

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

WELLINGTON LUIZ ALVES ARANHA

**PROFESSORES EVENTUAIS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: AJUDANTES DE SERVIÇO
GERAL DA EDUCAÇÃO?**

Araraquara – SP

2007

WELINGTON LUIZ ALVES ARANHA

**PROFESSORES EVENTUAIS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: AJUDANTES DE SERVIÇO
GERAL DA EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva

Araraquara – SP

2007

WELINGTON LUIZ ALVES ARANHA

**PROFESSORES EVENTUAIS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS: AJUDANTES DE SERVIÇO
GERAL DA EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Comissão Julgadora

Presidente e Orientador: _____

2° Examinador: _____

3° Examinador: _____

Araraquara, ____ de _____ de 2007.

Dedico este Trabalho

A mim....

*Pela determinação, seriedade, garra, competência e poesia
para vencer todas as dificuldades e quebrar
o ciclo das “vidas secas” que cega
todo “humano ser”
no caminhar de sua jornada.*

E

À

*Inês, professora, amiga, mulher e companheira
incansável de inúmeros momentos difíceis
nas curvas da estrada de minha vida pessoal e acadêmica.
Que a poesia e grandeza de sua existência
neste mundo continuem a alumiar as pessoas que tiveram, têm e
terão a mágica felicidade de conviver contigo.*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva pela acadêmica e mágica orientação deste trabalho. Contigo compreendi e vivenciei o belo significado, teórico e prático, do que é Orientação. A você, Maria Helena, minha terna e eterna gratidão e admiração.

À Profª Drª Maria Regina Guarnieri e ao Profº Drº João Augusto Gentilini pelas valiosas e fundamentais sugestões no Exame de Qualificação. As contribuições de vocês deram novos ares a esta humilde pesquisa.

À todos os meus familiares, em especial, meus pais, por todo apoio e preocupação comigo.

À Maria José da Silva Fernandes, experiente professora e amiga da Pós-Graduação, pela ajuda incondicional em todas as minhas solicitações. Sem sua contribuição, meu caminho seria muito mais sinuoso.

À experiente professora e colega da Pós-Graduação Rita de Cássia Duarte pela ajuda e dicas imprescindíveis.

À Profª Drª Gisela do Carmo Lourencetti pela contribuição na formatação e revisão do texto.

Ao Profº Drº Bento Carlos Dias da Silva pela exímia elaboração do *abstract* e contribuições técnicas e acadêmicas na formatação do texto.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação que, de forma direta e indireta, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Ao Marcelo Torres pela importante e imprescindível ajuda junto ao Departamento de Didática.

À todos os funcionários da UNESP-Campus-Araraquara que, de forma direta, proporcionam o ambiente para que professores e alunos possam desenvolver seus trabalhos acadêmicos.

Ao amigo Miro pela contribuição na formatação do texto.

À todos os profissionais das escolas onde coletamos as informações que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ao modelo de Escola Pública que através de seus professores e funcionários que me possibilitaram trilhar este caminho na educação.

À Carlos Eduardo F. Laurentiz pelo apoio em minha trajetória acadêmica.

À todos
Muito obrigado!

RESUMO

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

A reorganização do capital e do trabalho, decorrente do neoliberalismo globalizado, traz implicações diretas para a educação escolar e os professores. Nesse cenário, a dissertação realiza um estudo de natureza exploratória sobre os professores eventuais nas escolas estaduais paulistas, procurando tanto descrever e analisar seu cotidiano - norteado por análise da legislação complementada por depoimentos informais de gestores e professores de quatro escolas diferentes - quanto interpretá-lo a partir do referencial teórico sobre (des)profissionalização e precarização do trabalho docente. A pesquisa sugere que os eventuais realizam uma atividade legal que se revela ilegítima, posto que têm sua prática pedagógica inviabilizada pela ausência de organização, domínio de conhecimentos, planejamento e envolvimento com o coletivo da escola. Os resultados apontam que os eventuais são “professores” admitidos eventualmente para atuarem por não mais que 15 dias, sem exigência de formação específica, sem garantia de direitos trabalhistas, que tem por tarefa substituir professor responsável por qualquer disciplina em diferentes séries e turmas. Atuando como plantonista ou ‘*delivery*’, sem apoio pedagógico da equipe escolar, eles acabam por realizar apenas tarefas de um ajudante geral polivalente e multifuncional. A dissertação conclui que as atividades realizadas pelo eventual nas escolas públicas podem ser interpretadas para além da precarização, pois materializam a descaracterização do trabalho docente. As conclusões apontam para a imperiosa necessidade de que nossas políticas públicas extirpem e/ou revejam essa condição desprofissionalizada, que pode estar afastando os jovens professores da profissão magistério.

Palavras-chave: Condições sociais, trabalho docente, escola pública, políticas públicas, reformas educacionais, professores, educação básica, condições de trabalho, professor eventual.

ABSTRACT

ARANHA, W.L.A. **Casual teachers in São Paulo public schools: educational all-purpose helpers?** Araraquara, 2007. 102p. Thesis (MS Degree in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (São Paulo State University/UNESP)

Work and capital reorganization, result of globalized neoliberalism, affects both teachers and school education directly. In this scenery, this MS thesis investigates casual teachers in the Sao Paulo public-school system by describing and analyzing their everyday routines —based on school legislation analysis, complemented with informal statements of teachers and school managers in four different schools— and by interpreting it within the theoretical framework that focuses on the (de)professionalization and the teacher’s work precarization. The findings show that casual teachers are engaged in a legal even though undesirable activity, for it is illegitimate as it hampers their teaching practice as a result from lack of organization, knowledge mastering, planning, and school involvement. As casual teachers are reduced to the role of all-purpose helpers, their activities can be further understood as more than precarization, for they materialize the decharacterization of teacher’s work. The thesis concludes that public policies must ban this deprofessionalized work condition, which may repel beginning school teachers from teaching profession.

Key words: teacher: social conditions, teacher work, teacher education, public school, public policies, educational reforms, teacher: basic school, school administration, casual teachers

GLOSSÁRIO

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OFA	Ocupante de Função Atividade
PEB I	Professor da Educação Básica I
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	17
2 O PROFESSOR EVENTUAL NO COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS: A CARACTERIZAÇÃO DE UMA DURA REALIDADE!.	51
3 INTERPRETANDO O COTIDIANO DOS EVENTUAIS: A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

O primeiro semestre de 2003 foi o ponto de partida para o primeiro contato com o que viria a se tornar meu tema de pesquisa. Esse foi o último semestre de minha graduação. Nessa fase, o que mais se comentava entre os alunos da sala da qual eu fazia parte, era que grande parte já estava dando aulas como professor eventual. Nesse ínterim, providenciei um atestado confirmando minha condição de aluno matriculado no último semestre da graduação, e, de posse desse documento, parti em busca de alguma escola (diretor, coordenador, secretário) que se dispusesse a abrir minha sede de controle de frequência. O documento de abertura de sede é a porta de entrada para a rede estadual de ensino, e, o professor eventual que estiver de posse dele pode “dar” aulas em quantas escolas lhe for possível.

Logo de início percebi que seria muito difícil encontrar alguma escola que abrisse minha sede. Em conversa com a secretária de uma escola (a mesma que abriu minha sede, posteriormente), compreendi que um dos fatores que dificultam a abertura de tal sede é o trabalho administrativo adicional que se tem para contabilizar todas as aulas ministradas pelo professor em outras escolas, que por obrigação, os secretários da sede têm que organizar, pois o vínculo legal e administrativo se estabelece com a escola em que o docente está sediado.

Outro fato me chamou a atenção: descobri que dentro das escolas já existia um determinado número de professores eventuais disponíveis fazendo “plantão”. Esse grupo de plantonistas, como é fortemente difundido, “eventuava”¹ nas escolas há mais de um ano e tinha facilidade para a renovação da sede no ano seguinte, pois a renovação depende diretamente de forte relação de influências e interesses entre o professor eventual e os agentes administrativos da escola.

Para vencer essas barreiras e finalmente atingir meu objetivo de poder dar aulas – meu grande sonho e desejo profissional na área da educação – me ofereci para dar um curso de literatura em uma escola estadual em uma área de periferia de Ribeirão Preto-SP. Após um mês realizando esse estágio,

¹ Nas escolas públicas estaduais paulistas criou-se esse neologismo para caracterizar o cotidiano de trabalho do professor eventual.

consegui abrir minha sede e comecei a ministrar aulas como professor eventual. Enfim estava me ocupando, em parte², com minha mais nova atividade enquanto profissional da educação.

Entretanto, a alegria de conquistar o direito de ministrar aulas como professor eventual logo se transformou em desespero. A princípio eu dava aulas somente nessa escola, mas no decorrer desse semestre fui chamado para dar aulas em outras escolas. Como é freqüente entre os professores eventuais, deixava meu telefone ligado esperando alguma escola me ligar para cobrir a falta de um professor responsável por uma das disciplinas...

Nesse período fui chamado muitas vezes para dar aulas em várias escolas, contudo, quanto mais aulas eu dava como eventual, mais se acentuava o meu sentimento de angústia e medo. O que era uma oportunidade de ingresso na sonhada profissão passou a ser um drama que eu tinha que enfrentar diariamente. Foi extremamente desconfortável perceber que, como professor eventual, minha possibilidade de planejar alguma atividade organizada com antecedência era impossível. E pior, as oportunidades que tinha para “dar aulas”, raramente coincidiam com disciplinas correlatas da minha habilitação. Eu dava, ou melhor, “tentava” dar aulas de Matemática, Ciências, Biologia, História, Geografia, etc. Era completamente frustrante: os alunos cobravam o tempo todo um conhecimento do qual eu não dispunha. Eu percebia um enorme desinteresse dos alunos em ouvir aquele estranho, tinha a impressão de que os alunos não me reconheciam como professor...

Todas as vezes que eu era chamado para dar aulas me sentia completamente agoniado por não saber qual era a disciplina que eu tinha que substituir, e tentava, em vão, interpretar minimamente os conteúdos das disciplinas dos professores ausentes para não me sentir tão desprotegido em minhas intervenções. Como disse, em vão, eu desprendia tanto sacrifício, era impossível responder às questões suscitadas pelos alunos, na grande maioria das vezes, propositadamente. Percebia que este fato era uma forma de os alunos reprovarem e não legitimarem minha ação. Era corriqueiro carregarmos

² Em parte, porque eu trabalhava em uma construtora desenvolvendo projetos de educação ambiental.

livros didáticos de várias áreas do conhecimento³. Particularmente, eu tentava imprimir em minhas aulas uma estratégia de explanar somente conteúdos correlatos a minha habilitação, ou melhor, quase habilitação e/ou algum assunto dito transversal. Meu desespero aumentava ao perceber que entre os alunos havia, de certo modo, uma organização tácita no intuito de questionar e perguntar temas referentes à aula do professor responsável pela disciplina ausente, que – via de regra – eu não sabia responder. Assim aconteceu meu primeiro contato com a profissão professor.

Depois de algum tempo - quando as escolas me chamavam para dar aulas como eventual - eu sempre dizia que estava dando aulas em outra escola e/ou estava ocupado no meu outro trabalho. Na verdade, eu não queria mais dar aulas como eventual! Entrei em um rápido e perigoso processo de desencanto, frustração, desespero, medo, angústia, depressão. O simples fato de que alguma secretária pudesse me ligar para que eu desse aulas como eventual me causava pânico.

Na tentativa de entender melhor esse contexto e buscar, desesperadamente, diminuir minha frustração precoce, passei a conversar com meus colegas eventuais para saber se todos passavam ou sentiam o que eu sentia. Com exceção de poucos que, de certa forma, até conseguiam “*ir levando*”, todos compartilhavam meu sentimento de frustração, medo e angústia. Contudo diziam que, mesmo assim, era uma forma de se ganhar algum dinheiro, e que feliz era eu por ter outra fonte de renda e não depender única e exclusivamente dessa renda advinda da atividade como professor eventual.

Terminada minha licenciatura em Letras, passei a vislumbrar a possibilidade de entrar em um programa de pós-graduação por acreditar que

³ Muitas vezes fui convidado a substituir aulas de educação física. Imbuído pelo desespero, dava bolas para os alunos ficarem brincando fora da sala de aula, pois eles se recusavam a ficar dentro de sala de aula nesta disciplina. Com relação a essa questão (educação física) outro fato lamentável ocorreu com frequência considerável. Os professores titulares da disciplina trancavam a porta do armário onde ficavam guardados os materiais esportivos novos (bolas de futebol, vôlei e basquete, redes, etc) e levavam a chave embora, deixando disponível para o uso dos professores eventuais apenas materiais estragados e velhos.

“Professor eventual deixe a sala de materiais esportivos da mesma forma que encontrou” era a frase que encontrávamos escrita em cartolina e fixada na parede pelos professores titulares de disciplina. Esse comportamento dispensado pelos professores titulares de disciplina contribuiu para piorar meu estado psicológico.

neste contexto eu conseguiria responder alguns dos meus questionamentos sobre o professor eventual e o próprio status da educação na escola estadual pública paulista.

Estrategicamente, ministrei no segundo semestre daquele mesmo ano, algumas aulas como eventual no intuito de coletar o máximo de informação que cria ser pertinente para elaborar o pré-projeto de pesquisa. Buscando referências teóricas para interpretar o cotidiano do professor eventual entrei em contato com alguns professores universitários pedindo dicas para leitura. Passei praticamente o segundo semestre apenas voltado para esse estudo e elaboração do pré-projeto. Tal atividade me permitiu entrar em contato com algumas pesquisas na área de educação. Fiquei maravilhado quando descobri pela primeira vez a frase “choque da realidade”. A frase, naquele momento, interpretava tão bem aquela realidade em que me encontrava. Comecei a sentir um certo alento psicológico.

