

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO (2007-2010) E SUAS ARTICULAÇÕES COM
O TRABALHO DOCENTE**

ROSEMARY MATTOS

**PIRACICABA, SP
(2012)**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO (2007-2010) E SUAS ARTICULAÇÕES COM
O TRABALHO DOCENTE**

ROSEMARY MATTOS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SELMA BORGHI VENCO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação**

PIRACICABA, SP

2012

BANCA EXAMINADORA

PROF^a DR^a SELMA BORGHI VENCO (ORIENTADORA)

PROF. DR. CLEITON DE OLIVEIRA (UNIMEP)

PROF^a DR^a IVANISE MONFREDINI (UNINOVE)

*Dedico esta pesquisa ao
Meu filho Eduardo Henrique*

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Selma Borghi Venco pelas incontáveis orientações, que muito contribuíram para minha formação como pesquisadora. À professora meu respeito, carinho e admiração!

Aos professores doutores Cleiton de Oliveira e Valdemar Sguissardi pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, bem como à professora Ivanise Monfredini que, juntamente com o professor Cleiton, participou da banca da defesa para a finalização desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIMEP, especialmente do Núcleo de Política e Gestão da Educação, Cleiton, Raquel e Selma, minha orientadora.

Aos colegas do curso de Mestrado principalmente Ângela, Carol, Luciana e Vanessa com quem compartilhei as angústias e os momentos de satisfação durante o curso. A vocês, amigas, todo meu carinho e amizade!

Aos docentes da rede pública de ensino estadual que participaram da pesquisa com riquíssimas contribuições para análise do trabalho docente.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, Edson e Renata que foram solidários e amigos, compreendendo a importância do curso de mestrado para minha formação e satisfação pessoal.

Ao Paulo pelas correções do português do texto e auxílio na tradução do resumo para a língua inglesa.

A supervisora da escola em que trabalho e amiga, Andréia Abbiati, pelo incentivo desde o início, fazendo-me acreditar que apesar dos inúmeros desafios é possível trabalhar e desenvolver uma pesquisa por meio do curso de mestrado, a qual espero que contribua para a reflexão daqueles que acreditam na importância da valorização do trabalhador docente para a educação.

Aos meus pais Osmar e Nicea, e queridos irmãos, Eduardo e Sidnei pelo incentivo e apoio, sempre.

Ao meu marido Marcos pelo apoio e compreensão, sobretudo nos momentos de ausência em que me dediquei, exclusivamente, a esta pesquisa.

Ao meu amado filho Eduardo, companheiro dessa caminhada e apoio incondicional.

Às funcionárias da secretaria do PPGE, especialmente, Angelise que sempre me atendeu com presteza e simpatia.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa, de caráter qualitativo, que discute o trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo, focalizando, particularmente, a política educacional implementada no período 2007-2010 (governo José Serra). Constatou-se que tal política perseguiu as orientações advindas da **Conferência de Educação para Todos** realizada em Jontiem na Tailândia, em 1990 e passou a adotar medidas pautadas pela racionalidade econômica, por meio de reformas educacionais a qual tem alterado: o plano de carreira, as formas de contratação de professores e implantado o sistema de avaliação externa que, atrelado ao currículo prescrito reestruturou o trabalho docente de forma racionalizada.

A pesquisa identificou que, para os docentes, as condições de trabalho são agravadas frente à superlotação das turmas; a necessidade em trabalhar em diversas escolas, em função dos baixos salários praticados; exercício de outras atividades além da docência no ambiente escolar; estrutura física inadequada para exercer a profissão. Constatou-se a presença de tensão cotidiana decorrente das medidas instituídas por esta política, a qual articula níveis precários de contratação de professores, imposições pedagógicas relacionadas ao sistema de avaliação institucional e condições de trabalho degradadas.

Palavras chave: Trabalho docente - Precarização - Política Educacional

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research study that discusses teaching work in public schools of São Paulo State, Brazil, focusing, particularly, the educational policy implemented in the period from 2007 to 2010 (José Serra Government). It shows that this policy followed the guidelines stemming from the **World Conference on Education for All** held in Jomtien, Thailand in 1990, and began to adopt actions guided by economic rationality, through educational reforms which have changed: the career plan, ways of hiring teachers and deployed the system of external evaluation together with the prescribed curriculum have restructured teaching work in a rationalized way.

The research identified that the working conditions for teachers are aggravated by overcrowded classes; by the necessity to work in several schools on a low salary basis; exercise of other activities besides teaching in schools; inadequate physical structure to practice the profession. It was verified the presence of daily stress resulting from imposed measures from this policy, which articulates poor levels of employment of teachers, educational impositions related to the educational system of institutional evaluation and working conditions deteriorated.

Keywords: teaching work - precariousness - educational policy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição do número de escolas por município, região Mogi Mirim.....	04
Tabela 2: IDESP do Estado por ano.....	25
Tabela 3: Níveis de aprovação, reprovação e evasão nos estados da região Sudeste.....	30
Tabela 4: Evolução das taxas de evasão da Rede estadual paulista nos anos de 2007- 2009.....	30
Tabela 5: Evolução das taxas de reprovação da Rede estadual paulista anos de: 2007- 2009.....	32
Tabela 6: Evolução funcional não acadêmica.....	47
Tabela 7: Evolução funcional por mérito.....	49
Tabela 8: Salários até 2014 com base no início e final de carreira no magistério da SEE....	53
Tabela 9: Quantidade de ausências relacionadas à pontuação.....	60
Tabela 10: Distribuição do número de docentes no estado de São Paulo, segundo forma de contratação.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidades de ensino atendidas nos municípios da diretoria de ensino Região de Mogi Mirim.....	5
Quadro 2: Entrevistas realizadas	8
Quadro 3: Cronograma das atividades relativas à atribuição de aulas.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução salarial, por hora/aula – Faixa 1 – nível 1 (2011 -2014).....	54
Gráfico 2: Evolução salarial, por hora/aula – Faixa 8 – nível VIII (2011 - 2014).....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em caráter temporário
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DE	Diretoria de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
H/A	Hora aula
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupante de Função Atividade
PEB I	Professor da Educação Básica I
PEB II	Professor da Educação Básica II
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PQE	Programa de Qualidade da Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
U.E	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O desenho da Política Educacional do Estado de São Paulo a partir de 1990	11
1.1 – O contexto das reformas.....	18
1.2 – SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo	22
1.3 – Programa de Qualidade na Educação (PQE).....	24
1.4 – O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e a bonificação por mérito.....	28
1.5 – Resultado do SARESP	33
1.6 – O Currículo padronizado e o SARESP	36
CAPÍTULO 2 – As formas de contratação do trabalhador docente	42
2.1 – Os reflexos das transformações no mundo do trabalho no contexto do trabalho docente	42
2.2 – Plano de Carreira.....	45
2.3 – Evolução Funcional	46
2.4 – A remuneração	52
2.5 – Jornada de trabalho e as horas efetivamente trabalhadas.....	56
2.6 – Estágio Probatório.....	59
2.7 – Flexibilização prevista em lei: as formas de contratação	62
2.8 – Novas regras para contratação temporária	67
2.9 – As faces da atribuição de aulas.....	70
2.10 – Inscrição para o processo de atribuição de aulas	72

2.11 – Professor eventual: a efetividade na flexibilidade.....	83
2.12 – Critérios para contratação de docente eventual.....	87
CAPÍTULO 3 – O trabalho docente no interior das instituições escolares.....	89
3.1 - As relações de trabalho docente na Secretaria Estadual de Educação.....	91
3.2 - Jornada de trabalho: o desafio da conciliação dos horários.....	96
3.3 - As formas de controle sobre o trabalho docente no cotidiano escolar.....	100
3.4 - As implicações do SARESP no trabalho docente.....	107
3.5 – Condições de trabalho docente.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXO I - Entrevistas.....	128
ANEXO II - Fichas de avaliação do período de estágio probatório.....	135
ANEXO III - Tabelas de salário até 2014.....	144
ANEXO IV – Matriz Curricular.....	152

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a política educacional do estado de São Paulo implementada no período de 2007-2010, focalizando as relações de trabalho docente, bem como as condições em que este se desenvolve no interior das escolas e debater a percepção do docente sobre seu próprio trabalho, considerando a complexidade e as contradições que permeiam a instituição escolar no referido período.

Os objetivos específicos referem-se à: discussão dos principais aspectos da política educacional implementada pelo governo do estado de São Paulo a partir de 1990, focalizando, particularmente, o período que compreende 2007-2010; apresentação dos aspectos legais do trabalho docente que definem a contratação, do plano de carreira e dos mecanismos de flexibilidade nas formas de contratação, apreendidas por meio das entrevistas realizadas com os docentes e analisar as condições de trabalho docente nas instituições escolares do Estado de São Paulo.

As hipóteses que a norteiam são de que a orientação neoliberal teve papel preponderante na construção desta política com repercussões importantes no trabalho docente; houve efetiva flexibilização na contratação temporária dos docentes; intensificação do trabalho por meio da ampliação dos turnos e em virtude da nova formatação do currículo e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP); as modificações no processo de atribuição de aulas contribuíram para a precariedade do trabalho docente.

Para discutir o tema o referencial teórico foi construído a partir de Lüdke e Boing (2004), Oliveira (2004), Noronha (2006), Shiroma (2007), Fernandes (2010) autoras que discutem o trabalho docente no contexto das reformas educacionais brasileiras orientadas pelos órgãos multilaterais (Banco Mundial, FMI, entre outros), a partir da década de 1990, bem como as implicações de tais políticas nas escolas públicas. Apontam os reflexos da reestruturação produtiva na educação em atendimento às demandas do capital modificou o trabalho docente por meio da precarização, intensificação e desvalorização da profissão.

Também, contribuem para a discussão, Costa (1995), Hypólito (1991), Pucci et al (1995), os quais discutem a profissão docente, bem como as transformações históricas pelas quais foram

submetidas em virtude das mudanças mais gerais na economia, e sua aproximação com um processo de desprofissionalização e de proletarização.

A pesquisa insere-se num contexto de mudanças nas relações de trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva no desenho da mundialização da economia.

Tais alterações afetam também a educação que redireciona suas diretrizes nos órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, mas também nas políticas em níveis nacional e estadual.

Acompanhando este movimento mais geral da sociedade, a política educacional no estado de São Paulo, passa por reformas significativas, a partir da década de 1990, no que diz respeito: à formação; à contratação de docentes; às condições de trabalho; ao plano de carreira; e à estrutura curricular, aspectos que afetam diretamente o trabalho docente.

Gentile (1996) e Moraes (1997), constituem-se como aportes teóricos importantes para a presente pesquisa à medida que discutem a orientação neoliberal presente nas políticas econômicas mundiais do sistema capitalista e sua conseqüente implementação na educação, uma vez que seus adeptos responsabilizam as práticas pedagógicas e a gestão administrativa das escolas pela má qualidade do ensino ou pela “improdutividade da escola”, conforme expressão cunhada por Frigotto (2001).

Dentre as críticas apontadas pelos autores acima a esta orientação, destaca-se a que aponta a finalidade mercadológica que transfere às instituições escolares práticas empresariais como o controle da qualidade por meio de avaliações que resultam em premiação.

A fim de discutir as contradições da relação entre escola e trabalho nos apoiamos em Enguita (1989) e Laval (2004), posto que esses observam que a instituição escolar reproduz as estruturas das empresas em seu interior para atender as finalidades do sistema capitalista.

Harvey (1993) e Castel (1998) colaboram para a compreensão histórica das transformações nas relações de trabalho nas quais se acirram o processo de flexibilização nas formas de contratação desencadeando a intensificação do trabalho, entre outros aspectos.

Dias Sobrinho (2008, 2009), discute a importância da avaliação formativa, enquanto produção de sentidos para o aluno e para instituição escolar que o avalia, entendendo-a como

prática social. Ainda sobre a avaliação é importante ressaltar as análises tecidas por Freitas (2009), Ball (2005) e Cassetari (2011), os quais trazem contribuição para a reflexão acerca da avaliação por mérito no contexto das políticas educacionais, seus reflexos no interior da escola e os mecanismos utilizados, como por exemplo, o currículo padronizado, que entre outros aspectos, visa atender a finalidade do mercado, desencadeando também, o individualismo e a competitividade entre os docentes.

Discute-se também, a política de bonificação que, atrelada ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), modificou as relações de trabalho e as formas do fazer pedagógico que buscaram atender as finalidades do SARESP, especialmente com a definição de metas previamente estabelecidas a cada escola.

De acordo com Freitas (2009), a Secretaria Estadual de Educação articulou o currículo ao SARESP orientando as escolas sobre *o que cairá na prova* formulando um currículo obrigatório. Para esse autor a inovação precisa ser discutida e construída em cada escola a partir da sua realidade agregando conhecimentos *para que possam ser frutíferos*, pois, segundo ele, o estabelecimento de bônus salarial e estratégias de controle do trabalho docente não se configuram como o melhor caminho para a educação.

Outro ponto de mudança diz respeito à vida funcional do docente que apresenta novos direcionamentos, inclusive por meio da flexibilização nas formas de contratação e no plano de carreira dos efetivos.

Cabe observar que as condições de trabalho em que se concretiza a implementação de tal política é objeto de discussão permanente ao longo do texto, pois envolve a organização da instituição escolar, a estrutura física, os insumos e as questões subjetivas relatadas pelos entrevistados que interferem diretamente no trabalho docente.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é iniciada a partir de um levantamento bibliográfico acerca da produção científica que aborda o trabalho do docente e mais especificamente no estado de São Paulo.

A devida delimitação do objeto circunscreveu a análise entre as escolas do município de

Mogi Guaçu, pertencentes à Diretoria de Ensino Região de Mogi Mirim, que abrange treze municípios, compreendendo 69 escolas da rede pública estadual, totalizando 1.274 professores de educação básica II (PEB II), dos quais 779 não são efetivos¹.

Compõe esta Diretoria 13 municípios, a saber:

Tabela 1 – Distribuição do número de escolas por município, região Mogi Mirim (n° abs).

<i>Município</i>	<i>Nº escolas</i>
Águas de Lindóia	02
Amparo	12
Conchal	04
Estiva Gerbi	01
Holambra	01
Itapira	08
Lindóia	01
Mogi Guaçu	17
Mogi Mirim	09
Monte Alegre do Sul	01
Pedreira	05
Sto Antônio de Posse	01
Serra Negra	07
Total	69

¹ Nos referimos aos PEB II por ser objeto desta pesquisa, porém nesta diretoria existem 529 Professores de Educação Básica I que ministram aulas no ciclo I ou seja 1º ao 5º ano.

Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/3-2%20Classes%20Docentes%20-%20Cargo%20x%20Categoria_0711.pdf. Acesso em 20/11/2011.

<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/EscolasEstaduais.htm> acesso em 17/09/2011.

Mapa 1 - Localização dos municípios pertencentes à diretoria de ensino de Mogi Mirim



Fonte:Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Disponível em<<http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/EnderecosTelefones/Municipios.jpg>> Acesso em 17/11/2011.

Quadro 1 - Modalidades de ensino atendidas nas escolas estaduais nos municípios da diretoria de ensino da Região de Mogi Mirim

Ciclo I (1º ao 5º anos) ciclo II (6º ao 9º anos) e ensino médio	Ciclo II (6º ao 9º anos) e ensino médio	Ensino médio
Águas de Lindóia, Amparo, Itapira e Serra Negra.	Conchal, Mogi Guaçu e Mogi Mirim.	Estiva Gerbi, Holambra, Lindóia, Monte Alegre do Sul e Santo Antonio de Posse.

Dessa forma, optamos por realizar a pesquisa no município de Mogi Guaçu por haver o maior número de escolas de ciclo II e ensino médio na diretoria de ensino da região de Mogi Mirim, uma vez que a pesquisa focaliza a análise nas condições de trabalho do PEB II (Professor de Educação Básica II), que trabalha com tais modalidades de ensino.

A coleta de dados

Optou-se como técnica - aqui entendida como conjunto de procedimentos que objetiva fornecer dados. Está ligada a prática, à ação e especialmente aos resultados que se pretende chegar (QUERIROZ, 1991, p.56) - a realização de entrevistas gravadas entendendo que por meio destas é possível obter informações explícitas no relato do entrevistado que também abre portas para informações implícitas, subjetivas. (QUEIROZ, 1991).

De acordo com Queiroz (1991) a realização desta técnica deve ter a mínima interferência do pesquisador e exige que o pesquisado possua informações importantes sobre o tema. A autora sugere três caminhos distintos para a realização da mesma: a) entrevistas orientadas por perguntas do pesquisador; b) entrevista semiestruturada em que o pesquisador quando julgar necessário faz intervenções para trazer o pesquisado aos assuntos da investigação, porém o pesquisado tem a liberdade na realização dos relatos. Todavia, a entrevista é orientada pelo pesquisador por meio do roteiro semiestruturado previamente; e c) entrevista livre ou seja um monólogo após um diálogo inicial (idem, p. 58).

Optou-se pela entrevista com roteiro semiestruturado por acreditar que seria adequada as finalidades da pesquisa e que traria mais elementos para as análises, pois essa técnica permite ao entrevistado ocupar lugar central durante a entrevista pois tem a prerrogativa do discurso. (LALANDA, 1998).

Dessa forma, foram elaborados três roteiros², um destinado aos professores efetivos, outro aos contratados e o terceiro aos contratados que exercem a docência eventualmente. A elaboração de três roteiros diferentes permitiram a realização das entrevistas em profundidade por entender que esta *aborda de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história* (LALANDA, 1998, p.5).

Neste sentido, foram estabelecidos contatos com os diretores das escolas, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa, bem como solicitar autorização para que pudéssemos expô-la aos docentes e convidá-los a participar das entrevistas. O espaço destinado para o contato com os docentes foi o das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPCs) que aconteciam duas vezes

² Os roteiros encontram-se nos anexos desta dissertação.

na semana.

A reunião com os professores consistiu em apresentar o objetivo geral da pesquisa e organizar uma lista com os nomes dos interessados em conceder entrevistas sobre o tema.

Destaca-se que as HTPCs eram formadas por vários coletivos que não se perfaziam, e que participavam destas reuniões apenas os docentes com sede de frequência na unidade escolar, o que para a pesquisa, já se constituiu como um dado.

Não obstante, na rede pública de ensino do estado de São Paulo cada docente tem uma 'escola polo', denominada de escola sede, onde sua situação funcional fica vinculada durante todo tempo de trabalho, seja o docente efetivo ou temporário. Um dos motivos de haver a escola sede é que muitos docentes lecionam em várias escolas, o que facilita principalmente a realização do pagamento, visto que a escola sede é informada, mensalmente, da frequência do professor, além da redução e aumento de aulas, por um documento denominado B.O (Boletim de Ocorrências) entre as Escolas.

Desses contatos resultou da participação de duas escolas aqui denominadas como escola A e B. Na escola A dos doze docentes presentes na HTPC seis concordaram em participar da pesquisa. Na escola B dos seis presentes, 5 se disponibilizaram a participar.

As entrevistas foram iniciadas a partir da construção de um clima de tranquilidade e confiança com o entrevistado, visto que, os objetivos da pesquisa já haviam sido explicitados anteriormente. Entretanto, em consonância com Lalanda (1998, p. 874):

A entrevista é conduzida segundo os objetivos definidos pela própria investigação. Não se trata, por isso, de ouvir um qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia.

Assim, foram realizadas onze entrevistas em profundidade com professores de Educação Básica II, (EB II), efetivos e contratados que ministram aulas no ciclo II (6º ao 9º anos) do ensino fundamental e/ou ensino médio em duas escolas do município de Mogi Guaçu, pertencentes à diretoria de ensino da região de Mogi Mirim, com duração entre 40 minutos e 1 hora.

A intenção era continuar realizando as entrevistas com outros docentes das demais unidades escolares do município de Mogi Guaçu, porém encontrou-se o *ponto de saturação*, conforme Bertaux (1997) constatou ao levantar histórias de vida entre os artesãos da panificação. Ou seja,

após um determinado número de entrevistas os fatos repetiam-se, indicando, portanto, um processo de saturação das informações a serem obtidas.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em sala especialmente destinada a esse fim, pois em virtude da carga horária de trabalho destes, não houve possibilidade de agendamentos em outros locais nem tampouco em outros horários, o que também já naquele momento se constituiu em mais um dado de pesquisa.

Destaca-se que a situação trabalhista de cada docente foi exposta pelos mesmos no momento das entrevistas, porém quase a totalidade dos entrevistados efetivos relatou ter sido contratado temporariamente antes da efetivação via concurso público.

Quadro 2 – Entrevistas realizadas

Docente	Sexo	Idade	Tipo de Contrato	Tempo na SEE (anos)	Nº de escolas que leciona	Jornada semanal de trabalho H/A
A**	Masc	23	Efetivo	2	1	24
	.					
B**	Masc	28	Efetivo	6	1	40
	.					
C*	Masc	41	Temporário	18	3	64
	.		***			
D*	Masc	42	Efetivo	16	2	64
	.					
E*	Fem.	48	Efetivo	16	1	40
	.					
F**	Masc	40	Efetivo	20	3	54
	.					

G*	Masc	29	Efetivo	2	5	46
	.					
H*	Fem.	37	Temporário	6	4	40
I**	Fem.	47	Efetivo	26	2	40
J**		35	Temporário	10	3	40
	Fem.		***			
K*	Fem.	20	Temporário	2 meses	3	40

* escola A

** escola B

*** temporário com estabilidade – Lei 500/74

Após a realização das entrevistas foram iniciadas as transcrições dos relatos em conformidade com Queiroz (1991, p.86) que *entende por transcrição, a reprodução num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada o que o modifique*. Dessa forma as onze entrevistas foram transcritas e posteriormente elencadas em categorias de análise, a saber: contratação docente, jornada de trabalho, condições de trabalho, currículo/avaliação, intensificação do trabalho.

Em seguida, iniciamos a análise das entrevistas à luz do referencial teórico, a qual resultou nesta dissertação estruturada em três capítulos que passamos a apresentar.

A estrutura da dissertação

A dissertação está composta por três capítulos. O primeiro apresenta o desenho da política educacional do estado de São Paulo no contexto das transformações gerais ocorridas na política educacional brasileira na década de 1990, demandadas pelos órgãos multilaterais por meio da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990). Visa aportar um resgate histórico das principais mudanças ocorridas neste período na SEE, desencadeadas pela política denominada “Escola de Cara Nova”. Focaliza a discussão no período que compreende 2007-2010, objeto desta pesquisa, discutindo as mudanças advindas do SARESP, sua relação com o currículo

padronizado e a bonificação por resultados, bem como os reflexos destes mecanismos no interior das escolas.

No segundo capítulo, apresentam-se as transformações na organização do trabalho na perspectiva histórica e sua relação com as mudanças no processo de contratação do trabalhador docente, da Secretaria Estadual de Educação ocorridas no período que se dedica a pesquisa, que deflagaram, dentre outros, a precarização. Discutem-se, portanto: o plano de carreira, as formas de contratação docente via concurso público e temporárias, bem como os processos de atribuição de aulas.

E, por fim, o terceiro capítulo aborda as questões relacionadas às condições de trabalho em que o docente vivencia no interior da escola, as formas de degradação, os reflexos na sua vida do trabalhador em função da intensificação do trabalho e dos sinais de pauperização no plano pessoal. Indaga se este processo é marcado pela des (profissionalização), qualificação e ou proletarização da profissão docente, em função das políticas educacionais no período em análise.

Capítulo 1 – O desenho da política educacional do estado de São Paulo a partir de 1990

A pesquisa insere-se num contexto de mudanças nas relações de trabalho em virtude, especialmente, das transformações políticas, sociais e econômicas, demandadas pela mundialização do capital, as quais têm modificado profundamente as relações sociais reconfigurando as formas de trabalho ao longo da história.

A hipótese que norteia o presente debate é de que a orientação neoliberal teve papel preponderante na construção desta política com repercussões importantes no trabalho docente.

Até meados dos anos 1970 a organização do trabalho foi fortemente marcada pelos modos de produção taylorista/fordista por meio da produção em série nas fábricas, de forma racionalizada e fragmentada em que o tempo de produção passou a ser ainda mais controlado rigorosamente e as relações hierárquicas mais delimitadas, configurando uma forma de organização que ratifica a força de trabalho enquanto uma mercadoria, delineando um novo trabalhador (Castel, 1998).

Morais (1997) observa que nos anos de 1970 passa a ocorrer uma série de alterações nas esferas sociais, políticas e econômicas a partir da crise fiscal do Estado, emergindo uma nova doutrina: o neoliberalismo. Tal orientação busca restabelecer os princípios do sistema capitalista imprimindo um novo perfil ao mundo produtivo, como uma reação ao Estado intervencionista, provedor e do bem estar social. Surge com uma nova roupagem arraigada nos princípios do liberalismo, em defesa da propriedade privada, do livre mercado, da participação mínima do Estado e da igualdade perante a lei. Porém, inscrito em outro momento histórico e disseminado mundialmente, provocando alterações nas relações de trabalho.

De acordo com Chesnais (1996), a mundialização do capital reconfigurou o sistema capitalista bem como os mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação.

Para este autor:

O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da defesa financeira. Seu veículo são os títulos (serities) e sua obsessão, a rentabilidade aliada a “liquidez”, da qual Keynes denuncia o caráter “anti-social”, isto é, antiético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou um Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o “novo capitalismo” de fins do século XX (p. 15).

Harvey (1993) observa que essa nova configuração do sistema capitalista “rompe” com a organização do trabalho fordista marcado pela rigidez e passa a exaltar as formas flexíveis de produção e também de contratos de trabalho.

Neste contexto, exige-se uma nova característica do trabalhador, o qual passa a se submeter à lógica das *competências e habilidades* voltadas para resolução de problemas para o trabalho em equipe, tomada de decisões enfim, um indivíduo “polivalente”, que atenda às necessidades demandadas pelo sistema, porém acrítico frente às relações de poder e de dominação e que assim, contribui para a melhoria da qualidade do processo de produção.

Uma nova configuração do sistema é destacada por Harvey (1993), a qual desencadeou, dentre outros fatores, a intensificação do trabalho, o aumento significativo de desempregados e de trabalho informal, desconfigurando a identidade profissional do trabalhador. Utilizando-se da estratégia de flexibilização o setor empresarial tem a “liberdade” para contratar pessoas, sobretudo de forma temporária, inclusive para exercerem atividades diversificadas, terceirizar a produção, alterar jornadas e turnos de trabalho, entre outros. Este conjunto de fatores torna não só as relações de trabalho precárias, como também a vida pessoal do trabalhador, uma vez que os baixos salários e a vulnerabilidade no emprego não lhes proporcionam condições dignas de vida.

A política educacional brasileira acompanhou o movimento mais geral da sociedade imprimindo uma orientação de cunho neoliberal na sua construção. Silva e Gentile (1996) observam que durante a segunda metade do século XX o neoliberalismo foi sendo disseminado por meio de reformas econômicas, passando assim, a orientar as políticas

mundiais capitalistas. Freitas (2009, p.99), também sinaliza que “*o capitalismo, agora em sua face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos já encontrados na sociedade e nas escolas*”.

Para Laval (2004) o neoliberalismo se apresenta à sociedade como uma solução ideal para todas as contradições que nela existem, porém, *na verdade, esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura*, ou seja, implementam-se políticas públicas de cunho democrático em que os cidadãos, supostamente, terão mais participação e direitos sociais, mas é importante destacar que essas dialogam diretamente com o fortalecimento do sistema capitalista.

Neste contexto e frente às demandas formais estabelecidas pelos órgãos multilaterais (UNESCO, Banco Mundial, FMI, entre outros), advindas da Conferência realizada em Jomtien, ocorreram mudanças na política educacional brasileira, pois, na perspectiva de tais órgãos, a educação nos países da América Latina apresentava-se ineficiente, uma vez que revelava alto índice de evasão, repetência e analfabetismo, comprometendo assim, nessa concepção, os desafios da sociedade contemporânea (Oliveira, 2004).

Shiroma (2007) também observa que tais países assumiram, nessa oportunidade, acordos com os referidos órgãos que estabeleciam o cumprimento de metas e o desenvolvimento de políticas educacionais com foco no ensino fundamental vislumbrando, assim, equacionar este problema.

Para Noronha (2006) as diretrizes advindas desta Conferência visavam o desenvolvimento econômico associando-se aos princípios mercadológicos, focando a *aprendizagem nas necessidades básicas* por meio de um discurso de que estes se tornariam mais competitivos e eficientes no contexto da mundialização, promovendo desta forma a equidade social.

A partir de então, segundo Oliveira (2004), os países da América Latina passaram a investir em reformas educacionais, com vistas a priorizar a educação básica, as quais deveriam ser implementadas rapidamente nos sistemas de ensino, sem, contudo, aumentar os investimentos na mesma proporção.

Dentre as políticas educacionais brasileiras implementadas, destacam-se a elaboração do

Plano Decenal de Educação e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), por meio da EC 14/96 e da Lei 9.424/96. No entanto, a principal delas refere-se à LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que formulou novas diretrizes para a educação, algumas delas antigas reivindicações dos movimentos sociais. Mas, também outras, compreenderam a educação como fonte de fomento ao desenvolvimento econômico pautadas pelos princípios mercadológicos³.

Apreende-se no texto da lei que há, por um lado, a indicação de igualdade a todos ao acesso às oportunidades educacionais, mas, por outro, traz a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Dito de outra forma: caberá ao indivíduo buscar a qualificação para estar apto a atender às demandas do mercado de trabalho (Oliveira, 2004).

Neste contexto, inicia-se em meados de 1990, no estado de São Paulo, uma sequência de alterações na política educacional embasadas na racionalidade econômica, dentre elas o controle da produtividade por meio das avaliações externas em que as concepções gerencialistas como a eficácia e a eficiência passaram a integrar o cotidiano das escolas remodelando as formas de gestão e especialmente o trabalho docente.

De acordo com Souza A (1999), as mudanças na política educacional do estado de São Paulo acompanharam o projeto de desenvolvimento nacional cujo foco era a integração do país ao projeto de internacionalização da economia com o suporte político e financeiro dos órgãos multilaterais.

A reforma educacional, ao privilegiar a racionalidade técnica na implementação e na condução dos processos de decisão, contribuiu para negar a dimensão política: desprezando a via democrática de legitimação do poder e de manifestação dos interesses dos professores, pais e alunos. (SOUZA A, 1999, p.139).

³ Está em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação com vigência que compreende 2011-2020. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/o-projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacao-cec-01-2011> acesso em 09/11/2011. Não será aqui discutido por não ser objeto desta pesquisa e pela inconclusão do plano até a finalização desta.

Neste sentido, a implementação da política estadual intitulada “Escola de Cara Nova”, iniciada em 1995, representou um marco importante no sistema educacional do estado de São Paulo cujos fundamentos tiveram como base três eixos; a) a melhoria da qualidade de ensino; b) as mudanças nos padrões de gestão; e c) a racionalização organizacional do trabalho.

O discurso dito democrático revelou, contudo, uma política de outra natureza, na qual os principais envolvidos foram excluídos do processo de elaboração da nova política educacional:

Contrariamente a esse movimento de democratização das decisões e de fortalecimento do coletivo, a "Escola de Cara Nova" se impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas centrais do governo chegaram às escolas sem a participação efetiva dos professores. As decisões sobre as reformas educacionais foram conhecidas pelos professores por meio das publicações oficiais que chegaram até as escolas, tais como os livretos que tinham a mesma denominação da reforma - Escola de Cara Nova - e que continham informações sobre as salas ambientes, a progressão continuada, a recuperação de férias, etc (FERNANDES, 2010a, p. 3).