Terminada a fase de triagem, decidi tentar o ingresso no programa de Pós-graduação da Unesp-Araraquara por entender que devido suas características, este poderia me fornecer melhores condições para desenvolver minha pesquisa, responder algumas de minhas questões, bem como construir outras, uma vez que a educação sempre foi a área de conhecimento que me despertou a atenção e orientou minha busca pela profissionalidade como profissional da mesma área.

Já como aluno regular no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da referida Universidade, ampliei meu interesse e alarguei o conhecimento sobre o cotidiano do professor eventual em conversas informais com diferentes professores, coordenadores, supervisores, diretores, inspetores, ajudantes de escolas, em quatro escolas diferentes, o que me permitiu levantar aspectos relevantes para compor um quadro descritivo mais preciso sobre o contexto em que se insere a atividade do professor eventual.

Em uma dessas incursões em uma escola observei que a coordenadora, preocupada com as faltas dos professores, buscava, através do telefone, encontrar alguns professores eventuais para cobrir a ausência de alguns professores. Não me ative muito a isso e comecei a conversar com uma servente ajudante que estava próxima a mim, uma senhora muito simpática, tímida e recatada. O fato era que, ao cabo de alguns minutos, estávamos

conversando sobre as ausências dos professores responsáveis por diferentes disciplinas, e, por conseguinte, a presença dos professores eventuais que os substituem.

De repente, um comentário me chamou a atenção. A servente segurando na mão uma vassoura, na realidade, escorada na vassoura disse à coordenadora para ela não se preocupar porque não faltaria “**professoras prostitutas**” não, elas sempre vêm, conclui a servente em tom tranqüilo.

Sem entender muito a que ela estava se referindo, ou melhor, a que “categoria profissional” ela se referia proferindo tais palavras, uma vez que eu conhecia o termo “prostituta” e que tipo de ação humana o termo especifica. Contudo, “professora prostituta” era um termo totalmente desconhecido para mim e qual ação humana ele especificava. Imbuído pela curiosidade e desejo de interpretar e/ou descrever um pouco melhor aquela realidade circunstancial que se me apresentou, indaguei a servente ajudante a que ela estava se referindo quando dizia professora prostituta. “*Uai, o senhor não sabe não? Mas todo mundo sabe! até os alunos!* Em tom de conclusão a servente ajudante afirma “*professora prostituta, como os meninos mesmo fala, é como a gente chama as professoras substitutas, porque **elas vêm e dão para qualquer um**, por isso que a gente chama elas de professoras prostitutas*”, concluiu a servente ajudante em tom descontraído e irônico.

Pude concluir que a analogia empregada entre professoras substitutas e professoras prostitutas é favorecida pela semelhança fonológica entre os termos. Contudo, ao olhar atentamente, percebi que o simples fato da utilização do termo professoras prostitutas para se referirem às professoras substitutas esconde uma série de questões profundas e perversas da realidade vivida dentro das escolas públicas estaduais paulistas e seu corpo docente.

Hoje, creio ter avançado significativamente, transformando o problema pessoal e as indagações pontuais do aluno do último semestre em licenciatura em problema de pesquisa, agregando referentes à profissão e o status do trabalho docente ao contexto político, ideológico, econômico e educacional que incidem direta e indiretamente sobre o fazer docente.

Apresento aqui, a síntese dessa reflexão que pretendeu descrever e analisar o cotidiano desses professores substitutos (**professores eventuais**) em escolas estaduais públicas paulistas, bem como as circunstâncias políticas,

econômicas, ideológicas e culturais onde se inserem utilizando como base para as análises o referencial teórico referente à (Des) profissionalização e precarização da atividade do professor. Para isso, na seção I apresento uma revisão da literatura buscando problematizar o cenário da profissionalização e proletarização do magistério, incluindo implicações do contexto político, econômico e social, o processo de precarização e fragilização do trabalho docente, destacando aspectos da escola estadual pública paulista.

Na segunda seção desenvolvo estudo exploratório visando descrever e caracterizar o cotidiano de professores eventuais que atuam nessas escolas, mediante análise da legislação, complementada por depoimentos informais de gestores e professores de diferentes escolas.

Na seção III busco desenvolver uma análise crítica dialogando com os autores arrolados na seção I, visando interpretar a atividade desse sujeito, professor eventual e o processo de proletarização e descaracterização do trabalho docente, levantando questões para futuras investigações.

As considerações finais apontam algumas implicações de nossos resultados para as políticas públicas.

1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

Presenciamos no último século, mais intensamente nas últimas três décadas, grandes e profundas transformações na estrutura social. Tais mudanças alteraram profundamente as bases de relações do sujeito consigo mesmo, e deste com a própria sociedade de modo geral. Contribuíram para essas transformações fatores de ordem econômica, política e ideológica, bem como o próprio movimento de transformações culturais que alteraram modelos de conduta, conhecimentos e costumes. Para Hypolito (1999)

O recente processo de globalização do mercado tem, no neoliberalismo, o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico, impulsionadas pelo capitalismo, têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade. A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política (HYPOLITO, 1999, p.92).

Esse processo de reorganização e transformação social incide diretamente no modo de agir dos indivíduos que compõem a sociedade. No bojo deste movimento, a educação também sofreu profundos impactos advindos dessas transformações. Essa reestruturação da sociedade tem requerido, segundo Hypolito (1999), uma reestruturação da educação que vê a passagem do controle público da escola regido pela sociedade (político) para o controle privado, diretamente regido pelo mercado (econômico) com seus critérios de eficiência e produtividade. O Estado, orientado cada vez mais pela política do estado mínimo, principalmente nos países pobres, encontra-se cada vez menos presente na oferta de serviços à população menos privilegiada social, cultural e economicamente.

Quais são os impactos e conseqüências desse processo para o trabalho do professor? Vários pesquisadores apontam para o fato de que tais mudanças incidiram de forma negativa e perversa para o professor e o trabalho docente como um todo.

De acordo com Esteve (1991) podemos considerar dois grandes grupos de fatores para compreendermos a pressão da mudança social que incide direta e indiretamente sobre a função docente. O primeiro grupo ele configura como *fatores de primeira ordem*, que:

[...] Incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente (ESTEVE, 1991, p.99).

No segundo grupo considerado como *fatores de segunda ordem* Esteve (1991) inclui o contexto cultural e histórico em que se exerce a docência. Tais fatores têm uma ação indireta sobre o trabalho docente e afetam a motivação e o envolvimento dos professores.

Inspirada em Esteve (1991), Lourencetti (2004) - em seu estudo sobre a repercussão das mudanças sociais e das reformas educacionais para o trabalho docente – sintetiza os indicadores básicos que resumem algumas mudanças sociais e suas implicações para a educação escolar e os professores. Os indicadores apontados por Lourencetti (2004) são:

Ruptura do consenso social sobre a educação. Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação escolar.

Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo. Por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. O resultado dessas contradições foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor.

Inibição educativa de outros agentes de socialização. São acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.⁴

⁴ Cunha (1999) aponta que a família abre mão de seu papel histórico voltado para a educação de valores éticos, morais e afetivos aos filhos quando os adultos responsáveis (pai e mãe) estão ocupados desenvolvendo alguma atividade remunerada no arco ocupacional. As bases éticas, morais e afetivas são elementos que podem favorecer o estabelecimento de ambientes favoráveis para o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem. A precarização de tais bases é um dos elementos que obriga professores a trabalharem com alunos questões destas ordens, e não as específicas de sua atividade.

Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo, que passou de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito flexível e integrado, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, basicamente, dos meios de comunicação de massas, que obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos.

[...] **Aumento das exigências em relação ao professor**, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. Produziu-se um aumento de confusão a respeito das competências que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribuiu.

Aumento das contradições no exercício da docência. Encontramo-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem.

Menor valorização social do professor. Os professores gozavam de um elevado *status* social e cultural. O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos atuais, o *status* social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos.

Mudanças dos conteúdos curriculares. No momento atual, o domínio de qualquer matéria torna-se muitíssimo difícil, a ponto de afetar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos tentando formar para a sociedade que ainda não existe? (LOURENCETTI, 2004, p.17).

Esses indicadores considerados de segunda ordem, associados ao contexto social da função docente, têm forte incidência na atuação do professor, porém, segundo Esteve (1991) outros três importantes elementos são apontados como trazendo variações intrínsecas ao trabalho escolar, a saber:

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que exercem a docência. A ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e espaço.

Mudanças nas relações professor-aluno. Presentemente, observamos uma situação injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existente. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas.

Fragmentação do trabalho do professor. Muitos professores fazem mal seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização. (LOURENCETTI, 2004, p. 22)

Observa-se, portanto, que foram grandes os impactos sentidos na educação e no trabalho docente frente a tantas e profundas transformações da sociedade.

O processo de reorganização social e econômica, que alterou a estrutura produtiva da sociedade e que criou novas necessidades, acentuando o consumo e provocando uma contínua perda do poder aquisitivo, levou também, quase obrigatoriamente, a mulher para o mercado de trabalho. Uma das portas de entrada para a mulher no sistema produtivo deu-se através da educação. Vale destacar que atualmente, a presença feminina na profissão docente, principalmente na educação infantil é um fenômeno universal. De acordo com Cunha (1999) a sociedade de valores predominantemente masculinos parece ter feito uma concessão ao trabalho feminino através do pagamento de salários mais baixos, principalmente, quando se trata do trabalho com crianças e enfermos, Enguita (1991) e Cunha (1999). Segundo eles, a precarização salarial para o professorado pode ser associada, de modo geral, à própria feminização do magistério.

Corroboram, ainda, para os impactos sobre a atividade docente, as mudanças ocorridas nas últimas décadas no setor produtivo, tais como o desenvolvimento das novas tecnologias – muitas das quais os professores, com cargas horárias exaustivas e com excesso de atividades de trabalho, não conseguem assimilá-las e incorporá-las em suas atividades profissionais desenvolvidas cotidianamente. Segundo Cunha (1999), em outras épocas, os instrumentos principais que o professor utilizava para desenvolver seu ofício eram a palavra escrita e falada, que juntas pareciam conter os “elementos da

verdade”, pois representavam o discurso oficial da ciência e da cultura. No entanto, especialmente a partir da segunda metade do século XX, vivemos modificações radicais em nossa sociedade provocadas pela disseminação das novas tecnologias, o que segundo a autora não foi acompanhada pela escola:

A presença quase universal da televisão, já se generalizando agora para o computador, com recursos visuais e, recentemente, virtuais, definiram a obsolescência da exclusividade da palavra como recurso informativo. Além disso, o *lócus* principal dessa revolução comunicacional esteve distante da escola, o que a colocou em visível desvantagem no espaço cultural. (CUNHA, 1999, p. 128)

Também a chamada “crise da ciência” ocorrida no final do século XX, trouxe reflexos diretos na atividade do professor e contribuiu para a crise de poder do professor historicamente construído.

Pode-se, didaticamente, organizar as implicações da crise da ciência para a crise da atividade docente em dois grupos. O primeiro está diretamente relacionado à crise dos paradigmas das ciências exatas e empíricas, questionando seus ideários de segurança, certeza e estabilidade; o segundo refere-se às limitações das contribuições desse modelo para a explicação e clarificação dos fenômenos que são desencadeados pelas relações humanas, bem como sua neutralidade.

A certeza de que a ciência seria a redentora de todos os males que assolam a sociedade e resolveria todos os problemas advindos das relações sociais se mostrou limitada, tendo em vista as condições de miséria e exclusão em que vivem milhões de indivíduos, instalando-se um sentimento de incerteza, instabilidade e dúvida.

Pessanha (1993) aponta para a insuficiência desse paradigma de ciência, incapaz de produzir uma explicação irrefutável e inquestionável para a resolução dos problemas que assolam a sociedade. Segundo ele, o modelo de ciência dura não

[...]Permitia qualquer dubiedade, fuga, recusa ou ceticismo[...] ela vai mostrando a verdade através de uma cadeia perfeita, luminosa, luminosíssima, porque toda tecida por unidades intelectualmente

apreensíveis, claras e perfeitamente evidentes. Cada ponto da cadeia de um teorema tem a irrecusabilidade de algo que só é possível ver daquela maneira. Em cada passo de sua demonstração há o reinado da clareza plena. (PESSANHA, J.A. 1993, p. 19)

Neste contexto, o professor, depositário fiel de um saber intelectual, científico e cultural construído historicamente e responsável pela sua socialização (Correia e Mattos, 1999), passa também a ser questionado, de forma direta e indireta, pela ineficiência da explicação e aplicação da ciência para a melhoria das condições de vida da sociedade.

Pode-se observar que esse processo de mudanças sociais, culturais e econômicas (feminização do magistério, competição com outras fontes de informação; crise da ciência; desenvolvimento de novas tecnologias, a permeabilidade da lógica do mercado nas escolas públicas, etc.) alteraram profunda, e, muitas das vezes, negativamente a atividade do professor, ocasionando uma intensificação e um aumento das exigências sociais em relação a sua atividade. O professor neste cenário não encontra tempo para apreender tais mudanças e refletir sobre elas, seja em relação ao impacto que elas acarretam em seu trabalho, seja em relação a sua própria vida pessoal.

Essas mudanças afetam diretamente a organização social e geram, conseqüentemente, a necessidade de um modelo de educação que dê conta de oferecer à sociedade e ao mercado de trabalho, sujeitos com aptidões mínimas para suprir as exigências de um novo perfil de profissionais. Como aponta Kuenzer (1999), esse novo profissional exigido pelo século XXI precisa reconhecer e dominar os caminhos metodológicos do trabalho e entender as formas de trabalho intelectual diversificado.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos fixos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como criatividade, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim

por diante... A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 1999, p. 168-169).

Para esse novo perfil de trabalhadores a sociedade passa a demandar uma outra educação, conseqüentemente, há a exigência de um novo perfil de professores que pudessem dar conta das expectativas da sociedade frente às novas demandas. Essas mudanças, afirma Kuenzer (1999), só podem ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ligados indissociavelmente à ética e responsabilidade social. Esses professores precisariam,

Apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e sistematizá-las a fim de apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam (Kuenzer, 1999, p.170).

Para ela, a especificidade do trabalho docente se centra na intencionalidade e organização:

[...] a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhadas com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem o desejo do grupo social com que está comprometido. (KUENZER, 1999, p. 170).

O “professor intelectual transformador”, definição dada por Giroux (1997) parece ser uma das possibilidades para caracterizar este novo perfil de professor, cuja categoria (“intelectual”) oferece uma base teórica para analisar a atividade docente como trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos, em que – via de regra – impera o rompimento entre pensamento e ação. O professor visto como intelectual transformador distancia-se da concepção de que aos professores, nos processos educativos, cabe apenas o papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados, cujo objetivo é legitimar o que Giroux (1997) chama de “pedagogias de gerenciamento”.

Pensar o professor como intelectual transformador, nos possibilita, ainda, esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais, bem como esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas, (Giroux, 1997). Como caracteriza Kuenzer (1999)

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de experiências em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p. 171).

Para além das ações pedagógicas sistematizadas e intencionais contidas na relação de ensino-aprendizagem, Giroux (1997) aponta para a necessidade de que estes professores devam participar ativamente da elaboração e implementação das políticas educacionais que orientam suas ações, fazendo valer, tanto na esfera deliberativa quanto na esfera prática da atividade docente, as especificidades e atributos do trabalho docente.

Entretanto, nossas políticas públicas raramente partilham essa concepção de trabalho docente relegando aos professores apenas o papel de executores de manuais e normas preestabelecidas por instâncias tecnocratas e burocráticas. Assim, vai sendo constituído um sentimento, por parte dos professores, de desajustes frente a tantas e tão profundas transformações na sociedade com implicações para o trabalho docente. Este fato tem levado grande número de professores a desenvolverem sentimentos de incertezas, medo, angústia, etc., levando-os inclusive a desenvolver doenças de natureza psicossomática, gerando o que Esteve (1991) denomina de mal-estar docente:

A expressão mal-estar docente emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1991, p. 98).

Neste cenário de profundas transformações, uma possibilidade para entender melhor as nuances do trabalho docente sem subtrair algumas de suas características constitutivas é analisá-lo e investigá-lo numa perspectiva de “relação ecológica” como propõe Sacristan (1991). Nesta perspectiva, o contexto social e escolar, o trabalho docente e o conhecimento da prática pedagógica são analisadas numa interação dialética. Concordo com o autor quando aponta que para entendermos a constituição da profissionalidade do professor e a possibilidade de alterá-la, todos os fatores, implicados numa relação ecológica, precisam ser considerados, compreendidos e articulados indissociavelmente. Sacristan argumenta que a profissionalidade reside na possibilidade de o professor compreender o movimento histórico concreto e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, ou seja, tem que ser uma prática contextualizada. Segundo este pesquisador, tais contextualizações se articulam em três níveis:

- a) “O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores;
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional(ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber

técnico que legitima suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma escola, ou a todo coletivo profissional⁵.

- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (SACRISTAN, 1991, p. 64-65).

Neste sentido, o ensino é uma prática social partilhada por sujeitos que refletem a cultura e o contexto social a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor nesse processo é também fortemente influenciada pelo modo como pensa e age nos diferentes momentos de sua vida profissional e pessoal. No contexto em que atuam, a função dos professores

[...] define-se pelas necessidades sociais que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTAN, 1991, p. 67)

A relação entre os saberes e práticas dos professores está estabelecida num cenário de influências diversas, intrínsecas e extrínsecas ao seu trabalho. Intrínseca no sentido de que os professores são sujeitos que, mediante suas experiências de vida, constroem suas crenças, seus interesses, suas atitudes, suas posições ideológicas, fatores que influenciam e determinam diretamente suas atividades como professor. Extrínsecas no que se refere às condições histórico-culturais e orientações externas ao professor, envolvidas no ambiente social e escolar, reflexo das condições políticas, econômicas, ideológicas e culturais sob as quais se constitui o próprio conceito de educação e as práticas escolares.

Uma reflexão de José M. Esteve (1991) parece bastante pertinente ao afirmar que

⁵ Num interessante texto "Para o estudo sócio-histórico do professor", Antônio Nóvoa (1991) distingue quatro grandes categorias de docentes, de acordo com a imagem da profissão docente à qual aderem e que veiculam: 1. Os docentes que "esposam" as visões dos controladores sociais; 2. os docentes inovadores e críticos; 3. os pedagogistas; 4. os docentes sem opção deliberada.

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que aí ocupa: é através de sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (ESTEVE, 1991, p. 74).

Portanto, distante da concepção omissa e limitada de que o trabalho docente se reduz à utilização de estratégias didáticas em sala de aula (um quadro negro e giz) o trabalho docente pode e deve ser pensado em sentido mais complexo e multifacetado, em que sejam consideradas desde as experiências de vida, as crenças políticas e ideológicas até sua qualificação académica, as fases de sua carreira profissional; as condições de trabalho, as regras de organização do sistema educacional, etc.

Por outro lado, analisar a profissionalidade dos professores pode nos remeter à idéia de que se fala de um grupo profissional e de uma profissão bem definidos, entretanto, esta afirmação está muito aquém de ser uma realidade.

A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente (Sacristan, 1991). Por ser um conceito socialmente construído, portanto em permanente transformação, a profissionalidade deve ser concebida e analisada entendendo sua inscrição num contexto histórico e ideológico concretos. E dada a crise e/ou reconfiguração do mundo do trabalho no século XXI abundam diversos conceitos de profissão e profissionalidade.

Vale registrar que pensar profissão, no âmbito do magistério, certamente é deparar-se com a complexidade, com múltiplas concepções. De acordo com Lüdke e Boing (2004), observa-se na literatura “características mais ou menos

consensuais entre os especialistas no assunto, quando se trata de conceituar uma profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério”. A autora sinaliza ainda que a única característica com que os estudiosos parecem ter consenso em relação a todas as profissões é a “especialização do saber” (Ludke e Boing, 2004, p. 3)

Cunha (2005, p.81) sinaliza que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. Já Sacristan (1991, p. 64) fala da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, “o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”.

A respeito da profissionalidade, o trabalho do sociólogo Enguita (1991) nos oferece, de modo muito rico, base para essa reflexão.

Em sentido restrito, um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são amplamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. O fato de que as leis o delimite um campo e defina algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre o mesmo. Os exemplos clássicos de grupos profissionais são, como é bem sabido, médicos, advogados e arquitetos (ENGUITA, 1991, p. 42).

Segundo esse autor, à medida que um determinado grupo profissional estabelece, sustenta e amplia sua autonomia e sua auto-regulação, mesmo ao prestar serviços para instituições públicas e/ou privadas, estará, simultaneamente, assegurando seus privilégios econômicos no que se refere à remuneração recebida pelo serviço prestado à sociedade, seu poder enquanto grupo profissional e seu prestígio frente à sociedade. Geralmente, os cursos que formam esses profissionais também gozam de grande prestígio social e seus alunos são, predominantemente, oriundos de classe social de médio e

alto poder aquisitivo. A organização coletiva e social destes profissionais (corporativismo) constitui as bases para a auto-regulação de um grupo profissional, seja em âmbito de gestão do próprio grupo profissional, seja em relação ao direcionamento e pressões para a elaboração de políticas públicas favoráveis a ele⁶.

É importante destacar que para Enguita é a intersecção entre autonomia e auto-regulação de grupos profissionais que possibilitam a cada grupo profissional deliberar, criar, desenvolver e implementar suas próprias diretrizes e regras.

Esses fatores são de extrema relevância uma vez que é o entendimento de seus objetivos e fins, bem como o entendimento das bases para a efetivação de determinada atividade profissional que dão *status* a um grupo profissional. De acordo com Enguita, (1991, p. 46) no extremo oposto do arco ocupacional temos o proletário: “um proletário é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho”.

À medida que um grupo de trabalhadores perde sucessivamente o controle sobre seus meios de produção, os objetivos e fins de sua atividade profissional, bem como a organização de sua atividade, ocorre um processo de proletarização deste grupo. Em geral um grupo de trabalhadores proletários não participa dos processos de criação e estabelecimentos de normas e diretrizes que orientam suas atividades em seu trabalho, são trabalhadores que desempenham apenas tarefas e conteúdo pré-estabelecidos por outras instâncias e grupos que compõem a sociedade. Um trabalhador proletário não controla os meios de produção de seu trabalho, bem como está alijado da possibilidade de entender os objetivos e fins de seu trabalho. O trabalhador proletário em geral é mal remunerado pelos serviços prestados à sociedade; não possui autonomia em sua atividade de trabalho pois seu grupo é regulado por outros grupos sociais.

Devido à perda no controle da propriedade de seu trabalho, refletido na perda do entendimento dos objetivos e fins globais de sua atividades os proletários não gozam de grande prestígio social e sua remuneração pelo

⁶ A organização coletiva de grupos profissionais favorece estabelecer suas normas, diretrizes, perfil de conduta, remuneração e proteção em relação ao estabelecimento de contextos sociais estáveis e favoráveis para a valorização social e econômica de determinado grupo profissional junto à sociedade a qual presta seus serviços.

serviço prestado à sociedade através de instituições privadas e/ou públicas é, via de regra, baixa. Eles são trabalhadores advindos de classe social de baixo poder aquisitivo e seus cursos de formação, quando existem, em regra são cursos cujo prestígio social é pequeno.

E os professores são profissionais ou proletários? De acordo com as análises de Enguita (1991), há uma ambigüidade no trabalho docente:

A categoria dos docentes compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para a sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas no setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre a força de trabalho adulta [por outro lado...] O mais importante, sem sombra de dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas [...] outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos a longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao privado (ENGUITA, 1991, p. 49-50).

Assim, para esse sociólogo “a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (Enguita, 1991, p. 50)

Talvez os elementos apontados por Enguita sinalizando para a profissionalização da categoria dos docentes na década de 1990 estejam sofrendo um processo de fragmentação que obriga o professor a executar apenas tarefas diversificadas e pré-estabelecidas por outros grupos; atualmente observa-se a introdução quase universal da tecnologia na educação escolar a ponto de o processo de formação de professor já acontecer a distância, por Internet; muitos professores atuam sem formação específica, bem como sem formação. Devido à burocratização do trabalho docente, ao professor na estrutura vigente de ensino, cabe apenas interpretar diretrizes determinadas por instâncias superiores.

A atividade docente neste sentido está em consonância com o que Giroux (1997) denomina de “pedagogia de gerenciamento”. O professor não

participa da criação das regras e diretrizes que orientam sua própria atividade, sendo apenas um mero executor de conteúdos e diretrizes preestabelecidas por instâncias superiores⁷.

Assim, o professor está alijado de participar da elaboração de tais bases legais, teóricas, práticas e metodológicas que orientam a atividade docente. Nossas políticas públicas vêm exigindo que o professor seja um trabalhador multifuncional e polivalente, estando muitas vezes a desenvolver atividades não específicas da atividade docente. Este processo evidencia um estado de descaracterização em relação ao trabalho do professor. (Oliveira, 2004; Dias-da-Silva, 2005; Sampaio e Marin, 2004, entre outros)

Neste contexto de ambigüidade e incertezas com relação às especificidades do trabalho do professor, observa-se o aumento de exigências relativas à atividade docente.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2004, p.5)

Este contexto explicita o processo de descaracterização e fragilização da função a que o professor está sendo submetido. “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional” (Oliveira, 2004, p.5). Ela conclui, por outro lado, dada a fragilidade das bases epistemológicas que cercam o trabalho do professor no Brasil, ainda é polêmica a questão se houve ou não a constituição da profissão professor, mas é enfática ao afirmar que “se o magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização” Oliveira (2004, p.8).

Outra tese que vem possibilitando entender melhor o *status* do trabalho docente neste cenário de transformações sociais e econômicas é a instabilização da missão do professor como fiel depositário de um saber

⁷ Até as avaliações de rendimento escolar saem da alçada do poder dos professores substituídas por testes nacionais padronizados.

científico e cultural analisada pelos portugueses Correia e Mattos (1999). De acordo com os autores, as dificuldades com as quais os professores se defrontam em suas atividades têm sido pensadas de forma ambígua como reflexo da crise de autoridade e da crise de poder de que eles são investidos. Para a compreensão das especificidades dos fenômenos que são responsáveis por tais dificuldades, torna-se necessário estabelecer uma distinção analítica entre essas duas noções.

Na realidade, a noção de autoridade [...] parece distinguir-se da noção de poder, pelo fato de, em sintonia com sua raiz etimológica, seu significado estar mais associado à noção de autor, isto, é, à idéia de criador, de um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de *se autorizar* – ao passo que a palavra poder nos remete mais à idéia de procuração, mandato, de ter influência ou força. Dito de outro modo, enquanto o poder é delegado por procuração, por decreto, ou por meio do exercício do mandato ou ordem, a autoridade – associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquiteto – remete-nos mais a idéia de alguém que se legitima por sua obra do que para os procedimentos em que legitimidade deriva de um processo de cessão de um poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação (CORREIA e MATTOS, 1999, p. 14).

De acordo com os autores a noção de autoridade está mais vinculada à idéia de constituição de um importante referencial simbólico em torno do qual os professores se davam a conhecer, e se reconhecer na realização de uma função social emancipatória e crítica, podendo, por isso, interpretar de forma crítica as dificuldades materiais e sociais ao exercício de sua autoridade moral. tais aspectos associadas à idéia de criador e/ou autor vem sofrendo déficit, principalmente a partir dos anos de 1980 e 1990.