À frente das mudanças embasadas nas políticas educacionais em âmbito federal esteve a Secretária da Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, durante o período de 1995 a 2002. Na prática, as principais alterações podem ser sintetizadas nos seguintes itens:

- **reorganização da rede física das escolas**, redistribuição dos alunos de acordo com os ciclos de aprendizagem, quais sejam: ciclo I escola de 1ª a 4ª séries e ciclo II de 5ª a 8ª séries e as escolas de ensino médio⁴;
- **progressão continuada**, com a possibilidade de “reprovação” apenas ao final de cada ciclo, ou seja, na 4ª e 8ª séries;
- **flexibilização do ensino médio**, por meio do regime de progressão parcial em todas as séries, podendo o aluno ser aprovado parcialmente, desde que não ultrapassasse o limite de reprovação em até três disciplinas;
- **salas-ambiente**, contando com recursos didático pedagógicos;
- **recuperação escolar de férias**, realizada durante o mês de janeiro para os alunos com rendimento insatisfatório durante o ano letivo;

⁴ Atualmente 1º ao 5º ano refere-se ao ciclo I e 6º ao 9º ano ciclo II do ensino fundamental.

- **classes de aceleração de aprendizagem**, com intuito de sanar a defasagem entre a idade e a série cursada;
- **implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP)**; e,
- **desconcentração e descentralização da gestão, via** repasse dos recursos financeiros para as escolas e municípios e diminuição dos setores burocráticos.

Estes princípios acima elencados se analisados de forma dissociada de sua forma de implementação podem vir a representar ou a serem compreendidos como uma política de caráter progressista, à medida que, por exemplo, adota uma postura contrária ao fracasso escolar e valoriza a promoção dos estudantes.

Para Fernandes (2010a) esta política se apropriou em seus projetos, dos ideais progressistas como a democratização e a valorização do trabalho coletivo, antigas reivindicações dos docentes, com a intenção de ter o apoio destes para as novas reformas que estavam sendo implementadas.

Em 2002, com a mudança no governo do estado de São Paulo novos direcionamentos foram desencadeados, e adota-se um novo *slogan*: a “Escola do Acolhimento”. Tal concepção é fundamentada nos seguintes valores: solidariedade, empreendedorismo e educação. O idealizador da proposta foi o secretário Gabriel Chalita (2002-2006), que orientou as escolas a estabelecerem parcerias com o setor privado, sobretudo por meio do *Programa Escola da Família*, que incentivou o voluntariado e teve respaldo, dentre outras instituições, da UNESCO para sua implementação e realização; enfatizou o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de projetos, focalizando as relações interpessoais.

Notadamente, essa política compõe as estratégias neoliberais que seguem a lógica de desresponsabilização do Estado nas políticas sociais em favor da lógica do mercado. Dessa forma:

(...) as empresas privadas vêm sendo “convocadas” pelo Estado para serem co-responsáveis pelo financiamento do ensino público, sob pena de se verem

incapacitadas para competir na sociedade tecnológica moderna. Considerando-se a pressuposta incapacidade do poder público de gerir e financiar a educação, a parceria com o empresariado emerge como uma das soluções para sua melhoria (SOUSA, 2000, p. 172).

Fernandes (2010a) observa que durante este período aprimoraram-se os conceitos como *desempenho profissional*, *avaliação externa*, *bônus mérito*, entre outros, e que por meio de medidas “*reformistas*” alterou-se o contexto escolar secundarizando a “voz” dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Reformismo aqui compreendido como:

a democracia liberal que se fortalece e amplia. Quanto ao ordenamento econômico capitalista, pelo contrário, a posição do Reformismo muda com o tempo, passando da ideia de uma mudança radical, a obter-se, no entanto, só com métodos democráticos e graduais, à convicção de que bastam medidas que lhe regulem os mecanismos, visando a um funcionamento mais expedito e a uma distribuição cada vez mais justa dos benefícios.

(BOBBIO, MATTEUCCI e GIANFRANCO 1998 p. 1077).

Em consonância com Novaes (2009, p.15):

(...) a escola acabou se convertendo em depositária e executora de ações que, na maioria das vezes, lhes eram estranhas, o que exerceu um grande impacto sobre a ação docente, bem como na organização da escola. A situação de cumpridora de ações e normas uniformes não coadunava aos propalados princípios de autonomia e gestão democrática, tampouco à construção de projetos pedagógicos capazes de conferir identidade própria às escolas, já que o forte caráter regulador e centralizador de algumas ações impostas às instituições escolares afetavam a sala de aula e a qualidade do trabalho docente nela realizado.

Destaca-se que as mudanças ocorridas neste período perseguiram a lógica do contexto social e econômico das políticas anteriores que reafirmaram o caráter gerencialista enfatizando a *performatividade* no interior das instituições escolares.

Dessa forma:

(...) performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade (BALL, 2005, p.548).

Nas gestões da secretária Maria Helena Guimarães de Castro (2007 – 2009) e posteriormente, de Paulo Renato de Souza (2009-2010), a política deste período, assim como as anteriores, foi justificada pela intencionalidade na melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos. Contudo, é importante indagar em que medida as ações adotadas respondem a contento aos anseios dos sujeitos do processo educacional, quais sejam: estudantes, professores, pais e responsáveis.

As medidas gerencialistas e performáticas adotadas pelos sucessivos governos paulistas contribuíram para alterar, significativamente, a realidade escolar, no início do século XXI, ampliando o descontentamento dos professores. Da "Escola de Cara Nova" e da "Escola do Acolhimento" e seus impactos iniciais no cotidiano das escolas, passou-se mais de uma década. Apesar da permanência de um mesmo partido político no poder e do predomínio do direcionamento neoliberal, diferentes secretários passaram pela pasta da Educação, que, de maneira geral, apresentou diferentes projetos às escolas, reafirmando a descontinuidade política. A cada secretário, novas mudanças e, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas as medidas implantadas, elas já eram substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos.

1.1 - O contexto das reformas

Durante o período a que se dedica esta pesquisa, observou-se a ênfase das reformas no que diz respeito ao **currículo**, que a partir de 2008 foi implementado de forma padronizada para toda rede de ensino, de acordo com os ciclos de aprendizagem, ciclo I (1º ao 5º ano), ciclo II (6º ao 9º ano) e ensino médio; ao **bônus mérito**, que visa o pagamento de bonificação aos integrantes do quadro do magistério das escolas que atingirem a meta estabelecida para a

aprendizagem dos alunos, bem como a diminuição da evasão e repetência (fluxo escolar); à **contratação temporária dos docentes**, após aprovação em processo seletivo, por **tempo determinado**, devendo respeitar o interstício de 200 dias para novo contrato de trabalho. Aspectos esses que serão retomados no segundo capítulo.

A fim de minimizar os efeitos da baixa qualidade de ensino, o governo do estado de São Paulo estabeleceu as seguintes metas para serem atingidas até 2010. São elas:

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 (2ª, 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), 5) Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais, 6) Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de ensino médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante, 7) Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries), 8) Utilização da estrutura tecnológica da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema. 9) Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados, 10) Programas de obras e infra-estrutura física das escolas.⁵

Para lograr as metas⁶ estabelecidas, a Secretaria reformulou e criou programas e projetos, empregando mecanismos e estratégias que foram implementadas nas escolas, das quais cabe destacar:

Programa Bolsa Mestrado, criado em 2004, por meio do Decreto Nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003; no entanto, em 2008 teve nova regulamentação por meio do decreto 53.277 de 25 de julho de 2008. Para concorrer à bolsa o docente deve atender aos seguintes

⁵Disponível em < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metasp>> Acesso em 17/08/2011.

⁶ Optou-se neste texto por empregar as expressões que marcam a política em análise, a exemplo do termo ‘meta’.

critérios: i) ser efetivo ou estável em exercício; ii) não acumular cargo público; iii) não ter outro tipo de bolsa; iv) estar distante da aposentadoria por no mínimo 5 anos para o mestrado e nove anos para o doutorado; v) não ter sofrido penalidade administrativa; vi) comprovar admissão em curso de mestrado ou doutorado reconhecido pela capes; vii) apresentar projeto de pesquisa relacionado com a disciplina do cargo, especificamente voltado para metodologias de ensino e aprendizagem, incluído nas linhas de pesquisa definidas pela SEE; viii) permanecer no cargo por mínimo durante período igual ao que usufruiu da bolsa; e ix) possuir licenciatura plena.

Atualmente o valor da bolsa mensal para o mestrado é de R\$ 1.300,00 (Mil e trezentos reais), até 24 meses; para o doutorado é de R\$ 1.600,00 (Mil e seiscientos reais), até 48 meses. Ambas prorrogáveis por mais 6 meses a critério da administração.⁷

Destaca-se que entre os entrevistados nenhum participa ou participou do programa acima, porém, consideram o projeto importante para formação continuada. Ademais, salientam que, diante das atuais condições salariais, que obriga o docente a trabalhar em outras redes de ensino ou ter outros empregos, esse programa fica restrito a uma minoria que possui jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais na rede pública de São Paulo.

A questão central para os entrevistados é quanto às possibilidades de conciliar a jornada de trabalho, as especificidades inerentes à docência, como elaboração de avaliações, correções, planejamento de aula etc, normalmente realizadas em casa, especialmente nos finais de semana, com as exigências demandadas por um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de não ter sido mencionado pelos entrevistados, cabe lembrar que o incentivo para ascensão na carreira após a realização de cursos desta natureza incide em 5% no salário-base.

Neste sentido, apreende-se que as condições de trabalho interferem na formação dos docentes, conforme será analisado no terceiro capítulo.

A **Rede São Paulo de Formação Docente** (Redefor) promove cursos de especialização aos docentes na modalidade semipresencial, além de promover um curso preparatório aos professores cuja aprovação é condição para o ingresso no serviço público estadual.

⁷ Resolução SE 17, 22/03/2011.

É importante enfatizar que a Escola de Formação de Professores foi criada pela SEE por meio do Decreto 54.297 de 05 de maio de 2009, em parceria com USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi - Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council⁸, com empresas e entidades privadas cuja parceria consiste em preparar os docentes para atender as exigências dos acordos firmados com os órgãos multilaterais. Para os docentes:

O curso não é ruim, tanto que ele é um curso assim, para ensinar a gente a mexer com esse currículo novo do Estado, que é caderninho, tanto que ele é em cima daquele caderninho, puramente lá, apostila por apostila, cada disciplina, você fica em cima do caderninho (Professor B, maio, 2011).

Não obstante, os cursos de formação estão atrelados ao currículo padronizado da SEE que se constitui em um mecanismo que confere aos docentes formas de trabalho prescritas. Neste sentido:

(...) os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o rendimento profissional dos docentes (OLIVEIRA, 2010, p.26).

Ao analisar as entrevistas apreende-se que os direcionamentos desta política buscam formatar um modelo de docente capaz de reproduzir na prática pedagógica formas de trabalho como sendo a única via de aprendizagem dos alunos e que esta será checada pela avaliação externa, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar que passamos a discorrer.

⁸ Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/Institucional/Default.aspx>. acesso em 15/07/2011.

1.2 - SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

O SARESP integra um conjunto de reformas educacionais orientadas pelos órgãos internacionais, Banco Mundial, FMI, UNESCO entre outros, iniciadas em meados da década de 1990, notadamente influenciado pelas avaliações internacionais, PISA (*Programme for International Student Assessment*), e nacionais, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). É um sistema de avaliação externa implantado desde 1996, marco que estabeleceu a cultura de avaliação em larga escala no estado de São Paulo. Abrange todas as escolas da rede pública estadual por obrigatoriedade e por adesão, as municipais e particulares.

Com exceção dos anos de 1999 e 2006, o SARESP vem sendo aplicado anualmente.

De acordo com a SEE, tem como objetivo:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (Resolução SE nº 27 de 29 de março 1996).

Durante este período, o SARESP avaliou, anualmente, os seguintes anos: 3º, 5º, 7º, 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com exceção do ano de 2007, quando das séries acima, incluiu-se o 2º ano do ensino fundamental.

As provas são aplicadas em dois dias, no último bimestre do ano letivo, com questões de múltipla escolha, que versam sobre os componentes curriculares de Língua Portuguesa,

Matemática, como áreas permanentes e Ciências e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) que se alternam anualmente com Ciências Humanas (História e Geografia) e uma prova de redação que compreende: para o 5º ano, um relato de experiência pessoal vivida; para o 7º a produção de uma carta pessoal; e para o 9º ano e 3º anos do Ensino Médio um artigo de opinião.

As disciplinas de Arte, Sociologia, Filosofia, Inglês e Educação Física não são avaliadas. Cabe destacar que, o SARESP focaliza, exclusivamente, o resultado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Freitas (2011) observa que a ênfase na educação com foco nestas disciplinas centra-se apenas no cognitivo e que este procedimento revela a concepção de educação dos “reformadores empresariais”, que fixam critérios aos países em desenvolvimento, desconsiderando as demais áreas do conhecimento que são tão importantes quanto às citadas para a formação integral do ser humano.

Indaga-se em que medida esta forma de avaliação considera os processos de aprendizagem dos alunos, as características locais e regionais das escolas e sua cultura, uma vez que é aplicada anualmente de forma padronizada, quantificando o conhecimento dos estudantes com o resultado da construção deste enquanto processo.

De acordo com Dias Sobrinho (2009, p.19):

A tendência crescente mais hegemônica, atualmente, é a de praticar a avaliação como instrumento objetivo, positivo e neutro, que produz resultados acabados, incontestáveis e isentos de subjetividade. Evidentemente que a avaliação comporta dimensões objetivas e positivas, quase sempre traduzidas em quantidades, mas não se pode esquecer o caráter intersubjetivo do meio social em que ela ganha existência. (...) Juntamente com sua face objetiva, a avaliação apresenta também uma dimensão de subjetividade e intersubjetividade, pois é relacional, aberta, polissêmica, inconclusa, sempre sucessivamente novos significados.

As avaliações aplicadas, de acordo com a SEE, estão atreladas ao currículo focalizado em habilidades e competências⁹ - conceitos oriundos do setor produtivo que influenciam a educação no desenho da formação dos estudantes com vistas a atender as demandas da organização do trabalho em determinado período - que determinam o que será avaliado. Dessa forma, demonstram um resultado quantitativo da totalidade dos alunos por ano, que desconsidera o contexto dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apresentaremos a seguir.

1.3 - Programa de Qualidade na Educação (PQE)

A partir de 2008 o SARESP possui uma nova configuração, a qual articula os níveis de desempenho ao fluxo escolar (evasão e repetência), que determinam a meta estabelecida para as escolas por meio do Programa de Qualidade na Escola (PQE), que de acordo com a SEE tem por objetivo *acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas*¹⁰ (nota técnica, SEE, 2010).

Pode-se compreender o termo ‘meta’ a partir das análises tecidas no campo da sociologia do trabalho, a exemplo de Venco (2009): meta é um número a ser atingido a fim de se alcançar um objetivo qualquer.

Dessa forma, o resultado do SARESP (o quanto os alunos aprendem) vinculou-se ao fluxo escolar (em quanto tempo os alunos aprendem), resultando no IDESP de cada unidade escolar. Foram estabelecidas pela SEE, por meio do PQE, metas em longo prazo para as modalidades de ensino, ou seja, até 2030 a meta é:

⁹ Sobre esse tema: ver proposta curricular do estado de São Paulo disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/PROPOSTACURRICULAR/ENSINOFUNDAMENTALCICLOIIEENSINOM%C3%89DIO/tabid/1252/Default.aspx>. acesso em 05/03/2012.

¹⁰ http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf. Acesso em 01/08/2011

- **9º ano do ensino fundamental, 6,0 (seis); e**
- **3º ano do ensino médio, 5,0 (cinco)¹¹.**

Durante o período da pesquisa o resultado geral do IDESP do Estado de São Paulo foi o seguinte:

Tabela 2 - IDESP do Estado por ano

	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>
9º ANO (E.F.)	2,54	2,60	2,84	2,52
CICLO - II				
3º ANO- E.M. -	1,41	1,95	1,98	1,81

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp acesso 06/03/2012.

As entrevistas realizadas apontam para um retrocesso no processo de aprendizagem dos estudantes. Pautando-se pelo IDESP é possível afirmar que os resultados são genéricos, posto que sua aplicação ocorre em dois dias de provas padronizadas para todo o Estado, focalizando quantitativamente, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, as especificidades do processo pedagógico, bem como o contexto das escolas foram negados e as escolas e os processos de avaliação tornaram-se mais segregadas, burocratizados. Compreende-se, na presente pesquisa, que a avaliação perde o sentido de formação quando desconsidera aspectos importantes da construção do conhecimento inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e que, portanto não pode ser reduzido a dados numéricos.

Dias Sobrinho (2008, p. 203) observa que:

No caso específico do desempenho estudantil, avaliação estática toma o

¹¹ Não foram apresentados os dados referentes ao ciclo I (5º ao 9º anos) por não ser objeto de discussão desta pesquisa.

estudante como um objeto a ser analisado, enquanto a avaliação dinâmica considera a historicidade da pessoa em formação. A avaliação dinâmica é um processo recorrente que busca entender as mudanças dos desempenhos do estudante, quando a ele se refere, ao longo do curso ou de um período determinado. Não se trata de fotografia ou medida da retenção de conteúdos num momento dado, mas sim de compreender as mudanças que vão ocorrendo ou os valores que vão se agregando ao longo do percurso.

De acordo com a SEE, ao atingir essas metas as escolas públicas estaduais terão índices comparáveis aos dos países que integram a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

É por meio deste cálculo (IDESP) que é definida a meta que a escola deverá atingir anualmente, por modalidade de ensino (ensino fundamental ciclo I, ciclo II e ensino médio), e divulgada no início de cada ano letivo (1º bimestre), ou seja, a escola no início do ano já é informada sobre a meta que deverá atingir para o ano seguinte.

Apreende-se que além da exigência pelo cumprimento da meta a SEE criou outro mecanismo denominado *Adicional por Qualidade*, que foi agregado ao cálculo do Índice de Cumprimento de Metas, que demonstra para sociedade o quanto a mais a escola produziu, notadamente, refletindo no pagamento da bonificação por resultados dos docentes.

A parcela cumprida da meta é limitada ao intervalo de 0% a 120%, ou seja, se a parcela cumprida da meta for negativa, considera-se que a escola cumpriu 0% da meta estabelecida. Isso ocorre quando a escola piora ou mantém o valor do IDESP de um ano para outro. Por outro lado, se a parcela cumprida da meta for maior do que 120%, considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Os valores intermediários são válidos se:

- a) a escola cumpre 50% do que estava previsto pela meta;
- b) possui Índice de Cumprimento de Metas igual a 50% e,
- c) se a escola atinge exatamente a meta, o IC é 100%, e assim sucessivamente.

Ou seja, com qualquer avanço no IDESP de um ano para outro há bonificação, mas o quanto se bonifica depende do quanto à escola cumpre da meta estipulada.¹².

¹² http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf. acesso em 01/08/2011.

Destaca-se que os entrevistados demonstraram desconhecer a forma como é realizado o cálculo para definição das metas, porém, compreendem que a SEE estipulou um índice que deve ser cumprido por meio de seu trabalho.

Posto dessa forma evidencia-se que o papel da avaliação privilegia os aspectos quantitativos e se reduz meramente ao cumprimento de metas em detrimento da real aprendizagem e, como já dito, das condições objetivas de trabalho, da escola e do seu entorno. Portanto, em consonância com Dias Sobrinho:

Não se trata, então, de negar pura e simplesmente o valor das verificações e das medidas. O que é criticável é seu uso fechado e isolado. Nesse enfoque não costuma haver questionamento, muito pouco há de produção de sentidos sobre o referente e o referido, sobre a norma idealmente estabelecida e o realizado constatável e mensurável. Por isso, se os instrumentos e as práticas de medidas e meras constatações se bastam a si mesmas, não engendram questionamentos, não induzem reflexões e ações, ou o fazem muito pouco, então, esse tipo de procedimento avaliativo é conservador (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 2002).

Não obstante, por meio deste índice as escolas ficam expostas por *rankings* que além dos aspectos internos acabam sendo “rotuladas” como aquela que não tem um bom ensino e isso compromete aspectos vinculados ao exercício da docência, visto que a avaliação se apresenta de forma homogênea para contexto heterogêneo, ou seja, cada escola tem singularidades que envolvem sobretudo aspectos sociais que estão muito além do trabalho pedagógico como questões de violência, desemprego, estrutura familiar, entre outros.

Freitas (2011) aponta que para um ensino de qualidade é necessário que haja um amplo debate definindo o que se entende por qualidade da educação e qual o projeto formativo tem-se a oferecer aos jovens. Neste sentido, a educação no estado de São Paulo segue por um caminho oposto: enfatiza o individualismo, a competição e, sobretudo, fazendo do bônus mérito o eixo da política educacional por meio dos instrumentos que pautam o trabalho cotidiano dos docentes.

1.4 - O IDESP e a bonificação por mérito

A bonificação por resultados foi instituída, pela primeira vez, pela Lei Complementar nº 891 de 28 de dezembro 2000, que visa ao pagamento de premiação variável aos integrantes do quadro do magistério, em parcela única, totalmente desvinculada da remuneração mensal, sendo este pago anualmente aos docentes por meio de critérios definidos pela SEE. Na versão inicial, esteve vinculado diretamente à avaliação do desempenho do profissional e à frequência ao trabalho, cujos critérios foram: a) estar em exercício na data base de 1º de dezembro de 2001, b) contar com no mínimo 200 dias de exercício na rede estadual, sendo 180 dias consecutivos.

Destaca-se que aos profissionais afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e junto às entidades de classe, a lei determinou a concessão da premiação do valor mínimo. Foram excluídos os docentes que não atenderam aos requisitos acima, bem como os eventuais¹³.

Em 2008, passou por modificações por meio da Lei Complementar 1.078/2008. Para concessão da premiação o docente precisa atender a vários critérios estabelecidos na lei acima como: participação no Programa de Formação da SEE, permanência na unidade escolar de classificação, frequência e assiduidade. Somam-se aos critérios anteriores: o IDESP da unidade escolar, ou seja, avaliação da aprendizagem e o fluxo escolar (evasão e repetência).

Entendendo que o IDESP da escola implica em concessão, ou não, de premiação aos docentes, observou-se por meio das entrevistas que há uma mobilização da equipe escolar para o cumprimento da meta estabelecida, ou seja, o trabalho pedagógico fica voltado para esta finalidade que, compreende-se na presente pesquisa, é como um tipo de adestramento dos alunos por meio de atividades repetitivas, bem como simulados para a realização da avaliação externa além de criar mecanismos para diminuir ou camuflar a evasão escolar, como relata um professor:

¹³ Docentes com contrato de trabalho por um ano que substituem os professores que se ausentam do trabalho. Os detalhes sobre esse vínculo são abordados no capítulo II desta dissertação.

Quantas vezes já foram pedidos para mim... o aluno que faltou três, quatro meses seguidos, de repente ele volta do nada porque ligaram para ele, pediram para voltar e pediram para eu dar um trabalhinho para dar nota, cobrir as notas dos bimestres... não tem coerência, é um mecanismo visivelmente voltado para diminuir o bendito do fluxo, porque a Secretaria impõe que exista um número mínimo e tinha extrapolado os valores e aí utilizam desses mecanismos que são visivelmente mascaradores, apenas se preocupando com o bendito do bônus no final do ano (Professor G, maio, 2011).

Neste sentido, em consonância com Fernandes (2010a), o bônus mérito e o sistema de avaliação externa integram o cotidiano e passam a remodelar comportamentos e atitudes no interior da escola, em que o foco passa a ser o resultado final e não o processo de aprendizagem, essencial para a formação emancipadora. Ademais, o trabalho do docente perde a sua originalidade e passa a ser formatado para atender às finalidades do sistema educacional. Em conformidade com Oliveira (2004) as mudanças empreendidas tangenciam a organização escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente. Contudo, é importante considerar a distância entre o discurso e a prática nas escolas:

Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distancia entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

É importante salientar as informações estatísticas no estado de São Paulo. Fernandes E (2012) analisando a descentralização do ensino no estado do Rio de Janeiro destaca as taxas de aprovação, reprovação e abandono na educação básica produzidas pelo Ministério da Educação que compara os estados da região Sudeste. Nota-se, que os índices para o estado de São Paulo são, significativamente, inferiores em relação aos demais estados, sendo possível indagar em que medida os dados refletem a realidade ou estão sendo preparados de forma a atender os índices esperados pelo órgão público.

Tabela 3 - Níveis de aprovação, reprovação e evasão nos estados da região Sudeste

	<i>Ensino Fundamental</i>			<i>Ensino Médio</i>		
	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação	Reprovação	Evasão
São Paulo	90,9	6,4	2,7	76,7	15,3	8,0
Minas Gerais	81,5	12,2	6,3	71,0	12,6	16,4
Espírito Santo	77,7	14,4	7,9	70,8	9,1	20,1
Rio de Janeiro	74,2	16,9	8,9	67,2	14,3	18,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC. In: FERNANDES, E., 2012, p. 172. Grifo nosso.

Para os docentes pesquisados, a evasão que compõe o IDESP, é um fator que tem contribuído em alto grau para o baixo índice da escola, especialmente nas de ensino médio em que, de acordo com os mesmos, o índice é maior do que nas demais modalidades de ensino, comprovado por meio dos dados da SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.

Tabela 4 – Evolução das taxas de evasão da Rede estadual paulista nos anos de 2007-2009 (em %)

	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>
6° ao 9° Séries (Ciclo II)	2,10	1,80	1,70
Ensino Médio	6,20	5,10	4,70

Fonte: SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
Disponível em <http://www.seade.gov.br> Acesso em 18/10/2011.

Pelo exposto acima, nota-se que houve queda na evasão escolar o que é algo desejável para crescimento dos níveis de escolarização da população, porém é preciso investigar os fatores reais das estatísticas.

Foi possível apreender pelos depoimentos dos entrevistados que existem inúmeras razões para a evasão que não somente o estímulo ou falta de estímulo para os estudos. Constatou-se, segundo os professores, que existem questões subjetivas implícitas, fora do alcance dos docentes, como por exemplo, o trabalho ou questões familiares. Além disso, deve-se considerar também a compreensão que os estudantes partilham sobre a educação e ou o delineamento da política que faz com que a escola adapte-se a determinadas condições.

Dessa forma, os docentes:

São em geral considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

É evidente na fala dos entrevistados a responsabilização dos próprios alunos pela evasão, porém não se observou no momento das entrevistas análises dos motivos desta relacionadas ao contexto social e econômico.

Para os docentes entrevistados, os casos de evasão não são analisados pelo sistema e são todos tratados da mesma forma. Tal fato contribui para o baixo IDESP e conseqüentemente, para a não bonificação. Questionam este mecanismo, pois trabalham em condições precárias¹⁴, intensificam o trabalho para que haja melhores resultados na aprendizagem dos alunos e, no entanto, sentem-se desmotivados por serem culpabilizados pelas questões explicitadas anteriormente.

No que se refere à reprovação, esta também é agregada ao índice, conforme exposto anteriormente. No período em que se dedica esta pesquisa as taxas se apresentaram da seguinte forma:

¹⁴ Ver capítulo II desta dissertação.

**Tabela 5 - Evolução das taxas de reprovação da Rede estadual paulista anos de:
2007-2009 (em %)**

	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>
6º ao 9ºanos (Ciclo II)	9,00	8,20	7,40
Ensino Médio	16,50	15,30	15,90

Fonte: SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dado
Disponível em <http://www.seade.gov.br> Acesso em 18/10/2011.

A tabela apresenta dados que indicam a redução da reprovação no ensino fundamental (Ciclo II), porém no ensino médio houve oscilação neste período. A questão da avaliação da aprendizagem é uma temática que vem sendo discutida por vários pesquisadores a exemplo de Catani e Gallego (2009), Dias Sobrinho (2008, 2009), Hoffman (1991), Luckesi (2005), entre outros.

Para Dias Sobrinho (2009, p. 20):

A avaliação precisa ser verossímil, confiável, crível, responsável, justa, mas sempre permitindo novos sentidos, os quais, por sua vez, produzem sempre mais questionamentos, mais reflexões sobre o significado do objeto da avaliação, possivelmente mais profundo será esse processo e mais consistente e duradouros serão seus efeitos pedagógicos e sociais.

Apreendeu-se durante a pesquisa um verdadeiro processo de busca por culpados para os resultados obtidos nas avaliações. Constatou-se que esses atos geram um sentimento de incompetência, rompimento do coletivo e revolta, uma vez que os docentes ora responsabilizam os alunos, ora se auto-responsabilizam pelo resultado enquanto reflexo do seu trabalho e do trabalho do outro, causando um mal estar coletivo principalmente aos docentes das disciplinas de língua portuguesa e matemática, que são as utilizadas no cálculo do IDESP. Nas palavras de um dos professores entrevistados:

Às vezes em alguma disciplina a escola se destaca, aí acaba trazendo certa rivalidade entre alguns professores ou até entre diretores e professores em geral. Eu me lembro do ano passado que tinha na escola onde eu trabalhava, uma boa auxiliar de serviços gerais, ela estava reclamando, achando que a escola não iria atingir a meta por conta de um professor que tinha problemas na sala de aula, problemas com disciplina” (Professor A, maio, 2011).

Cassetari (2011) observa que a bonificação por resultados promove a competição entre os pares e/ou escolas o que pode romper com o coletivo, que é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ademais, evidencia-se um conceito de qualidade que não é para todos, mas apenas para aqueles que se encontram nas melhores escolas em contextos sociais privilegiados.

Segundo as entrevistas realizadas constata-se que a política de premiação não tem contribuído para melhoria da qualidade da educação preconizada pela SEE. Os docentes destacam prioritariamente o desgaste do trabalho uma vez que as condições objetivas de trabalho são degradantes, conforme será discutido no terceiro capítulo.

1.5 - Resultado do SARESP

O resultado do SARESP da rede de ensino estadual é divulgado anualmente no 1º bimestre por meio do *site* oficial da SEE¹⁵ no âmbito geral, bem como de cada unidade escolar, por meio do boletim dos resultados.

De acordo com a SEE:

Os resultados dessa avaliação servirão como instrumentos de melhoria dos processos de ensinar e aprender nas escolas, de monitoramento das políticas públicas na área da educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da SEE.¹⁶

¹⁵ <http://www.educacao.sp.gov.br>

¹⁶ http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Pdf/2_Apresentacao_site_Revisado.pdf

Apreendeu-se por meio das entrevistas realizadas junto aos professores que no início do ano letivo há grande expectativa por parte da equipe escolar quanto ao resultado da avaliação externa. Segundo eles, é como se o ano iniciasse após essa divulgação. Observou-se, também, que é recorrente a mudança de escola no início do ano letivo, considerando que no processo de atribuição de aulas há um número expressivo de professores contratados¹⁷ que irão ministrar aulas em várias unidades escolares, premiadas ou não.

Considerando que as avaliações ocorrem no 4º bimestre cogita-se a hipótese de que não haveria tempo hábil para correções e divulgação no final do ano letivo ou que no início do ano as escolas vivenciam um período de menor atribulação, em virtude do período de férias e a bonificação seria um incentivo para o aumento da produtividade, e uma penalidade para os que não atingiram a meta estabelecida, devendo estes se espelharem nos primeiros. Instaura-se, assim, um clima de competitividade entre pares.

De acordo com Enguita (1989, p.192):

Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Observou-se por meio das entrevistas que no momento da divulgação do resultado para as escolas via SEE, há um impacto entre os docentes que desmobiliza todo o grupo.

Nas palavras dos docentes:

Foi assim ... tão frustrante para os professores que ficamos duas semanas sem ter HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico] para não se comentar isso com a direção nem com a coordenação; tinha murmurinho aqui, comentário ali, um monte de gente revoltada. (Professor B, maio, 2011).

Quando atinge [a meta] é ótimo! o duro é quando não atinge, porque aí... mais cobrança, mais professores desanimados na sala de aula, então é pior... (Professor F, maio, 2011).

¹⁷ Ver <http://drhu.edunet.sp.gov.br/> - acesso em 19/10/2010.

Todavia, verificou-se que a preocupação dos docentes com os resultados do SARESP os envolve em um processo de culpabilização e responsabilização que se restringe aos muros da escola, ou seja, responsabilizam os pares por não cumprirem rigorosamente as determinações impostas no currículo da SEE, os alunos por serem descompromissados e/ou que não vêm perspectivas futuras nos estudos, pais que não acompanham a vida escolar de seus filhos, direção sem interlocução com os pais, bem como a eficácia do trabalho docente e da coordenação da escola por não darem o respaldo necessário aos docentes. E relatam que:

Infelizmente nós sabemos que a escola é para todos, mas nem todos estão interessados em estudar, têm aqueles alunos que começam, vão até o fim. Então, de repente você tem a média afetada por conta de alguns alunos que desistiram de estudar, por mais que a escola tenha cobrado, tenha pedido para ir atrás, tenha encaminhado para o conselho tutelar. Mas hoje nós sabemos que infelizmente é por falta de estrutura familiar que essas coisas estão acontecendo, então não deveria ser atrelado[o resultado ao bônus] por conta de que isso prejudica (Professor D, maio, 2011).