O poder dos professores, que não interessa confundir com sua autoridade – apóia-se numa tripla delegação: uma delegação cognitiva, uma delegação política e uma delegação jurídica. No plano cognitivo, o professor define-se como delegado de um saber científico de que ele é o fiel depositário. Por sua vez, no plano político e social, o professor é o depositário fiel de um poder cultural, público e laico delegado pelo Estado-Nação ou por geração social. Finalmente, o poder do professor apóia-se na delegação de uma ordem jurídica que, apoiando-se nos mandatos cognitivos e políticos, legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou proceder a uma avaliação que,

pelo menos nos níveis mais elevados dos sistemas educativos, não é suscetível de recurso quanto ao seu conteúdo (CORREIA e MATTOS, 1999, p. 14).

Concordo com a interpretação dos autores que o conjunto de fenômenos agrupados sob a designação de *crise de autoridade do professor* constitui, de fato, uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder e dos pressupostos que asseguravam sua ocultação, contribuindo significativamente para a consolidação do estado de precarização e desprofissionalização a que vem sendo submetido o trabalho docente (Correia e Mattos, 1999).

Em síntese, todos os elementos aqui descritos e que constituem as bases contextuais e históricas, que submetem o professor a um processo crônico de perda de *status* mediante a fragilização e precarização de seu trabalho estão diretamente relacionados às condições atuais do trabalho escolar e às circunstâncias culturais que inviabilizam a estruturação de um projeto educacional democrático aonde o professor atue na perspectiva do “professor intelectual”. Um modelo de educação e professor, cujas bases e objetivos estão assentadas na perspectiva de formar sujeitos e/ou trabalhadores mais bem preparados, não para suprir apenas as demandas do sistema produtivo, mas transformá-las e melhorá-las. Este modelo não está democratizado e nem oportunizado no Brasil, sobretudo quando se leva em conta as populações mais pobres. Sem escola de qualidade e sem a formação mínima necessária para a ocupação de postos de trabalho no sistema produtivo – já precarizado e reduzido pelas grandes crises econômicas que assolam os países em desenvolvimento, a população pobre está cada vez mais excluída Kuenzer (1999).

É inegável que a precarização dos postos de trabalho, revertida em exclusão social, inviabiliza o acesso das camadas mais pobres aos direitos mínimos de cidadania, fragilizados pelas condições para o acesso generalizado à educação de qualidade. Mais uma vez a tese da polarização das competências, que deverão ser concretizadas por sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas uma pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à

direção, terá direito à educação nos níveis superiores e em boas escolas Kuenzer (1999).

Para a grande massa excluída social, cultural e profissionalmente a atual política educacional destina apenas educação em nível fundamental, implicando também a flexibilização dos conteúdos escolares Dias-da-Silva (2003).

Este modelo de educação que vem sendo oferecido à camada pobre e excluída, os “sobrantes”, segundo Kuenzer (1999), está perfeitamente adequado ao mundo de trabalho flexível na sociedade globalizada, aonde aos sobrantes oferta-se, apenas educação fundamental para que

Não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico - para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos a sua morte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento (KUENZER, 1999, p. 180).

É sempre importante lembrar que o processo de democratização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, se inicia nos anos de 1970, num cenário de grande expansão urbana, cujos reflexos foram sentidos diretamente no sistema público de ensino paulista. As escolas passam a receber essa grande massa de forma desarticulada e sem uma estrutura que garantisse a qualidade na oferta desse serviço à sociedade.

No quadro da expansão quantitativa, que permitiu o acesso à escola para um contingente antes não atendido pelo sistema de ensino, combinaram-se muitos fatores e interferiram múltiplos problemas, internos e externos à escola, contribuindo, ao mesmo tempo, contradições da estrutura social, impedindo-a de atingir grandes avanços qualitativos [...] (SAMPAIO, 1998, p. 194).

Tais alunos, mantidos à margem de seus direitos à cidadania, são vistos como reflexo das mazelas sociais a que foram e estão acometidos cuja base de sustentação está aportada em um modelo de desenvolvimento que defende a concentração de renda, excluindo cada vez mais essa camada mais pobre da sociedade de seus direitos à cultura, lazer, educação, portanto, excluindo-os do direito à dignidade, do direito à vida.

Desde o final do regime de ditadura, as políticas educacionais do Estado de São Paulo, influenciadas pelas diretrizes das agências internacionais de financiamentos para a educação, deram preferência em aplicar os (já escassos) recursos na construção e ampliação da rede física de escolas, deixando de investir na qualidade do trabalho pedagógico e na melhoria de salários dos professores. Professores que se proliferaram para garantir a ampliação do acesso à escola pública.

Um grande número de professores que foram formados de forma aligeirada para suprir as necessidades dos sistemas de ensino públicos. Dias-da-Silva (2005, p. 386), salienta que “a profissionalização dos professores está diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores chamados “especialistas”[...] – professores que lecionam as diferentes disciplinas/áreas que compõem o currículo escolar nas séries finais do ensino fundamental(5ª a 8ª) e no ensino médio”.

Via de regra, as licenciaturas brasileiras - notoriamente - tiveram crônicos problemas em oferecer qualidade na oferta dessa formação à sociedade que a elas recorre. Já na década de oitenta, Warde afirmava que

Aligeiradas e encurtadas, as licenciaturas passam a oferecer à escola de 1º e 2ª graus públicas professores cada vez menos preparados a enfrentar, pedagógica e socialmente os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino (WARDE, 1985, p.79).

Para Dias-da-Silva

É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 386).

Pereira (2000), analisando cursos de formação de professores observou que “nove dos dez cursos considerados de *menor prestígio* na UFMG oferecem a modalidade licenciatura e são responsáveis pela formação de professores do

ensino fundamental e médio. Nota-se também que nenhum curso com a opção para a licenciatura está listado entre aqueles de *maior prestígio*”. Pereira (2000, p. 80)

Sua pesquisa aponta os dilemas crônicos de nossas licenciaturas que se mantêm quando são analisadas as três últimas décadas:

Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (PEREIRA, 2000, p. 57).

Recentemente, Schwartzman (2005) em seu estudo sobre os desafios da educação brasileira salienta que “existem evidências de que muitos professores não adquirem a formação necessária para proporcionar uma educação de qualidade e enfrentar os problemas sérios que afetam as escolas públicas que devem atender a população mais carente” (Schwartzman, 2005, p. 14) e conclui que:

O Brasil não elaborou um sistema próprio para a formação do professor, como em outros países, e a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou muito bem. A formação do professor ficou isolada, relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, sem a elaboração de sólidos programas de pós-graduação e pesquisa, como os existentes para as ciências naturais e as sociais mais acadêmicas (economia, sociologia, antropologia e ciências políticas) (SCHWUARTZMAN, 2005, p. 30).

Como se sabe, predominantemente, no Brasil, a formação para o ensino ficou a cargo das faculdades particulares, aonde muitas vezes, foram constituídos, com a chancela do MEC, cursos de formação de curta duração com perda significativa de conteúdos, muitas vezes ofertados à noite para alunos trabalhadores. Atualmente proliferam-se modalidades e cursos visando a formação de professores:

Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como

os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão (LUDKE e BOING, 2004, p.3).

Portanto a análise de Lüdke e Boing (2004) associa diretamente profissão e formação. Para eles “a expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para um esfacelamento da socialização global, própria da instituição que era específica e exclusivamente consagrada a essa tarefa”. Disso pode ter decorrido, entre nós, o aumento da desprofissionalização docente.

Já Alvarenga, Vieira e Lima (2006) apontam que as reformas atuais neoliberais orientam para minimização dos investimentos com a formação dos professores/as , os quais devem ser direcionados para os processos de capacitação *no* e *em* serviço, e em especial, na formação à distância em detrimento da formação inicial.

Estes elementos sinalizam para a flexibilidade e diversidade em relação à composição do currículo para a formação do professor. Como nos ensina Cunha (2005, p.23), “Toda proposta de formação pressupõe um valor, uma concepção de educação e de sociedade”. Nesta perspectiva, a formação poderia se tornar um processo privilegiado para socializar aos futuros professores os valores, atitudes, conhecimentos específicos, métodos, enfim, as condições históricas e materiais concretas em relação às dimensões dos conhecimentos técnicos, pedagógicos e sociais próprios da profissão professor. Contudo, a autora ressalta que esses problemas “não são questões discutidas e suficientemente explicitadas, da mesma forma como não é o projeto político-pedagógico para a educação brasileira” nos respectivos centros de formação de professores (Cunha, 2005).

O processo de formação para o ensino, portanto, apresenta vários dilemas que ainda persistem na estrutura brasileira, é inegável que a formação de professores, a formação para o ensino já nasce desprivilegiada em suas bases políticas e profissionais. Concordo com Lüdke e Boing (2004) e Cunha (2005) que a profissionalização do professor está diretamente relacionada a

seu processo de formação profissional. A fragilização da formação compromete o entendimento sobre os objetivos e os fins do trabalho do professor, bem como as bases para sua realização, bases teórico-metodológicas, didático-pedagógicas e político-sociais específicas do trabalho do professor.

Uma Pesquisa recente da UNESCO (2005) com cinco mil professores brasileiros revela que 41,2% dos professores afirmam que a falta de definição e de objetivos claros sobre o que deve ser feito é um fator que contribui para os problemas em seu trabalho. Ainda de acordo com os dados apontados pelo estudo do perfil dos professores brasileiros 53% dos professores brasileiros entram para trabalhar no magistério antes de receber o título. Esses dados evidenciam que no magistério brasileiro estão atuando professores que não sabem quais as especificidades para o trabalho no ensino, seja porque tiveram uma formação inadequada à realidade da prática profissional, seja por nem terem formação específica para a docência.

Parece inegável que o contexto de formação para o magistério assume papel crucial e estratégico para a consolidação de perfis de condutas técnica, pedagógica, política e social para a constituição de bases próprias à atividade do professor e que é central para o fortalecimento das estruturas de profissionalidade do professor, fator preponderante no que se refere ao processo de profissionalização do magistério.

Apesar da variedade de conceitos encontrados na literatura, como já ressaltado, concordo com Cunha (1999) que a profissionalização deve ser entendida como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia da sociedade e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional no interior de uma estrutura de poder” (Cunha, 1999, p. 132). Para a autora é importante pensar a profissionalização como um processo de fortalecimento no seio da sociedade de bases referenciais para a compreensão de características e atributos de determinada atividade. Entretanto, o século XXI parece descaracterizar as profissões

À medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores

abrem mão de conquistas históricas (LÜDKE e BOING, 2004, p. 10).

Como nos ensina Frigotto (2000)

Que vençam os competentes” parece ser a palavra de ordem atual. É um enorme retrocesso... Trata-se de uma educação voltada para desenvolver competências específicas, tendo em vista criar pessoas empregáveis, segundo as necessidades do mercado. Não há mais responsabilidade coletiva, pois tudo se resume ao universo do indivíduo e da relação que ele consiga estabelecer com o mercado. Cada um deve construir seu destino e procurar ser bem-sucedido por conta própria. Um exemplo: não se trabalha mais com o conceito de emprego, que remete ao universo social, mas de empregabilidade, que remete ao indivíduo. Assumimos abertamente uma perspectiva desintegradora (FRIGOTTO, 2000, p. 122).

É nesse contexto da empregabilidade neoliberal que Lüdke e Boing (2004) questionam o conceito de profissionalidade.

"profissionalidade", em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (LÜDKE e BOING, 2004, p. 10).

Segundo Alvarenga, Vieira e Lima (2006) a

“Competência” profissional dos/as educadores/as brasileiros tem sido avaliada por suas capacidades ou incapacidades pessoais, descoladas da análise sócio-histórica, implicando a formação de profissionais muitas vezes impossibilitados de atuarem na perspectiva da transformação social, resultado de sua impossibilidade de compreender a realidade em que vivem, decorrentes de uma formação precária do ponto de vista técnico e político, pela qual são os próprios profissionais responsabilizados individualmente (ALVARENGA; VIEIRA e LIMA, 2006, p. 11).

A responsabilização individual dos professores assentada num estado de empregabilidade permanente faz com que ele se veja impelido a se reciclar, se formar continuamente, desenvolver estratégias de atuação diversificada, ser competente e eficiente. Todo o sucesso ou insucesso na relação de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, passa a ser de responsabilidade única e exclusiva do professor.

De acordo com Oliveira (2004)

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. 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 respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias 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 (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

As atuais condições políticas e econômicas que deram origem a um perfil de professor polivalente e adaptável às estruturas pré-estabelecidas, imprime também às escolas públicas funções múltiplas, exigindo do professor respostas às exigências que estão além de sua formação. Como já registrei, nossos professores são induzidos a desempenhar papéis de assistente social ou psicólogo, quando não vendedor de pizzas ou rifas, fatores que reforçam a tese de descaracterização do trabalho do professor, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional. “Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores” (Oliveira, 2004, P.5). A autora enfatiza ainda que

Essa reestruturação do trabalho docente altera sua natureza e objetivos. Neste modelo de sociedade não cabe ao professor mais a tarefa de ensinar, de fortalecer um processo de construção de um modelo de sociedade mais justa e equânime, aonde a

distribuição de renda, a educação, a saúde, o emprego, o lazer, o conhecimento, a emancipação crítica dos sujeitos estejam à frente de toda relação formadora em âmbito da escola pública. Em síntese, não é necessário ensinar. O ensino não é importante. Tais proposições parecem convergentes se lembramos qual valor e importância histórica foram e são dispensados pelos próprios formadores e seus respectivos programas de formação para a questão do ensino. (OLIVEIRA, 2004, P. 5, grifo nosso)

Oliveira (2004), é enfática ao afirmar que

Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 7)

Em síntese, a literatura recente é clara em apontar o expressivo processo de fragilização, desprofissionalização e precarização do trabalho a que os professores vêm sendo submetidos, sobretudo em escolas cujas condições de trabalho possibilitadas aos professores são muito precárias. Histórica, política, econômica e ideologicamente alguns fatores consorciaram-se para a configuração das atuais condições de trabalho nas escolas públicas paulistas de ensino fundamental e de ensino médio tuteladas diretamente pelo Estado⁸.

No crescente processo de perda salarial os professores passam a ampliar suas jornadas de trabalho na tentativa de garantir sua subsistência e se vêem obrigados a dar aulas em várias escolas, consolidando seu *status* de itinerante permanente até os dias atuais. A este respeito, Dias-da-Silva (2003) afirma que

⁸ Após a nova LDB a responsabilidade pela educação básica é do Estado e Prefeituras Municipais. A estas, cabe responsabilidade direta pela educação infantil e fundamental, preferencialmente. Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar o ensino médio, preferencialmente. Contudo, há um grande número de escolas de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries que estão sob a responsabilidade do Estado e não dos Municípios. Nosso recorte de pesquisa limita-se apenas às escolas sob responsabilidade do Estado.

Circulam pela escola de periferia diferentes professores, em diversos dias da semana e diferentes meses... A maioria das escolas de ensino fundamental (quinta a oitava séries) convive com a itinerância de professores. Professores que são obrigados a integralizar sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas, pois que as próprias regras de atribuição de aulas incluem jornada de 20 horas semanais, cuja remuneração é infinitamente irrisória para que um professor possa ter condições mínimas de vida e saúde (DIAS-da-SILVA, 2003, p. 122).

Sampaio e Marin (2004) particularizam algumas dessas questões acerca da fragilização dos professores indicando que uma das questões centrais da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação as suas funções.

Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho do professor, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 8).

Assim, as condições de trabalho a que estão sendo submetidos os professores são decisivas para a constituição e consolidação da precarização do trabalho docente. O termo condições de trabalho agrega em si várias facetas, entre as quais destacam-se, segundo Sampaio e Marin (2004), carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

[...]Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas. Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça

subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.14)

As condições precárias do trabalho a que os professores e professoras têm sido submetidos, sobretudo nas escolas públicas, incluindo desde a baixa remuneração até o isolamento/individualismo, Dias-da-Silva, (2003); Sampaio (1998); Lourencetti (2004) têm criado um grande nível de insatisfação e frustração⁹ de professores em suas atividades.

Em relação à rotatividade dos professores das escolas estaduais públicas paulistas, dois importantes contextos que parecem obrigar os professores a consolidar e tornar permanente sua condição, segundo Dias-da-Silva (2003) de “eterno itinerante”. Em parte essa situação decorre da contínua degradação salarial que obriga os professores a darem aulas em várias escolas e em vários turnos. Por outro lado, a itinerância se torna comum devido à própria organização curricular das escolas que obrigam os professores de disciplinas menos privilegiadas, tais como, Artes, História ou Geografia, a completarem sua carga horária em várias escolas e em várias turmas (Sampaio e Marin, 2004).

Tais condições de trabalho, segundo Dias-da-Silva, comprometem a elaboração e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico coletivo capaz de orientar as ações dentro e fora dessas escolas, bem como ações coletivas entre os professores que viabilize trocas de experiências nos horários destinados aos trabalhos pedagógicos coletivos Dias-da-Silva (2003).

Historicamente, o modelo básico de ensino no Estado de São Paulo é decorrência do formato de currículo, por disciplinas articuladas pela seriação, como mostra Sampaio (1998)¹⁰.

⁹ Tais sentimentos colocam os professores em situação de risco psicológico, o que se intensifica se levarmos em conta o atual grau de violência física que professores vêm sofrendo dentro e fora das escolas.

¹⁰ Nesse formato, em cada série, a aprendizagem de cada disciplina impõe exigências relacionadas ao ensino da série anterior, tendo em vista a série seguinte.

Fica assim claramente o currículo, marcado pelo caráter externo e acabado dos conteúdos, articulados a objetivos previamente propostos e a um modelo de ensino coerente com essas escolhas, modelo este que se caracteriza pela transmissão de tais conteúdos, com ênfase em exposição e fixação memorística [...] a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino. No entanto não se observa que isso venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido. (SAMPAIO, 1998, p. 82)

As análises realizadas por Sampaio (1998) possibilitam compreender a estrutura do modelo de ensino vigente nas escolas estaduais paulistas e a relação entre escola e conteúdo, bem como o modo com que eles se articulam. Sua análise possibilita, ainda, perceber que os conteúdos e conceitos trabalhados pelos professores na relação tradicional de ensino-aprendizagem estão presentes na nossa cultura escolar.

Este modelo “clássico” de seriação foi questionado pela implementação da reforma “ESCOLA DE CARA NOVA” a partir de 1996 no Estado de São Paulo, voltada à implementação do modelo de escola ciclada derivada das exigências da nova LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

As reformas educacionais vivenciadas no final dos anos 90 promovidas, em grande parte, com o financiamento de agências internacionais como o Banco Mundial, alteraram profundamente o cotidiano das escolas públicas paulistas, bem como provocaram modificações no trabalho docente. A ‘Escola de Cara Nova’ promoveu alterações sem precedentes na rede pública paulista de ensino, impondo aos professores mudanças que incluíram desde a progressão continuada, a reorganização escolar em ciclos até a implantação de projetos pedagógicos e a flexibilização do ensino médio (FERNANDES, 2004,p.58).

Analisando o impacto dessas reformas, a tese de Lourencetti (2004), investigando professores com trajetória de sucesso nas escolas estaduais paulistas, traz indícios fortes acerca do processo de **intensificação no trabalho docente** entre os professores secundários, evidenciando que eles estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar, traço clássico da cultura docente dos professores secundários. Em sua análise sobre o

processo de intensificação do trabalho docente, um aspecto chama muito a atenção: todos os professores evidenciam a responsabilização dos professores pelos resultados da reforma, mediante a criação de **mecanismos de controle do trabalhador** tanto em nível pessoal (tem bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação do trabalho docente. Intensificação que tem gerado emoções bastante negativas e geradoras de frustração entre os professores (irritação, angústia, sofrimento, desmotivação).

Através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) constata-se, redundantemente o que os professores já vinham denunciando: os baixos índices de rendimento escolar dos alunos. A reforma transfere a responsabilidade e obrigação de obtenção de melhores resultados, perversa, única e exclusivamente às escolas, independentemente dos baixos salários oferecidos aos professores e agentes administrativos, das péssimas condições de trabalho a que os professores estão submetidos, do grande número de alunos em sala de aula, da sobrecarga de trabalho dos professores, da ausência de ambientes coletivos e individuais para que os professores possam rever suas práticas e desenvolver seus conhecimentos teóricos, práticos, metodológicos, entre outros.

Oficialmente houve uma reforma no sistema de ensino paulista, o que não significa que as condições materiais, políticas e ideológicas tenham, de fato, sido alteradas, proporcionado o contexto necessário para que ela se efetivasse qualitativamente. A reforma determinou novas normas e conteúdos, tendo os professores a responsabilidade de apenas cumpri-las, pois eles não participaram da elaboração das bases reformistas que mudaram radicalmente sua vida profissional e pessoal, acirrando a questão da proletarização, submetendo-os cada vez mais a um estado de distanciamento dos processos de produção de sua própria atividade Lourencetti (2004).

Esse modelo perverso de educação tem gerado progressivamente no seu corpo docente um sentimento de frustração pela falta de sucesso em suas atividades. A pesquisa de Bueno e Lapo (2003), analisando o contexto social a que nossos professores estão submetidos, trouxe dados relevantes para as

análises acerca da insatisfação com o trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulista, antes mesmo da implementação das reformas (1990-1995).

A pesquisa revelou que os professores sofrem pela sobrecarga de trabalho, pela falta de apoio dos pais de alunos, (principalmente as mães), pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e também, é claro, pelos baixos salários.

Também a impossibilidade de participar das decisões sobre os rumos do ensino, o excesso de burocracia, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, o relacionamento com diretores e colegas, a escassez de recursos, a falta de incentivo ao aprimoramento profissional são fatores apontados pelas autoras como potencializadores da insatisfação dos professores em relação à profissão docente e sua própria vida. Esse cenário tem contribuído para o insucesso da atividade dos professores, atividade que, muitas vezes, depende diretamente de uma boa relação dele com alunos, outros professores, diretores, etc. Mas, o atual quadro da educação pública estadual paulista tem implicado na própria fragilização e precarização de tais relações.

Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseados em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc, resultando num grande mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc, até o distanciamento do ambiente escolar, restringindo o convívio com alunos, colegas e diretores ao mínimo possível (BUENO e LAPO, 2003, p. 78).

Assim, o mal-estar docente, reflexo do acentuado processo de precarização e desprofissionalização da atividade docente, vivenciado pelos professores da rede pública estadual paulista - tem levado os professores a abandonarem física e psicologicamente a profissão. Analisando casos de abandonos do magistério, Lapo (1999) categoriza as fases pelas quais os

professores passam até o abandono definitivo da profissão. A primeira fase é aonde ocorrem os abandonos temporários, que se caracterizam por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos. O segundo momento é caracterizado por dois tipos especiais de abandono: a remoção e acomodação. Naquele, os professores impossibilitados de resolverem os dilemas constituídos e vivenciados no ambiente escolar onde trabalham, pedem remoção. Mediante essa estratégia, “os professores tentam escapar de situações de conflito ou de más relações com os colegas” ou seja, tentam fugir de situações e ambientes desagradáveis, bem como buscam locais de trabalho mais próximos a sua residência, uma forma de mitigar a frustração e insatisfação, psicológica e econômica.

Quando o professor não pode ou não quer fazer uso dos abandonos temporários ou da remoção, ou, mesmo quando faz uso desses abandonos e os conflitos não são eliminados, sua frustração e insatisfação com o trabalho aumentam. Se o professor não puder deixar o trabalho, recorrerá a outro mecanismo de evasão, que as autoras denominam “acomodação”, neste caso, entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar Bueno e Lapo (2003). Vale ressaltar que esse tipo de comportamento potencializa e reforça a desvalorização do trabalho docente.

À medida que os abandonos tanto temporários quanto especiais tornam-se ineficientes para que o professor supere sua insatisfação e frustração, ocorre o abandono definitivo da profissão. Através do pedido de exoneração, os professores se desligam definitivamente do corpo docente da rede estadual, numa tentativa de restabelecer seu equilíbrio pessoal e profissional. No recorte cronológico feito para a realização da pesquisa (1990 a 1995) Bueno e Lapo (2003) constataram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo, com crescimento médio anual de 43%. Difícil crer que em um país onde o desemprego estrutural é crônico, haja tantos professores deixando seus trabalhos.

O estudo de Patinha (1999) mostrou que na rede estadual paulista pública de ensino há a presença de professores lecionando em disciplinas nas quais não tiveram formação específica necessária. A autora define como “professor não-habilitado” o docente que atua sem a formação legalmente

requerida para o exercício do magistério do ensino fundamental e do ensino médio (Patinha, 1999, p. 45).¹¹ Seu estudo possibilita entender o movimento que envolve esses professores na rede de ensino. São professores que, normalmente, atuam em áreas das quais não possuem formação. Observou-se também que parte desses professores, trocam de disciplinas anualmente, ou seja, o professor não-habilitado leciona determinada disciplina em um ano e no ano seguinte troca de disciplina. De acordo com o que foi apontado em sua pesquisa, 51,90% das renovações foram para lecionar na mesma disciplina; 24,42% tiveram algumas alterações (acrescentando-se ou substituindo-se algumas delas) e, 23,67% foram para poderem lecionar em disciplinas diferentes.

Seu estudo revela, ainda, que estavam lecionando nas escolas públicas estaduais, profissionais ligados às mais diversas profissões, como arquitetos, bibliotecários, nutricionista e até desenhistas, agrônomos e vários engenheiros e administradores de empresas. 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.

A participação desses sujeitos no cotidiano das escolas, “ministrando” aulas sem a habilitação necessária, é um elemento que merece especial atenção na área da educação e é foco de preocupação dessa dissertação. Tendo em vista esse contexto de desprofissionalização e descaracterização do trabalho dos professores, meu olhar se focou no trabalho do professor eventual nas escolas estaduais paulistas.

A literatura apontou que as mudanças nos cenários econômico e cultural incidiram na estrutura da escola pública estadual paulista, com reflexos que corroboraram para a consolidação da precarização do posto de trabalho, a fragilização e desprofissionalização do trabalho do professor. Em geral, observamos que, no bojo dessas reformas educacionais, seja em seus

¹¹ De acordo com os documentos do MEC, o professor que atua sem a devida habilitação é um “professor leigo”. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#26>

aspectos econômicos, seja políticos, ideológicos e culturais, avolumaram-se graves mudanças no trabalho docente: os professores perderam o apoio da sociedade, o professor perde seu posto de fiel depositário de um saber científico e cultural, perde sucessivamente o controle sobre sua atividade, vê seu rendimento salarial se deteriorar, o professor acumula uma infinidade de responsabilidades e de papéis, o professor trabalha como itinerante, vive migrando entre várias escolas em um único dia para completar sua carga horária. Os professores, devido aos dilemas e contradições vivenciados diariamente em suas atividades, acirram o estado de mal-estar docente que acomete perversamente o corpo do magistério estadual paulista (Cunha, 1999; Dias-da-Silva, 2003; Lourencetti, 2004; Sampaio e Marin, 2004).

A precarização, a intensificação e o aumento de exigências do trabalho docente têm levado um significativo número de professores a se ausentarem do seu trabalho, seja por meio de licenças curtas, seja por meio de afastamentos prolongados e até, em casos de extrema exaustão e frustração em sua atividade, pedidos de exoneração. O fato é que, nas escolas estaduais públicas paulistas, há um número elevado de ausências (faltas) dos professores efetivos. Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação tem recorrido expressivamente à admissão de professores em caráter emergencial através de legislação específica, constituindo a figura do **Professor Eventual** para cobrir faltas diárias dos professores responsáveis por disciplinas, fato corriqueiro nas escolas.