Parece que os olhares se cruzam um para o outro assim: - Nossa, o que essa aí não fez? O que não deu certo com ela? Ah..., mas aquele 3°C era complicado, aqueles [alunos] da noite não apareciam. Penso que deve rodar um filme na cabeça desses professores. Mas eu penso que eles se cobram sim e quando tem dois, três professores da mesma área na escola que lecionam no mesmo ano parece que um está querendo matar o outro, por não ter recebido bônus. (Professor C, maio, 2011).

Os entrevistados relatam, também, que os alunos não vêm sentido nesta avaliação, sobretudo os do ensino médio que são concluintes, ou seja, fazem a avaliação e não têm retorno. Dessa forma, de acordo com os entrevistados, na visão dos alunos o SARESP tem a finalidade de pagamento de bonificação aos docentes.

Onde que ele vai usar essa nota? Vai servir no vestibular dele? Vai servir no diploma dele? Vai servir no histórico dele? Se ele está

fazendo é de boa vontade em consideração com os professores, com a direção ali, tanto é que você fica sabendo da nota só no outro ano. O aluno já está formado, para ele tanto faz como tanto fez, então ele senta ali, não lê, ele vai fazer de qualquer jeito aquela prova, se ele ficar sabendo que aquilo ali dá bônus para escola, para o professor, dependendo de como está o relacionamento dele com a escola, ele não vai fazer, ele vai boicotar, vai fazer tudo errado de propósito. (Professor B, maio, 2011).

Indaga-se na presente pesquisa em que medida uma escola pode ser considerada boa ou ruim por meio de uma prova aplicada anualmente aos alunos, sem considerar os processos de aprendizagem, as condições objetivas e subjetivas que permeiam o cotidiano escolar.

(...) na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo apresentarem uma análise das circunstância em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições. (SANTOS, 2004, p.1152).

De acordo com Freitas (2009) a avaliação posta dessa forma, enquanto controle, não tem legitimidade política. A partir desta perspectiva o autor propõe a construção de um sistema de avaliação que agregue a legitimidade técnica à legitimidade política construída coletivamente.

Considera-se a avaliação um importante instrumento no processo de aprendizagem, porém há que se refletir sobre sua finalidade no contexto das políticas educacionais, cujas diretrizes não demonstram caminhar para formação integral do aluno.

1.6 - O currículo padronizado e o SARESP

Durante o período aqui analisado (2007-2010), o currículo da SEE teve nova configuração¹⁸ articulando-se ao SARESP, que imprimiu uma formatação padronizada para

¹⁸ Ver <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>

todo o Estado de acordo como o ciclo de aprendizagem. Em se tratando do ciclo II e ensino médio, criou-se o “*Programa São Paulo faz escola*”¹⁹ que consiste em direcionar o trabalho dos: professores, professores coordenadores, vice-diretores, diretores e demais profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem dos alunos por meio de videoconferências, proposta curricular, padronização do material didático e capacitações presenciais nas Diretorias de ensino.

São Paulo faz escola foi o novo jargão utilizado para as medidas centralizadoras e reformistas que, desde então, tem chegado às escolas. Novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação chegaram às escolas, cujos sujeitos ganharam outra dimensão. Uma dimensão assentada, cada vez mais, no trabalho individual em detrimento do coletivo, bem como na centralização das medidas e no contínuo controle, por meio de avaliações externas (FERNANDES, 2010, p.81).

Além desses mecanismos que prescrevem o trabalho docente observou-se a padronização do material didático do aluno por meio de apostilas bimestrais em que definem a quantidade de aulas que o docente deve trabalhar os conteúdos, bem como a metodologia e as estratégias de ensino.

De acordo com Duarte et all, (2008, p.228):

(...) o controle sobre os professores por meio de programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução cobram esforços cada vez maiores, em condições que no melhor dos casos são estáveis, quando não se deterioram no dia a dia.

Ademais, tal controle intensifica o trabalho docente na medida em que somam-se à burocracia, como elaboração de relatórios e demais registros.

As entrevistas indicaram que os docentes consideram que o trabalho prescrito dessa forma compromete a autonomia e a criatividade em sala, à medida que o planejamento e a

¹⁹ <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>

execução são dissociados, cabendo a estes estritamente a execução do trabalho. Uma espécie de taylorismo aplicado à educação, com controle dos ‘tempos e movimentos’ e separação entre quem planeja e quem executa. Tais diretrizes podem anular o projeto político pedagógico da escola, além de desconsiderar o tempo de aprendizagem dos alunos e as especificidades do contexto escolar.

Oliveira (2004) observa que esta formatação desencadeia processos de desqualificação e desvalorização dos docentes, uma vez que lhes é retirado a autonomia entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho.

Esta formatação do trabalho docente nos remete ao que Saviani (2008) denomina pedagogia tecnicista. Nela:

(...) o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p.11).

Freitas (2011), em consonância com Saviani (2008), denomina o contexto atual de neotecnicismo, ou seja, a retomada do tecnicismo em outro momento histórico, social e econômico, estas características se apresentam com uma nova roupagem sob a forma de responsabilização retomando a meritocracia, visto que esta sempre foi uma característica da educação liberal burguesa.

Entendemos que as atividades inerentes ao trabalho docente como o planejamento das aulas é, por excelência, um momento de autonomia em que este reflete sobre seu próprio trabalho, sobretudo a partir do contexto escolar. Entretanto, foi observado que, o que se espera pelo órgão público é que haja um adestramento dos alunos para o SARESP, por meio da utilização das apostilas, exercícios e simulados, aqui ilustrado por uma das entrevistas realizadas:

O que a gente vai fazer para o aluno ir melhor no SARESP? Vamos ficar mais em cima do que cai no SARESP, vamos intensificar, vamos trabalhar com a proposta do SARESP, vamos ficar só no caderninho ou não vamos? Então, está assim, meio sem norte. (Professor A, maio, 2011).

De acordo com os entrevistados, a SEE impõe ao trabalho docente um ensino apostilado que apresenta falhas desde a logística, uma vez que os materiais chegam às escolas com atrasos, em quantidade na maioria das vezes insuficiente, as apostilas não são entregues para o conjunto das disciplinas, comprometendo o trabalho docente na medida em que este se sente pressionado e cobrado quanto ao cumprimento do conteúdo expresso nas apostilas em condições cotidianas adversas.

Tal exigência se expressa especialmente no resultado da avaliação externa (SARESP), que de acordo com a SEE abrange as ‘competências e habilidades’²⁰ expressas nos conteúdos prescritos nas apostilas.

Para Freitas (2009) a SEE tem se utilizado de vídeos para convencer os docentes de que a política baseada na prescrição é o caminho para a melhoria da educação no Estado de São Paulo, relegando a experiência do docente.

A análise do material distribuído pela SEE indica que parte significativa dos conteúdos não vai ao encontro das necessidades pedagógicas demandadas à aprendizagem dos alunos. Isto porque, as escolas possuem contextos específicos que envolvem aspectos, sobretudo sociais, inviabilizando a contemplação de inúmeros cenários.

De acordo com os entrevistados, existem propostas de atividades nas apostilas que desconsideram a vivência do aluno e que inclusive apresentam equívocos conceituais.

Tem um exercício da apostila do terceiro colegial [3º ano do Ensino Médio] falando sobre choque elétrico e aí pede para fazer uma atividade que é uma entrevista com um eletricista. A entrevista com perguntas a meu ver extremamente infantis, cabíveis, sei lá, para o

²⁰ Sobre isso ver particularmente ROPE, Françoise e TANGY, Lucie. *Saberes e competências*. Campinas: Papirus, 2001.

ensino fundamental, oitava série, com perguntinhas do tipo “ O senhor já tomou choque?” É óbvio que um aluno de terceiro colegial dezessete anos vai rir de uma pergunta dessas e não tem cabimento pedir para ele conversar com um eletricista para fazer esse tipo de pergunta. (...) aí os alunos é claro que vão reclamar, vão bater de frente, vão falar que aquele material é incoerente, que aquele material não faz sentido, e conseguir contornar isso de alguma forma ou então fazer igual, só aceitar e falar deixa pra lá, é um problema. (Professor, G, maio,2011).

Por outro lado, os docentes apontam a importância de parâmetros que sejam discutidos e elaborados no coletivo e que orientem o trabalho pedagógico. Neste sentido, é importante resgatar a autonomia do docente para que este possa refletir sobre seu trabalho e junto com os demais profissionais que atuam na escola elaborar a proposta pedagógica de acordo com as especificidades demandadas pelo contexto escolar.

A compreensão do currículo é fundamental para o trabalho docente, no entanto este envolve dimensões que estão além do processo de ensino-aprendizagem.

No exame das políticas curriculares é necessário entender o currículo como *processo* que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. (SAVIANI, 2009, p. 31)

De acordo com Oliveira (2004), a realidade educacional se apresenta com uma nova configuração em que o trabalho pedagógico foi reestruturado, no entanto não significa que esteja mais democrática, que os envolvidos no processo educacional estejam mais participativos. Há um discurso democrático interpretado nas diferentes administrações, porém as transformações objetivas nas condições do trabalho docente implicam num processo de precarização nas formas de contratação e degradação do trabalho.

As análises demonstram que a SEE tem trilhado na política educacional matrizes reformistas definidas pelos órgãos multilaterais cujo eixo centra-se na premiação por mérito fundamentadas em princípios gerenciais e graus de performance, que tem provocado profundas mudanças nas instituições de ensino, especialmente no trabalho docente, pois negligenciam as especificidades dos sistemas de ensino e das unidades escolares (Fernandes,

2010).

Considerando que os docentes estão imersos neste contexto, apreende-se que não há uma análise por parte destes da conjuntura da política educacional da SEE que implique diretamente nas alterações do cotidiano escolar do trabalho docente.

É neste contexto que discutiremos as configurações do trabalho docente da Secretaria Estadual de Educação no próximo capítulo.

Capítulo 2 – As formas de contratação do trabalhador docente

A contratação do trabalhador docente do estado de São Paulo é fundamentada em legislação específica. Dessa forma, compreender os processos de contratação é algo complexo, uma vez que estas publicações, via de regra, revogam artigos de outras, acrescentam novos textos e que, portanto, para apreender o texto da lei é necessário se reportar a legislações anteriores, o que dificulta a compreensão da estrutura e do funcionamento do trabalho do docente.

As hipóteses que orientam a discussão são: a) de que houve efetiva ampliação na contratação temporária dos docentes; b) houve aumento da busca por complementação de salário em outras redes de ensino; c) modificações no processo de atribuição de aulas que contribuíram para a precariedade e a intensificação do trabalho; e, por fim, conhecimento limitado por parte dos docentes no que concerne à legislação que fundamenta as ações da SEE, especialmente sobre ao plano de carreira.

2.1 - Os reflexos das transformações no mundo do trabalho no contexto do trabalho docente

Historicamente, a sociedade moderna vem passando por modificações, sobretudo no que se refere aos aspectos políticos, sociais e econômicos que têm transformado profundamente as relações sociais, reconfigurando as formas de trabalho, especialmente após a revolução industrial (CASTEL, 1999).

Destaca-se que o trabalho do artesão e na manufatura foi sendo substituído pela produção baseada em formas mais racionalizadas e fragmentadas. Com o advento do taylorismo, o tempo de produção passou a ser controlado rigorosamente e as tarefas mais parcelizadas. A força de trabalho, cada vez mais sendo inscrita na produção como mais uma mercadoria, configura um novo trabalhador (CASTEL, 1999). Neste sentido o sistema capitalista foi se fortalecendo e é na

busca por maiores lucros que Henry Ford implanta uma proposta para a sociedade: o aumento dos salários dos trabalhadores para aumento do consumo, instalando, assim, a lógica entre produção em massa e consumo em massa (CASTEL, 1999).

Segundo Ianni (1997) o capitalismo é um sistema que ultrapassou fronteiras tornando-se um modo de produção global que influencia as relações e a economia em todos os aspectos, interferindo, inclusive, na vida privada.

Não obstante até meados dos anos 1970, a organização do trabalho foi fortemente marcada pelos modos de produção taylorista-fordista. Morais (1997) observa que esse modelo se modifica a partir da crise financeira mundial em meados de 1970, surgindo uma nova doutrina denominada neoliberalismo que leva o Estado a um processo contínuo de desengajamento de seu papel e se apresenta de forma arraigada nos princípios do liberalismo, ou seja, de defesa de propriedade privada, livre mercado, mínima participação do Estado, igualdade perante a lei, porém, em outro contexto histórico, disseminando-se mundialmente e, portanto, alterando as relações de trabalho.

Em consonância com Morais (1997), Souza (2009) observa que a crise de 1970 trouxe profundas mudanças *ao ser que vive do trabalho* que desencadearam dentre outros a exclusão social e o aumento do desemprego que afetaram diretamente a classe trabalhadora levando à precarização por meio de um cenário de reestruturação produtiva do capital.

Harvey (1993) observa que essa nova configuração do sistema capitalista “rompe” com os modos de produção fordista marcados pela rigidez, e passa a se estabelecer de forma flexível cujos meios de produção e forma de organização do trabalho são profundamente modificados. Neste contexto, exige-se um novo trabalhador que demonstre “competências e habilidades” para resolução de problemas e contribua para melhoria da qualidade do produto que está sendo produzido; tenha iniciativa, saiba trabalhar em equipe, e seja “polivalente”, ou seja, capaz de associar diversas e diferentes tarefas simultaneamente.

Segundo esse autor a nova configuração do sistema desencadeou dentre outros fatores, a intensificação do trabalho, aumento significativo de desempregados e de trabalho informal, tocando a identidade profissional coletiva do trabalhador. Não obstante, utilizando-se dessa estratégia de flexibilização, os empregadores têm a “liberdade” para contratar pessoas, sobretudo de forma temporária, inclusive para exercerem atividades diversificadas, terceirizar a produção,

alterar horários de trabalho, entre outros.

Observa-se que ao longo da história a escola tem sofrido os reflexos das transformações do sistema capitalista, constituindo-se em um importante mecanismo a favor do mercado em que dentre outros, deflagra novas exigências ao trabalho docente.

(...) pode-se afirmar que, desde um certo momento do desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola (ENGUIITA, 1989, p.130).

Diante de tais mudanças nas relações de trabalho atreladas às políticas de orientação neoliberal, a profissão docente vem sendo discutida por diversos pesquisadores a exemplo de Oliveira (2010), Lüdke e Boing (2004), Fernandes (2010), Noronha (2006), Costa (2005), entre outros.

Para Oliveira (2010) a profissão, de forma genérica, refere-se a atividades especializadas com conhecimentos singulares restrito a um grupo de profissional com leis próprias inseridas na divisão social do trabalho. Esta pesquisadora questiona até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como profissão.

Lüdke e Boing (2004) pontuam que o conceito de profissão no magistério ainda é uma questão complexa que merece muitas reflexões por meio de uma abordagem histórica e sociológica. Porém, assinalam que a profissão docente vem passando por um processo de desprestígio social em que a questão salarial tem se revelado um dos fatores fundamentais.

Nota-se que a desvalorização do trabalhador docente expressa-se na questão salarial e agrega as condições precárias de trabalho, as quais discutiremos no terceiro capítulo.

Os autores acima, destacam o papel exercido pelo Estado em relação à atuação dos professores como aquele que impõe, limita e controla em um espaço composto por vários segmentos onde a autonomia do professor é limitada.

Dessa forma, a profissão docente no estado de São Paulo vem sendo marcada por transformações que alteram o exercício da docência evidenciada pelos programas instituídos que

responsabilizam os docentes pelos rumos da educação. Neste sentido, como se configura a profissão docente nesta rede de ensino?

Para trazer elementos para compreender a indagação passa-se a discutir a política educacional do estado de São Paulo focando os aspectos relacionados à profissão docente no período de 2007-2010.

2.2 - Plano de Carreira

O ingresso na carreira do magistério público estadual paulista ocorre por meio de concurso de provas e títulos com prazo máximo de validade de quatro anos, a contar da data de sua homologação, seguido da nomeação do interessado expresso na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que *dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista*, bem como na Lei Complementar N.º 836, de 30 de dezembro de 1997, que *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação*²¹, na seguinte conformidade: a) **classe de docentes**: professor de educação básica I - ministram aulas nas turmas do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, professor de educação básica II - ministram aulas para as turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e/ou ensino médio, de acordo com a formação do docente b) **classe de suporte pedagógico**: diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino.

A lei prevê postos de trabalho para a função de vice-diretor e coordenador pedagógico, em que os docentes, por meio da designação do diretor de escola, poderão ser afastados do cargo para exercer tais funções, com carga horária de 40 horas de trabalho semanais.

São requisitos para o cargo de docente, segundo a SEE:

Professor Educação Básica I – Licenciatura plena ou curso normal em nível médio ou superior.

²¹ É importante salientar que há um conjunto de leis que regem o plano de carreira. Contudo, tendo em vista que muitas foram publicadas sem, no entanto, revogar a que nos referimos nesta pesquisa, optou-se por considerar aquela em vigor na data da Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011.

Professor Educação Básica II - Licenciatura plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente.

E para o cargo de suporte pedagógico:

Diretor de Escola – Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação *stricto sensu*, e, ter no mínimo oito anos de efetivo exercício de Magistério.

Supervisor de Ensino - Licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação *stricto sensu*, e, ter no mínimo oito anos de efetivo exercício de Magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, dez anos de Magistério.

Dirigente Regional de Ensino – Licenciatura de graduação plena, ou pós-graduação na área de Educação *stricto sensu*, ser titular de cargo do Quadro do Magistério Estadual; e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício no Magistério, dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou no mínimo dez anos de magistério. Este cargo é exercido em comissão mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da Secretaria da Educação.

2.3 - Evolução Funcional

No plano de carreira está prevista a evolução funcional que, além dos docentes efetivos, incluem-se os contratados pela Lei 500/74, que consiste em mudança de nível/faixa com aumento de 5% na remuneração *mediante avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério*. (art.18, Lei Complementar nº 836, 30 de dezembro de 1997). Neste sentido, a evolução funcional poderá ser concedida pela via acadêmica e/ou pela via não acadêmica, a saber:

- a) **acadêmica**: se tratando de professor de educação básica II e suporte pedagógico a evolução ocorre por meio da apresentação do certificado de conclusão dos cursos

de mestrado e/ou doutorado, não havendo interstício entre uma evolução e outra.²²

b) **não-acadêmica**, refere-se à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos acadêmicos na respectiva área de atuação. Para tanto, deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computados sempre o tempo de efetivo exercício do profissional do magistério, ou seja, se o docente tiver algum tipo de afastamento o interstício será interrompido até o momento do retorno ao exercício de suas atividades, conforme segue:

I - Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

Tabela 6 – Evolução funcional não acadêmica

<i>NÍVEL</i>	<i>ANOS</i>
I para II	4
II para III	4
III para IV	5
IV para V	5
V para VI	5
VI para VII	4
VII para VIII	4

Fonte: Lei Complementar n.1097 de 27 de outubro de 2009.

Observou-se, entre os entrevistados, que há grande preocupação com a formação continuada

²² Em 2004 a SEE criou o programa “ Bolsa Mestrado” por meio do decreto Nº 48.298, de 3/12/2003, no entanto em 2008, este programa teve nova regulamentação por meio do decreto 53. 277 de 25/07/2008. Para concorrer à bolsa o docente deverá atender aos seguintes critérios: i) ser efetivo ou estável em exercício, ii) não acumular cargo público, iii) não ter outro tipo de bolsa, iv) estar distante da aposentadoria por no mínimo 5 anos para o mestrado e nove anos para o doutorado, v) não ter sofrido penalidade administrativa, vi) comprovar admissão em curso de mestrado ou doutorado reconhecido pela capes, vii) apresentar projeto de pesquisa relacionado com a disciplina do cargo especificamente voltado para metodologias de ensino e aprendizagem, incluído nas linhas de pesquisa definidas pela SEE, g) permanecer no cargo por no mínimo durante o período que usufruiu a bolsa., h) possuir licenciatura plena.

Atualmente o valor da bolsa mensal para o mestrado é de R\$ 1.300,00 (Mil e trezentos reais) até vinte e quatro meses (aproximadamente dois salários mínimos) ; para o doutorado é de R\$ 1.600,00 (Mil e seiscentos reais) até quarenta e oito meses (pouco mais que dois salários mínimos) ambos prorrogáveis por mais 6 meses a critério da administração (Resolução SE 17, 22/03/2011).

para o exercício da docência. No entanto, esta forma de evolução que também consiste em 5% na remuneração mensal fez com que os docentes procurassem cursos como os oferecidos pela escola de formação da SEE, e outros a distância para adquirir a certificação e pleitear a evolução.

Pelo exposto acima, conclui-se que para o docente chegar ao nível VIII considerando os interstícios, levará 30 anos, exceto se este não tiver afastamentos que impliquem na interrupção da contagem do interstício como, por exemplo, licença saúde.

Nas palavras de um professor:

o plano de carreira leva em conta a questão da formação do professor nos cursos que ele pode estar fazendo durante a sua carreira, e também, pressupõe a ideia dos cursos de mestrado e doutorado ligados à pós-graduação, mas a maior parte dos professores que tem uma jornada como a minha dificilmente conseguem fazer um curso de pós-graduação. Não têm condições de conciliar as duas situações, então, esse plano acaba chegando a um nível em que o professor não tem mais ascensão, então esse plano se traduz, na prática, um plano deficiente. (Professor, F, efetivo, maio, 2011).

As alterações no plano de carreira foram aprovadas em 2011, juntamente com um plano de governo que prevê aumento salarial para os docentes por faixa/nível até 2014, conforme tabelas constantes dos anexos III.

c) **por mérito**: consiste na evolução para faixa subsequente em que o docente estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas na legislação.

O processo de promoção é realizado anualmente, retroagindo seus efeitos a partir do dia 1º de julho do ano a que corresponder à promoção.

Para ser beneficiado, o docente deverá atender aos seguintes requisitos: **a)** encontrar-se em efetivo exercício na data base de 31 de março do correspondente ano, **b)** ser titular de cargo efetivo ou contratado nos termos da Lei 500/74, ou seja, docentes que na data da publicação da Lei 1.010/2007 que instituiu o São Paulo previdência, estavam contratados e que, portanto tiveram estabilidade garantida, **c)** ter cumprido interstício de no mínimo quatro anos ou 1.460 dias,

por um período contínuo ou não no exercício do cargo, **d)** estar classificado numa mesma unidade de ensino há pelo menos 1.168 dias, **e)** computar no mínimo 2.304 pontos de assiduidade.

A lei estabelece que além das condições explícitas acima poderão ser beneficiados com a promoção até 20% (vinte por cento) do total de integrantes de cada uma das faixas das classes de docentes.

No processo de avaliação será exigido um desempenho mínimo da seguinte conformidade:

Tabela 7 – Evolução funcional por mérito

<i>FAIXA</i>	<i>PONTOS</i>
I para II	6
II para III	7
III para IV	7
IV para V	8
V para VI	8
VI para VII	9
VII para VIII	9

Fonte: Lei Complementar n.1097 de 27 de outubro de 2009.

Os integrantes do quadro do magistério que atingirem o desempenho mínimo serão classificados de acordo com os seguintes critérios: a) maior pontuação no processo de avaliação, b) maior tempo de permanência na unidade de ensino, c) maior pontuação na tabela de frequência.

Todavia, o docente que não obtiver classificação suficiente para ser promovido em relação ao limite fixado de 20% dos integrantes da classe de docentes ou suporte pedagógico poderá concorrer às subsequentes promoções para a mesma faixa. O docente beneficiado com a promoção deverá aguardar o período de interstício para participar novamente do processo de evolução funcional por mérito.

Para esta professora:

A classe dos professores não é unida, são desunidos e ele [o governo], fez isso para diferenciar, para separar. Por quê? Como? Eu só não tive direito por causa de seis meses. A minha colega só porque faz cinco anos que ela está aqui, teve direito, sendo que ela não trabalha mais que eu, eu trabalho igual a ela, não é? Então criou certa divergência, entendeu? Eu não tenho mais vontade de fazer projeto, para quê? Fala para ela fazer, ela ganha muito mais do que eu. Ela ganha R\$ 600,00 reais a mais, e por que, qual é a diferença? Acho que foi para criar separações, dividir a classe, injustamente. (Professor E, maio, 2011).

Os entrevistados relataram que a evolução por mérito, assim determinada, mesmo incluindo os professores contratados pela Lei 500/74, considerados estáveis, na prática os exclui por meio dos critérios estabelecidos, haja vista o tempo de permanência de 1.168 (Mil cento e sessenta e oito) dias na mesma unidade escolar, pois estes participam anualmente do processo de atribuição de aulas alterando na maioria dos casos a sede de controle e frequência.

Nas palavras de um dos entrevistados:

Vai ser difícil eu conseguir a promoção por mérito porque nunca eu vou ter três anos seguidos na mesma escola, todo ano a minha sede muda. (Professora T, contratada, maio, 2011).

Os entrevistados consideram que os critérios estabelecidos para a participação no processo de avaliação por mérito são excludentes, especialmente, no que se refere à frequência, pois de acordo com a tabela constante no decreto 55.217, de 21 de dezembro de 2009, a pontuação mínima de frequência que o docente deve somar é de 2.304 pontos, contados 30 pontos mensalmente, acrescentando-se mais 30 se não houver ausência no mês, porém a cada ausência subtrai-se 1 ponto até o limite de 15; acima de 15 ausências a pontuação do mês é zerada.

Considera-se como número de faltas as ausências ocorridas a qualquer título, inclusive o afastamento para participação sindical, excetuando-se apenas os dias em que o professor estiver em férias, licença gestante, licença paternidade, licença por adoção, serviços obrigatórios por lei e

licença por acidente de trabalho.

Outra forma de exclusão apontada pelos entrevistados refere-se ao pagamento do mérito que beneficia apenas 20% do total de aprovados, ou seja, mesmo sendo aprovado e atendendo aos critérios estabelecidos pela SEE, apenas 20% dos docentes serão beneficiados com 25% de aumento no salário base, fato que tem gerado preocupação, competição e revolta entre os docentes reforçando a individualização, aqui ilustrado no relato de um docente:

Eu acho positivo existir aumento por mérito, por capacidade do professor, mas a forma com que é feito essa avaliação é óbvio que não está certo, colocar todo o conhecimento de um professor e avaliar esse professor apenas por uma prova é no mínimo ridículo. Qualquer outra instituição de ensino avalia o professor pela sua capacidade pedagógica. É claro que o conhecimento vai ser relevante, mas a parte pedagógica talvez seja muito mais importante do que prova que é um conhecimento conteudista e aí, o Estado, está indo na contramão de tudo que se fala (...) aqui mesmo na escola teve uma professora que recebeu os 25% de aumento e outra não e que tiveram uma nota muito parecida. Então pede para ela fazer o serviço, ela está ganhando mais que eu. É pedir para ter esse tipo de problema, de novo gerar a discórdia. (Professor G, efetivo, maio, 2011).

De modo geral, os entrevistados demonstraram pouco conhecimento sobre o plano de carreira, relataram que as alterações são publicadas no Diário Oficial por meio de leis e decretos e que tomam conhecimento nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), porém, observou-se que não há reflexão coletiva sobre a legislação que altera a situação funcional dos docentes. Relatam que estas são apresentadas como fonte de informação e que, nos casos de dúvidas, procuram o diretor ou um funcionário da secretaria da escola para esclarecimento.

De acordo com os entrevistados cada docente possui um prontuário com a documentação da sua vida funcional na escola sede de controle e frequência e o acompanhamento é realizado pela secretaria da escola que se incumbem de dar os encaminhamentos ao Departamento de Recursos Humanos (DRHU), assim que o docente fizer jus a algum direito.

Destacamos a importância de os docentes terem conhecimento sobre seus direitos, enquanto trabalhadores, bem como refletir sobre eles. Todavia, observamos que diante da carga de trabalho e das exigências demandadas ao exercício da docência, a preocupação com sua situação funcional

acaba ficando relegada.

Nas palavras de um dos entrevistados:

Tudo eu tenho que fazer para entregar, projeto, papelada, para preencher de DP[dependência de disciplina] de aluno. É muita coisa que vem da diretoria de ensino, sabe, pedindo coisa que não tem nada a ver. (Professor I, efetivo, maio, 2011).

2.4 - A remuneração

A remuneração dos integrantes do quadro do magistério compreende: o salário base mais a carga suplementar de trabalho docente (aulas que não fazem parte da jornada de trabalho, variável anualmente) e vantagens pecuniárias que incluem: a) quinquênio, ou seja, 5% de aumento no salário a cada cinco anos de efetivo exercício; e b) sexta parte, que compreende vinte anos de efetivo exercício, e é calculada sobre a soma do salário incluindo o adicional por tempo de serviço.

Com a reestruturação do plano de carreira, houve a reclassificação dos salários dos docentes por meio da Lei Complementar 1.143 de 11 de julho de 2011.

Nos anexos desta lei existem tabelas contendo os aumentos salariais até junho de 2014. Durante o processo de reestruturação do plano de carreira houve reivindicação por parte das entidades que representam o quadro do magistério (APEOESP, UDEMO, APASE), para que fossem definidos os aumentos salariais durante o governo Geraldo Alckmim para o período que compreende 2011-2014 de acordo com a jornada de trabalho:²³

a) **Integral - 40h:** 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos; 3 (três) horas de trabalho pedagógico coletivo e 4 (quatro) em local de livre escolha;

b) **Básica - 30h:** 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos; 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo e 3 (três) em local de livre escolha;

²³ **Faixa** refere-se à avaliação por mérito, ou seja, somente mudará de faixa o docente aprovado. O **nível** diz respeito às evoluções acadêmicas e não acadêmicas. O docente poderá mudar de nível e, no entanto, continuar na mesma faixa, caso não seja aprovado.

c) **Inicial - 24h:** 20 (vinte) horas em atividades com alunos; 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo e 2 (duas) em local de livre escolha;

d) **Reduzida - 12h:** 10 (dez)) horas em atividades com alunos; 2 (duas)) horas de trabalho pedagógico coletivo.

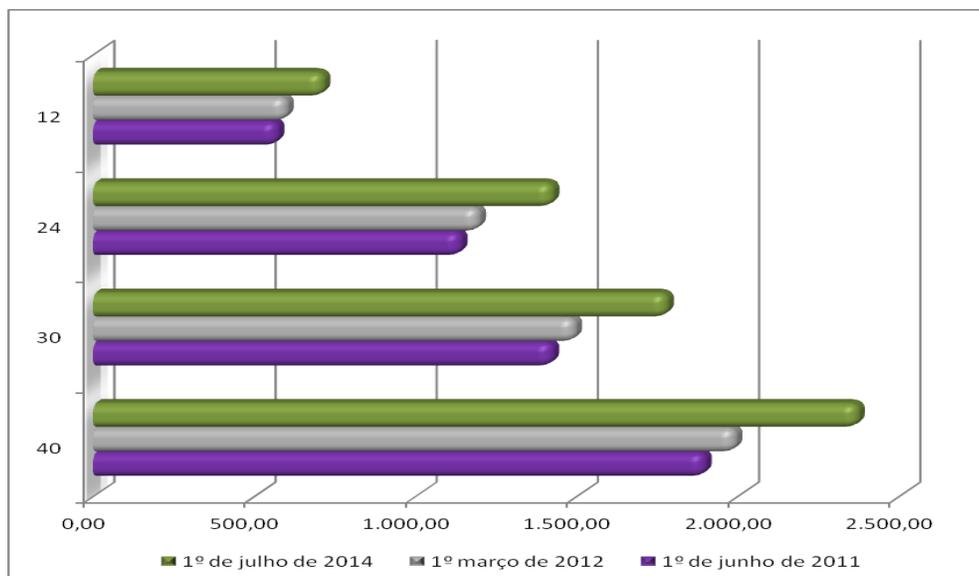
Tabela 8 – Salários até 2014 com base no início e final de carreira no magistério da SEE ²⁴

<i>Hora/ Aula</i>	<i>Faixa – 1</i>			<i>Faixa – 8</i>		
	<i>Nível - I</i>			<i>Nível - VIII</i>		
	1º/6/2011	1º/3/2012	1º/6/2014	1º/06/2011	1º/03/2012	1º/06/2014
40	1.894,12	1.988,83	2.368,51	5.361,28	5.629,34	6.704,04
30	1.420,59	1.491,62	1.776,38	4.020,96	4.222,01	5.028,03
24	1.136,47	1.193,30	1.421,11	3.216,77	3.377,61	4.022,43
12	568,24	596,65	710,55	1.608,38	1.688,80	2.011,21

Fonte: Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011.