Em linhas gerais, um professor eventual pode cobrir a falta de um professor responsável por qualquer disciplina (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc), pois este professor não sabe previamente qual professor terá que substituir. Devido a sua condição de eventual (professor esporádico) ele não constrói vínculo relacional com alunos, professores ou corpo administrativo das escolas onde atua. O emprego do plural (escolas) quer dizer que os professores eventuais atuam em mais de uma escola, migrando de uma escola para outra num intuito de pegar aulas provenientes da ausência de professores titulares de disciplina. Muitas vezes o professor eventual fica com o telefone celular ligado esperando que alguma escola o chame para substituir algum professor.

Se o contexto de precarização e sentimento de desprofissionalização do trabalho docente é processo acentuado no sistema de ensino público estadual, no cotidiano dos professores efetivos¹², o que dizer dos professores eventuais?

O trabalho desse sujeito é volante e esporádico, ele não tem vínculo com alunos, professores ou escola, muitas vezes não possui formação básica. Portanto, a admissão desse trabalhador “volante” parece acirrar ainda mais o processo de descaracterização e desprofissionalização do trabalho docente em nossas escolas.

Nesse cenário, vale questionar: que papel cumprem estes sujeitos multiplicados pelas reformas educacionais dentro das escolas públicas estaduais paulistas? Podem ser considerados professores? Existe profissionalidade possível numa relação temporária de trabalho? Que papéis cumprem os professores eventuais no cotidiano escolar das escolas estaduais paulistas? A participação desses sujeitos no interior das escolas fortalece o já acelerado processo de desprofissionalização e descaracterização do trabalho do professor?

Tendo em vista a precariedade de pesquisas encontradas sobre o tema, esta dissertação se propõe a realização de um estudo exploratório visando descrever e caracterizar o cotidiano dos professores eventuais dentro de escolas estaduais públicas paulistas. Objetivo decisivo é também analisar a atividade e o contexto em que o professor eventual atua à luz do referencial sobre a precarização e desprofissionalização do trabalho docente.

¹² Análise da precarização e desprofissionalização do trabalho do professor tem como referência professores de fato, ou seja, professores titulares de cargo, devidamente habilitados para exercerem a atividade docente. Ou seja, professores como profissionais habilitados que gozam de todos os direitos assegurados pela legislação trabalhista e do posto de trabalho, em específico.

2 O PROFESSOR EVENTUAL NO COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS: A CARACTERIZAÇÃO DE UMA DURA REALIDADE!

Procuro, nessa seção, descrever e caracterizar a presença dos professores eventuais nas escolas estaduais públicas paulistas. Para isso, procedi um levantamento e análise dos documentos referentes à legislação educacional estadual paulista, que através de Decretos, Resoluções ou Portarias que regulamentam e normatizam a função do professor eventual, bem como o processo de atribuição de classes, fator preponderante para interpretar o contexto em que se insere este professor. Também inclui um recente documento do Sindicato dos Professores da rede estadual (APEOESP) referente às orientações apontadas pela instituição acerca do trabalho do professor eventual.

No intuito de levantar uma quantidade de dados pertinentes para compor um quadro mais preciso sobre o professor eventual e seu cotidiano, mediante convivência com diferentes escolas públicas estaduais paulistas, colhi também depoimentos informais através de conversas com diretores, coordenadores, secretários, inspetores e professores de quatro diferentes escolas, sendo três da cidade de Ribeirão Preto e uma na cidade de Hortolândia¹³. A síntese de tais depoimentos foi sendo registrada em diário de campo.

Após levantamento e análise da legislação e uma descrição do cotidiano dos eventuais produzi um texto síntese que foi apresentado para apreciação de dois docentes pesquisadores no exame de Qualificação. Em seguida, essa primeira versão foi entregue a três profissionais que atuam em escolas públicas de Ribeirão Preto, sendo dois coordenadores com mais de cinco anos de experiência e uma vice-diretora. Contudo, obtive retorno apenas de um coordenador com conteúdo lacônico. A mesma descrição também foi enviada para duas alunas do Curso de Pós Graduação em Educação Escolar-UNESP – Araraquara, ambas experientes professoras da rede estadual, cujas

¹³ Das escolas de Ribeirão Preto, uma localiza-se no centro da Cidade e as outras duas em áreas de periferia; já a escola de Hortolândia localiza-se em área de periferia próxima de uma favela onde o grau de violência é muito alto, bem como o índice de comércio e o uso de drogas, inclusive entre os alunos.

contribuições foram decisivas para a caracterização do professor eventual apresentada a seguir.

Para melhor compreensão do contexto de trabalho do professor eventual é importante uma digressão para descrever o processo de atribuição de aulas nas escolas estaduais paulistas.

Anualmente, em cada escola, é feita a atribuição de classes/aulas para os professores efetivos titulares de cargo, ou seja, professores devidamente habilitados para o ensino de uma determinada disciplina e que foram aprovados em concurso público para provimentos de cargos para compor o quadro do magistério estadual paulista. Caso o número desses professores - efetivos e devidamente habilitados - seja insuficiente para atender a demanda de uma escola, classes/aulas remanescentes são atribuídas para professores que se inscrevem nas Diretorias de Ensino para serem admitidos em caráter emergencial.

Tais professores são conhecidos no meio educacional como ACTs¹⁴; mas de acordo com os termos utilizados pela legislação educacional vigente, esses professores são oficialmente admitidos como “Ocupantes de Função Atividade” (OFA) em acordo com o que estabelece o Decreto 24.948, de 3 de abril de 1986.

Vale lembrar que, historicamente tais professores compunham e compõem significativa parcela do corpo do magistério estadual paulista. Retomando alguns números, Bueno e Lapo (2003) apontam que entre 1990 e 1995 a rede estadual de São Paulo contava com 68% de professores na condição de O.F.A. Já Sampaio (1998) aponta que, em 1996 eles eram 78% do corpo docente, em determinadas regiões do Estado. Atualmente, mesmo com os recentes concursos e ingresso de professores efetivos na rede estadual paulista, o corpo do magistério referido é composto aproximadamente por 50% de professores não efetivos, os ACTs.

¹⁴ (ACT) Admitido em Caráter Temporário. Adotaremos por cremos pertinente a utilização do termo ACT para nos referirmos a esse professor devido sua grande difusão no meio educacional.

A esses “ocupantes de função atividade” inscritos na Diretoria de Ensino para o processo de atribuição - são atribuídas, no início e/ou no decorrer do ano letivo, classes/aulas em disciplina específica com carga horária definida. Importante registrar que essas aulas podem incluir disciplinas correlatas ou não à formação do professor inscrito para esse processo, de acordo com as necessidades e urgência. Assim, em boa parte das escolas estaduais públicas paulistas, já nos anos 1990, encontramos inclusive entre os ACTs também não professores, ou seja, profissionais que não possuem formação para o ensino - lecionando em disciplinas para as quais não possuíam habilitação necessária.

Segundo Patinha (1999) nossa legislação não distingue profissionais que tiveram formação para o ensino e profissionais que não tiveram. Todos são considerados professores não-habilitados. Contudo, considero essencial registrar a diferença entre profissionais de outras áreas (arquitetos, engenheiros, advogado, etc) que atuam no magistério sem a formação para o ensino, de acordo com o que aponta a literatura, **não podem ser considerados como professores**, haja vista que não tiveram formação específica para o magistério. Neste sentido, parece ser pertinente estabelecer essa distinção analítica que, de certo modo, explicita nosso referencial sobre o que venha a ser a profissão do professor. Portanto, a rede estadual paulista admite tanto professores ACTs com formação para o ensino (licenciatura) quanto outros profissionais que não são professores para atuar na rede pública paulista. O que chama a atenção é que todos, tantos os professores que tiveram formação específica para o magistério, mesmo que não atuem na área específica de sua formação, quanto os profissionais de outras áreas que não tiveram formação para a docência, são classificados de forma homogênea como professores ACTs.

Existem duas possibilidades para que esse professor ACT (ou o ACT não professor) seja admitido para ministrar aulas na escola pública estadual paulista. A primeira refere-se à atribuição de classes/aulas no início do ano letivo; a segunda, no decorrer do ano letivo. A atribuição de classes/aulas aos professores ACTs, seja no início, seja no decorrer do ano letivo, ocorre através de um processo de contagem de pontuação. No caso de, ao professor ACT, serem atribuídas classes/aulas no início do ano letivo, estas dizem respeito às

aulas remanescentes devido à carência de professores efetivos no corpo do magistério estadual paulista. Já no caso de ao professor ACT serem atribuídas classes/aulas no decorrer do ano letivo, estas aulas são oriundas dos abandonos temporários (afastamentos, faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos) em que o professor responsável pela disciplina se ausenta por um período superior a 15 (quinze) dias de trabalho. Para melhor sistematização denomina-se “professor responsável por disciplina” o professor a que foram atribuídas classes/aulas no início e/ou no decorrer do ano letivo, este processo inclui tanto o professor efetivo quanto os ACTs.

Ao professor ACT podem ser atribuídas classes/aulas por período de um ano letivo, bem como com prazos estabelecidos de acordo com a ausência do professor responsável pela disciplina. Por exemplo, se um professor responsável por determinada disciplina se ausentar por um período de dois meses, ao professor ACT serão atribuídas classes/aulas referentes aos dois meses de ausência desse professor responsável. Não raro, a um professor ACT são atribuídas, várias vezes no ano, em uma e/ou em várias escolas, classes/aulas provenientes das ausências nos termos especificados anteriormente. Às vezes, um Professor ACT pode trabalhar um ano todo ininterruptamente em uma única disciplina ou de forma descontínua numa mesma e/ou em várias escolas substituindo colegas de diversas disciplinas.

No decorrer no ano letivo, tanto o professor efetivo quanto o ACT responsável por disciplina podem se ausentar de suas atividades diárias (faltar) por motivos diversos.

Se o professor responsável pela disciplina (efetivo e/ou ACT) se ausentar por um período superior a 15 (quinze) dias no decorrer do ano letivo, suas classes/aulas serão atribuídas a outro professor ACT devidamente inscrito para tal processo na respectiva Diretoria de Ensino. As atribuições com período superior a quinze dias apresentam carga horária e dias definidos, permitindo ao professor que assumir tais aulas se organizar formalmente do ponto de vista didático-pedagógico e financeiro, devido à referência concreta sobre seu trabalho e salário pela prestação de seus serviços ao Estado enquanto professor. Ou seja, no tempo em que este professor estiver trabalhando (para substituir professores por mais de quinze dias), os direitos trabalhistas

específicos do quadro do magistério (final de semana remunerado, férias, 13º salário e outros) lhe são assegurados integralmente.

O mesmo decreto de 1986 que regulamenta e admite os O.F.A., instruí em seu Artigo 10, a normatização e regulamentação da admissão a título eventual, inicialmente apenas aplicada às substituições de docentes, em seus impedimentos legais, tornando legal a figura do chamado Professor Eventual:

Para a regência de classe ou ministração de aulas nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou de ocupante de função-atividade da série de classes de docentes, por período de 01 (um) at 15 (quinze) dias, incorrendo a substituição de que trata o artigo 3.º ou inexistindo estagiários, poderá haver admissão de docente, nos termos do artigo 1.º, inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, através de Portaria Especial de Admissão. SÃO PAULO (Estado), Artigo 10, Decreto 24948/1986)

Diferentemente do professor responsável por disciplina efetivo e/ou ACT, o professor eventual pode ministrar aulas - em uma determinada classe - em período nunca superior a 15 dias. Em geral, isso ocorre devido às faltas diárias de professores responsáveis por disciplinas¹⁵.

A partir de 2003, a aplicação de admissão de eventuais estende-se também às situações de inexistência de docentes habilitados para determinadas disciplinas e encontra-se regulamentada nas disposições da Resolução SE-134/2003:

Ao término do processo inicial, a Comissão de Atribuição de classes e aulas divulgará e coordenará a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual, aos inscritos no referido processo, que tenham interesse e condições de suprir as unidades escolares com carência de professores para iniciar o ano letivo, atribuição esta, cuja admissão não caracterizará vínculo empregatício e se fará pelos Diretores de Escola, observando o campo de atuação relativo à vaga, a habilitação/qualificação dos inscritos, bem como a ordem de classificação em nível de Diretoria de Ensino. São Paulo (Estado) § 17 artigo 10, Resolução 134/2003.

¹⁵ Pelo Estatuto do Magistério paulista os professores titulares de disciplinas das escolas públicas têm direito a dar 6 faltas abonadas, 12 faltas justificadas nas escolas, 12 faltas justificadas nas Diretorias de Ensino e 12 faltas justificadas em última instância na Secretaria de Estado de Educação, anualmente.

Essa Resolução de 2003 legisla ainda sobre a precarização do contrato desse trabalhador, “sem vínculo”:

O candidato à admissão devidamente inscrito no processo, mas que não possua habilitação para a disciplina cujas aulas estejam sendo atribuídas ou nenhuma das qualificações previstas nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, será admitido a título eventual, até que se apresente candidato, no mínimo, qualificado nos termos dos citados parágrafos, para o qual perderá as referidas aulas. São Paulo (Estado) § 7º do artigo 12, Resolução 134/2003. (grifo nosso)

É importante registrar que “em caso de necessidade e extrema urgência” (regra quando se trata das escolas públicas estaduais paulistas), pode-se admitir em caráter eventual “**quase professores**” e “**não professores**”, respectivamente, nas figuras de aluno de licenciatura e bacharéis ou tecnólogos de acordo com o que estabelece a Resolução SE 134, de 16-12-2003 em seu Artigo 4º, § 7º:

Poderão fazer inscrições, tanto na Unidade Escolar, quanto na Diretoria de Ensino, conforme o caso, não apenas os docentes ou candidatos devidamente habilitados, mas também os portadores de diploma de licenciatura curta, os alunos do último ano de cursos regulares de licenciatura plena e os bacharéis ou tecnólogos de nível superior, observadas, em relação à inscrição na unidade escolar, as condições previstas. São Paulo (Estado) § 2º, Artigo 4º, Resolução 134/2003.

É importante registrar que, em qualquer caso, esses professores eventuais são cadastrados para lecionar como PEB I (professores de educação básica). Na educação pública estadual paulista, PEB I refere-se ao professor que leciona nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, cuja exigência mínima de formação implica nível superior.

Dois aspectos são centrais nessa nova Resolução: ausência total de vínculo empregatício e flexibilidade da exigência de formação. Vale registrar que em relação à formação até houve certo avanço, apesar do atual contexto em que se permite a atividade do eventual, já que no final da década de 1990 qualquer aluno de licenciatura, independente do ano que estava cursando, podia participar da atribuição e ser eventual.

A partir dessa Resolução de 2003, anualmente a Secretaria Estadual de Educação reedita uma portaria através do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) arrematando os interessados nas admissões em caráter eventual, sinalizando que a admissão desses eventuais não excederá o prazo máximo de um ano.¹⁶

Tais diretrizes orientam para que o professor eventual leccione, nos impedimentos eventuais (faltas, licenças curtas) dos responsáveis por disciplinas, preferencialmente em disciplinas da mesma área de sua formação e/ou em áreas correlatas. No entanto, como em boa parte das escolas, não há professores eventuais de “plantão” à disposição na escola para substituir eventuais faltas dos professores responsáveis pelas disciplinas que compõem o quadro curricular, não raro um professor eventual é escalado para substituir qualquer professor responsável por disciplina, mesmo que sua área de formação não seja a mesma do professor ausente. Assim, um professor eventual é chamado para leccionar eventualmente, muitas vezes em disciplinas cuja habilitação não é específica e nem correlata.¹⁷

Além da não habilitação, o tempo é questão central: o professor eventual apenas pode ministrar aulas nas disciplinas dos professores responsáveis por disciplinas (efetivos e/ou ACTs) ausentes por período que nunca seja superior a 15(quinze) dias de trabalho, ou seja, ele assume uma tarefa pontual que inclui também uma escola, seus alunos e classes, quase sempre desconhecidos, muitas vezes em um único dia.

¹⁶ A cada ano é publicada uma Portaria que regulamenta a admissão do professor eventual. No ano de 2005 a Portaria DRHU 1, de 6-1-2005 em seu Artigo 4º Parágrafo único – normatiza para que partir de 10/02/2005, período da tarde, a Comissão de Atribuição de Classes e Aulas da Diretoria de Ensino divulgará e coordenará a atribuição de vagas para admissões em **caráter eventual**, que se fará pelos Diretores de Escola aos inscritos no processo, a fim de atender carência de docentes para o início do ano letivo, nas respectivas unidades escolares, conforme dispõe o § 17 do artigo 10 da Resolução SE-134/2003. Esta sinaliza, ainda que, a admissão desses eventuais não excederá o prazo máximo de um ano, findo qual, serão dispensados.

¹⁷ Em contatos com essas quatro escolas, identifiquei a presença de professor eventual com Habilitação em História que cobriu a falta de um professor titular de Matemática; o professor eventual com habilitação em Português substituiu um professor com habilitação em Geografia; o professor eventual com habilitação em Língua Portuguesa é chamado para substituir aulas de Matemática, Biologia ou um professor com habilitação em Química, admitido como eventual, lecciona aulas de Português, etc.

É imperioso registrar que, em geral, os professores eventuais não conseguem “pegar aula”, no processo de atribuição (em alguma Diretoria de Ensino), no início ou no decorrer do ano letivo, devido a sua baixa pontuação¹⁸ na carreira do magistério. Eles têm, portanto, pouca experiência e tempo de serviço no magistério, estão começando na carreira do magistério e/ou são recém formados.

Contudo, vale registrar que minhas observações exploratórias em escolas estaduais apontam que a faixa etária dos professores eventuais variava muito. Ao mesmo tempo em que encontramos professores eventuais jovens e inexperientes (cursando ainda a licenciatura e/ou recém formados), observamos também a presença de professores formados e experientes com maior tempo de atividade no exercício da profissão na carreira do magistério. A presença de professores mais velhos e experientes atuando como eventuais nos levou a novas questões para a investigação, pois como explicar que professores habilitados, já com 5 ou 10 anos de trabalho, continuassem apenas na condição de eventual?

De acordo com as normas estabelecidas, as regras de contagem de pontos para a carreira do magistério determinam a classificação e a ordem de preferência no ato de atribuição de classes/aulas aos professores ACTs inscritos na Diretoria de Ensino. Vale destacar que, dentre outros, dois dos elementos observados neste processo de contagem de pontos são a habilitação e o tempo de experiência, ou seja, a quantidade de horas/aula acumuladas pelos professores. É significativa a parte do corpo do magistério paulista é constituída por professores ACTs, sendo que destes, parcela também significativa assume classes/aulas nas disciplinas das quais não possuem habilitação. Mesmo assim, esses professores, por terem mais tempo de serviço no magistério, acabam pegando mais aulas no início e no decorrer do ano letivo¹⁹. Já o eventual, trabalha esporadicamente. Tal fato prejudica o acúmulo de pontos - tempo de horas/aula acumulada - na carreira do magistério. Ou seja, mesmo sendo o professor eventual mais “experiente” com anos nessa tarefa, devido a sua condição de eventual, o acúmulo de pontos na

¹⁸ Fato que o “elevaria” à condição de ACT responsável por disciplina.

¹⁹ Não querendo perder o foco, mas é preciso, ainda, lembrar como são completamente humilhantes os processos de atribuição de aula para esses professores que colocam seus nomes no famoso e perverso “LISTÃO” para atribuição.

carreira fica comprometido, submetendo-os ciclicamente à condição de professor eventual. Um ciclo vicioso!²⁰

Precipitadamente, com base nessa análise, poder-se-ia concluir que o professor eventual ministra poucas aulas no interior das escolas públicas estaduais paulistas, e por isso, não consegue elevar sua pontuação a ponto de conseguir, através do processo de atribuição suas classes/aulas mais estáveis. Na realidade, para entender melhor a questão do acúmulo de pontos dos professores eventuais, através de aulas dadas, se faz necessário voltar ao interior da escola estadual pública paulista e observar a complexidade de tal processo.

Com base nos indícios levantados nessas incursões foi possível construir um quadro sobre o cotidiano do trabalho do professor eventual e como ele consegue ministrar uma quantidade maior ou menor de aulas nessas escolas. Inicialmente, já registrados, o professor eventual pode ser arregimentado para substituir um professor responsável por disciplina ausente, quer pelo diretor ou coordenador pedagógico, quer por secretárias(os) e até inspetoras das escolas. Geralmente o critério adotado para a seleção e escalação desses eventuais para ministrar aulas são pessoais ou levam em conta a multifuncionalidade do candidato.

No caso do critério pessoal, não raramente os diretores, coordenadores, ou secretarias e inspetores reconhecem que *“fui com a cara de um eventual” ou seja, gostei do jeito dele, ele é simpático, ele é bonzinho e esforçado, etc...).* Isso pode colocar em vantagem o escolhido na hora em que um professor responsável por disciplina falte e haja a necessidade de escalar um eventual para substituí-lo.

Nesta perspectiva, corre-se o risco de o professor eventual cujas afeições de diretores, coordenadores, secretárias e inspetores lhe sejam menos favoráveis, seja menos requisitado para substituir um professor responsável ausente. Fato observado, informalmente várias vezes em minhas incursões nas escolas. Assim, não raramente o professor eventual, neste contexto, se submete a este jogo de poder e de influências internas à escola e

²⁰Entretanto, é fundamental registrar que, em sua grande maioria, os professores ACTs iniciaram a carreira no magistério na condição de eventual. Ou seja, “eventuar” é a porta de entrada na escola pública para esses professores.

desenvolve estratégias, inclusive comportamentais, no intuito de conseguir “furar o bloqueio” e conseguir dar aulas eventualmente. O professor eventual cujas prerrogativas pessoais lhes foram favoráveis (o queridinho) adota uma postura de defender de certa forma, seu *status*, portanto seu espaço no micro núcleo de disputa de poder no interior das escolas.

Já no professor cujas prerrogativas pessoais lhe foram menos favoráveis observa-se uma postura de inconformidade latente, mas nunca explícita, pois questionar explicitamente esses arranjos estabelecidos dentro das escolas pode lhe ser ainda mais prejudicial. Corre-se o risco de que ele não seja mais escalado para ministrar nenhuma aula. Assim, parece haver uma subdivisão em relação aos professores eventuais. Professores eventuais de primeira e segunda classe.... Mas essa subdivisão pessoal também tem implicações acadêmicas. Um exemplo:

Mesmo que falte um professor de Português e exista um professor eventual com habilitação em Língua Portuguesa de plantão na escola, muitas vezes, o critério pessoal faz com que o professor eventual de Matemática cubra a falta do professor responsável ausente, haja vista que suas prerrogativas pessoais lhes são mais favoráveis do que a do professor eventual de Português. As aulas dadas pelos eventuais, geralmente são registradas em uma planilha. Não muito raro, os professores eventuais ficam comparando a quantidade de aulas que este ou aquele eventual ministrou, fato que tem gerado uma concorrência e disputa muito acirrada entre eles. Houve até relatos de que professores eventuais rasgam folhas de colegas para prejudicar a contabilização de suas aulas.

O outro critério detectado e que denominei “multifuncionalidade” diz respeito às várias tarefas e atividades a que o professor eventual vem se submetendo a desempenhar dentro das escolas para, de certo modo, agregar atributos positivos para que seu *status* dentro de uma determinada escola evolua e ele, o eventual, possa aumentar gradativamente a quantidade de aulas ministradas. Um exemplo: um professor eventual, quando não está substituindo um professor responsável por disciplina ausente, aplica seu tempo em fazer serviços bancários para a escola, uma espécie de *Office Boy*. Também não raramente, o eventual se submete a fazer serviços diversos dentro da escola, como tirar fotocópias, ajudar a olhar alunos no pátio,

acompanhar alunos em passeios, ou organizar festas na escola, ou torneios esportivos, etc. Há indícios de que o professor eventual que amplie essas tarefas multifuncionais na escola, tende a garantir um maior número de aulas, ou seja, a preferência na hora de escalar-se um professor eventual para cobrir a falta de algum professor é direcionada aos eventuais que *“ajudam a gente em tudo”!*

Toda essa trama desenvolve-se em um ambiente escolar em que os *“professores efetivos menosprezam o professor eventual, não existe apoio pedagógico, os professores efetivos muitas vezes não deixam o material didático disponível para o eventual, há uma discriminação em relação ao eventual que não permite que o mesmo se integre ao grupo e a cultura escolar, os professores eventuais não participam das reuniões pedagógicas, como registrou um coordenador”²¹.*

Diante do exposto e nas condições especificadas, parece que há constituído uma espécie de classificação, em nível de escola, que tem como critérios próprios (e muito singulares) intrínsecos à cultura da escola, alguns atributos que incluem afeições pessoais e a multifuncionalidade, como condição para a evolução “funcional” dos eventuais.

Neste sentido, um professor eventual dependendo de suas prerrogativas e *status*, pode ministrar mais ou menos aulas. Como tal fato incide diretamente no acúmulo de pontos na carreira do magistério, uma vez que para os eventuais a quantidade de pontos é constituída mediante o número de aulas dadas, talvez possamos explicar a existência de professores eventuais com mais idade e experiência – talvez estes, que já não possuem tanto do vigor da jovem idade para se submeterem a tarefas diversas, (e o pior, sem receber), mesmo estando muitos anos trabalhando como eventual não conseguem acumular significativo número de horas/aula dadas, conseqüentemente ficam impossibilitados de acumular mais pontos²².

Voltando aos professores ACTs que ministram classes/aulas na rede de ensino, à medida em que o fazem, aumentam sua pontuação, possibilitando

²¹ Essas afirmações foram elaboradas a partir de um depoimento informal de um professor coordenador pedagógico de escola estadual situada na periferia de Ribeirão Preto.

²² Por outro lado, é decisivo reconhecer que profissionais com longa trajetória na rede, certamente já se submeteram aos concursos de efetivação e provavelmente, ficaram reprovados.

que eles consigam aulas no ano seguinte, mesmo que seja em disciplinas para as quais não possuem habilitação. Ouvi relatos de professores que nunca foram efetivos e que se aposentam em tal condição. Como o professor ACT, em geral, acumula maior carga horária devido sua condição de não esporádico, ele acumula maior quantidade de pontos decorrentes do tempo de experiência docente (número de aulas ministradas).

Além disso, os professores ACTs nas horas vagas (janelas) também podem ministrar aulas como eventuais na tentativa de aumentar seus rendimentos. Neste cenário torna-se extremamente fragilizado o processo de acúmulo de pontos para o professor eventual, que pode então se perpetuar nesta condição. Cabe ao professor eventual a realidade de perpetuar sua condição de eventual, a menos que este passe em concurso público para provimento de cargos ou tente ministrar um significativo número de aulas para tentar melhorar sua pontuação e conseguir aulas através do processo de atribuição nas Diretorias de Ensino, fato que pode levar um longo tempo para acontecer, ou pior, fato que pode levá-lo assumir aulas de qualquer disciplina para qualquer classe, em qualquer escola...

Conforme exigência de uma Portaria anual, determinando que para ministrar aulas na rede de ensino pública estadual paulista, o professor eventual tem que abrir todo ano “sede de controle de frequência²³” em alguma escola da rede, os professores eventuais afeiçoam-se em abrir tal sede em escolas onde já estão atuando e constituíram, de certa forma, maior afinidade e bons laços relacionais com o corpo administrativo.