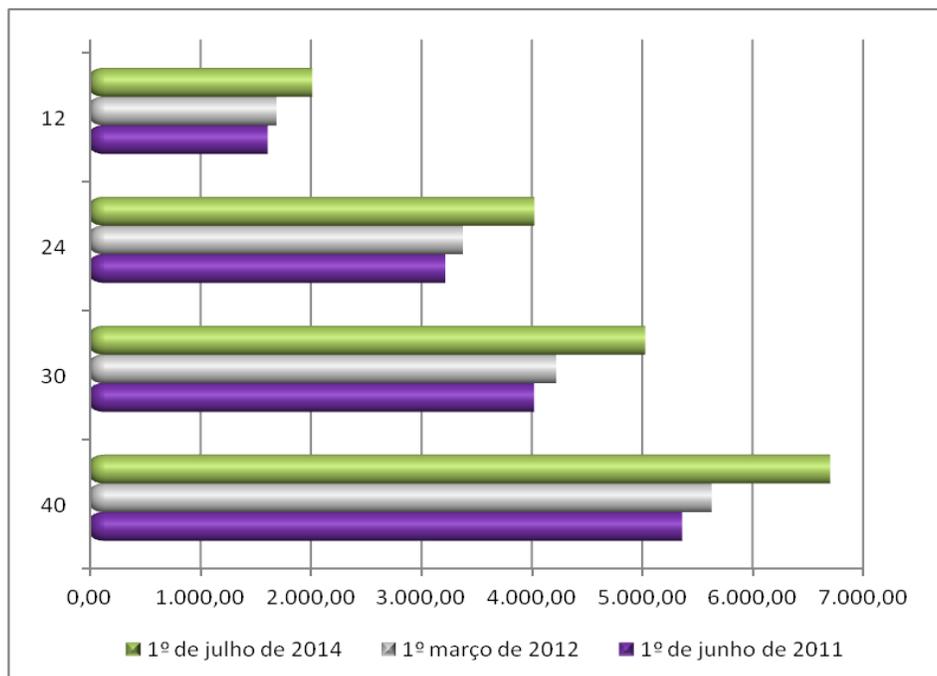
²⁴ As faixas e níveis são sequencialmente da 1ª até a 8ª, optamos em exemplificar no corpo do texto a inicial e a final para que o leitor possa ter um parâmetro da evolução. Para maior detalhamento consultar os anexos.

Gráfico 1 – Evolução salarial, por hora/aula – Faixa 1 – nível 1 (2011 - 2014) (em R\$)



Fonte: Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011.

Gráfico 2 - Evolução salarial, por hora/aula – Faixa 8 – nível VIII (2011 - 2014) (em R\$)



Fonte: Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011.

De acordo com os entrevistados a baixa remuneração os leva a procurar outras redes de ensino e/ou outros empregos para complementarem a renda familiar, pois a desvalorização salarial reflete também nas condições de vida deste trabalhador tornando-a precária.

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. (LÜDKE e BOING, 2004, p.1165).

Entendemos que a valorização não implica somente em aumento na remuneração, porém, é condição para que o docente se dedique de forma exclusiva a uma rede de ensino e possa ter condições de realizar seu projeto de vida pessoal e profissional.

Para Barbosa (2011) o professor se constitui como o principal agente do processo educacional, assim, os baixos salários desencadeiam processos de precarização e intensificação comprometendo a atuação do profissional que reflete na sociedade, dada a importância da educação na contemporaneidade.

De acordo com este docente:

(...) é complicado, principalmente financeiramente. Chega uma hora que é inviável. Eu particularmente estou efetivo no Estado, é uma segurança, mas eu penso mais para frente ingressar num ensino particular, num ensino que seja um pouco mais qualificado, melhor remunerado, uma faculdade, um curso técnico, uma coisa assim, (...) eu ainda dou aula só nessa escola. Agora eu vejo outros professores que trabalham de manhã, de tarde e de noite. Não tem tempo para preparar aula, não tem tempo para ter a vida deles, aí sim, ele ganha um pouquinho melhor, mas ele não tem tempo para mais nada. (...) Às vezes, outro emprego a pessoa nem é formada ganha mais e trabalha menos, vou dizer assim, trabalha das 8 às 17horas todos os dias, aquele horário fixo ali. Ela chega na casa dela o emprego ficou lá na empresa, ela não leva para casa. Igual à gente, se vai aplicar uma avaliação você não vai ter tempo lá na escola para corrigir, você tem que levar embora, ficar se ocupando no final de semana. (Professor, B, efetivo, maio, 2011).

Evidencia-se nas entrevistas a preocupação dos professores com a relação a qualidade da educação e a formação continuada. Cabe debater que, para além do plano de carreira, a

necessidade de investimentos em recursos físicos, humanos e nos insumos, são, também, condições necessárias para educação de qualidade.

De acordo com a LDB 9.394/96:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a)

Nota-se por meio das entrevistas que a valorização do trabalhador docente na rede pública estadual de ensino parece ter um longo caminho a percorrer para assegurar ao trabalhador docente o que estabelece a lei acima.

2.5 - Jornada de trabalho e as horas efetivamente trabalhadas

A jornada semanal de trabalho do docente é composta por: horas em atividades com alunos, de 50 minutos; horas de trabalho pedagógico na escola e de horas destinadas ao trabalho pedagógico em local de livre escolha; estas últimas com duração de 60 minutos.

O docente efetivo poderá optar, anualmente, pelas seguintes jornadas de trabalho semanais:

- a) **Integral - 40h** b) **Básica - 30h** c) **Inicial - 24h** d) **Reduzida - 12h**

É possível acumular dois cargos docentes ou um cargo de suporte pedagógico com um cargo docente, contanto que a carga horária total não ultrapasse o limite de 64 horas semanais, sendo que os profissionais da classe de suporte pedagógico exercerão a jornada de 40hs de

trabalho semanais. É importante problematizar que a própria legislação aprova uma jornada de trabalho 20 horas acima do permitido pela lei trabalhista que vigora em todo país.

Incluem-se neste plano de carreira os docentes contratados com fundamento na Lei 500/74, porém com algumas diferenças que serão pontuadas ao longo do texto.

De acordo com a legislação, o docente contratado não possui jornada de trabalho constituída na conformidade acima, apenas carga horária variável, ou seja, o conjunto de horas atividades com e sem alunos cumpridos efetivamente.

Na rede pública estadual, a jornada de trabalho docente, como citado anteriormente, compreende no máximo 40 h/aulas semanais, não ultrapassando 8 h/aulas diárias. No entanto, se este tiver dois cargos nesta rede de ensino, como, por exemplo, ciências e biologia, poderá cumprir uma jornada de 64h/aulas semanais.

Observou-se nas entrevistas, que a maioria dos docentes acumula cargo com outra rede de ensino, como docente e/ou suporte pedagógico, ou seja, diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico.

Nos casos de acúmulo de cargo com outra rede de ensino a legislação não estabelece limite máximo de aulas ficando a cargo do docente a conciliação dos horários entre as escolas, o que segundo os entrevistados tem sido uma das maiores preocupações.

Em relação a jornada de trabalho dos professores contratados esta é descontínua, ou seja, ora estão com aulas por tempo determinado ora trabalham como professores eventuais em quantidade de aulas diárias variáveis, respeitando os mesmos limites de quantidade de aulas diárias e semanais que os efetivos, em se tratando da rede pública estadual.

Foi relatado pelos docentes que a longa jornada de trabalho compromete o exercício da docência, uma vez que em muitos casos essa jornada está distribuída nos três períodos (manhã, tarde e noite) em mais de uma escola.

Eu trabalho atualmente nos dois cargos, com vinte turmas de alunos, é complicado. Você sai de uma escola 12:20 vai pra outra às 13:00hs e ai trabalha dois períodos, às vezes até três. Tem dia que trabalha três períodos, chega 21:00, 22:00 hs outro dia 23:00hs em casa, é a situação. (Professor F, efetivo, maio, 2011).

A legislação também pontua que as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser destinadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pela escola, bem como para atendimento a pais de alunos, e as horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos.

Observou-se por meio das entrevistas, que as horas de trabalho pedagógico coletivas têm ocorrido no final do período das aulas da tarde e/ou da manhã e que após as reuniões os docentes continuam sua jornada de trabalho na mesma ou em outra unidade escolar, como relata um professor:

No final do período quando chego para HTPC tenho observado a saída dos professores das classes, parece que passou um trator em cima deles. (Professor C, contratado, maio, 2011).

Apreende-se por meio das entrevistas, que as escolas têm dificuldades em unir o coletivo, dessa forma, realizam as HTPCs em dois ou três dias da semana, formando vários coletivos dentro de um coletivo que não se perfaz, comprometendo o projeto político pedagógico da escola.

Parece-nos que o acúmulo de diferentes jornadas de trabalho dos docentes, que inclui o trabalho em outras redes de ensino, é um fator preponderante na organização das HTPCs.

Nas palavras de um professor:

Trabalho em média com 50, 54 aulas semanalmente. Este ano eu estou com vinte e cinco aulas na prefeitura, mais duas HTPC e vinte e cinco no Estado, mais duas HTPCs, totalizando cinquenta e quatro horas de trabalho. (Professor B, contratado, maio, 2011).

De acordo com os entrevistados, as HTPCs têm se constituído em momentos de informações gerais como comunicados de cursos, inscrição para participação de alunos em concursos, projetos da SEE, discutem-se problemas de indisciplina, evasão que resulta em baixo IDESP para a escola, e especialmente a preocupação com o SARESP, ou seja, direcionamentos

para que os alunos apresentem bom desempenho, conforme análise no primeiro capítulo.

2.6 - Estágio Probatório

O período de estágio probatório do docente compreende 1.095 dias de efetivo exercício, durante o qual será submetido à avaliação de desempenho, realizada por uma *Comissão de Avaliação Especial de Desempenho*, composta por três servidores definidos pelo diretor da escola, de nível hierárquico não inferior ao do avaliado, sendo que pelo menos dois deverão ser titulares de cargo na mesma escola em que o avaliado ministra aulas.

Apreende-se a complexidade desta forma de avaliação, especialmente, porque envolve os pares, ou seja, um docente avaliando o outro na mesma unidade escolar, num processo que apresenta requisitos objetivos e que, no entanto, implica em questões subjetivas da docência, fomentando o individualismo e a competição entre os professores.

De acordo com a SEE a avaliação deverá ser realizada em três etapas: a primeira terá vigência do primeiro ao décimo mês; a segunda do décimo primeiro ao vigésimo mês e a terceira etapa, a contar do vigésimo primeiro ao trigésimo mês de efetivo exercício em que serão verificados os seguintes requisitos de acordo com Resolução SE - 66, de 2 de setembro de 2008.

I-Assiduidade: Índice de frequência anual do servidor ao trabalho, excetuando-se as faltas abonadas; **II – Disciplina:** Cumprimento dos horários e entrega das solicitações feitas pela Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, nos prazos estipulados e constantes dos calendários; **III – Capacidade de iniciativa:** Apresentação de propostas novas, não rotineiras para as demandas oriundas de atribuições do servidor, nas relações com os alunos, com o Diretor de Escola, Professor Coordenador, Supervisor de Ensino e pais de alunos; **IV – Responsabilidade:** Criação de condições para o bom desempenho dos alunos e demais responsáveis pelo processo de ensino e gestão escolar com comprometimento dos objetivos pactuados nos planos de trabalho da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, de acordo com as metas da Secretaria de Estado da Educação; **V- Comprometimento com a administração pública:** Participação nos

projetos especiais da Secretaria de Estado da Educação, adotados pela Unidade Escolar e/ou Diretoria de Ensino e participação nos cursos de capacitação oferecidos pela S.E.E; **VI - Eficiência:** apresentação, na prática, de cumprimento do contido nas propostas curriculares e de bom nível de rendimento no exercício de suas atribuições, bem como, o uso adequado dos materiais pedagógicos disponibilizados pela S.E.E; **VII – Produtividade:** Atuação efetiva para a melhoria do nível de desempenho dos alunos, da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, contribuindo para o bom relacionamento entre alunos, pais e funcionários, no exercício de suas atribuições, demonstrando competência na superação de obstáculos não previstos.

Para avaliação dos requisitos acima a comissão de avaliação deverá atribuir pontos, a saber:

<i>Acima do esperado – 9 e 10</i>	<i>Atinge parcialmente o esperado – 4 e 5</i>
<i>Atinge o esperado – 7 e 8</i>	<i>Abaixo do esperado- 0, 1, 2,e 3</i>

No que se refere à assiduidade, segue-se a tabela abaixo, excetuando-se apenas as faltas abonadas, ou seja, seis ao ano, não podendo exceder uma ao mês.

Tabela 9 – Quantidade de ausências relacionadas à pontuação (n° abs)

<i>FALTAS</i>	<i>PONTOS</i>
0	10
1	9
2	8
3	7
4	6
5	5
6	4
7	3
8	2

Fonte: Resolução SE 66 de 2 de setembro de 2008.

A pontuação máxima em cada etapa é de 70 pontos e a mínima é de 35 em cada etapa. O docente que não atingir a pontuação mínima ao final do estágio probatório será exonerado do

cargo.

Questiona-se a interrupção do estágio probatório em momentos em que o docente faz jus aos seus direitos expressos anteriormente.

Observa-se que os requisitos da avaliação são marcados por conceitos gerencialistas, transferindo para as escolas a lógica mercadológica, especialmente ao exigir do docente eficiência e produtividade.

Essas formas de regulação institucional e do sistema possuem tanto uma dimensão social quanto interpessoal. (...) No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e banco de dados para que dêem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. (BALL, 2005, p. 556).

É possível medir a eficiência e a produtividade do docente, considerando as implicações do contexto escolar a qual desencadeia a precariedade nas condições de trabalho, como turmas numerosas, falta de insumos, entre outros?

Soma-se a esse processo, a exclusão do docente no concurso de remoção de cargos “*Não poderá participar de concurso de remoção o integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório e tenha sido admitido mediante certame regionalizado*”, Decreto Nº 55.144/2009 de 11 de dezembro de 2009, art. 2º, parágrafo único. Ou seja, os professores em estágio probatório são impedidos de participar do processo de remoção, o que pode causar um desgaste na vida pessoal do docente que ingressa em regiões distantes da sua residência, como relata um docente:

Se pudesse, com certeza, eu queria remoção, só que, como não posso tenho que esperar três anos, mas nada impede o seguinte: eu sou uma pessoa que presta muito concurso então, se pintar alguma oportunidade mais próximo e melhor pra mim, nada impede de trocar. (Professor A, efetivo, maio, 2011).

Para os entrevistados esta regra do estágio probatório impossibilita o professor de se

remover para próximo da sua residência, o que implica em despesas financeiras para que este possa sustentar-se em outra cidade além de desmotivar o docente que é obrigado a permanecer em outra cidade até que findar o estágio probatório.

Observou-se nas entrevistas realizadas que nem sempre o docente consegue na primeira remoção ir para a cidade desejada. Não obstante, se remove para várias cidades até chegar próximo da sua residência, como relata um docente:

Minha residência é aqui em Mogi Guaçu e eu me efetivei em Campinas. Então dava alguma coisa em torno de 90, 100 km de distância. Como eu tinha 20 aulas, colocaram horário para mim de 4 noites. Eu ia de terça a sexta em 2009. Em 2010 eu viajava para Itapira, aí já baixou para 30 km mais ou menos. Para esse ano de 2011, eu consegui trazer em remoção o cargo aqui pra escola X. (Professor D, efetivo, maio/2011).

Notadamente, os critérios expostos acima para efetivação no magistério público do estado de São Paulo, não são atrativos para que o docente ingresse nesse sistema de ensino.

2.7 - As formas de contratação: a flexibilização prevista em lei

As formas de contratação previstas em lei ocorrem por meio de concurso público e contratação temporária as quais passamos a analisar.

Os servidores públicos, dos quais, incluem-se os docentes com contratos temporários pela Lei 500/74 e os efetivos por concurso público são estatutários, ou seja, são regidos pelo estatuto do servidor público do estado de São Paulo, Lei 10.261 de 28 de outubro de 1968, e, para os docentes, acrescenta-se o estatuto do magistério Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985 e Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui os planos de carreira aos integrantes do quadro de magistério.

A contratação ocorre da seguinte forma:

1ª) CONTRATAÇÃO VIA CONCURSO PÚBLICO

O ingresso no magistério público paulista ocorre por meio de concurso autorizado pelo governador de acordo com a Constituição Estadual²⁵. O concurso ocorre em três etapas sucessivas: a primeira, consiste em provas objetivas, a segunda, refere-se à apresentação de títulos, e a terceira, curso específico de formação e prova no final do curso.

Durante o período a que se dedicou esta pesquisa, notou-se que houve mudanças significativas no processo de contratação do docente. O último concurso público para o cargo de professor de educação básica II, em 2010²⁶, apresenta de forma inédita a realização em nível regional por meio da opção do docente por uma das 91 diretorias de ensino do Estado, bem como a obrigatoriedade de aprovação no curso realizado pela Escola de Formação de Professores²⁷.

No processo de inscrição para o concurso, o docente deverá optar por uma diretoria de ensino da SEE, a qual ficará vinculada durante todas as etapas do concurso, quais sejam: 1^a) provas objetivas com questões que versam sobre formação básica e formação específica do professor de acordo com a disciplina para qual o docente se inscreveu, de caráter eliminatório tendo este como referencial a bibliografia indicada na Resolução SE 80/2009 publicada no DOE 04 de novembro de 2009; 2^a) avaliação de títulos, de caráter classificatório, considerados títulos, os diplomas de doutorado e de mestrado.

Após esta etapa é disponibilizado uma classificação por ordem de pontuação dos docentes, procedida de convocação para sessão de escolha entre as vagas oferecidas, bem como a jornada de trabalho da disciplina para a qual foi aprovado, quais sejam:

- a) jornada reduzida (12 horas), 10 com alunos e 2 htpc²⁸;
- b) jornada inicial (24horas), 20 com alunos, 2 htpc, 2 htpl²⁹;

²⁵ Artigo 115, inciso X; “II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia, em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão, declarado em lei, de livre nomeação e exoneração”

²⁶ Conforme Edital Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em de 21/01/2010.

²⁷ A escola de formação foi criada pela SEE por meio do decreto 54.297 de 05/05/2009, em parceria com USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council além de empresas e entidades privadas. Para oferecimento de cursos obrigatórios aos candidatos a ingresso no magistério público.

²⁸ HTPC – hora de trabalho pedagógico coletivo.

c) jornada básica (30 horas), 25 com alunos, 2 htpc, 3 htpl;

d) jornada integral (40 horas), 33 com alunos, 3 htpc e 4 htpl.

Após a escolha da vaga o docente é, automaticamente, convocado para a terceira e última etapa do processo, que consiste em curso específico de formação e uma prova de caráter eliminatório, realizado por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo.

O curso é realizado nas modalidades *presencial* (composta por três encontros) e à *distância*, por meio de um ambiente virtual com carga horária total de 360 horas, organizado em 18 módulos de 20 horas cada em três etapas: a primeira é comum a todos os docentes, são abordados temas sobre a função e identidade do professor, a identidade e diversidade dos alunos e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento, cultura familiar e escolar. A segunda compreende as especificidades de cada disciplina tendo como eixo o currículo da SEE, e a terceira, prova composta por 50 questões, 20 versando sobre a primeira etapa e 30 sobre a segunda.

As atividades *web*, que são contabilizadas na participação do curso, são compostas de questões objetivas e discursivas, fóruns de discussão, redações e projetos. As questões objetivas são corrigidas automaticamente pelo sistema e as questões discursivas, fóruns, redações e projetos serão validados pelo professor tutor. Edital de Convocação e Regulamento do Curso de Formação Específica Terceira Etapa do Concurso de PEBII – publicado no DOE em 03/08/2010.

Durante o curso, o docente deve ter no mínimo 75% de participação mensal para receber a bolsa de estudos equivalente a 75% da remuneração do PEB II em regime de 40 horas de trabalho, ou seja, aproximadamente R\$ 1.300,00³⁰, pouco mais que dois salários mínimos.

Nas palavras de um docente:

²⁹ HTPL – hora de trabalho pedagógico em local de livre escolha

³⁰ Valor em dezembro de 2010.

o curso não é ruim, tanto que ele é um curso assim para ensinar a gente a mexer com esse currículo novo aí do Estado, que é esse caderninho. Tanto que ele é em cima daquele caderninho puramente lá, apostila por apostila. Cada disciplina, você fica em cima do caderninho. (Professor B, efetivo, maio, 2011).

Observa-se, que esse curso é direcionado para o docente aplicar nas aulas os conteúdos do currículo presente nas apostilas bimestrais em que constam a metodologia e as estratégias de ensino que o docente deve utilizar, conforme análise apresentada no primeiro capítulo.

Todavia, o docente para ser considerado aprovado no concurso público deverá ter apresentado resultado satisfatório nas três etapas do processo e depois de nomeado, submeter-se a uma avaliação médica para finalmente, entrar em exercício.

2ª) CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA LEI COMPLEMENTAR 500/74

De acordo com Basílio (2010) o trabalho temporário na rede estadual de ensino iniciou-se na década de 1960, por meio do decreto 49.532/68, que regulamentou o processo de contratação docente desencadeando a precariedade, ou seja, a contratação sem vínculo empregatício, sem direito a estabilidade e vantagens do funcionalismo público, cuja justificativa era a necessidade de admissão em caráter emergencial. Tal decreto foi revogado em 1975, ocasião em que havia promulgado a Lei 500/74 que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, tendo vigência até 01 de junho de 2007.

Neste sentido, a **Contratação temporária** até 15 de julho de 2009 seguiu os ditames da Lei 500/74, lei esta que deu continuidade às formas de contratação de caráter precário nas relações de trabalho no setor público de São Paulo. Estabelece a contratação como função de atividade que, no caso do docente, corresponde ao cargo do docente efetivo³¹. Define que as condições para admissão de professores constarão de instruções especiais, publicadas anualmente, somadas por

³¹ Função refere-se ao exercício da docência por contratado de trabalho e cargo é aquele ocupado pelo docente efetivo, ou seja, concursado.

resolução que determina as regras da contratação.

Os docentes contratados com vínculo precário fundamentados na Lei 500/74, possuem nos termos desta lei os seguintes direitos: a) férias proporcionais aos dias trabalhados; b) casamento até 8 dias; c) falecimento de cônjuge, filhos, pais e irmãos ; d) falecimento de avós, netos, sogros, padrasto ou madrasta ; e) serviços obrigatórios por lei; f) licença quando acidentado no exercício de suas atribuições ou por doença profissional; g) licença gestante; h) licenciamento compulsória como medida profilática, como, por exemplo, conjuntivite; i) faltas abonadas 6, não podendo ultrapassar o limite de uma por mês, j) falta médica; k) falta por um dia por doação de sangue; e l) trânsito em decorrência de mudança de sede de exercícios até 8 dias.

Com a publicação da Lei Complementar 1.093 de 16 de julho de 2009, as formas de contratação tomaram novos rumos e o docente passou a ser contratado por meio dos ditames da Lei Complementar 1.010 de 01 de junho de 2007, que dispõe sobre a criação da São Paulo - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos. Contudo, os docentes que estavam com contrato temporário até 01 de junho de 2007 adquiriram estabilidade trabalhista com a garantia de no mínimo 12 horas-aulas semanais, continuando regidos pela Lei 500/74.

Todavia, estes docentes deverão participar do processo seletivo que ocorre anualmente e ter aprovação uma única vez, quando então, ficarão dispensados das avaliações anuais posteriores, podendo participar do processo anual de atribuição de aulas antes dos docentes candidatos à admissão.

É importante ressaltar que os docentes temporários (Lei 500/74), com estabilidade, e que não participaram do processo inicial de atribuição de aulas, terão as 12 horas-aulas atribuídas compulsoriamente, em atendimento à legislação.

Se o docente não tiver aulas atribuídas, no processo inicial, deverá cumprir estas horas em regime de permanência na escola sede de frequência, não podendo exceder o limite de 2 horas-aula diárias na unidade escolar, exercendo atividades designadas pelo diretor. De acordo com os entrevistados, o docente nesta condição acaba por exercer atividades que não compreende o exercício da docência, como auxiliar na biblioteca da escola, entregar materiais a professores e alunos, atender telefone.

Ademais, o docente se desloca da sua residência para cumprir 2 horas-aulas de trabalho na escola em que, dependendo da distância, o valor recebido por tais horas compreende apenas as despesas com transporte.

2.8 - Novas regras para contratação temporária

A partir de julho de 2009 mudaram as regras de contratação temporária por meio da Lei 1093/2009. De acordo com esta lei, haverá contratação de docentes nas seguintes situações: a) quando o número de aulas não justificar a criação de cargo; b) houver saldo de aulas disponíveis até o provimento do cargo; e c) o docente responsável pelas aulas ou classe estiver impedido por algum motivo.

Para contratação, o docente deverá participar do processo seletivo anual e, somado a este, atender aos seguintes critérios: a) estar em gozo de boa saúde física e mental; b) não ser portador de deficiência incompatível com o exercício da atividade a ser desempenhada; c) possuir escolaridade de acordo com a atividade a ser desempenhada; e d) ter boa conduta.

Para participar do processo seletivo o docente deve se inscrever em uma diretoria de ensino e, posteriormente, realizar uma prova³² eliminatória composta por 80 questões com cinco alternativas, valendo 1 ponto cada questão. A nota mínima para aprovação é de 40 pontos para classificação e será acrescido junto à nota da prova o tempo de serviço na SEE e os títulos (certificados de concurso público da SEE, diploma de mestre ou doutor).

Após a classificação o docente poderá participar das sessões de atribuição de aulas e no momento em que tiver aulas atribuídas deverá assinar o contrato de trabalho. Em se tratando de docente eventual, as condições são as mesmas, devendo este assinar o contrato com a data do primeiro dia da substituição eventual.

³². Sobre isso ver resolução SEE 70 de 26/10/2010, que indica a bibliografia da prova.

Na voz de um docente:

Esse seria o ano que eu teria que ter passado na prova. Então, vamos supor, ano que vem se eu não passar na prova eu não posso dar mais aula, então não vai ter professor para dar aula então. Eles [o governo] terão que mudar um pouco a política, porque não sei o que vai acontecer. (Professor H, contratado, maio, 2011).

O contrato de trabalho terá vigência de 12 meses. Ao findar, o docente deverá aguardar o interstício de 200 dias para nova contratação, porém, após a publicação desta lei, constatou-se que o contratado de muitos docentes findava no decorrer do ano letivo, momento em que a maioria estava ministrando aulas. Diante desta situação, publicou-se a Lei Complementar 1.132 de 10 de fevereiro de 2011 que alterou a lei anterior, estabelecendo que a contratação possa ser prorrogada até o último dia letivo.

No que se refere à extinção do contrato antes do término da sua vigência, esta ocorrerá nas seguintes situações: a) a pedido do contratado; b) com o retorno do titular; c) por descumprimento do contrato; d) com provimento do cargo correspondente; e) criação do cargo; f) na hipótese de o contratado ingressar no serviço público por concurso; g) ser convocado para serviço militar obrigatório; h) assumir mandato eletivo que implique em afastamento do serviço; i) por conveniência da administração; apenas neste caso haverá pagamento de indenização que corresponde a um salário mensal fixado no contrato ou a média mensal da remuneração quando o contrato findar.

Estas mudanças marcam o processo de flexibilização nas contratações, bem como desregulamentação das leis trabalhista, sobretudo diferenciando direitos trabalhistas entre efetivos e contratados em que as exigências para o exercício da docência são as mesmas.

Com relação à remuneração dos docentes contratados, receberão apenas o valor da hora-aula em substituição até quinze dias, ou seja, o professor eventual poderá ministrar aulas durante o mês todo, no entanto, por ser contratado para esta finalidade receberá a remuneração apenas das horas trabalhadas excluindo, entre outros, o direito ao recebimento dos finais de semana, feriados, recesso, demais dias em que não estiver em efetivo exercício, ficando-lhe assegurados o décimo

terceiro salário na proporção de 1/12 avos por mês trabalhados ou fração superior a quinze dias, o pagamento das férias desde que decorridos doze meses de efetivo exercício.

Resulta destas medidas uma proporção expressiva de docentes com contratos flexíveis. Apreende-se pelos dados da SEE que, para o conjunto de docentes no estado de São Paulo, apenas 53% são efetivos. A região analisada na presente pesquisa apresenta percentual mais elevado em termos de contratos efetivos (62%).

Tabela 10 – Distribuição do número de docentes no estado de São Paulo, segundo forma de contratação (n° absolutos):

<i>Efetivos</i>	<i>Estáveis</i>	<i>CLT</i>	<i>Contratados</i> <i>Lei 500/74</i>	<i>Contratados</i> <i>Cat. L</i>	<i>Contratados</i> <i>Cat. O</i>	<i>Total</i> <i>Geral</i>
117.105	1.424	04	68.718	12.250	23.473	222.974

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Departamento de Recursos Humanos Disponível em http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/3-1%20Classes%20Docentes%20-%20Categoria%20Funcional_0711.pdf. Acesso em 28/11/2011.

Em consonância com Oliveira (2004, p.1140):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantia trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Diante do número expressivo de contratados e considerando os relatos das entrevistas, considera-se a hipótese para este fato de que; para tais substituições existam professores não qualificados exercendo a docência em disciplinas para as quais não têm formação, substituições, exercidas por estudantes de graduação.

Entretanto, é sabido que as circunstâncias econômicas, políticas e ideológicas que determinam as orientações normativas básicas para a atividade docente na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo têm possibilitado que um grande número de professores atue em áreas do conhecimento cujos respectivos processos de formação não possibilitaram o contato com o corpo teórico-metodológico que constitui essencialmente a base para a atividade profissional desses sujeitos. Tais elementos podem fazer parte de um movimento que parece ganhar força e se sedimentar cada vez mais, fortalecendo a desconstrução e descaracterização do trabalho docente, uma vez que a flexibilização acerca da relação habilitação/área de atuação no magistério parece vir se tornando regra (ARANHA, 2007, p.47).

Cabe ressaltar que o currículo padronizado, com apostilas que direcionam o trabalho pedagógico, contribui para legitimar as condições expostas anteriormente.

2.9 – As faces da atribuição de aulas

Apreendeu-se durante a pesquisa que o processo de atribuição de aulas se configura como um momento de tensão tanto para o docente efetivo quanto para o que será contratado, pois é neste período que este organizará sua vida profissional por pelo menos um ano letivo.

De acordo com os entrevistados é comum o docente acumular cargo com outra rede de ensino ou ter outro emprego em função dos baixos salários. Diante disso, conciliar os horários de trabalho entre as escolas é um desafio no início do ano letivo.

Nas palavras de um docente entrevistado:

(...) o ano passado eu tive que trabalhar também, eu trabalhei em cinco escolas, três da rede municipal e duas do Estado. Na escola mesmo não tinha aula suficiente, eu tive que pegar em outra escola, em outra cidade inclusive. Agora, esse ano, a situação já está um pouco melhor, eu consegui compor minha jornada já na primeira atribuição e deu para conciliar o horário com mais tranquilidade. Cada ano tem uma situação nova. (Professor F, efetivo, maio, 2011).

Todavia, nem sempre é possível, por diversos fatores, dentre eles, a quantidade de aulas por

período e a existência de vários professores da mesma disciplina. Dessa forma os docentes acabam compondo a jornada de trabalho em várias escolas.

De acordo com a legislação, a atribuição de aulas é competência do diretor de escola que tem como função:

garantir as melhores condições para a viabilização da proposta pedagógica da escola, compatibilizando, sempre que possível, as cargas horárias das classes e das aulas com as jornadas de trabalho e as opções dos docentes, observando o perfil de atuação e as situações de acumulação remunerada dos servidores. (Art.2º Resol.77/2010).

Anualmente, é publicada uma resolução que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas, em que tanto o docente efetivo como os candidatos à contratação temporária devem se inscrever para participar do processo que consiste em: a) inscrição; b) classificação; e c) atribuição.

Para o processo de 2011, foi publicada a resolução SE 77, de 17 de dezembro de 2010, alterada por meio de novas resoluções que não a revogou³³. Dentre as mudanças destacam-se: a) participação de docentes estáveis e contratados com vínculo na unidade escolar em 2010, no processo inicial de atribuição de aulas nas unidades escolares após o atendimento aos professores efetivos, desde que aprovados no processo seletivo; b) as classes e/ou aulas em substituição a outro professor afastado somente poderão ser atribuídas ao professor que for ministrar tais aulas, ou seja, não é permitido terceiro afastamento das mesmas aulas e/ ou classes; c) não poderá integrar a carga horária do docente que for designado³⁴ em outra diretoria de ensino classes ou aulas de projetos da Pasta como, por exemplo, Atividades Curriculares Desportivas (ACD), aulas de ensino religioso, Disciplinas de Apoio Curricular (DAC), leitura e produção de texto e modalidades de ensino como, por exemplo, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³³ cf. Resolução SE nº 2, DO de 29/01/2011 e Resolução SE nº3, DO de 29/01/2011, Resolução SE nº 8 DO de 15/02/2011.

³⁴ cf. Art. 22 da LC nº 444/85.

2.10 - Inscrição para o processo de atribuição de aulas

A inscrição para participação no processo de atribuição de aulas ocorre anualmente, e é neste momento, que o docente efetivo poderá optar por alterar sua jornada de trabalho semanal de acordo com as condições expostas no item constituição de jornada de trabalho e o candidato a contratação, optar pela carga horária semanal, ambos até o limite de 33 horas aulas semanais. Observou-se, na presente pesquisa, que é comum os docentes optarem pela jornada máxima de trabalho em função dos baixos salários. Após as inscrições, é publicada a classificação dos docentes, por unidade escolar, que abrange apenas aqueles com sede de controle e frequência na U.E, e na Diretoria de Ensino que elenca a classificação geral considerando tempo de serviço e títulos de todos os docentes vinculados a ela, de acordo com o campo de atuação³⁵, situação funcional e a habilitação. Consideram-se títulos os certificados de aprovação em concurso público no mesmo campo de atuação e diploma de mestre e/ou doutor desde que relacionados com a área da educação. A pontuação se constitui da seguinte forma:

Tempo de serviço:

- a) unidade escolar - 0,001 por dia trabalhado, até no máximo 10 pontos;
- b) cargo/função - 0,005 por dia trabalhado até no máximo 50 pontos;
- c) magistério – 0,002 por dia trabalhado até no máximo 20 pontos.

Títulos:

- a) para os efetivos, certificado de aprovação em concurso público do qual é titular 10 pontos;
- b) certificado de aprovação em concurso público da SEE no mesmo campo de atuação, 1 ponto até no máximo 5 pontos;
- c) diploma de mestre na área da educação 5 pontos, máximo 5 pontos;
- d) diploma de doutor na área da educação 10 pontos, máximo 10 pontos.

³⁵ Campo de atuação refere-se às classes (1º ao 5º ano do ensino fundamental) para docentes professor de educação básica I ou aulas (6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio) para professor de educação básica II.

Além desses critérios, para os não efetivos deverá ser considerado o resultado da prova na avaliação anual.

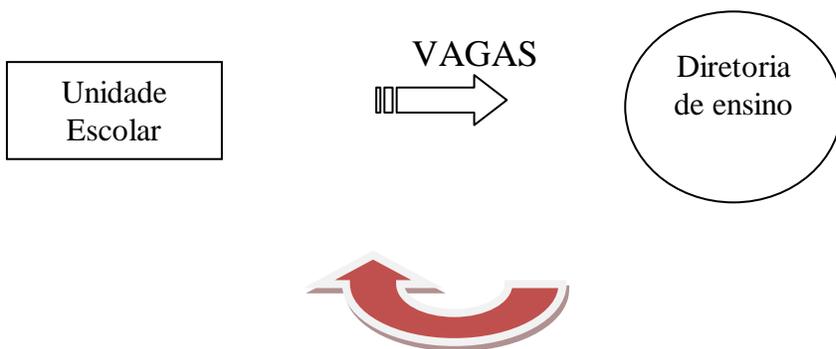
Observa-se que esta resolução traz uma novidade em relação às anteriores, ou seja, permite que os candidatos à contratação temporária, com vínculo na unidade escolar, concorram primeiramente na U.E, ou seja, na sede de controle e frequência em que teve aulas atribuídas anteriormente, o que, de acordo com as entrevistas realizadas com docentes, representa um retrocesso, visto que a luta sempre foi para que as atribuições de aulas para os candidatos a contratação fossem centralizadas nas diretorias de ensino por representar transparência no processo e maiores oportunidades àqueles com mais tempo de serviço, como relata um professor:

(...) esse ano foi pior ainda porque a atribuição foi na sede, depois, o resto das aulas foi pra lá [Diretoria de Ensino], então ninguém sabia se iriam ter aulas. Teve sede que não atribuiu porque não tinha e o pessoal ficou sem aulas. Eu mesma fiquei sem nenhuma. (Professor J, contratado, maio, 2011).

(...) esse ano foi ao contrário, deram aulas de educação física para o pessoal que estava na casa [escola sede] com uma, ou com duas aulas, então o que aconteceu? Ele pegou na frente daquele processo inicial que acontecia nos outros anos na Diretoria de Ensino, e o que acontece? Eu que tenho mais pontos vou pegar aulas longe porque os demais já pegaram aula na frente (Professor C, contratado, maio, 2011).

O processo de atribuição de aulas ocorre em duas fases de acordo com a classificação dos docentes: 1 - na *unidade escolar* (fase1) em que se inicia o processo com atribuição das aulas aos efetivos inclusive aos removidos “*ex officio*” (professores que ficaram sem aulas na unidade escolar sede e foram removidos, automaticamente, para outra unidade em que também possuíam aulas no ano anterior, independente de seu desejo), com opção de retorno (podendo retornar caso surjam aulas durante o processo), cujo responsável é o diretor de escola e; 2 - posteriormente (fase 2) nas diretorias de ensino que, no caso desta pesquisa, na diretoria de ensino da região de Mogi Mirim, que objetiva completar a jornada de trabalho dos docentes não atendidos em nível de U.E, e atribuir aulas aos candidatos à contratação temporária.³⁶

³⁶ Este processo segue um cronograma estabelecido pela SEE em que ocorre diariamente as duas fases, no período da manhã na unidade escolar (fase 1), no período da tarde na diretoria de ensino (fase 2). As aulas remanescentes



VAGAS REMANESCENTES

Inicia-se a Etapa 1:

1º dia – manhã, na unidade escolar (fase 1) na seguinte conformidade:

a) titulares de cargo na disciplina específica, por exemplo, para o professor cuja formação específica seja geografia;

b) havendo aulas parcialmente da disciplina específica, o docente será obrigado a terminar de constituir sua jornada de trabalho com aulas da **disciplina não específica**. Por exemplo: o professor com formação específica em geografia e não específica em história, desde que os docentes da disciplina de história tenham sido atendidos em sua formação específica. Intenciona-se que o docente constitua a jornada de trabalho na unidade escolar mesmo que não seja na disciplina específica do cargo. Não raro, ocorrem, segundo depoimentos coletados, situações em que o docente não apresenta afinidade com a disciplina não específica, nem tampouco “formação” para ministrar as aulas atribuídas, mas para permanecer na mesma unidade acaba assumindo tais aulas.

1º dia tarde - diretoria de ensino (fase 2):

a) Constituição de jornada de trabalho aos docentes que tiveram aulas atribuídas parcialmente, como, por exemplo, na disciplina de geografia com jornada de trabalho básica (25 aulas) e que lhe foram atribuídas apenas 18 aulas na U.E por falta das mesmas e que, portanto, também não havia aulas da disciplina não específica do cargo;

da unidade escolar (fase 1) são encaminhadas para diretoria de ensino no período da tarde para a realização da (fase 2), havendo aulas remanescentes da (fase 2), estas retornam para a unidade escolar para que no dia seguinte haja continuidade no processo e assim sucessivamente até o final processo inicial num período de quatro dias.

b) Constituição de jornada aos docentes adidos (é considerado adido o docente que não obteve nenhuma aula atribuída na U.E por falta das mesmas).

c) Composição de jornada de trabalho aos docentes parcialmente atendidos na constituição e aos docentes adidos, em caráter obrigatório. Nesta situação deverão ser atribuídas aos docentes aulas livres e/ou em substituição, das disciplinas específicas, não específicas e correlatas (disciplinas que constam no histórico escolar do docente com carga horária de no mínimo 160 horas, como, por exemplo, o docente com formação específica em geografia, não específica em história e que em seu histórico escolar conste 160 horas de estudos em sociologia); dessa forma serão atribuídas também aulas de sociologia até completar a jornada de trabalho do docente, por exemplo, básica (25 aulas).

§ 1º Além das disciplinas específicas e/ou não específicas decorrentes do curso de licenciatura concluída, consideram-se, para fins de atribuição de aulas na forma de que trata o “caput” deste artigo, a(s) disciplina(s) correlata(s) identificadas pela análise do histórico do respectivo curso, em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos dessa disciplina a ser atribuída.

A constituição da jornada de trabalho refere-se às aulas livres da disciplina específica do cargo e não específica, quando esgotadas as aulas da disciplina específica do cargo para o qual o docente se efetivou.

A composição de jornada refere-se às aulas da disciplina específica, não específicas e correlatas livres e/ou em substituição, até completar a jornada de trabalho do docente.

2º dia - manhã unidade escolar (fase 1):

a) ampliação da jornada de trabalho, para o docente que, por exemplo, no ano anterior possuía uma jornada de trabalho de (20 aulas semanais) e ao fazer a inscrição para atribuição de aulas para o ano seguinte optou por ampliar sua jornada para básica (25 aulas semanais). Poderá ser atendido desde que existam aulas da disciplina específica do cargo para o qual ingressou.

Esta legislação não abre a possibilidade ao docente ampliar a jornada de trabalho em nível de diretoria de ensino. Não havendo aulas na U.E, este deverá permanecer com a jornada de trabalho

do ano anterior ou optar por aulas a título de carga suplementar de trabalho.

b) carga suplementar de trabalho são aulas que não fazem parte da jornada de trabalho podendo estas ser retiradas a qualquer momento, sempre que houver a necessidade de constituir a jornada de trabalho de outro docente no decorrer do ano letivo. Como carga suplementar, poderão ser atribuídas aulas da disciplina específica do cargo, não específicas e correlatas, inclusive aulas em substituição, até o limite de 33 aulas semanais.

Observa-se que os docentes vão acompanhando o processo tendo como objetivo manter todas as aulas na mesma escola, o que nem sempre ocorre. No entanto, se pretendem aumentar a quantidade de aulas e já constataram que na escola não haverá aulas da disciplina específica do cargo, optam por aguardar o momento da carga suplementar em que poderão aumentar suas aulas nas condições acima citadas.

2º dia tarde - diretoria de ensino (fase 2):

Atribuição aos titulares de cargo não atendidos na unidade escolar para carga suplementar de trabalho nas mesmas condições previstas na (fase1) do período da manhã.

3º dia manhã - diretoria de ensino (fase 2):

Atribuição de aulas aos titulares de cargo em regime de designação nos termos do art.22 da Lei Complementar 444/85, ou seja, titulares de cargos que pretendem trabalhar em outro município por no máximo um ano letivo. Geralmente, os docentes inscritos nestes termos são aqueles que não conseguiram se remover e que por vários motivos, entre eles, o desejo de ficar próximo a residência, tentam esta oportunidade.

Destaca-se que para este docente ter as aulas atribuídas, estas deverão ser em quantidade igual ou superior a sua jornada de trabalho, sendo as aulas livres ou em substituição a outro docente que esteja afastado por algum motivo, como na direção de escola, coordenação pedagógica, entre outros. Deverá permanecer com tais aulas até o final do ano letivo ou quando findar a substituição, não lhe sendo permitido ampliar ou diminuir a quantidade.

Destaca-se que são poucos docentes que fazem a opção pelo art.22 da lei 444/85, neste sentido, as aulas voltam para unidade escolar ainda no período da manhã para continuidade no processo.

3º dia manhã – unidade escolar (fase 1).

Composição da carga horária de trabalho dos docentes nas seguintes situações: a) docentes estáveis nos termos da constituição de 1988 (docentes que estavam contratados e contavam com cinco anos ou mais de trabalho quando da promulgação desta lei tiveram estabilidade de trabalho garantida); e b) docentes ocupantes de função atividade abrangidos pela lei 500/74 e que tiveram estabilidade em virtude da publicação da Lei 1010/2007, que dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos, explicitada anteriormente.

3º dia tarde – diretoria de ensino (fase 2):

Composição da carga horária dos docentes não atendidos na unidade escolar na ordem da fase 1 explicitado acima.

4º dia manhã – unidade escolar (fase 1):

Etapa II – Atribuição das aulas que surgiram durante o processo em virtude de afastamentos, falecimento, exoneração, aposentadoria, entre outros, seguindo a ordem inicial, ou seja, efetivos, estáveis e contratados abrangidos pela lei 500/74.

4º dia tarde – diretoria de ensino (fase 2):

A atribuição segue da mesma forma como ocorreu na fase 1 (unidade escolar) de manhã. Porém, após o atendimento a esses docentes, inicia-se o processo de atribuição de aulas aos candidatos à contratação temporária (novos), docentes que estarão iniciando a docência na SEE.

Sempre que houver atribuição de aulas, seja inicial ou não, a legislação determina que estas sejam oferecidas aos docentes sempre na seguinte conformidade: a) efetivos; b) docentes estáveis CF/88; c) docentes temporários Lei 500/74; e d) candidatos à contratação primeiramente na fase de unidade (1) escolar.

Terminado o processo inicial, as aulas remanescentes das unidades escolares passam a ser oferecidas aos docentes na diretoria de ensino e nos polos, ou seja, por município, semanalmente, em dia e horários determinados.

Geralmente, esta fase inicia-se na 2ª quinzena de fevereiro. As aulas oferecidas são na

maioria em substituição em virtude de afastamentos por vários motivos principalmente licença saúde, por tempo determinado a partir de 15 dias.

Destaca-se a flexibilização da legislação quanto à exigência de formação para o exercício da docência, autorizando-se a atribuição de aulas de qualquer disciplina do ensino fundamental para docentes sem formação específica e estudantes³⁷, a saber:

Art. 7º A atribuição de classes e aulas deverá recair em docente ou candidato habilitado, portador de diploma de licenciatura e apenas depois de esgotadas as possibilidades é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, observada a seguinte ordem de prioridade:

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

II – aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

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

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

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

§ 1º Além das disciplinas específicas e/ou não específicas decorrentes do curso de licenciatura concluída, consideram-se para fins de atribuição de aulas na forma de que trata o “caput” deste artigo, a(s) disciplina(s) correlata(s) identificadas pela análise do histórico do respectivo curso, em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos dessa disciplina a ser atribuída.

§ 2º - A atribuição de aulas da disciplina de Educação Física, em observância à Lei Estadual nº 11.361/2003, será efetuada apenas a docentes e candidatos devidamente habilitados, em licenciatura plena na disciplina.

§ 3º - Respeitadas às faixas de classificação, o candidato à contratação que não possua habilitação ou qualquer qualificação para a

disciplina ou área de necessidade especial cujas aulas lhe sejam atribuídas, será contratado a título eventual, até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual perderá as referidas aulas.

Sintetizado no quadro 3:

Quadro 3 – Cronograma das atividades relativas à atribuição de aulas

1° dia	2° dia	3° dia	4° dia
Constituição de jornada para efetivos na U.E.	Ampliação de jornada e carga suplementar na U.E.	D.E. art.22 da lei 444/85. Manhã: na U.E. estáveis e docentes temporários com vínculo no ano anterior	U.E. atribuição de aulas remanescentes durante o processo seguindo a mesma ordem dos adias anteriores excetuando-se o art.22 da 444/85.
D.E. Constituição/Composição de jornada para efetivos não atendidos na U.E.	D.E. Carga suplementar para os docentes não atendidos na U.E.	D.E. estáveis e docentes temporários com vínculo no ano anterior, não atendidos na U.E.	D.E. candidatos a contratação temporária

Durante o processo são atribuídas também aos contratados aulas das disciplinas não específicas e correlatas, como exemplifica um professor:

(...) eu fiz química com habilitação em ciências, tenho as 10 aulas de reforço de matemática numa escola, 10 em outra escola, 2 aulas de biologia numa sala, 2 em outra, e 7 de matemática, porque na escola em

que eu dou aula a carga é diferente, tenho uma 8ª [9º ano]de matemática, são 7 aulas por semana... e tenho 2 de química em outra escola .(Professor J, contratado, maio,2011).

Basílio (2010) observa que o processo de atribuição de aulas demonstra a condição subalterna dos docentes candidatos à contratação temporária, especialmente, diante da falta de informação sobre um processo que os coloca em situações de incerteza em que a cada ano vivencia situações novas. Mesmo estando em uma rede de ensino, este docente estará sempre iniciando, uma vez que a cada ano possivelmente ministrará aulas em escolas diferentes.

Notadamente a legislação permite aos profissionais que não possuem formação docente (licenciatura) ministrar aulas, como os bacharéis e tecnólogos, ou seja, engenheiros, advogados entre outros. Autoriza, também, estudantes dos cursos de licenciaturas, inclusive em qualquer semestre do curso. Dessa forma, a SEE por meio da legislação admite a falta de professores na rede uma vez que abre precedente para profissionais não habilitados e ainda não devidamente qualificados para ministrar aulas.

A diretoria de ensino da região de Mogi Mirim abrange treze municípios e, nela, os docentes que se inscrevem para o processo de atribuição de aulas são na maioria oriundos destes municípios, porém, nem sempre terão aulas atribuídas no município de sua residência por vários motivos: período de trabalho desejado, falta de aulas da disciplina específica, dentre outros. O docente efetivo que não constituir a jornada de trabalho na unidade escolar obrigatoriamente deverá constituí-la em nível de D.E, o que implica na possibilidade de ter aulas atribuídas em uma ou mais cidades que fazem parte desta diretoria de ensino, próximo ou não da sua residência.

Considerando que o processo de atribuição de aulas inicia-se com o atendimento ao docente efetivo, tanto em nível de unidade escolar como de D.E., percebeu-se por meio das entrevistas que este, muitas vezes, acaba terminando a constituição da jornada, iniciada na escola, na D.E. e que, posteriormente, o desafio será a conciliação dos horários entre as escolas, bem como o tempo do trajeto de uma unidade para outra.

Observou-se ainda, um sentimento de insegurança entre os entrevistados efetivos que, ao ingressar no serviço público estadual, puderam escolher tanto a escola como da jornada de trabalho, o que teoricamente significaria estabilidade no emprego. No entanto, a cada ano enfrenta

nova situação, o que implica muitas vezes em redução da jornada de trabalho na SEE, especialmente quando estes necessitam constituir a jornada de trabalho em outras cidades.

De acordo com Fontana (2008, p. 127):

(...) há instabilidade até mesmo quanto à legitimidade do processo de atribuição de aulas, pois a cada ano uma nova Portaria do DRHU direciona esse processo e conseqüentemente a vida funcional daqueles que integram ou venham a integrar o Quadro do Magistério. É, no mínimo, lamentável a instabilidade funcional que o docente, enquanto trabalhador da educação, fica à mercê durante todo o final de ano.

Dessa forma os docentes buscam outras redes de ensino ou outro trabalho para garantir sua subsistência.

Na voz de um docente:

(...) eu moro na cidade X, venho para cá [Mogi Guaçu] só na quinta-feira, faço HTPC [Hora de trabalho Pedagógico Coletivo], dou aula à noite. É que eu tenho a carga reduzida às dez aulinhas, então dou aula no período da noite e aula na sexta-feira de manhã. (...) dou aula em cinco cidades diferentes também na rede particular. Eu fico quicando, mas ao todo totaliza, acho que, quarenta e cinco aulas por semana, uma coisa assim, quarenta e cinco ou quarenta e seis. (Professor G, efetivo, maio, 2011).

(...) a cada ano que passa percebo que alguns vão abandonando o magistério por essas conseqüências de mudar de município. Às vezes pretende pegar um número de aulas, pega menor que esse número, de repente com esse número de aula não sobrevive (Professor C, contratado, maio, 2011).

Após a constituição da jornada de trabalho dos docentes efetivos, as aulas remanescentes livres ou em substituição são oferecidas aos professores temporários. De acordo com os entrevistados, a primeira atribuição geral do ano ocorre por meio de um “listão” por área do conhecimento na diretoria de ensino em que consta a classificação dos candidatos por pontuação composta por tempo de serviço e títulos.

Segundo os docentes, neste dia, ficam reunidos todos os candidatos em um único local, a atribuição inicia-se no período da manhã e não tem hora para terminar. Passam o dia no mesmo local com muita expectativa sem ter como acompanhar o saldo de aulas, as notícias chegam pelos colegas que tiveram aulas atribuídas em meio a ansiedade e cansaço por conta da espera. À medida que as aulas vão sendo atribuídas, mais candidatos são chamados de acordo com a área do conhecimento e assim sucessivamente até que as aulas se esgotem, como relata um professor:

(...) de cada meia hora chamavam 10 [professores]. A minha classificação era em torno de 400, por aí, tinha bastante gente que não estava, então tinha que ficar esperto, só que a gente não sabia, também, qual iria chamar: é Exatas? É Humanas? Às vezes chamavam 20 seguidos; de repente ficava 1 hora sem chamar ninguém; depois chamava 30; outra hora 10; outra hora 5. Então a gente não sabia. Por isso que tinha que ficar lá de plantão. Porque às vezes, chamava, a pessoa não estava lá, e às vezes a gente esperava e não chamava nunca. (...) Sobra aula sempre aonde ninguém quer ir. Todo mundo vai pegando pacotinho fechado de aulas numa escola só, daí vai sobrando uma aula aqui, duas ali, cinco aqui Às vezes tem gente que fica lá o dia todo para pegar uma aula ou nenhuma, dependendo da disciplina e o normal é duas, quatro, mas é muito difícil, era difícil, nessa primeira atribuição era difícil. (Professor B³⁸, efetivo, maio, 2011).

Aos candidatos com pouca pontuação restam aulas esparsas, geralmente duas a quatro aulas por escola em municípios diferentes. Muitas vezes, este docente tem aulas atribuídas em quatro, cinco escolas, para formar a carga horária de 20 h/a. Ademais, quando terminam as aulas das disciplinas específicas, lhes são atribuídas aulas das disciplinas não específicas e correlatas (disciplinas em que o docente tem no mínimo 160hs de estudos no histórico escolar), por exemplo: disciplina específica de geografia, não específica história, correlatas filosofia e sociologia.

Nas palavras de um docente:

Nessa primeira atribuição bastante gente pega aula, mas depois desiste, tira licença, pega tudo e depois vê o que pode fazer até por conta desse negócio do horário. Às vezes um professor pega em duas, três escolas, aquele monte de aula, daí ele vai ver, não consegue dar conta de tudo aquilo e deixa. (Professor B, efetivo, maio, 2011).

³⁸ O docente refere-se à situação de contratado vivenciada até 2009.

De acordo com os entrevistados, nesta atribuição é difícil para os iniciantes terem aulas atribuídas em virtude da pontuação, mas no decorrer do ano letivo surge quantidade expressiva de aulas em substituição. Porém, os docentes preferem ter aulas livres atribuídas para garantir o vínculo durante o período letivo, posto que as aulas em substituição são, em grande parte, por tempo determinado. Dessa forma, o docente nesta condição fica com a carga horária de trabalho variável.

De acordo com os entrevistados, nesta primeira atribuição anual realizada pela Diretoria de Mogi Mirim é comum que os docentes fiquem sem ou com poucas aulas e que no decorrer no ano letivo surjam aulas em substituição.

Dessa forma, após esta etapa inicial, as atribuições das aulas remanescentes das escolas ocorrem, semanalmente, na Diretoria de Ensino, no caso de Mogi Mirim e nos polos, ou seja, em uma escola de cada município que abrange esta diretoria. Porém, cabe destacar que, de acordo com os entrevistados, a grande procura das escolas é por professor eventual, tema este que será discutido no próximo tópico.

2.11 - Professor eventual: a ‘efetividade’ na flexibilidade

As aulas em substituição decorrentes das ausências dos docentes no cotidiano das escolas são ministradas em caráter eventual por outros professores por um período de até quinze dias. Após o processo inicial de atribuição de aulas, os interessados em trabalhar eventualmente, via de regra, são aqueles que não tiveram aulas atribuídas. Na maioria, recém-formados ou estudantes, procuram as escolas deixando seu contato e a disciplina de sua formação para que estas possam chamá-lo quando houver necessidade, como relata um professor:

Já dei aula como eventual, já tive que dar aula de tudo, tudo que aparece, porque nunca tem docente na escola, então tem que estar sempre cobrindo alguém. Já dei aula de educação física, de artes, história, geografia, inglês. (Professor J, contratado, maio 2011).

A primeira escola a chamar o candidato às aulas eventuais torna-se a sede de controle e frequência deste professor e é responsável pela tramitação e registros burocráticos relativos à vida profissional do docente desde a elaboração do contrato de trabalho, que terá vigência de 12 meses, até o fim do contrato de trabalho. Mensalmente, o docente deve entregar a esta escola os boletins de ocorrências (B.Os) contendo as aulas ministradas bem como as unidades escolares nas quais trabalhou. Entretanto, relatam que existe certa dificuldade na abertura da sede, pois as escolas preferem chamar os docentes com “sede aberta”, visto que esta prática demanda um aumento de trabalho administrativo às secretarias das escolas que devem reunir todos os B.Os para realização do pagamento e não raro, por vários motivos, entre eles a proximidade da residência, escolas com menos problemas de indisciplina, opção por substituição na disciplina na qual é formado, o docente opta em trabalhar em outras unidades escolares restando para a sede o trabalho demandado pela vida profissional do docente.

Neste sentido, as escolas dão preferência aos docentes que já têm sede aberta, pois ao entrar em contato com os mesmos esta se constitui na pergunta inicial. Compreende-se na presente pesquisa que a dimensão administrativa suplanta a pedagógica.

Nas palavras de um docente:

É difícil abrir a sede porque eles [Direção da escola] dão preferência para pessoas que já têm a sede aberta, não sei como que é essa abertura, se é mais difícil ou não, se ACT (Admitido em Caráter Temporário) é mais fácil do que eventual, porque é assim, são divididos por eventual e por ACTs. Quando você pega aulas, que foi o meu caso, então eles são obrigados de uma certa forma a abrir essa sede. Agora, a partir do momento que você fica só como eventual, daí eles não abrem, dão preferência para quem tem sede aberta. (Professor K, contratado, maio, 2011).

Não obstante, no início do ano letivo os docentes procuram as escolas colocando-se à disposição para substituir eventualmente. Entretanto, no decorrer do ano, especialmente, no segundo semestre, encontrar um professor eventual disponível é desafio permanente colocado às escolas. Tomando como exemplo a região analisada, apreendeu-se que esta realizou cadastro

emergencial³⁹ de docentes para atender às escolas. Dada a urgência, estes docentes iniciaram o exercício sem ter passado pelo processo seletivo, conforme estabelece a legislação.

Não obstante, o contrato de trabalho tem vigência de um ano. Após este período o docente deverá aguardar o interstício de 200 dias para poder firmar outro contrato com o serviço público estadual. Questiona-se este período de interstício diante da falta de professores na rede. Cabe analisar a situação em que as escolas se encontram frente às diversidades enfrentadas para que os estudantes tenham todas as aulas previstas. A legislação destaca que mesmo as aulas em substituição devem ser ministradas por professores da disciplina do substituído. No entanto, a realidade das escolas públicas estaduais paulistas contradiz a legislação. Os entrevistados observam que em virtude da falta de docentes são chamados para substituir em qualquer disciplina geralmente no horário em que a aula está começando.

Na voz de um professor:

Sou de física, explicar uma disciplina, um exercício de inglês, por exemplo, de geografia eu não vou saber, só se eu já tiver visto quando eu era estudante, mas na minha formação não tive esse preparo sabe, para ser professor eventual. (Professor H, contratado, maio, 2011).

(...) é muito difícil, você não tem como explicar a matéria como professor da área, então você vai lá só para quebrar um galho mesmo. Isso atrapalha bastante a qualidade da educação. (Professor J, contratado, maio, 2011).

Relataram também, que na maioria das vezes ministram aulas de forma improvisada, reproduzindo na docência a vivência que tiveram enquanto alunos, revelando a fragilidade do trabalho docente frente aos alunos.

Além disso, pontuam que não têm acesso ao planejamento do docente efetivo para que seja possível um mínimo de continuidade às aulas. Por parte dos estudantes, estes, segundo os entrevistados, percebem que o professor temporário não tem domínio do conteúdo e que há

³⁹ <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Classifica.htm>. Acesso em 19/09/2011.

ausência de planejamento da aula, situação esta que gera um clima de indisciplina e até falta de respeito com o docente. Além disso, os professores compreendem que há desvalorização, por parte da turma, do conteúdo que foi trabalhado pelo professor eventual.

Esta situação agrava-se ainda mais quando o docente temporário possui formação adversa à ministrada e o imprevisto fica ainda mais evidente.

Frente a esse trabalho, os docentes vão encontrando mecanismos que minimizem as situações de exposição frente aos alunos como, por exemplo, uma pasta com atividades de todas as disciplinas, como relata um professor:

A gente não tem, vamos dizer assim... as competências necessárias e se sabe alguma coisa é da vivência que teve como aluno. A gente lembra quando era aluno, mas a formação mesmo, aquela parte do conteúdo ali, não digo assim, a parte da docência, de lidar com a sala tal, de fazer um trabalho, de desenvolver uma atividade, mas digo assim, a parte de conteúdo. (Professor B, efetivo, maio, 2011).

Apesar desta realidade vivenciada pelos docentes eventuais nas instituições escolares, estes se submetem a esta forma de trabalho em virtude da necessidade de exercer a docência escolhida como profissão e também com a finalidade de adquirir pontos (considerados apenas pelos dias trabalhados), para ter aulas atribuídas e poder contar com remuneração fixa mensal, posto que nesta condição seja bastante variável, pois só recebem pelas aulas dadas e sem acesso aos direitos intrínsecos à condição salarial, conforme relata este docente. *Você precisa trabalhar de alguma forma, então opta por trabalhar como eventual, porque se você não trabalhar como eventual você não vai ter salário. (Professor H, contratado, maio, 2011).*

De acordo com os entrevistados, estes percorrem várias escolas em períodos diversos a fim de completar uma jornada de trabalho de até 8 horas diárias. Neste sentido, não se apropriam do coletivo das unidades escolares especialmente porque não participam da HTPCs. Porém, existem situações em que professores eventuais são chamados pelos diretores e demais professores de “eventuais efetivos”, em virtude de estarem na escola praticamente todos os dias substituindo em diversas disciplinas, porém sem os direitos trabalhistas conferidos aos demais professores.

Praticamente a totalidade dos entrevistados iniciou a carreira como eventual. Relataram ser este um período difícil e que leva certo tempo para se apropriarem da estrutura e do

funcionamento do ensino da rede pública estadual. Apreende-se que a realidade do cotidiano escolar e em função da forma como está configurada a atribuição de aulas compromete a qualidade da educação e coloca o professor eventual em situação de precariedade nas relações de trabalho e desprestígio, especialmente frente aos alunos que desconhecem as características do trabalho docente nas escolas públicas estaduais.

Nas palavras de um professor:

É a pior fase, acho, do professor. É essa fase de início que você tem que se submeter a essas aulas de eventual, porque dificilmente, você consegue um cargo logo de cara. Então, é a pior parte, é difícil dar aula de uma matéria que você não tem domínio. Como você vai lá na frente explicar uma coisa que não estudou? (Professor J, contratado, maio/2011).

Todavia, observou-se que quando o docente eventual assume uma substituição superior a quinze dias consecutivos, este não se desvincula da sua condição de eventual, exercendo-a de forma concomitante, inclusive para complementação salarial, pois tais substituições são transitórias e ao findá-las este continuará na condição de professor eventual até que surja nova situação de substituição por um período maior como licença gestante, afastamento de docente para coordenação pedagógica ou vice-direção⁴⁰.

2.12 - Critérios para contratação de docente eventual

De acordo com a legislação, o critério para contratação do professor eventual é a pontuação, no entanto, no cotidiano das escolas, os critérios acabam sendo subjetivos, como, por exemplo, a disponibilidade que este dispensa à escola e o vínculo interpessoal pré-existente.

Assim, não raramente, o professor eventual, neste contexto, se submete a este jogo de poder e de influências internas à escola e desenvolve estratégias, inclusive comportamentais, no intuito de conseguir “furar o bloqueio” e conseguir dar aulas eventualmente. (ARANHA, 2007, p.59).

Não obstante, os docentes eventuais são chamados em situações emergenciais por

⁴⁰ As informações sobre as aulas disponíveis para a atribuição encontram-se em <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/>

funcionários da secretaria da escola ou até mesmo por aqueles que cuidam da limpeza, cujo objetivo é não deixar os alunos sem aulas. Quando os professores disponíveis na listagem da escola não são encontrados, estas entram em contato com outras unidades solicitando indicação de professores.

Diante da falta de professores na rede pública de ensino, observou-se que há uma inversão: não são as escolas que “escolhem” os docentes eventuais e sim estes que também se utilizam de critérios subjetivos como o apoio do diretor, coordenador pedagógico e prioridade na substituição para escolherem as escolas em que exercerão a docência.

Porém, mesmo diante deste “privilégio” de escolher a escola em que deseja exercer a docência eventualmente, o fato de esses docentes não possuírem carga horária estabelecida os coloca em situação de vulnerabilidade em que acabam sujeitos às questões subjetivas que envolvem as determinações impostas pelo diretor da escola, mesmo que não haja amparo legal, pois a qualquer momento estes docentes poderão deixar de ser chamados para as substituições, neste sentido ficam sujeitos a trabalhar em atividades a título de colaboração nos momentos em que aguardam aulas em substituição. (BASÍLIO, 2010).

A partir do momento que você abre a sede você vai para qualquer outra escola, porque funciona da seguinte forma: você liga na escola, vai até lá, dá o seu nome e a partir desse momento eles começam te chamar, e chamam bastante porque falta muito professor. Então eu só estou aqui, eu não dei o nome nas outras escolas. (Professor K, contratado, maio, 2011).

Pelo exposto acima, evidencia-se o processo de precarização do trabalho docente bem como o desprestígio social que vem sendo construído historicamente na educação do estado de São Paulo.

Capítulo 3 - O trabalho docente no interior das instituições escolares

Para discutir o tema, buscaremos na voz dos docentes entrevistados, relatos do cotidiano do seu trabalho, para compreender em que medida a política implementada reflete no contexto escolar.

A hipótese que norteia o presente capítulo é de que os docentes vivenciam a intensificação e a degradação das condições de trabalho, as quais deflagraram processos de (des) profissionalização e proletarização da profissão.

Enguita (1991) ao discutir a profissionalização e relacioná-la à profissão docente aponta cinco características que a define, são elas: competência; vocação; licença; independência; e autorregulação. Observa que os profissionais liberais como médicos, advogados, engenheiros, mesmo atuando no setor público se constituem como grupos com força corporativa, que preservam em grande parte, autonomia nos processos de trabalho, poder e prestígio. E os docentes, em que medida compartilham destas características?

Para este autor os docentes incluem-se na categoria das semi-profissões, pois, ainda que possuam formação similar à dos profissionais liberais fazem parte de um grupo de assalariados que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, que lutam para manter sua autonomia no trabalho, porém não gozam do mesmo prestígio social nem tampouco de poder.

Acrescenta que a desqualificação vivenciada pelos docentes caracteriza-se também pela perda de autonomia e pouca participação nas decisões educacionais. Revela-se na divisão do trabalho no interior das instituições por meio do parcelamento do conhecimento em disciplinas e da delimitação de funções na escola, além das mercadorias inseridas no cotidiano escolar, e livros didáticos que determinam os conteúdos e como docentes deverão trabalhar.

Apreende-se que a lógica do sistema produtivo vem sendo introduzida na escola por meio do estabelecimento de relações de trabalho precárias, nas formas racionalizadas da administração, bem como na hierarquização das funções, conforme apontado por Enguita (1991).

De acordo com Hypolito (1991) em outros períodos, a figura do professor era de um profissional de prestígio, autônomo em seu trabalho, representando inclusive uma autoridade na comunidade. Não obstante, com os processos de industrialização e o aumento da urbanização a

escola acompanhou esse movimento geral de transformação da sociedade desencadeando um aumento de professores para atuarem nas escolas em expansão, no entanto esta expansão não ocorreu acompanhada dos mecanismos que garantissem uma escola de qualidade.

Hypolito (1991), Ferreira Jr e Bittar (2006) pontuam que no passado os docentes eram oriundos das classes alta e média, porém a situação atual revela outro tipo de trabalhador docente, que o aproxima da proletarização, indo além do ponto de vista econômico pois apresenta traços de *pauperização* do capital cultural. Segundo tais autores o aligeiramento das licenciaturas decorrente das reformas educacionais trouxeram graves consequências culturais na formação dos docentes.

A definição de proletário baseia-se na constatação de que o trabalhador apartado dos meios de produção e, portanto, só lhe resta vender a força de trabalho.

A proletarização de acordo com Enguita (1991, p.6) *é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.* Ao afirmar que os docentes vivenciam processos de proletarização não quer dizer que as condições vivenciadas nas instituições escolares ocorram da mesma forma que as vivenciadas por operários de uma indústria, mas que a lógica do sistema é a mesma. Ou seja, horários determinados rigorosamente, sinal, formas hierarquizadas, currículo fragmentado, premiação aos melhores, controle sobre o trabalho docente, entre outras.

Em consonância com Enguita (1991), Pucci et al (1995, p. 66), afirmam:

Não obstante os limites e a precariedade das instalações e condições material do local de trabalho, não obstante a figura autoritária da burocracia escolar, a função moralizadora e disciplinadora da educação escolar, dos apelos à ordem, à pontualidade, ao bom comportamento dos alunos, não podemos deixar de reconhecer que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que nos espaços das fábricas e dos serviços em geral.

Silva (1992) observa que a profissão docente apresenta características do trabalho proletário demonstrando inclusive a perda autonomia, divisão do trabalho e fragmentação, mas que na sua natureza não tem apresentado mudanças profundas, porém afirma que:

Embora o sistema educacional tenha se diferenciado enormemente, desenvolvendo uma burocracia que apresenta uma minuciosa divisão do trabalho, o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo. A impossibilidade de controle e de vincular a atividade de ensino a resultados precisamente especificados tem sido mesmo apontada com uma das suas características centrais. Isto não significa que não haja tentativas de controle e de modificação do processo de trabalho de modo a torná-lo vulnerável ao controle, mas é duvidoso que essas tentativas tenham modificado de forma essencial a natureza do trabalho de ensinar (p.180).

Para Carmo (2010) a constatação da fragmentação do trabalho docente na escola pode ser vista de duas formas. A primeira pela intensificação do trabalho docente oriunda das novas formas de trabalho. A segunda, pelo processo de produção educacional, que visivelmente separa trabalho intelectual do manual, acentuando a divisão social do trabalho.

A instituição escolar, com suas especificidades, reflete em seu interior as formas de organização do trabalho na sociedade. Segue um formato hierarquizado de relações de poder visando atingir aos objetivos do sistema (OLIVEIRA, 2010, p.3).

Nesta organização com divisão de tarefas, horários, diferentes formas de contratação expressam-se as formas de controle sobre o trabalho docente por meio da política educacional estabelecida. Neste sentido passaremos a analisar as condições de trabalho docente no cotidiano das escolas públicas estadual.

3.1- As relações de trabalho docente na Secretaria Estadual de Educação

Como visto no capítulo II, as formas de contratação docente ocorrem por meio de concurso público ou contrato de trabalho temporário, com duração de 12 meses, podendo este ser prorrogado até o final do ano letivo se ao término, o docente estiver com aulas atribuídas. Este contrato de trabalho o autoriza também a ministrar aulas em caráter eventual na ausência do docente titular da turma.

As contratações temporárias referem-se às substituições do titular da turma por vários motivos; licença para tratamento de saúde, licença prêmio, afastamentos junto às prefeituras,

afastamento por motivos particulares sem vencimentos, afastamentos nas diretorias de ensino, afastamentos para exercer a função de vice - diretor de escola ou diretor de escola, professor coordenador pedagógico, entre outros. Ocorre, também, nas situações de cargo vago, decorrentes de aposentadoria, falecimento, exoneração ou criação de cargo em virtude do aumento do número de turmas nas escolas. Dessa forma, o docente contratado temporariamente, permanece com as aulas até a contratação de um docente efetivo. Tais aulas são denominadas de “aulas livres”, e são as de maior interesse por parte dos docentes, bem como as aulas em substituição decorrentes de afastamentos de professores que estão na direção, vice-direção e coordenação pedagógica, denominados “afastamentos por tempo indeterminado”. Nestes casos, o docente possivelmente ficará com as aulas durante todo ano letivo, porém no ano seguinte terá que passar por processo seletivo e submeter-se a nova classificação, para então, participar do processo de atribuição de aulas novamente, porém sem saber em qual ou quais escolas irá trabalhar, pois a cada ano este enfrenta uma situação nova.

De acordo com os entrevistados, nos processos de atribuição de aulas para contratação temporária, estas, decorrentes dos afastamentos acima, são muito concorridas, pois os docentes vislumbram a possibilidade de ter certa “tranquilidade”, embora temporariamente, uma vez que em outras situações de substituição o salário é variável em virtude das intermitências das substituições. Dessa forma, o docente já sabe qual será o seu salário por determinado tempo.

Não obstante, o limite de aulas semanais estabelecido por lei é de 33 h/a, porém observou-se que a maioria dos docentes quando não conseguem completar a jornada de trabalho com aulas, especialmente nas situações acima, trabalham em caráter eventual concomitantemente.

Observou-se também, que a maioria dos docentes inicia o trabalho na rede pública estadual exercendo funções eventualmente, o que de acordo com Fontana (2008) caracteriza a informalidade do trabalho docente uma vez que estes não fazem jus aos mesmos direitos trabalhistas que os docentes efetivos.⁴¹ Estes profissionais são chamados muitas vezes de última hora sem saber qual disciplina irão substituir. Ficam expostos à críticas de alunos e pais que desconhecem a política educacional da SEE, além do sentimento de “incompetência” gerado por lecionar uma disciplina da qual não possui formação específica, porém esta é uma forma de

⁴¹ Ver capítulo II desta dissertação.

adquirir pontos por dia de trabalho, o que futuramente lhes propiciará melhor classificação nos processos de atribuição de aulas, vislumbrando assim, ter atribuídas aulas por um tempo maior.

As mudanças na forma de contratação dos docentes temporários, na SEE, ocorreram a partir de 2009, instituindo o regime de flexibilização, porém a precariedade nas formas de contratação teve início com o decreto 49.532/68, que instituiu a contratação temporária em caráter emergencial. Nesta nova forma de contratação, ao findar a substituição do docente antes do término do contrato de trabalho, este fica com o exercício interrompido, uma espécie de *standy bye*. Ao ter aulas atribuídas novamente ocorre a cessação da interrupção.

De acordo com Alves (2009) as mudanças nas formas de contratação na educação, são reflexos das transformações no mundo do trabalho em função do processo produtivo no final do século XX no Brasil, em que além da flexibilização tais mudanças desencadearam a precarização do trabalho, aumento do trabalho temporário, a instabilidade, entre outros. E acrescenta que:

Essas questões são duplamente vivenciadas na educação: pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente (2009, p.25).

Até 2009 os docentes eram contratados por meio de portaria de admissão estabelecido na Lei 500/74 e gozavam praticamente de todos os direitos dos docentes efetivos, com exceção da estabilidade. De acordo com Fontana (2008), muitos chegaram a aposentar-se nesta condição de A.C.T. (Admitido em caráter temporário).

Juntamente com as formas precárias de contratação acompanharam a degradação nas condições de trabalho e maior controle sobre o trabalho docente, especialmente para obtenção de melhores resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP).

Notadamente, entre os contratados, os docentes eventuais são os que estão mais expostos à precarização, pois exercem um trabalho rotativo entre as escolas durante todo o ano letivo, sem direitos essenciais como licença saúde, descanso semanal remunerado, férias, entre outros. São

remunerados apenas pelas aulas dadas, não participavam do coletivo da escola, e, portanto, desconhecem as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Apreende-se que nas instituições escolares encontram-se docentes contratados de várias formas quais sejam: contratados temporários com substituições acima de quinze dias⁴², contratados eventuais, estáveis e efetivos. Neste sentido, os processos de obtenção do emprego desvelam que, em vista dos contratos de trabalho, o próprio Estado coloca em marcha um processo de contratação segundo o qual, para o exercício da mesma atividade, os professores são colocados em diferentes patamares em que a diferenciação entre os professores toma ainda mais força no cotidiano escolar e é base para as relações do grupo ali presente.

Dessa forma, os salários também são variados em virtude do tempo de serviço, titulação, gratificações e especialmente por premiação por mérito, o qual impede os contratados e parte dos efetivos de participar do processo deste último, em virtude dos critérios estabelecidos, como exposto no capítulo II, reforçando o individualismo e a competição entre os docentes em detrimento da integração entre os pares para a prática do projeto político pedagógico da escola a favor da aprendizagem efetiva dos alunos. Neste sentido:

(...) a vivência cotidiana do trabalho nas escolas e o processo de obtenção do emprego; a condição daqueles que não conseguem emprego e se submetem ao trabalho eventual; as expectativas do concurso público e da estabilidade no emprego são tão interdependentes que nos informam o lugar, o *status* desses professores dentro da escola. (BASÍLIO, 2010, p. 73).

Diante da complexidade que envolve o trabalho docente os entrevistados relatam que no segundo semestre do ano letivo estão desgastados e que muitos acabam se afastando do trabalho em licença saúde. Tais afastamentos resultam em um aumento na demanda de aulas para contratação de temporários que, pelos mesmos motivos, também entram em licença saúde gerando assim, uma onda de contratações precárias, pois substituem os temporários os eventuais, que, conforme já mencionado, são professores também contratados que ficam aguardando serem chamados para então substituir.

⁴² Nas contratações acima de 15 dias o docente tem direito ao descanso semanal remunerado.

Além da licença saúde o Estado, por sua vez, já o substitui nas ausências decorrentes de falta abonada⁴³, licença prêmio, licença gestante, entre outros, de direito do professor, por um professor temporário e, que, portanto, já acumula o pagamento de dois professores. No caso do temporário se licenciar o governo contratará outro docente para exercer a mesma função. Isso significa dizer que são pagos três ou mais professores em razão das condições de trabalho.

Tais substituições das substituições oneram os cofres públicos uma vez que são provenientes da situação de degradação das condições de trabalho. Ou seja, o professor efetivo, sem condições salariais e de trabalho dignas se vê obrigado a buscar novos contratos, intensificando assim sua jornada e conseqüentemente seu ritmo de trabalho. Tais aspectos somados à quantidade de alunos por turma, exigências burocráticas, pressões provenientes de avaliações externas incompatíveis com o trabalho, currículo prescrito e demais formas de controle sobre o trabalho do professor o levam à licença médica.

Para Oliveira et al. (s/d p. 7), a situação acima é reflexo das reformas educacionais dos anos 90 que *representam uma real intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes.*

Não obstante, outros desafios também são postos aos docentes, como as avaliações externas e a prescrição do currículo.

Na voz de um professor:

(...) é desgastante o trabalho, é uma exigência muito forte, é diretor que é pressionado, é coordenador que é pressionado, que pressiona o professor, que pressiona os alunos. Não tem tempo para fazer nada, você está fazendo uma avaliação, já está tendo que dar o resultado. Tem que trabalhar recuperação do bimestre que passou, entregar nota no prazo, e depois, pensar na recuperação do próximo [bimestre] e já tem reunião [de pais]. É uma pressão muito grande, passou do meio do ano então, todo mundo não vê a hora de acabar o ano. Chegou agosto, ninguém quer saber mais de aula, ninguém quer saber de dar aula, por isso que tira uma licença [saúde] atrás da outra também. (Professor F, efetivo, maio, 2011).

⁴³ Ausência sem desconto no salário.

Enfatiza-se aqui as discussões acerca do trabalho temporário, porém é importante destacar que os docentes efetivos vivenciam no cotidiano escolar situações semelhantes às vivenciadas pelos temporários, como a degradação, as formas de controle sobre seu trabalho, além de salários aviltantes, mas contam, ainda, com direitos sociais. O fato de ter sido concursado proporciona-lhe estabilidade no emprego, uma vez que possui uma jornada de trabalho definida por ele anualmente, bem como o local de trabalho escolhido na ocasião do ingresso. Porém, se não houver aulas na escola, deverá completar sua jornada em outra unidade escolar ou até mesmo em outra cidade, situação essa, não rara na diretoria de ensino da região de Mogi Mirim.

Indaga-se na presente pesquisa em que medida o setor público adere à lógica empresarial na gestão da educação.

No capítulo II foi visto a crescente flexibilização nas relações de trabalho na SEE, posto que existe um número expressivo de docentes não efetivos com reais comprometimentos no que diz respeito aos direitos, ou seja, não possuem garantia de emprego.

3.2 - Jornada de trabalho: O desafio da conciliação dos horários

Como visto, os professores passam por um processo de atribuição de aulas no início do ano letivo, caracterizado por momentos de tensão, pois é neste período que será definida e estruturada a jornada de trabalho para o ano letivo.

Após esse processo, a preocupação entre os docentes centra-se na conciliação dos horários de trabalho. Praticamente a totalidade dos entrevistados lecionam em mais de uma unidade escolar e, dessa forma, é necessário que haja compatibilização entre os horários, considerando inclusive, o tempo de trajeto entre uma escola e outra, para que possam garantir sua jornada de trabalho durante o ano letivo, conforme analisado no capítulo II.⁴⁴ Ademais, existe um limite para jornada diária de trabalho docente estabelecido na legislação do Estado de São Paulo, em que a quantidade máxima é de oito na rede pública estadual para docentes com um cargo. No caso de

⁴⁴ A jornada de trabalho docente é constituída anualmente, sendo esta variável. Os detalhes constam no capítulo II desta dissertação.

dois cargos nesta rede, como por exemplo, Ciências e Biologia, o limite é de dezesseis aulas diárias. Na situação de acúmulo de cargo com outras redes de ensino, como particular ou municipal, não há limite na jornada de trabalho diária do docente. Dessa forma, observou-se entre os entrevistados que é comum trabalharem em três turnos totalizando até 15 horas diárias.

De acordo com a Constituição da República Federativa de 1988 no artigo 7º:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no artigo 58º determina que: *a duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite.*

Ao trabalhador é garantido legalmente a quantidade máxima de horas diárias de trabalho. No entanto, observou-se entre os entrevistados que a maioria excede essa jornada, principalmente nas situações de acúmulo de cargo.

Para os entrevistados tal conjuntura ocorre em virtude dos salários aviltantes que conseqüentemente desencadeia a jornada de trabalho extensa, intensificação e comprometimento da vida pessoal dos docentes, na medida em que o tempo livre também é utilizado em função do trabalho.

Cabe frisar que a Constituição Federal de 1988 no artigo 37º autoriza o acúmulo de cargos públicos nas seguintes situações:

A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte: XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários:

- a) de dois cargos de professor;
- b) de um cargo de professor com outro técnico ou científico;
- c) de dois cargos privativos de médico;

Neste sentido, o docente que possui dois cargos públicos na mesma rede de ensino, como no Estado de São Paulo, é considerado como se fosse duas pessoas distintas e que, portanto é possível contratá-lo para trabalhar até dezesseis horas diárias. Apreende-se por meio das entrevistas uma vida dupla e até mesmo tripla entre os docentes que acumulam cargos a fim de atingir níveis de sobrevivência, aqui ilustrado no depoimento de um dos entrevistados:

Trabalho na rede municipal com 40 horas semanais, sou diretor da escola do 1º ao 9º ano. Durante o dia aqui nessa escola estadual eu tenho 10 aulas e mais essas 12 aulas que são [no] noturno (Professor D, efetivo, maio, 2011).

A organização dos horários das aulas é uma questão interna de cada escola, a critério do diretor da unidade, que não raro delega a professores tal tarefa. Neste quadro de horários, é comum os docentes ficarem com aulas vagas, denominada por eles de “janelas”. Para estes, os organizadores do horário priorizam a compatibilização do horário de trabalho dos docentes que acumulam cargos, e também, por questões subjetivas, de ordem pessoal, privilegiam alguns em detrimento de outros, no entanto todos os entrevistados afirmaram constar janelas em seu quadro de horário, como relatam estes professores:

No começo do ano é difícil para montar o horário, bem difícil, mas já teve pior! Em 5, 6 escolas, esse ano está ótimo, estou em três.(...) Na hora de montar o horário, eles sempre dão preferência para os professores efetivos, depois eles vão te encaixando no horário. Então, você tem que se adequar naquele horário, não tem como mexer muito.(...) Tenho bastante janelas, então dá para preparar aulas nessas janelas, dá para corrigir provas, alguma coisa, mas não é o suficiente ainda (Professora J, contratada, maio, 2011).

(...) tem uns horários absurdos, tipo assim, hoje eu vou à escola dou duas aulas de manhã, aí eu fico com uma janela, depois eu dou mais uma aula, depois fico com outra janela, aí eu tenho aula à tarde logo em seguida, sabe... e tem janela à tarde também, então, não sei se vem da Secretaria, coordenação, não sei de onde vem isso (Professora H, contratada, maio 2011).

Nota-se que os docentes buscam arranjos internos a fim de garantir o maior número de aulas possíveis no início do ano letivo, pois é a garantia da jornada máxima de trabalho neste período que propicia a organização da vida pessoal desse trabalhador. Entretanto a jornada de trabalho do docente contratado temporariamente, conforme analisado no capítulo II, varia ao longo do ano letivo em função das aulas em substituição. E, ainda, uma vez que os horários das aulas forem concretizados dificilmente ocorrerão mudanças, pois para modificá-lo é preciso alterar o horário das aulas de outros docentes que, não raro, já estão com os horários das outras escolas compatibilizados.

Dessa forma, ao findar o período de substituição estes participam novamente das atribuições de aulas com objetivo de aumentar a jornada de trabalho e conseqüentemente ocorre o aumento das escolas em função do quadro de horário que deve visar a compatibilização, o que é algo complexo após o início do ano letivo.

A legislação estabelece o limite diário de aulas, porém, não há regra definida para as unidades organizarem o quadro de horários. Diante da preocupação em ajustar os horários e manter o máximo de aulas possíveis, que varia entre os entrevistados de 40 a 64 horas/aula semanais, incluindo as horas de trabalho em local de livre escolha e as coletivas, observou-se que o individualismo impera entre os pares que se utilizaram dos vínculos afetivos para atingir seus objetivos.

A política posta desta forma força o individualismo entre os docentes que não conseguem olhar para o coletivo e perceber que todos vivenciam as mesmas condições de exploração enquanto trabalhadores. Contribuem também, para o individualismo e a competição, os mecanismos de bonificação e prova por mérito com critérios excludentes dos quais foram discutidos nos capítulos anteriores.

Garantir o maior número de aulas possíveis não significa uma remuneração desejável, mas o limite para garantir a subsistência da família.

A composição da carga horária na rede pública Estadual inclui as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPCs), em que o docente com jornada reduzida (10 horas) cumpre 2 horas (HTPC) e o com jornada máxima (40 horas) cumpre 3 horas (HTPC).

Os horários das HTPCs são estabelecidos pelo diretor da escola, geralmente em vários dias da semana vislumbrando conjugar os horários de trabalho dos docentes.

Para os entrevistados a quantidade de horas de trabalho coletiva não é suficiente para atender às necessidades demandadas pelo trabalho pedagógico, e que, no entanto, tais momentos também são utilizados para outras finalidades como recados gerais da escola e/ou outros oriundos da Diretoria de Ensino.

A despeito de não ter sido citado pelos docentes, a Lei Federal nº 11.738 aprovada em 16/07/2008 que regulamenta o piso salarial aos docentes da educação básica, estabelece no Artº 2º § 4º que: *na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*, ou seja, parte da jornada de trabalho deverá ser destinada ao desenvolvimento de atividades pedagógicas fora da sala de aula, como planejamento das aulas, correção de provas e trabalhos, entre outros. Porém, durante o período ao qual se dedica a pesquisa o estado de São Paulo não cumpriu o que estabelece a Lei, que pode ser compreendido como um ato desrespeitoso em relação aos docentes e distanciamento de um real compromisso com o ensino público.

Destaca-se que a regulamentação desta Lei é resultado de lutas intensas e históricas dos docentes que conhecem a realidade das escolas públicas e as necessidades demandadas ao seu trabalho para um ensino de qualidade.

3.3 – As formas de controle sobre o trabalho docente no cotidiano escolar

O cotidiano do trabalho docente é permeado por situações adversas que representam desafios constantes aos professores. Um deles diz respeito à jornada de trabalho que, dadas as condições salariais e de trabalho, torna-se extensa e intensa, pois, exige a utilização dos tempos livres, como as *janelas*⁴⁵, finais de semana, e feriados para planejamento de aulas, correções de provas e trabalhos, entre outros.

Conforme pontuado no capítulo anterior, a jornada de trabalho docente inclui as Horas de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha (HTPL), bem como as Horas de Trabalho Coletivas, ou seja, uma jornada de 40 horas semanais compreende 33 horas/aula com alunos, 3 de HTPCs e 4 HTPLs, entretanto sinalizam que tais horas não são suficientes, considerando a quantidade de turmas e alunos, a jornada de trabalho semanal, além do tempo que deveria ser destinado à formação e à atualização.

Especialmente, mesmo o docente não sendo remunerado nestes horários, ele os utiliza para trabalhar e, ainda, apreendeu-se que reconhecem que essas são insuficientes em função da quantidade de trabalho que demanda o exercício da docência e do comprometimento com seu trabalho.

De acordo com os entrevistados, esses percorrem várias escolas durante a semana a fim de cumprir sua jornada de trabalho. Relatam que, além destas horas, existe o tempo de trânsito de uma escola para outra, que mesmo não sendo computadas como horas de trabalho são utilizadas em função do trabalho. Neste sentido:

(...) os professores aproximam-se de outros trabalhadores em termos de relações de trabalho: a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais - trabalho, isto é, a rotina da atividade na sala de aula; e, como não tem tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem as atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo) (ALVES, 2009, p. 31).

Apreende-se como ponto fulcral a formação e as formas de atualização sobre a sociedade, como parte da docência. No entanto, o professor, com longas jornadas de trabalho fica exposto à condição de receptor e executor, inclusive da própria política educacional imposta, sem, contudo não dispor de tempo para refletir e se posicionar frente às situações vivenciadas.

Para os docentes, os finais de bimestre, em particular, se constituem em períodos intensos nos quais além do trabalho demandado na relação de ensino e de aprendizagem em sala de aula,

este deve atender aos prazos exíguos das exigências burocráticas, como fechamento e digitação de notas, preenchimentos de relatórios, entre outros.

Costa observa que:

o professorado - grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, onde ocupa posições subordinadas e está sujeito a várias formas de controle burocrático e administrativo – depara-se com nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole (1995, p.89).

Nas palavras de um professor:

(...) Eu tenho aula de manhã e à noite, à tarde praticamente eu fico preparando aula, fazendo avaliação, vendo o que vou passar, se eu vou passar um vídeo, digitando, corrigindo, lendo. Então, se eu não fizer isso eu não consigo ter o que trabalhar em sala de aula. Eu ainda tenho tempo à tarde, e agora, e o professor que tem três períodos? (Professor efetivo B, maio, 2011).

Hypolito (1991) sinaliza que a escola demonstra *baixa qualidade de ensino*, com índices preocupantes de evasão e repetência e alta produção de analfabetos funcionais. Para este autor, o ensino está desvinculado das necessidades educacionais e os docentes estão submersos em condições precárias de trabalho e de formação.

As mudanças no trabalho docente, segundo Carmo, também refletem a *baixa qualidade* dos profissionais da educação propiciada pelos cursos de formação que contribuem para a manutenção deste quadro de professores proletarizados. *Tal profissional da educação atende aos interesses do capital uma vez que a sua postura irreflexiva e o seu despreparo e desqualificação tornam-no massa de manobra extremamente útil para os interesses do capital* (CARMO, 2010, p. 76).

Para esse autor é possível identificar uma espécie de taylorismo no trabalho docente, em que além da crescente eficiência nas tarefas escolares, há também, maior racionalização do trabalho. Neste sentido, constata-se a fragmentação do trabalho docente observadas pela intensificação, decorrentes da nova organização do trabalho e pela produção educacional, que acentua a divisão social do trabalho na escola entre aqueles que decidem e planejam – *gerência científica*- e aqueles que executam, os professores.

A principal forma de controle sobre o trabalho docente refere-se ao currículo prescrito instituído na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2008, por meio do Programa *São Paulo faz Escola*, que dispôs de novas formas de trabalho, via a adoção do **caderno do professor** com orientações passo a passo do processo de ensino e de aprendizagem, determinando a quantidade de aulas em que o docente deve trabalhar cada conteúdo.

Segundo a SEE:

Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (Proposta Curricular, SEE, 2008, p.6).

Segundo Bezerra et al (2009) a SEE ao incorporar a visão da UNESCO, em que os princípios são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser*, considera alunos e professores *aprendentes* e focalizou o currículo na aprendizagem, desconsiderando assim, os conhecimentos e a experiência prévia dos docentes. Afirmam ainda que, posto dessa forma, *corre-se o risco de esvaziamento do papel do professor e o questionamento da sua capacidade de trabalho refletindo outra concepção hegemônica na educação* (2009, p.39).

Para os entrevistados, tal material didático propõe atividades desvinculadas dos momentos de aprendizagem dos alunos. Diante disso, o docente passa por um conflito entre seguir o que determina o material prescrito e atender as reais necessidades de aprendizagem dos mesmos. Ademais, relatam que o material recebido nas escolas apresenta a versão de 2008, quando foi implementada a proposta. Neste sentido, pontuam que as informações estão desatualizadas no que diz respeito aos temas da atualidade, dados estatísticos, entre outros.

De acordo com os entrevistados a maioria segue a proposta curricular, porém percebem as limitações do seu trabalho desencadeadas pela própria política educacional. Priorizam a utilização da apostila com conteúdos determinados no currículo que serão cobrados no SARESP por meio das habilidades e competências, sendo esta a grande preocupação entre os docentes. Não obstante,

existe o acompanhamento do diretor da escola e do coordenador pedagógico para o cumprimento do que determina proposta curricular. Neste sentido:

o gestor, como uma espécie de Fiscal do Governo, passa a controlar o trabalho do professor, e estes passam a controlar seus colegas, estimulados por uma política de gratificações que faz com que um professor se torne responsável pelo trabalho do outro na medida em que a frequência e o rendimento de uns interferem no salário/bônus dos outros. (BEZERRA et al, 2009, p. 39).

Segundo os docentes, o material propõe como estratégias de ensino a utilização de recursos didáticos dos quais não se encontram disponíveis na escola, como filmes, indicações de sites indisponíveis na internet, além das escolas não oferecerem condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Não obstante, tal forma programada de ensino e de aprendizagem desconsidera as condições adversas do cotidiano das escolas, como o calendário escolar que prevê feriados, inclusive municipais e religiosos, falta de recursos didático-pedagógicos, problemas nas condições físicas do prédio, ausência do aluno e/ou do professor, número de alunos por turma, problemas sociais, e especialmente o tempo de aprendizagem, situações estas que retratam o cotidiano das escolas.

Para os entrevistados cada bimestre é uma realidade, como observam os professores:

Cada bimestre é uma realidade. De repente você consegue deslanchar mais, às vezes menos, mas o objetivo é que se trabalhe a apostila todo bimestre, é claro. Você vai comentando a apostila, quando você chega com a proposta, eles estão aquém daquele assunto, daquela realidade. Você acaba tendo que retomar, adequar (Professor J, efetivo, maio, 2011).

Neste sentido, constata-se, apoiando-se em Hypolito (1991) que há forte perda de autonomia no exercício do trabalho, aspecto que tem sido historicamente perseguido pelos professores do ensino público.

Diante dos relatos das entrevistas questiona-se em que medida a SEE tem o diagnóstico em termos qualitativos das necessidades de aprendizagens dos alunos, uma vez que propõe apostilas com conteúdos considerados adequados pela SEE para cada ano do ciclo II e ensino médio e que,

entretanto, contradiz com as reais necessidades de aprendizagens destes no contexto das escolas. Dessa forma, os dados numéricos do SARESP têm demonstrado, de fato, retrocesso na aprendizagem.

Neste cenário aventa-se a hipótese de que há uma estreita relação entre a precariedade nas relações de trabalho dos professores (temporários e eventuais) e a criação de material didático de caráter prescritivo. Considera-se que para fazer frente à entrada de professores em sala formados em disciplinas díspares das aulas a serem ministradas é necessária uma prescrição do trabalho para que a aula aconteça dentro de padrões mínimos.

Segundo Alves (2009) as mudanças no currículo e as formas de controle sobre o trabalho docente têm importantes implicações na qualificação dos professores, em que apesar das especificidades da docência, este sofre as mesmas pressões que ocorrem em uma linha de montagem de uma fábrica, pois muitos deixam de controlar seu trabalho como planejar, escolher o método de ensino, elaborar avaliações, porque estas chegam às escolas prontas, ou seja, elaborados por Secretarias de Educação, sendo estes fatores que corroboram a noção de proletarização dos docentes.

Diante do exposto acima foi possível observar que o trabalho prescrito que faz dos docentes executores de manuais de aprendizagem retratando o processo de desqualificação da profissão, uma vez que não valoriza os conhecimentos destes, sua experiência profissional e tão pouco o integra na elaboração das propostas de trabalho.

É na relação de ensino-aprendizagem que os desafios e as contradições se revelam, pois o tempo cronológico em que estão definidos os conteúdos, bem como a metodologia de trabalho do docente, por meio dos cadernos de atividades entregues aos alunos bimestralmente, balizam o tempo de aprendizagem dos alunos. A SEE inseriu nestes materiais situações da relação ensino e aprendizagem das quais são imprevisíveis no cotidiano escolar considerando a singularidade de dos alunos e das turmas.

Observou-se a consternação dos professores permeada por um sentimento de impotência frente à política, em que os processos da construção do conhecimento não parecem ser o mais importante.

Por outro lado, observou-se que não é unânime a crítica em relação aos procedimentos adotados pela SEE, denotando-se, até mesmo, falas contraditórias nos depoimentos coletados. Por um lado, indaga-se na presente pesquisa em que medida passa a ocorrer uma introjeção da política, da lógica da avaliação classificatória, da confiança em seu exercício profissional diante de um sem número de determinações. Por outro, constata-se a fadiga em resistir aos mandos e desmandos de uma série de ‘inovações’ políticas vindas a cada nova gestão. De acordo com Costa (1995, p.105) o distanciamento no planejamento das atividades docentes e a presença da racionalização no trabalho no interior da escola são medidas que exercem efeitos deletérios ao corpo docente.

O depoimento a seguir ilustra a análise:

A proposta é boa, precisa ser seguida, mas mesmo sendo resumida, eu sinto que o aluno precisa de uma base. O caderninho não tem um conteúdo, não tem um cálculo, daí ele [o aluno] vai fazer uma resolução, que ele precisa de um cálculo. A proposta fica na parte de leitura e escrita, vamos interpretar, só que na hora que ele vai fazer um simulado, alguma coisa, ou no próprio caderninho tem exercício que ele tem que fazer um cálculo, ele não sabe, não sabe mexer com fórmula, não sabe matemática. (Professor B, efetivo, maio, 2011).

Os aspectos pedagógicos são apontados pelos entrevistados como sendo um centro importante de preocupações, entretanto, vivenciam situações contraditórias no contexto escolar em virtude de decisões das quais não participaram. Tais situações imprimem uma nova formatação ao trabalho da qual passa a ser determinado e controlado por mecanismos externos caracterizando a desqualificação e a proletarização deste trabalhador.

O processo de dominação e controle sobre o trabalho dos educadores não se dá somente no que se refere ao conteúdo do ensino, mas também sobre a forma de transmissão desse conteúdo. Há necessidade de um saber-fazer que, além de poder orientar o processo de produção, poderá definir o uso de materiais didáticos e métodos. A incorporação desse saber-fazer pela tecnologia educacional e sua devolução para o professor enquanto um “pacote” pedagógico é um fator fundamental na desqualificação do trabalho, no domínio do controle sobre o trabalho e na expropriação do saber do educador (HYPOLITO, 1991, p.17).

Oliveira (2004) argumenta que as mudanças na organização do trabalho escolar indicam maior flexibilidade nos processos pedagógicos reforçando a ideia de que a escola passa por novos padrões de organização que exige novas características de trabalhador docente.

Neste contexto discute-se a configuração desta categoria profissional desvalorizada socialmente e por meio das políticas educacionais que criam mecanismos que acabam reforçando tal desvalorização.

Segundo os docentes, no decorrer do ano letivo, existe uma pressão no interior da escola, pelo diretor, coordenador pedagógico e até mesmo entre os pares, com relação ao cumprimento das determinações da SEE, vislumbrando atingir a meta de aprendizagem e controle do fluxo escolar, estabelecido por meio do IDESP⁴⁶, que atrelado à bonificação premia ou penitencia o professor pelos resultados.

Apreende-se que o trabalho docente da forma como se configura compromete o desenvolvimento pedagógico e conseqüentemente a qualidade de ensino na medida em que este se responsabiliza e é responsabilizado social e politicamente pelos resultados da aprendizagem dos alunos que demonstram uma educação de pouca qualidade.

3.4 - As implicações do SARESP no trabalho docente

Conforme exposto no capítulo I, anualmente os alunos da rede pública estadual realizam a prova do SARESP, a qual avalia a aprendizagem dos mesmos por meio de questões focadas em habilidades e competências. De acordo com a SEE o trabalho pautado nesses princípios está expresso no currículo oficial, o qual é padronizado em toda a rede de ensino.

De acordo com Freitas, 2009, p.63:

O coração do sistema de avaliação está na articulação da matriz de referência do SARESP com uma proposta curricular “apostilada” acompanhada nas escolas por professores coordenadores e demais especialistas. A noção de competências/habilidades dá o tom em termos da qualidade formativa da proposta, ou seja, um conhecimento instrumental que poderá rebaixar a formação

⁴⁶ Ver 1º capítulo desta dissertação.

teórica dos alunos, com a justificativa de que estamos formando estruturas ligadas ao desenvolvimento do pensamento do aluno.

Observou-se no relato dos professores que o trabalho, durante todo o ano letivo é direcionado para a realização de tal prova. Dessa forma, além das apostilas, aplicam diversos simulados a fim de que os alunos estejam preparados para realização da prova.

Segundo os docentes, o trabalho é desgastante e tenso, pois além de seguir as determinações da SEE, que contradiz com a realidade escolar, estes devem convencer os alunos a realizarem as avaliações, ou seja, não faltar nos dias de provas, além de solicitar o empenho destes durante a realização da mesma, ou seja, que se dediquem ao máximo para que o resultado seja satisfatório. Porém, relatam que os alunos não veem sentido nesta avaliação que em nada contribui de fato para a melhoria de sua aprendizagem, uma vez que o resultado é apresentado de forma genérica, por série, por meio de dados quantitativos, como se todos os alunos tivessem as mesmas defasagens ou necessidades de aprendizagem.

No que se referem aos alunos do 3º ano do ensino médio, estes são avaliados, também ao final do ano letivo, quando praticamente já concluíram esta modalidade de ensino, ou seja, o resultado em nada acrescentará à trajetória escolar.

Neste sentido, de acordo com os entrevistados, os alunos não demonstram interesse em realizar tal avaliação. Porém, também são pressionados no decorrer do ano letivo com argumentos da SEE reproduzido pelos professores, diretores e coordenador pedagógico. Tais argumentos são expressos por meio de documentos da SEE e videoconferências. Se, por um lado, a finalidade do SARESP, conforme a SEE é:

(...) produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. (SEE, APRESENTAÇÃO, SARESP, 2011).

Cabe questionar apoiando-se em Notário (2007, p.66) em que medida as avaliações desta natureza concretizam formas de “esvaziamento da autonomia escolar e docente” as quais em nada colaboram para “que a comunidade escolar e o professor reordenem sua prática, acabam servindo

mais como um mecanismo de controle externo sobre o trabalho do professor e da escola do que propriamente como uma avaliação com fins de superar as dificuldades do processo”

Notadamente, existe a preocupação dos docentes em atingir a meta estabelecida, pois o que é mostrado à sociedade é apenas o resultado e não o que está por trás de tais resultados, como condições degradadas de trabalho, precarização na contratação de docentes, problemas sociais que refletem na escola e a prescrição do trabalho.

No entanto, o resultado da escola demonstra aos que desconhecem os mecanismos da política educacional que esta cumpriu seu papel. Porém, quando a meta não é atingida, percebeu-se na fala dos docentes, que ocorre um esfacelamento do grupo, um sentimento generalizado de culpa e incompetência em meio à busca de justificativas. Os resultados ficam expostos publicamente, gerando um *ranqueamento* entre as escolas em que as que não atingiram a meta são consideradas ruins pela sociedade.

Dias Sobrinho (2009) observa que a prova pode medir a capacidade de retenção de um determinado conteúdo, do desempenho do aluno, mas isso não equivale à avaliação da aprendizagem, que é algo mais complexo e que, portanto envolve processos globais de avaliação.

Juntamente com o resultado do SARESP, os docentes esperam receber a bonificação que é variável entre os docentes, uma vez que no pagamento deste também é considerada a frequência do professor conforme detalhamento no capítulo I.

Apreende-se que para além do sistema de bonificação há uma política articulada, que direta ou indiretamente responsabiliza o docente e o obriga por meio de diversos mecanismos implícitos e explícitos, citados anteriormente, a seguir seus ditames, ao mesmo tempo em que gera competição entre os pares, reforçando a ideia de que estes deverão se empenhar mais para atingir os objetivos da SEE, e, portanto serem merecedores de premiação.

De acordo do Freitas (2009) esta forma de premiação gera fortes consequências e cita como exemplo as escolas que estão em área de risco social, em que possivelmente tais docentes nunca serão bonificados. E aventa a possibilidade de tais docentes abandonarem tais escolas e irem para outras melhores posicionadas na classificação.

Posto dessa forma, todos terão as mesmas oportunidades para atingir a meta estabelecida uma vez que as formas prescritas de trabalho e demais orientações são as mesmas para todo o estado. Entretanto, os contextos são singulares. Notário (2007, p. 66) pontua que:

Uma proposta de avaliação que tivesse como objetivo realizar um diagnóstico concreto das dificuldades da escola pública acabaria por revelar/denunciar as mazelas vividas no sistema; considerando aí as condições salariais e de trabalho, os critérios nada pedagógicos que se utilizam para a formação de Turmas/Salas, a jornada de trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola e a participação real da comunidade na gestão da escola e etc.

Entendemos que em educação é complexo haver padronizações dada às especificidades demandadas pelo próprio processo e a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, e portanto, reduzi-la a dados estatísticos e atrelá-la a premiação de docentes é reduzir também a formação dos alunos. Em consonância com Dias Sobrinho (2009, p.198):

a avaliação não pode perder seu foco, isto é, não pode deixar de visar os sentidos essenciais das estruturas, dos projetos, dos programas, e das práticas educativas entendendo sempre que tudo em educação deve estar referido à formação de seres humanos, tendo em vista a edificação de uma vida em sociedade mais elevada, justa e digna.

3.5 - Condições de trabalho docente.

O cotidiano do trabalho docente é permeado por situações adversas das quais não raro o imprevisto se faz presente. Para o exercício da docência enfrentam vários desafios dos quais não estão ao seu alcance resolvê-los, como problemas relacionados à estrutura física da escola, recursos didáticos pedagógicos que são insuficientes e/ou obsoletos, demais insumos como falta de cadeiras e carteiras, ventiladores, lousas quebradas, entre outros.

De acordo com Venco (2009, p.151):

A história do trabalho expõe práticas pautadas por normas e prescrições que, de um lado, resultam em relações sociais específicas e, de outro, consolidam o ambiente de trabalho, quanto às instalações físicas, sob uma arquitetura tributária das condições de trabalho aqui entendidas como uma construção social. Para além da iluminação, da ventilação, dos ruídos e da adequação do equipamento ao trabalhador etc., há práticas que incidem também sobre a cadência do trabalho e a subordinação aos prazos, bem como sobre as disposições das chefias imediatas e da gestão de pessoal mais ampla.

Neste sentido, tais condições somadas à pressão, ao controle sobre o trabalho e à intensificação, resultam em condições degradadas que comprometem o trabalho docente resultando em processos de baixa qualidade de ensino e aprendizagem em que o docente vem sendo responsabilizado, especialmente por meio dos resultados do SARESP.

De acordo com Oliveira et al, p.8, a infraestrutura da escola é um conjunto de condições que dão suporte ao trabalho pedagógico no ambiente escolar como biblioteca, laboratórios, vídeos. Além desses aspectos, incluem-se o estado de conservação do prédio como iluminação e demais adequações nas instalações do ambiente escolar. Ou seja, há um conjunto de fatores que devem ser considerados para que o trabalho pedagógico se desenvolva em condições adequadas.

Os docentes relataram que nas escolas existem alguns recursos materiais voltados à área pedagógica tais como DVD; computadores; livros didáticos e televisão, mas que estes são insuficientes para atender à demanda de professores e alunos. Ademais, pontuaram que na sala de informática, por exemplo, existem doze computadores e que em cada turma tem no mínimo 35 alunos. Acrescentam ainda que é complicado planejar as aulas contando com tais recursos visto que não saberão se estes estarão em funcionamento ou disponível, como relata um docente:

Eu tenho uma dificuldade muito grande com a questão de acústica, as salas têm uma acústica ruim, os alunos são muito barulhentos, os ventiladores fazem muito barulho, então isso afeta, por exemplo, do ponto de vista da saúde eu sempre saio da manhã com a voz muito desgastada (Professor, G, maio, 2011).

Entendemos que os insumos constituem-se como condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com qualidade. Porém, a realidade das escolas públicas do estado de São Paulo revela as condições degradadas em que o trabalho docente está sendo desenvolvido.

Segundo Oliveira (s/d) a implementação de reformas educacionais no contexto do trabalho docente tem se configurado de forma inadequada dada as condições precárias de trabalho vivenciadas no cotidiano das escolas em que em última instância é o docente que, dentre as condições adversas, desenvolve o trabalho que envolve exigências técnicas e afetivas.

A despeito desse tema não ser objeto de análise na presente pesquisa é importante registrar que os docentes relataram ainda que as questões relacionadas à disciplina, violência, e demais problemas sociais que refletem na escola é algo complexo e desgastante no cotidiano do trabalho.

Outra situação refere-se à quantidade de turmas com as quais os docentes trabalham, estas variam de acordo com a carga horária semanal de cada disciplina.⁴⁷ Um professor de física, por exemplo, que possui uma jornada de trabalho com alunos de 32 aulas semanais, com duração de 50 minutos no período diurno e 45 no período noturno, exercerá a docência para 16 turmas. Considerando que estas são formadas em média por 45 alunos no ensino médio, este professor trabalhará com um total de 720 alunos.

Eu vou começar nesta semana uma maratona de provas, é uma prova por aluno, tive que imprimir, ainda a escola me dá esse recurso, (...) então cada sala são 40, hoje mesmo eu imprimi em torno de 800 avaliações, então de 800, 5 questões cada uma, não vai dar tempo para eu ler todas as questões, então eu fiz de múltipla escolha também, então são 800 avaliações para eu corrigir para entregar nota até o fim do mês. (professor B, maio, 2011).

Somam-se a isso as formas precárias de contratação, a intensificação e os salários praticados compondo um quadro de desvalorização da profissão diante da sociedade.

Hypolito (1991), afirma que os docentes vivenciam processos de degradação das condições de trabalho e de formação que vão desde os aspectos físicos materiais das escolas até às condições de salários e plano de carreira, pois estes não estimulam dos docentes a se aperfeiçoarem

profissionalmente. Dessa forma, as políticas educacionais revelam o descompromisso com o trabalhador docente e conseqüentemente com a educação, como retrata um docente:

É difícil, complicado, principalmente financeiramente né? Chega uma hora que fica inviável então você pensa em sempre estar melhorando, mas não ficar nisso para sempre. Eu particularmente sou efetivo no estado? É uma segurança? É. Mas eu penso mais para frente ingressar no ensino particular num ensino que seja um pouco mais qualificado, melhor remunerado, uma faculdade, um curso técnico, uma coisa assim. (Professor B, maio, 2011).

Neste contexto, Pucci et al.(1985), afirmam que os docentes vivenciam processos de proletarização explícitos nas relações de trabalho, jornadas prolongadas, condições degradadas de trabalho, além da desqualificação da profissão e dos baixos salários das quais discutiremos mais adiante.

Porém observa-se que com a introdução crescente da lógica empresarial no interior das instituições escolares tonar cada vez mais complexo o exercício da docência em que autonomia torna-se cada vez mais limitada, evidenciando ainda mais as características da proletarização no interior das escolas.

Alves (2009) observa que os docentes possuem apenas sua força de trabalho, a qual é vendida como mercadoria, o que os aproxima dos demais trabalhadores da sociedade. Tem o processo de trabalho normatizado pelo Estado e participam de associações e sindicatos.

Considerando tais princípios entende-se que educação enquanto processo considera o ser humano como sujeito histórico, ou seja, que produz sua existência por meio da interação com o mundo e conseqüentemente se apropria da cultura das gerações passadas. Neste sentido, o docente exerce um importante papel na formação dos alunos uma vez que no processo de ensino e aprendizagem cabe a este mediar e propiciar condições para construção do conhecimento do aluno que está em formação.

Não obstante, a pesquisa tem revelado as contradições entre o que é promulgado e a realidade vivenciada no contexto escolar pelos docentes conforme exposto anteriormente.

⁴⁷ Sobre isso: ver matriz curricular nos anexos desta dissertação.

Assim, o docente vivencia na escola a lógica do trabalho no setor produtivo, em que além da estrutura e organização tem o seu trabalho intensificado e as horas de trabalho excedentes não são remuneradas, o que nos remete, também, à proletarização do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar a articulação entre as alterações na política e na gestão educacional e as repercussões nas condições do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo, focalizando, particularmente, a política educacional implementada no período 2007-2010.

A hipótese que orientou o estudo era de que a orientação neoliberal teve papel preponderante na construção desta política, com repercussões importantes no trabalho docente; houve efetiva flexibilização na contratação dos docentes via contratações temporárias; as modificações no processo de atribuição de aulas contribuíram para a precariedade do trabalho docente; houve efetiva intensificação do trabalho docente, em virtude da nova formatação do currículo e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP) e também, por meio da ampliação dos turnos de trabalho, em decorrência dos baixos salários praticados pelo governo estadual.

Tal análise teve como cenário, as mudanças que ocorreram na educação brasileira a partir da década de 1990, o qual é reestruturado por meio de políticas educacionais, que concluímos, portam os princípios neoliberais, especialmente na flexibilização das relações trabalhistas, ênfase no individualismo e na competição por meio da meritocracia advindas de uma conjuntura global expressa, entre outras formas, nos acordos firmados a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990.

O referencial teórico empregado na análise indica que a década de 1990 inaugura um novo momento da educação brasileira com os imperativos da mundialização, tendo como eixo a educação para equidade social que desencadeou mudanças na organização da escola pública. É importante demarcar que o termo equidade social empregado tal como sinônimo de 'igualdade social', de fato tem aqui compreensão diferenciada, à medida que a equidade restringe-se ao reconhecimento do direito e não sua efetividade propriamente dita.

Não obstante, para atender tais acordos o governo do estado de São Paulo vem utilizando várias estratégias que implicaram na precariedade das relações de trabalho expressas fundamentalmente na ampliação dos contratos de professores temporários e eventuais, dialogando

diretamente com o período histórico cuja palavra-chave é a flexibilidade e não mais a rigidez do fordismo, a intensificação do trabalho docente, gerando um processo de mudanças que afetam diretamente o trabalho docente.

Constatou-se na pesquisa que existe um número expressivo de docentes da rede pública de ensino estadual que não são efetivos, ou seja, possuem contratação temporária especialmente por meio da legislação instituída em 2009, a qual flexibilizou ainda mais as formas de contratação, com profundas diferenciações de direitos sociais em relação aos efetivos, sendo possível estabelecer um diálogo profícuo com o setor produtivo que, no mesmo período, intensifica os processos de terceirização da força de trabalho, contudo com as mesmas exigências para o exercício da docência, como discutido no capítulo II.

Observou-se também, que entre os docentes contratados, existem as categorias, qual sejam: F, docente contratado com estabilidade de 12 aulas semanais, com praticamente os mesmos direitos que os docentes efetivos; L; categoria extinta no final de 2011 já com alguns sinais de flexibilização especialmente no que se refere a licença saúde superior a 15 dias, cuja perícia era realizada no INSS. No início de 2012 os docentes desta categoria passaram para categoria O juntamente com os candidatos a contratação, totalmente vinculados ao INSS, sem os mesmos direitos que os docentes efetivos. Entre os docentes com contrato de trabalho temporário, ainda existem aqueles que são eventuais, lecionam casualmente na ausência do docente responsável pela turma. Constatou-se na pesquisa que esta última retrata a precariedade extrema na forma de contratação, uma vez que tais docentes são chamados para substituírem qualquer disciplina, inclusive àquelas em que não possuem formação, nem tampouco qualificação. Ademais sua remuneração refere-se apenas aos dias trabalhados, sendo estes, excluídos dos direitos trabalhistas.

A pesquisa demonstrou o alto índice de trabalhadores docentes temporários que reflete as políticas públicas de cunho neoliberal resultando no sucateamento do ensino público paulista.

Buscou-se também, discutir na presente pesquisa, os reflexos no trabalho docente a partir da implementação padronizada do novo currículo focado em *competências e habilidades*, seguindo de forma acrítica a Lei de Diretrizes e Bases instituída em 1996, à medida que a formação para o trabalho toma o lugar de uma educação emancipatória. A padronização curricular é acompanhada por intencionalidades que direcionam o trabalho pedagógico docente no interior das instituições

escolares. Tais direcionamentos, compreendemos, tolhem a autonomia do docente e a reflexão sobre seu trabalho, uma vez que impõe estratégias de ensino e metodologias por meio de manuais com atividades programadas. Entendemos que esta seja uma tentativa de garantir com que o docente desenvolva seu trabalho de acordo com as intencionalidades da SEE que dentre elas é *de preparar o aluno para o trabalho*, ou seja, para que este esteja apto para atender as finalidades especialmente do setor produtivos.

Não obstante, o trabalho prescrito instituído por meio do *Programa São Paulo faz Escola* foi um dos mecanismos que contribuiu para o processo de desqualificação do docente, uma vez que foram elaboradas apostilas bimestrais para alunos do ciclo II (6º ao 9º anos) e ensino médio bem como manuais para os professores com direcionamentos do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, apreendeu-se por meio das entrevistas que o trabalho prescrito compromete a autonomia e a criatividade dos docentes, à medida que o planejamento e a execução são dissociados, cabendo-lhes estritamente a execução do trabalho, que por sua vez é acompanhado por forte pressão para sua utilização, uma vez que o conteúdo tal como trabalhado será tema das provas do SARESP. Porém, diante da intensificação do trabalho vivenciada pelos docentes no cotidiano de seu trabalho, observou-se que há uma contradição: por um lado criticam a proposta curricular pelos motivos acima, por outro a acatam, uma vez que com o material em mãos, basta aplicá-lo, poupando-lhes tempo e conseqüentemente a reflexão sobre seu trabalho. Neste sentido, a forma como a escola está organizada conduz à alienação do professor e à crescente desqualificação profissional (HYPOLITO, 1991).

O currículo prescrito pela SEE-SP demonstrou mais uma forma de desqualificação do trabalho docente, na medida em que de acordo com os entrevistados estes não participaram da sua elaboração revelando a imposição pedagógica pretensamente homogênea para contextos heterogêneos das instituições escolares.

Destaca-se que as transformações políticas, sociais e, sobretudo econômicas refletem na educação, uma vez que o sistema capitalista busca, via educação, atender suas finalidades voltadas à acumulação. Não obstante, a escola conta com uma *autonomia relativa* inscrita em sua própria lógica interna, com suas especificidades, interesses, expectativas e valores próprios que não

podem ser ignorados (Enguita,1989). Porém, observou-se que esta autonomia relativa tangencia a intensificação do trabalho que faz com que o docente incorpore as imposições pedagógicas na sua rotina de trabalho, sem, contudo ter tempo hábil para refletir sobre elas, especialmente no coletivo da escola.

Em consonância com Enguita (1989) e Hypolito (1991) observou-se que os professores estão submetidos a processos de proletarização, porém, na escola ainda há espaços em que estes gozam de certa autonomia, pontuando que o docente vivencia a ambivalência entre proletarização e profissionalização.

Tal proletarização, expressa-se nas escolas públicas estaduais observadas durante a pesquisa nas formas de controle que ocorre sobre o trabalho docente por meio do currículo prescrito e nas relações hierarquizadas no interior da escola; flexibilização nas formas de contratação, como exposto anteriormente; condições de trabalho degradadas com classes superlotadas, ambientes de trabalho inadequados com problemas na estrutura física como iluminação, ventiladores obsoletos; falta de espaços adequados como bibliotecas, sala de informática, laboratórios, etc; demais insumos como recursos pedagógicos, além da intensificação desencadeada pelo trabalho que compreende o exercício da docência, como correções de provas, trabalhos escolares, etc, uma vez que comprovou-se na presente pesquisa as longas jornadas de trabalho exercidas pelos professores em diversas escolas e em mais de uma rede de ensino.

A condição de assalariado também o aproxima da proletarização, uma vez que tais salários são aqui reconhecidos como aviltantes, caracterizando um dos fatores de desvalorização social da profissão, uma vez que a profissão não se constitui em um atrativo aos jovens.

Além das condições objetivas, existem as condições subjetivas intrínsecas ao ambiente escolar como os problemas sociais expressos em um currículo oculto que demandam ações que fogem do exercício da docência, mas que este tem que lidar cotidianamente, aqui apenas citada por não se tratar de objeto de discussão nesta dissertação.

Notadamente, a política educacional, revelou-se neste período distanciada dos contextos escolares, uma vez que busca atender às exigências do setor produtivo em detrimento da formação integral dos alunos por meio dos mecanismos expostos anteriormente.

Outro ponto fulcral diz respeito ao SARESP, que atrelado ao bônus mérito, se constitui como instrumento de medida e tem alterado profundamente o trabalho docente, desencadeando o individualismo, a competição e conseqüentemente o rompimento com o coletivo. Diante disso, a avaliação perde sua finalidade de contribuir para orientar os profissionais da educação no seu trabalho e a escola como um todo (SARNO, CANCELLIERO, 2009).

Observa-se que a política de avaliação da SEE não considera o projeto político pedagógico da escola, bem como o contexto social, cultural e econômico no qual a escola está inserida. Questões relacionadas à estrutura física, material e humana são condições complexas, inerentes ao processo que não podem ser desconsideradas.

Neste sentido, como resultado da pesquisa apreendeu-se que os docentes vivenciam uma tensão cotidiana decorrente das medidas instituídas pela política, a qual articula níveis precários de contratação de professores, imposições pedagógicas relacionadas ao sistema de avaliação institucional e condições de trabalho degradadas, a saber: a) número de alunos por turma superior a 40 no ensino médio; b) jornada de trabalho em mais de uma rede de ensino variando entre 40 e 64 horas semanais entre os entrevistados, sendo comum a tripla jornada concretizada em várias escolas; c) baixos salários; d) desempenho de funções que não compreendem o trabalho docente, e) número expressivo de professores contratados; f) professores eventuais (que substituem os titulares) lecionando disciplinas não específicas da licenciatura e comumente não vinculadas à área de formação; g) insumos insuficientes para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

Não obstante, observou-se que a intensificação do trabalho docente é algo já interiorizado pelo mesmo como se fosse inerente ao seu trabalho. Haja vista a quantidade de provas e trabalhos para correção, participação em cursos de capacitação fora do horário de trabalho, especialmente nos finais de semana, presencial ou *on line*, participação em Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres (A.P.M.), atendimento às exigências burocráticas como preenchimento de relatórios, desenvolvimento de projetos elaborados pela SEE, que não constam no projeto político pedagógico da escola, entre outros, e cujas horas previstas para esses fins são insuficientes.

A política educacional da SEE apresentou-se no período em análise de forma racionalizada, especialmente ao trabalho docente, porém acreditamos que as escolas se constituem como espaço

de formação e socialização dos conhecimentos e entre as condições adversas vivenciadas no cotidiano escolar e os limites impostos, é preciso buscar as possibilidades que apontem os caminhos para o resgate do trabalho docente por meio da formação humanizada e da valorização deste trabalhador.

Durante a pesquisa, surgiram questões que merecem a ampliação do debate nos meios acadêmicos. A extensa jornada de trabalho dos docentes e a intensificação do trabalho têm causado o adoecimento destes fazendo com que muitos entrem em licença saúde especialmente no segundo semestre do ano letivo e, por essa razão, são comumente expostos na mídia como uma categoria com muitos direitos e responsabilizados pelo processo de substituição de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTERDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

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

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**, 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

BASÍLIO, J. **Contratos de Trabalho de Professores e a Construção da Condição Docente na Escola Pública Paulista (1974-2009)**, 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BERTAUX, Daniel (1997), *Les récits de vie*, Paris, Ed. Nathan (col. 128), 127 páginas.

BEZERRA, L. N.; BEZERRA, M. C.; JACOMELI, M. R. M. Currículo Escolar em São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v.8, n.1, p.37-48, jan/jun.2009.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N., PASQUINO, Dicionário de política I. Trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.)

CARMO, J. C. Considerações sobre processo de produção capitalista e a precarização do trabalho docente na escola. **Quaestio**, v. 12, p. 63-82, 2010.

CASSETTARI, N. **Pagamento por performance na educação básica**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Res.pdf. acesso em 09/11/2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P. p.415-560.

CATANI,D.B, GALLEGO, R.C. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. IN: capítulo I. Decifrar palavras carregadas de ideologia. p. 21- 44.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. IN: capítulo II. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente. 82-136.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.193-207, março, 2008.

_____, J. Avaliação institucional para re-institucionalizar a educação como bem público. **Quesito**, Sorocaba, SP, v.11, n.2, p.17-27, nov, 2009.

DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H.; MELO, S. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho, **Cadernos de pesquisa**, v.38, n.133, p.221-236.jan/abr.2008.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

FERNANDES, Eliane Maria de Almeida. **Educação escolar, estado e município: análise da descentralização de ensino no estado do Rio de Janeiro durante a vigência do Fundef (1998-2006)**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

FERNANDES, M. J. S. **As Reformas Educacionais Paulista e o Bônus Mérito: Impactos sobre o Trabalho Docente e a organização da escola**. In: *VIII Seminário Internacional Red Estrado – UCH- CLACSO*., agosto, 2010 (a).

_____, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.75-102, dez.2010(b).

FONTANA, C. A. **O trabalho informal docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação da Unimep, Piracicaba ,2008.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil**, 10º Encontro de Pesquisa em Educação na Região Sudeste, Rio de Janeiro, julho/2011. *Mapeamento e caracterização*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, nº 70, Abril/00(b). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a10v2170.pdf>. acesso em 09/11/2011.

_____, L. C. Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v.8, n.1, p.59-66, jan/jun.2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômica, social capitalista**. 6ª ed. São Paulo: Cortez 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 115-184.

HIPÓLYTO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação** n.4, p.3 – 21, 1991.

HOFFMANN, J. M. L., **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

IANNI, O. **Teorias da globalização**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LALANDA, P. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), 1998 (4.º), 871-883.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina:Planta, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, SP, EPU,1986.

LÜDKE, M., BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação & Sociedade**, vol. 25, no. 89, p.1159-1180, set./dez.2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, Cortez Editora, São Paulo, 2005, 17ª edição.

MORAIS, R. C. Correa de. **Liberalismo e Neoliberalismo: uma introdução comparativa**. Primeira Versão n. 73.Campinas: IFCH-Unicamp, março de 1997.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NOTARIO. A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007.137f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n 5, janeiro-junho, 2009, PP 13-26.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. em <http://www.cedes.unicamp.br/aceso em 20/04/2010>.

_____, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35. 2010. Editora UFPR.

_____, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. ; FARDIN, V; MILL, D. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do professor.**

<http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=?idioma=port>. Acesso em 24/02/212.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.; SGUISSARDI, V. **O ensino noturno e os trabalhadores.** São Carlos: EDUFSCAR, 1995. O professor do ensino noturno. p. 57-76.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SARNO, M. C. M, C., J. M. As políticas para a Educação pública no Estado de São Paulo. **Educação e Cidadania**, vol. 8, ano 1, n.1, 2009. Campinas.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, N. Políticas Curriculares: Elementos para discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v.8, n.1, p.29-36, jan/jun.2009.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. No outro lado do currículo oculto: o trabalho. P. 139-183.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. disponível em <http://scholar.google.com.br/scholar?q=%22neoliberalismo+e+educa%C3%A7%C3%A3o%3A+manual+do+usuario%22&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr>> acesso em 16/07/2010.

SOUSA, S. M. Z. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: Mapeamento e caracterização. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

SOUZA, A.N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e trabalho docente.** 1999. 216f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SOUZA, L. M. **Estado e Políticas Públicas Neoliberais**. In: V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais em Tempo Presente, Dez/2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC06.pdf>. acesso em 27/11/2011.

VENCO, S. B. **As engrenagens do telemarketing: Vida e trabalho na contemporaneidade**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2009.

Documentos Oficiais

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgado em 05/10/1988. Diponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso 7/03/2012.

_____. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) , decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. acesso em 11/10/2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº [11.738, de 16 de julho](#) de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

SÃO PAULO. (Estado). Lei n. 500, de 13 de dezembro de 1974 (Revisada até maio de 2007) Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.

_____. (Estado). Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm> acesso em 09/07/2011.

_____.Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

_____.Lei Complementar n. 1.010, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas.

_____.Lei Complementar n. 1078, de 17 de dezembro de 2008.Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

_____.Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 de São Paulo. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.

_____.Lei Complementar n.1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.

_____.Lei Complementar n. 1.143, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

_____.Decreto Nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.

_____.Decreto n. 52.344, de 9 de Novembro de 2007. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

_____.Decreto 53. 277 de 25 de julho de 2008. Dispõe sobre o projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.

_____.Decreto Nº 55.144/2009 de 11 de dezembro de 2009. Altera e insere dispositivos no Decreto Nº 53.037/2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, define normas relativas à remoção, substituição e contratação temporária de docentes e dá providências correlatas.

_____.Decreto nº 55.217, de 21 de Dezembro de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.

_____.Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____.Resolução SE - 66, de 2-9-2008. Dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

_____.Resolução SE - 68, de 1-10-2009 Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

_____.Resolução SE 95, de 11-12-2009. Disciplina a remoção dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.

_____.Resolução SE 48, de 2 de junho de 2010. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2010. DOE 3/06/2010.

_____.Resolução SE 77, de 17 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.

_____.Resolução SE nº 2, de 28 de janeiro de 2011. Altera a Resolução SE nº 77, de 18/12/2010, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro do magistério.

_____.Resolução SE nº3 de 28/01/2011, DO de 29/01/2011. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes, turmas e aulas de Projeto da Pasta aos docentes do quadro do magistério.

_____.Resolução SE nº 8, de 15 de fevereiro de 2011. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19.12.2007, e da Resolução SE nº 77, de 18.12.2010.

_____.Resolução SE n.17, de 22/03/2011-Dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.

_____.Resolução SE n. 20/2011- Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar Nº 1.078/2008.

_____.Comunicado DRHU n. 1, de 11/4/2011. Concurso de remoção de docentes.

_____.Instruções Especiais SE 1, de 24 de dezembro de 2009. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 119 (241) – 25/26/27.

_____.Edital de Convocação e Regulamento do Curso de Formação Específica Terceira Etapa do Concurso de PEBII – publicado no DOE em 03/08/2010. http://escoladeformacao.educacao.sp.gov.br/concursopebii/sobre_o_curso_o_que_e.html -acesso em 04/06/2011.

_____.Edital de abertura de inscrição para a prova para o processo de promoção/2011 de 11 de maio de 2011.

_____.PROPOSTA Curricular do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>. acesso em 18/08/2011.

ANEXO I

ENTREVISTAS

Professor de Educação Básica II – EFETIVO

1 - Identificação do entrevistado

- Formação;
- Tempo de profissão;
- Tempo de serviço na rede pública de ensino estadual.

2 - Processo de contratação docente

- Forma de contratação antes da efetivação;
- Condições para efetivação na SEE;
- Se contratado, lecionava disciplina específica e/ou não específica da formação;
- Há quanto tempo é efetivo na SEE e na escola atual;
- Município da efetivação, carga horária;
- Carga horária de trabalho semanal, em quantas escolas e períodos;
- Acúmulo de cargo com outra (s) rede (s) de ensino; conciliação dos horários de trabalho;

3 – Plano de carreira

- Conhecimento sobre o plano de carreira;
- Avaliação por mérito.

3 – Condições de trabalho

- Número de turmas que trabalha nº de alunos em média por turma;
- Relato de um dia de trabalho;
- Principais desafios no exercício da docência;

- Condições de trabalho: infraestrutura da escola, recursos didático pedagógicos;
- Conhecimento sobre a política educacional e as mudanças que interferem no cotidiano do trabalho.

4 - Currículo/Avaliação

- Conhecimento sobre o currículo da SEE e seus objetivos;
- Avaliação externa: SARESP e sua relação com o currículo;
- IDESP e o bônus mérito.

Professor de Educação Básica II - Contratado

1 – Identificação do entrevistado

- Formação;
- Tempo de profissão;
- Tempo de serviço na rede pública de ensino estadual.

2 - Processo de contratação docente

- Forma de contratação na SEE;
- Atribuição de aulas para o candidato a contratação;
- Os caminhos percorridos antes da contratação;
- Expectativas (dele ou do outro) quanto contratação no processo inicial de atribuição de aulas;
- Disciplina(s) atribuída(s) e modalidades de ensino;
- Carga horária de trabalho semanal, em quantas escolas e períodos;
- Acúmulo de cargo com outra (s) rede (s) de ensino; conciliação dos horários de trabalho;
- Término da substituição, novo processo de contratação.

3 – Plano de carreira

- Conhecimento sobre o plano de carreira;
- Direitos trabalhistas do professor contratado;
- Avaliação por mérito.

3 – Condições de trabalho

- Número de turmas que trabalha nº de alunos em média por turma;

- Relato de um dia de trabalho;
- Principais desafios no exercício da docência;
- Condições de trabalho: infraestrutura da escola, recursos didático pedagógicos;
- Conhecimento sobre a política educacional e as mudanças que interferem no cotidiano do trabalho.

4- Currículo/Avaliação

- Conhecimento sobre o currículo da SEE e seus objetivos;
- Avaliação externa: SARESP e sua relação com o currículo;
- IDESP e o bônus mérito.

Professor de Educação Básica II – Contratado (Eventual)

1 – Identificação do entrevistado

- Formação;
- Tempo de profissão;
- Tempo de serviço na rede pública de ensino estadual.

2 - Processo de contratação docente

- Forma de contratação na SEE;
- Atribuição de aulas para o candidato a contratação;
- Os caminhos percorridos antes da contratação;
- Expectativas (dele ou do outro) quanto contratação no processo inicial de atribuição de aulas;
- Disciplina(s) atribuída(s) e modalidades de ensino;
- Carga horária de trabalho semanal, em quantas escolas e períodos;
- Forma de remuneração do docente eventual;
- Acúmulo de cargo com outra (s) rede (s) de ensino; conciliação dos horários de trabalho;
- Término da substituição, novo processo de contratação.

3 – Condições de trabalho

- Quantidade de escolas que trabalha em média mensalmente e em quantos períodos;
- Orientação sobre o trabalho do docente eventual nas instituições escolares;
- Carga horária mensal (em média) e carga horária diária;
- Período de maior e menor quantidade de substituição;

- Acesso às escolas, tempo de trânsito de uma escola para outra;
- Planejamento das aulas;
- Relacionamento com os demais docentes da escola e participação das atividades das escolas;
- Relato de um dia de trabalho;
- Principais desafios no exercício da docência;
- Condições de trabalho: infraestrutura da escola, acesso aos recursos didáticos pedagógicos e demais ambientes da escola;
- Conhecimento sobre a política educacional e as mudanças que interferem no cotidiano do trabalho.

4- Currículo/Avaliação

- Conhecimento sobre o currículo da SEE e seus objetivos;
- Avaliação externa: SARESP e sua relação com o currículo;
- IDESP e o bônus mérito.

ANEXO II

FICHAS DE AVALIAÇÃO DO PERÍODO DE ESTÁGIO PROBATÓRIO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

FICHA FUNCIONAL DO SERVIDOR	
Coordenadoria:	
Diretoria de Ensino:	
Unidade de Exercício:	
DADOS PESSOAIS	
Nome:	RG:
CPF:	RS/PV:
PIS/PASEP:	Data de Nascimento:
Endereço:	
DADOS FUNCIONAIS	
Cargo:	
Nomeado por Decreto de:	Publicado no DOE de:
Data da Posse:	Início de Exercício:
Data de ingresso no serviço público estadual:	
Cargo/Função-Atividade Anterior:	
Outras Informações:	
Local e data:	Carimbo e Assinatura do Superior Imediato



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

FICHA DE FREQUÊNCIA	
Coordenadoria:	
Diretoria de Ensino:	
Unidade de Exercício:	
Nome:	RG:
Cargo:	
Período de Frequência: de a	
NÚMERO FALTAS DESCONTÁVEIS E SUSPENSÃO/PRORROGAÇÃO NO PERÍODO	
I – Faltas Justificadas:	
II – Faltas Injustificadas:	
III – Faltas Médicas:	
IV – Outras Faltas:	
V – Licença-Prêmio:	
VI – Suspensão/prorrogação da contagem por Licenças:	
VII - Suspensão/prorrogação da contagem por Afastamentos:	
VIII- Suspensão/prorrogação da contagem por Readaptação funcional:	
IX - Suspensão/prorrogação da contagem por Designação:	
TOTAL DE DIAS (BRUTO):	
TOTAL DE DIAS (LÍQUIDO):	
Documentos Anexados: () sim () não	

Local e data:

Carimbo e Assinatura do Superior Imediato: Ciência do interessado:

	GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO		200_
	FICHA DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO		
Nome do Avaliado:	Nº RG: Nº RS:	Cargo:	
Unidade de Exercício:	Tempo no cargo:	Data da avaliação:	
<i>Assiduidade – 0 a 10 pontos nos termos do inciso I, do artigo 7º da Res. SE ___/2008</i>			
<i>Tabela de pontuação dos requisitos previstos nos incisos II a VII, do artigo 7º da Res. SE ___/2008</i>			
Acima do esperado = 9 e 10 pontos		Atinge parcialmente o esperado = 4, 5 e 6 pontos	
Atinge o esperado = 7 e 8 pontos		Abaixo do esperado = 0, 1, 2 e 3 pontos	

	<i>PONTUAÇÃO</i>
I - ASSIDUIDADE Índice de frequência anual do servidor ao trabalho, excetuando-se as faltas abonadas.	
II – DISCIPLINA Cumprimento dos horários e entrega das solicitações feitas pela Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, nos prazos estipulados e constantes dos calendários.	
III – CAPACIDADE DE INICIATIVA Apresentação de propostas novas, não rotineiras para as demandas oriundas de atribuições do servidor, nas relações com os alunos, com o Diretor de Escola, Professor Coordenador, Supervisor de Ensino e pais de alunos.	
IV – RESPONSABILIDADE Criação de condições para o bom desempenho dos alunos e demais responsáveis pelo processo de ensino e gestão escolar com comprometimento dos objetivos pactuados nos planos de trabalho da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, de acordo com as metas da Secretaria de Estado da Educação.	



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO OU COMISSÃO CENTRAL DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO AO FINAL DE CADA ETAPA DO ESTÁGIO PROBATÓRIO	
Coordenadoria:	
Diretoria de Ensino:	
Unidade de Exercício:	
Nome:	RG:
Cargo:	
Período de Avaliação de: / / a / /	
Requisitos dos Incisos I a VII do Artigo 3º do Decreto nº 52.344 de 09 de novembro de 2007	
Total de Pontos Obtidos:	
Outras Informações:	
Ações para o aperfeiçoamento do desempenho profissional do servidor (se for o caso):	

Local e data:

Ciência do Avaliado:	
Membros da Comissão Especial de Avaliação de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho	
Nome:	Assinatura:
1)	
2)	
3)	



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO OU COMISSÃO CENTRAL DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO	
Coordenadoria:	
Diretoria de Ensino:	
Unidade de Exercício:	
Nome:	RG:
Cargo:	
Período de Avaliação de: / / a / /	
Não havendo registro de faltas descontáveis, o servidor completará o período de Estágio Probatório, em / /	
Parecer Conclusivo:	

Local e Data:

Ciência do Avaliado:	
Membros da Comissão Especial de Avaliação de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho	
Nome:	Assinatura:
1)	
2)	
3)	



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

**MANIFESTAÇÃO CONCLUSIVA DA COMISSÃO CENTRAL DE AVALIAÇÃO
ESPECIAL DE DESEMPENHO**

Coordenadoria:

Diretoria de Ensino:

Unidade de exercício:

Nome: RG:

Cargo:

Período de Avaliação de: // a //

Parecer Conclusivo:

Outras Informações:

Local e Data:

Ciência do Avaliado:

Membros da Comissão Central de Avaliação de Desempenho

Nome:

Assinatura:

1)

2)

3)

FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS – DRHU DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	
PROCESSO:	
INTERESSADO:	RG:
ASSUNTO: Avaliação de Estágio Probatório	
INFORMAÇÃO Nº _____ / _____	
Unidade de exercício:	
Cargo:	
Nomeado por Decreto de _____, publicado a ____/____/____	
Posse: ____/____/____	Exercício: ____/____/____
Foram juntados aos autos:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha Funcional (fls.); 2. Fichas de Frequência abrangendo o período de ____/____/____ a ____/____/____ (fls); 3. Fichas de Avaliação Especial de Desempenho (fls); 4. Relatórios da Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho (fls.); 5. Relatório Final da Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho (fls); 6. Manifestação Conclusiva da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho (fls. 	
<p>À vista da Manifestação Conclusiva da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho (fls.), propomos:</p> <p><input type="checkbox"/> a confirmação do servidor no cargo.</p> <p><input type="checkbox"/> a exoneração do servidor do cargo.</p>	
<p>Estando o processo devidamente instruído, encaminhem-se os autos ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação.</p>	
Local e data:	
Assinatura do Dirigente Regional de Ensino:	
Ciência do interessado:	

ANEXO III

TABELAS DE SALÁRIOS ATÉ 2014

**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II**

TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.894,12	1.988,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22
2	2.093,00	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06
3	2.312,77	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30
4	2.555,61	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00
5	2.823,95	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58
6	3.120,46	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80
7	3.448,11	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84
8	3.810,16	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91
2	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80
3	1.734,58	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72
4	1.916,71	2.012,54	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00
5	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18
6	2.340,35	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10
7	2.586,08	2.715,39	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,60	3.638,88
8	2.857,62	3.000,50	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.136,47	1.193,30	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13
2	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04
3	1.387,66	1.457,04	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58
4	1.533,37	1.610,03	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60
5	1.694,37	1.779,09	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15
6	1.872,28	1.965,89	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48
7	2.068,87	2.172,31	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10
8	2.286,10	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	568,24	596,65	626,48	657,80	690,69	725,23	761,49	799,57
2	627,90	659,30	692,26	726,87	763,22	801,38	841,45	883,52
3	693,83	728,52	764,95	803,20	843,36	885,52	929,80	976,29
4	766,68	805,02	845,27	887,53	931,91	978,50	1.027,43	1.078,80
5	847,18	889,54	934,02	980,72	1.029,76	1.081,25	1.135,31	1.192,07
6	936,14	982,95	1.032,09	1.083,70	1.137,88	1.194,78	1.254,52	1.317,24
7	1.034,43	1.086,15	1.140,46	1.197,49	1.257,36	1.320,23	1.386,24	1.455,55
8	1.143,05	1.200,20	1.260,21	1.323,22	1.389,38	1.458,85	1.531,79	1.608,38

1º março de 2012

**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II**

TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.988,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22	2.798,48
2	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06	3.092,32
3	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30	3.417,01
4	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00	3.775,80
5	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58	4.172,26
6	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80	4.610,34
7	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84	5.094,43
8	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28	5.629,34

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91	2.098,86
2	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80	2.319,24
3	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72	2.562,76
4	2.012,54	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00	2.831,85
5	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18	3.129,19
6	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10	3.457,76
7	2.715,39	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,60	3.638,88	3.820,82
8	3.000,50	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96	4.222,01

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.193,30	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13	1.679,09
2	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04	1.855,39
3	1.457,04	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58	2.050,21
4	1.610,03	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60	2.265,48
5	1.779,09	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15	2.503,35
6	1.965,89	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48	2.766,21
7	2.172,31	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10	3.056,66
8	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77	3.377,61

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	596,65	626,48	657,80	690,69	725,23	761,49	799,57	839,54
2	659,30	692,26	726,87	763,22	801,38	841,45	883,52	927,70
3	728,52	764,95	803,20	843,36	885,52	929,80	976,29	1.025,10
4	805,02	845,27	887,53	931,91	978,50	1.027,43	1.078,80	1.132,74
5	889,54	934,02	980,72	1.029,76	1.081,25	1.135,31	1.192,07	1.251,68
6	982,95	1.032,09	1.083,70	1.137,88	1.194,78	1.254,52	1.317,24	1.383,10
7	1.086,15	1.140,46	1.197,49	1.257,36	1.320,23	1.386,24	1.455,55	1.528,33
8	1.200,20	1.260,21	1.323,22	1.389,38	1.458,85	1.531,79	1.608,38	1.688,80

1º de julho de 2012

**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II**

TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22	2.798,48	2.938,40
2	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06	3.092,32	3.246,93
3	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30	3.417,01	3.587,86
4	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00	3.775,80	3.964,59
5	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58	4.172,26	4.380,87
6	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80	4.610,34	4.840,86
7	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84	5.094,43	5.349,15
8	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28	5.629,34	5.910,81

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91	2.098,86	2.203,80
2	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80	2.319,24	2.435,20
3	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72	2.562,76	2.690,90
4	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00	2.831,85	2.973,44
5	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18	3.129,19	3.285,65
6	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10	3.457,76	3.630,65
7	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,60	3.638,88	3.820,82	4.011,86
8	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96	4.222,01	4.433,11

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13	1.679,09	1.763,04
2	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04	1.855,39	1.948,16
3	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58	2.050,21	2.152,72
4	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60	2.265,48	2.378,75
5	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15	2.503,35	2.628,52
6	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48	2.766,21	2.904,52
7	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10	3.056,66	3.209,49
8	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77	3.377,61	3.546,49

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	626,48	657,80	690,69	725,23	761,49	799,57	839,54	881,52
2	692,26	726,87	763,22	801,38	841,45	883,52	927,70	974,08
3	764,95	803,20	843,36	885,52	929,80	976,29	1.025,10	1.076,36
4	845,27	887,53	931,91	978,50	1.027,43	1.078,80	1.132,74	1.189,38
5	934,02	980,72	1.029,76	1.081,25	1.135,31	1.192,07	1.251,68	1.314,26
6	1.032,09	1.083,70	1.137,88	1.194,78	1.254,52	1.317,24	1.383,10	1.452,26
7	1.140,46	1.197,49	1.257,36	1.320,23	1.386,24	1.455,55	1.528,33	1.604,75
8	1.260,21	1.323,22	1.389,38	1.458,85	1.531,79	1.608,38	1.688,80	1.773,24

1º de julho de 2013**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II****TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS**

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.213,56	2.324,24	2.440,45	2.562,48	2.690,60	2.825,13	2.966,39	3.114,71
2	2.445,99	2.568,29	2.696,70	2.831,54	2.973,11	3.121,77	3.277,86	3.441,75
3	2.702,82	2.837,96	2.979,85	3.128,85	3.285,29	3.449,55	3.622,03	3.803,13
4	2.986,61	3.135,94	3.292,74	3.457,38	3.630,25	3.811,76	4.002,35	4.202,46
5	3.300,21	3.465,22	3.638,48	3.820,40	4.011,42	4.211,99	4.422,59	4.643,72
6	3.646,73	3.829,06	4.020,52	4.221,54	4.432,62	4.654,25	4.886,96	5.131,31
7	4.029,63	4.231,12	4.442,67	4.664,81	4.898,05	5.142,95	5.400,10	5.670,10
8	4.452,75	4.675,38	4.909,15	5.154,61	5.412,34	5.682,96	5.967,11	6.265,46

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.660,17	1.743,18	1.830,34	1.921,86	2.017,95	2.118,85	2.224,79	2.336,03
2	1.834,49	1.926,22	2.022,53	2.123,65	2.229,83	2.341,33	2.458,39	2.581,31
3	2.027,11	2.128,47	2.234,89	2.346,64	2.463,97	2.587,17	2.716,52	2.852,35
4	2.239,96	2.351,96	2.469,55	2.593,03	2.722,68	2.858,82	3.001,76	3.151,85
5	2.475,15	2.598,91	2.728,86	2.865,30	3.008,57	3.158,99	3.316,94	3.482,79
6	2.735,05	2.871,80	3.015,39	3.166,16	3.324,47	3.490,69	3.665,22	3.848,48
7	3.022,23	3.173,34	3.332,00	3.498,60	3.673,53	3.857,21	4.050,07	4.252,57
8	3.339,56	3.506,54	3.681,86	3.865,96	4.059,26	4.262,22	4.475,33	4.699,10

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.328,14	1.394,54	1.464,27	1.537,49	1.614,36	1.695,08	1.779,83	1.868,82
2	1.467,59	1.540,97	1.618,02	1.698,92	1.783,87	1.873,06	1.966,71	2.065,05
3	1.621,69	1.702,77	1.787,91	1.877,31	1.971,17	2.069,73	2.173,22	2.281,88
4	1.791,97	1.881,57	1.975,64	2.074,43	2.178,15	2.287,05	2.401,41	2.521,48
5	1.980,12	2.079,13	2.183,09	2.292,24	2.406,85	2.527,20	2.653,56	2.786,23
6	2.188,04	2.297,44	2.412,31	2.532,93	2.659,57	2.792,55	2.932,18	3.078,79
7	2.417,78	2.538,67	2.665,60	2.798,88	2.938,83	3.085,77	3.240,06	3.402,06
8	2.671,65	2.805,23	2.945,49	3.092,77	3.247,40	3.409,77	3.580,26	3.759,28

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	664,07	697,27	732,14	768,74	807,18	847,54	889,92	934,41
2	733,80	770,49	809,01	849,46	891,93	936,53	983,36	1.032,53
3	810,84	851,39	893,96	938,65	985,59	1.034,87	1.086,61	1.140,94
4	895,98	940,78	987,82	1.037,21	1.089,07	1.143,53	1.200,70	1.260,74
5	990,06	1.039,56	1.091,54	1.146,12	1.203,43	1.263,60	1.326,78	1.393,12
6	1.094,02	1.148,72	1.206,16	1.266,46	1.329,79	1.396,28	1.466,09	1.539,39
7	1.208,89	1.269,33	1.332,80	1.399,44	1.469,41	1.542,88	1.620,03	1.701,03
8	1.335,82	1.402,61	1.472,75	1.546,38	1.623,70	1.704,89	1.790,13	1.879,64

01/07/2014

**ESTRUTURA II
PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II
TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS**

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.368,51	2.486,94	2.611,29	2.741,85	2.878,94	3.022,89	3.174,03	3.332,74
2	2.617,21	2.748,07	2.885,47	3.029,74	3.181,23	3.340,29	3.507,31	3.682,67
3	2.892,01	3.036,61	3.188,44	3.347,87	3.515,26	3.691,02	3.875,57	4.069,35
4	3.195,67	3.355,46	3.523,23	3.699,39	3.884,36	4.078,58	4.282,51	4.496,64
5	3.531,22	3.707,78	3.893,17	4.087,83	4.292,22	4.506,83	4.732,17	4.968,78
6	3.902,00	4.097,10	4.301,95	4.517,05	4.742,90	4.980,05	5.229,05	5.490,50
7	4.311,71	4.527,29	4.753,66	4.991,34	5.240,91	5.502,95	5.778,10	6.067,01
8	4.764,44	5.002,66	5.252,79	5.515,43	5.791,20	6.080,76	6.384,80	6.704,04

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.776,38	1.865,20	1.958,46	2.056,39	2.159,21	2.267,17	2.380,53	2.499,55
2	1.962,90	2.061,05	2.164,10	2.272,31	2.385,92	2.505,22	2.630,48	2.762,00
3	2.169,01	2.277,46	2.391,33	2.510,90	2.636,45	2.768,27	2.906,68	3.052,01
4	2.396,76	2.516,59	2.642,42	2.774,54	2.913,27	3.058,94	3.211,88	3.372,48
5	2.648,42	2.780,84	2.919,88	3.065,87	3.219,17	3.380,12	3.549,13	3.726,59
6	2.926,50	3.072,82	3.226,47	3.387,79	3.557,18	3.735,04	3.921,79	4.117,88
7	3.233,78	3.395,47	3.565,24	3.743,51	3.930,68	4.127,22	4.333,58	4.550,26
8	3.573,33	3.751,99	3.939,59	4.136,57	4.343,40	4.560,57	4.788,60	5.028,03

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.421,11	1.492,16	1.566,77	1.645,11	1.727,37	1.813,73	1.904,42	1.999,64
2	1.570,32	1.648,84	1.731,28	1.817,85	1.908,74	2.004,18	2.104,38	2.209,60
3	1.735,21	1.821,97	1.913,07	2.008,72	2.109,16	2.214,61	2.325,34	2.441,61
4	1.917,40	2.013,28	2.113,94	2.219,64	2.330,62	2.447,15	2.569,51	2.697,98
5	2.118,73	2.224,67	2.335,90	2.452,70	2.575,33	2.704,10	2.839,30	2.981,27
6	2.341,20	2.458,26	2.581,17	2.710,23	2.845,74	2.988,03	3.137,43	3.294,30
7	2.587,03	2.716,38	2.852,20	2.994,80	3.144,55	3.301,77	3.466,86	3.640,20
8	2.858,66	3.001,60	3.151,68	3.309,26	3.474,72	3.648,46	3.830,88	4.022,43

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	710,55	746,08	783,39	822,55	863,68	906,87	952,21	999,82
2	785,16	824,42	865,64	908,92	954,37	1.002,09	1.052,19	1.104,80
3	867,60	910,98	956,53	1.004,36	1.054,58	1.107,31	1.162,67	1.220,81
4	958,70	1.006,64	1.056,97	1.109,82	1.165,31	1.223,57	1.284,75	1.348,99
5	1.059,37	1.112,33	1.167,95	1.226,35	1.287,67	1.352,05	1.419,65	1.490,63
6	1.170,60	1.229,13	1.290,59	1.355,12	1.422,87	1.494,01	1.568,72	1.647,15
7	1.293,51	1.358,19	1.426,10	1.497,40	1.572,27	1.650,89	1.733,43	1.820,10
8	1.429,33	1.500,80	1.575,84	1.654,63	1.737,36	1.824,23	1.915,44	2.011,21

ANEXO IV

MATRIZ CURRICULAR

Resolução SE - 83, de 25-11-2008.

ANEXO II --MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O- ENSINO FUNDAMENTAL						
CICLO II						
6º AO 9º ANOS ou 5ª A 8ª SÉRIES--- DIURNO COM DOIS TURNOS DIURNOS E PERÍODO NOTURNO*						
Disciplinas		Séries/Anos / Aulas				
		6º A e 5º S Diurno/Noturno	7º A e 6º S Diurno/Noturno	8º A e 7º S 8º Diurno/Noturno	9º A e 8º S Diurno	9º A e 8º S Noturno
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	5	5	5	5	5
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física**	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso				1	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	2
	Produção e Leitura de Textos	2	2	2	2	2
Total Geral		24+*3=27	24+*3=27	24+*3=27	25+*3=28	25+*2=27

A=Ano; S=Série.
Obs.
*Distribuir, em cada ano do período diurno, as 03 aulas semanais entre as disciplinas constantes da matriz curricular, à exceção de Educação Física e Ensino Religioso. No período noturno, distribuir, no 9º ano ou 8ª série, 02 aulas semanais quando Ensino Religioso comportar turma de alunos e 3(três) quando esse componente não comportar turma específica.
**Educação Física será ministrada, dentro do horário regular de aulas, no período diurno, e fora desse horário, preferentemente, aos sábados, no período noturno.

.Anexo III- MATRIZ CURRICULAR BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL					
CICLO II					
6ª ao 9ª ANOS OU 5ª a 8ª SÉRIES -DIURNO – TRÊS TURNOS DIURNOS					
Disciplinas		Anos / Séries/Aulas			
		6ºA ou 5ªS	7ºA ou 6ªS	8ºA ou 7ªS	9ºA ou S 8ºº
Base Nacional Comum	Língua . Portuguesa	4	4	4	4
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	3	2	3	2
	Geografia	2	3	2	3
	Matemática	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Ensino Religioso				1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
	Produção e Leitura de Textos	1	1	1	1
Total Geral		24	24	24	25

A=Ano; S=Série

Anexo IV						
Ensino médio – Formação Básica						
Matriz Curricular – Períodos Diurno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	5	
		Arte	2	2	---	
		Educação Física	2	2	--	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	5	5	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas	História	3	2	2	
		Geografia	2	3	2	
		Filosofia	2	2	1	
		Sociologia	1	1	2	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	
		Disciplinas de apoio curricular	---	---	6	
Total de aulas			30	30	30	

Anexo V						
Ensino médio – Formação Básica						
Matriz Curricular – Período Diurno- Três Turnos						
Base Nacional	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	4	
		Arte	2	2	–	
		Educação Física*	2	2	–	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	3	3	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas	História	2	2	**2	
		Geografia	2	2	–	
		Filosofia	1	1	1	
		Sociologia	1	1	1	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	
Disciplinas de apoio curricular		--	–	4		
Total de aulas			24	24	24	

*-As aulas de Educação Física poderão ser realizadas fora do período regular de aulas.

f* Fica facultado à unidade escolar a distribuição dessa carga horária entre as disciplinas de História e ou Geografia.-

Anexo VI						
Ensino médio – Formação Básica						
Matriz Curricular – Período Noturno						
	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	4	
		Arte	2	2	-	
		Educação Física*	2	2	-	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	4	4	4	
		Biologia	2	2	2	
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
	Ciências Humanas	História	2	2	1	
		Geografia	2	2	1	
		Filosofia	2	2	1	
		Sociologia	1	1	1	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	1	
Disciplinas de apoio curricular		-	-	6		
Total de Aulas		27	27	25		

Obs:- * As aulas de Educação Física serão ministradas fora do período regular de aulas, preferentemente, aos sábados