Vale lembrar que mesmo contando ou não com “capital social” que favoreça a abertura de sede, o professor eventual pode concorrer às atribuições nas Diretorias de Ensino, para onde são obrigatoriamente encaminhadas todas as aulas decorrentes de afastamentos por mais de 15 dias. Assim, o professor, mesmo “sem a proteção” de ninguém, pode pegar aulas em um outro processo que segue os padrões burocráticos/legais e não

²³ Sede de Controle de Frequência: cadastro de professores em uma determinada escola estadual pública paulista para fazer o controle das aulas dadas pelos professores eventuais. Caso o professor eventual atue em mais de uma escola, toda a contagem das aulas dadas serão encaminhadas, através de um formulário assinado pelo secretário responsável de cada unidade escolar em que o professor eventual atua, para que o secretário da escola onde o professor eventual se cadastrou (Sede) contabilize os rendimentos pecuniários (pelas aulas dadas) a que o professor eventual tem direito.

pessoais²⁴, observadas as dificuldades apontadas anteriormente sobre a questão da pontuação.

Entretanto, a admissão em caráter eventual não constitui vínculo trabalhista e o professor eventual só recebe por aulas dadas. Mesmo assim, o professor eventual para tentar dar aulas esporadicamente precisa, obrigatoriamente, abrir sede de controle de frequência em alguma escola, cabendo à escola dar o encaminhamento necessário para cadastramento do eventual.

Caso o professor eventual não consiga sede, ele não poderá dar aulas, portanto, estará impedido de trabalhar. Dependendo do que estabelece a Portaria o professor candidato à admissão em caráter eventual tem que fazer um cadastro na Diretoria de Ensino e depois tentar abrir sede em alguma escola. Há vezes que a Portaria permite que o candidato à admissão em caráter eventual não precise se cadastrar na Diretoria de Ensino, exigindo que o candidato apenas faça em nível de escola a abertura de uma sede.

Vale lembrar que ter o nome inscrito na Diretoria de Ensino não garante a abertura de sede em uma escola. Para que isso ocorra, compete ao secretário(a) da escola se prontificar a fazê-lo. Eis mais um critério pessoal na construção da trajetória do eventual...

Não fica difícil imaginar o grau de tensão em que está envolvido no processo de abertura de sede para um professor eventual cujos atributos pessoais não lhes são favoráveis! Caso os candidatos à admissão em caráter eventual não consigam abrir uma sede, eles não poderão exercer a atividade, estarão desempregados. Mas na realidade, a própria condição de eventual, em si, já é um estado potencial de desemprego.

Muitas vezes a direção exige para a abertura da sede que o eventual se comprometa a “ficar de plantão” e dar exclusividade para uma única escola. Diariamente nas escolas públicas estaduais paulistas há um significativo número de faltas de professores (responsáveis por disciplinas) que, muitas vezes, não comunicam às escolas previamente suas ausências ou apenas sinalizam sua falta minutos antes das aulas começarem. Assim, em tal dia, um

²⁴ Entretanto, o processo para o envio de tais aulas para a atribuição nas diretorias de ensino implica um trâmite burocrático demorado que vem levando algumas escolas a não enviarem essas aulas para o processo “obrigatório e legal” de atribuição nas diretorias de ensino, conforme relato de um coordenador.

professor eventual é escalado às pressas para ministrar tais aulas pelos coordenadores das escolas e/ou inspetores das escolas. Ou seja, em algum lugar, um professor eventual, caso não tenha disponível eventual plantonista na escola disponível, recebe um telefonema avisando-o que naquela hora ele deverá lecionar a disciplina x na escola y!

Tanto no segundo ciclo do ensino fundamental quanto no ensino médio, as escolas acatam o horário estabelecido (no início do ano) para cumprimento dos diversos componentes do quadro curricular. Como sabemos, cada disciplina tem um número de aulas a ser cumprido por semana, e, portanto, o cotidiano dessas escolas inclui vários professores (das diferentes disciplinas que compõem o quadro curricular) se alternando nas salas de aulas conforme horários das classes. Há indícios de que entre esses professores é grande número de faltas eventuais, mesmo com a instituição do perverso bônus²⁵. Neste caso, são chamados os professores eventuais para substituí-los. Estas substituições, entretanto, acontecem diariamente e em grande número no decorrer de todo o ano letivo²⁶.

Em tese, se um professor responsável por disciplina se ausentar um dia ou mais, um professor eventual daquela disciplina será escalado para substituí-lo, ou seja, se em um dia faltar o professor titular de Matemática, chama-se o eventual de Matemática para a substituição. Se em outro dia, faltar o professor titular de Língua Portuguesa, escala-se o professor eventual de Língua Portuguesa para substituí-lo. Ou seja, um professor eventual será escalado para substituí-los diariamente.

Entretanto, e, com base nas normas estabelecidas através da Resolução 134/2003 e do Decreto 24948/1986, em seus artigos e parágrafos apontados anteriormente, os quais regulamentam a admissão de sujeitos sem a habilitação necessária, várias escolas acabam por recorrer a um mesmo professor eventual para substituir todos os professores responsáveis por

²⁵ O Bônus é uma gratificação salarial paga anualmente aos professores e especialistas da rede estadual de ensino. Ele foi estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em meados do ano 2000. Sem critérios rigorosamente definidos, o Bônus vem substituindo os aumentos salariais e provocando uma adequação das escolas às exigências da Secretaria, o que contradiz o amplo movimento político-sindical que se instalou na década de 80 e que marcadamente lutou pela autonomia e melhoria da escola pública.

²⁶ Pesquisar a incidência dos eventuais foi uma de nossas tentativas para essa dissertação, que se mostrou frágil pela precariedade dos registros nas escolas.

diferentes disciplinas, independentemente da habilitação que o professor eventual tiver, se tiver.

Assim, um professor eventual acaba ministrando(?) várias aulas em disciplinas diferentes várias vezes ao dia, durante o decorrer do ano letivo. Como as faltas dos professores responsáveis por disciplinas é fato corriqueiro nas escolas estaduais públicas paulistas, o professor eventual os substituirá durante todo o ano letivo, uma vez que, tais ausências, em tese, nunca ultrapassam os ininterruptos quinze dias estabelecidos pela Legislação específica. Há aqui, constituído um paradoxo: mesmo não ministrando aulas por período nunca superior ao estipulado, vários professores eventuais acabam atuando durante todo o ano letivo substituindo os professores ausentes.

Caso o professor eventual esteja nesta situação, ele poderá também consorciar (ministrar simultaneamente) outras substituições esporádicas (faltas diárias) de outros professores responsáveis por disciplinas diversas que compõem o quadro curricular. Na prática, isso significa, por exemplo, que o professor eventual que esteja substituindo um professor de Inglês por quinze dias ininterruptos, e nesse ínterim, naquela escola falte um professor de Matemática, de História, de Física, de Língua Portuguesa, no mesmo dia e/ou em dias alternados, o mesmo professor eventual que está substituindo o professor de Inglês poderá ministrar essas aulas dos diversos professores ausentes.

De acordo com o que estabelece a lei, esse consórcio de aulas não pode exceder o número máximo de oito aulas diárias. Na prerrogativa de trazer à luz alguns elementos que transcendem a prescrição normativa que determina regras para o funcionamento das escolas estaduais públicas paulistas, creio necessário aprofundar, do ponto de vista descritivo, os indícios de que, na prática interna da escola, essas regras e leis são burladas. Tenho relatos que registram que os *“professores eventuais excedem o número de 8 aulas diárias, dando às vezes 10, 12, e até 18”*; *“o professor eventual devido à demanda de aulas chega a dar 17 aulas no mesmo dia (6 pela manhã – 6 à tarde e 5 à noite) e de diferentes disciplinas”*. Como registrou uma coordenadora, *“para burlar a lei o responsável por registrar o número de aulas distribui elas em dias alternados”*.

A partir desses relatos, é possível observar claramente algumas nuances sobre os arranjos que são elaborados para viabilizar a gestão cotidiana da escola.

Neste sentido, em muitas escolas estaduais a figura do professor eventual esporádico passa por processo de metamorfose e se transforma em professor-eventual-permanente. Esta idéia parece antagônica, contudo é - de acordo com nossos contatos com estes sujeitos no interior das escolas públicas estaduais paulistas – na prática do cotidiano escolar - um fato! O professor eventual-permanente trabalha o ano inteiro nas mais diversas disciplinas e séries.

Como cada escola possui alguns professores eventuais cadastrados fazendo plantão em cada período pessoalmente e/ou por telefone e tendo em vista que na maior parte das vezes o professor responsável por disciplina não comunica com antecedência que irá faltar, os coordenadores pedagógicos e inspetores (para não deixarem os alunos sem aula) escalam um dos professores eventuais que estão “de plantão” (termo utilizado pelos próprios professores eventuais) para lecionar as aulas do(s) professor(es) ausente(s).

Quando o número de faltas docente é grande em um único dia, predominantemente o professor eventual nem sabe qual será a disciplina que ele terá que substituir, ele apenas chega na escola e entra na sala vaga...

Quando o responsável pela disciplina falta e não havendo possibilidade de “achar” um eventual disponível, os coordenadores pedagógicos pedem para outros professores responsáveis pela mesma e/ou de outras disciplinas com (com janelas vagas) substituírem o responsável por disciplina ausente. Portanto, o contato com as escolas revelou que até professores efetivos e ACTs titulares de disciplinas podem atuar como eventuais na rede estadual.

Para finalizar, vale registrar que, de acordo com a legislação, o professor eventual é remunerado apenas pelas aulas dadas. Assim, mesmo que o professor eventual fique de plantão o dia inteiro dentro de uma escola, e se porventura não faltar nenhum professor responsável por disciplina, o professor eventual não receberá nada, mesmo tendo ficado na escola durante todo o dia e toda noite. Assim, no intuito de aumentar estratégias para “pegar” aulas, os eventuais fazem seus cadastros em diversas escolas e se colocam inteiramente disponíveis para contatos em seu telefone celular. Esses

professores, portanto passam o dia na espera que o telefone celular toque, e eles, sejam arregimentados para substituir algum professor responsável por disciplinas que tenha faltado. Como rotulou a professora Guarnieri²⁷ um professor “*delivery*”, um disque professor.

Apesar de não ter um documento específico a respeito, o sindicato dos professores (APEOESP) considera que o professor eventual é profissional bastante explorado na atual sistemática de trabalho no Estado de São Paulo (APEOESP, 2006). Em documento para subsidiar as discussões sobre plano de carreira no magistério estadual paulista, o sindicato aponta como proposta para os eventuais a criação da função de professor adjunto:

“- Professor adjunto I – lecionaria no ciclo I do Ensino Fundamental, nos impedimentos do titular (faltas, licenças, etc...). Sua remuneração contaria com uma parte fixa (determinado número de aulas mensais, a serem pagas se o professor houvesse ou não lecionado aquelas aulas) e outra variável, (a depender das aulas que efetivamente ministrasse durante o mês) cargo provido por aprovados em concurso público. Deveria possuir a mesma habilitação do professor I”.

“- Professor adjunto II - lecionaria no ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos impedimentos do titular (faltas, licenças, etc...). sua remuneração contaria com uma parte fixa (determinado número de aulas mensais, a serem pagas se o professor houvesse ou não lecionado aquelas aulas) e outra variável, (a depender das aulas que efetivamente ministrasse durante o mês) cargo provido por aprovados em concurso público. Deveria possuir a mesma habilitação do professor II, uma vez que ele seria adjunto de determinada disciplina” (APEOESP, 2006).

É imperioso registrar que foi extremamente difícil chegar a caracterização, aqui apresentada, que transcende – e muito – os registros formalizados na legislação consultada. A aproximação com o cotidiano dos eventuais permitiu algumas descobertas e muitos incômodos oriundos dos relatos obtidos, ainda que informais. O que está atrás desse emaranhado? Na seção seguinte procuro analisar e interpretar este contexto.

²⁷ Frase da professora Dra. Maria Regina Guarnieri no exame de qualificação.

3 INTERPRETANDO O COTIDIANO DOS EVENTUAIS: A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

Analisar o cotidiano do professor eventual em escolas estaduais públicas paulistas, implica inicialmente retomar dois aspectos importantes sobre precarização e a desprofissionalização do trabalho docente, materializado nas figuras dos professores ACT e dos ACTs não professores (e estagiários) que estão presentes nas escolas estaduais paulistas. Como observei na seção anterior, sob o rótulo de ACT a escola pública convive tanto com professores que possuem habilitação para o magistério e que lecionam em disciplinas para as quais foram habilitados, quanto com professores que possuem habilitação para lecionar em determinadas disciplinas e que acabam atuando em disciplinas para as quais não possuem habilitação desejada. E são considerados ACTs, os não professores: sujeitos de outras áreas como engenheiros, advogados, técnicos, etc, que ministram aulas nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar sem qualquer formação para o magistério. Certamente a presença de sujeitos sem a formação específica para o magistério atuando como professores, por si só, já revela um estado gravíssimo de fragilização e desprofissionalização do trabalho docente, pois não são professores e atuam como tal.

De acordo com as análises desenvolvidas por Patinha (1999), são professores que, muitas vezes, atuam em áreas nas quais não possuem formação. Seu estudo mostra também que, parte significativa desses professores, trocam de disciplinas anualmente, ou seja, estes professores lecionam determinadas disciplinas em um ano e no ano seguinte trocam de disciplina.

Assim, mesmo os que são professores (formação completa em cursos de licenciatura), muitas vezes, estão atuando em disciplinas diversas a sua formação. Ou seja, às vezes lecionam História, às vezes leciona Geografia, às vezes até Português ou Ciências... Qual a especificidade *para* e *na* atuação desses sujeitos no interior de nossas escolas? Diante do exposto, parece que a única especificidade objetiva para estes “professores” é serem polivalentes do conteúdo. Contudo, será que estes professores dominam conteúdos das

disciplinas várias em que lecionam? Será que dominam as especificidades didático-pedagógicas e a relação destes com o contexto social?

A presença de ACTs, sejam professores ou não, atuando neste contexto pode implicar sérias perdas em relação tanto ao conteúdo, quanto sobretudo suas transposições didáticas e os métodos de ensino da disciplina em que atuam sem a devida habilitação. Sem domínio de conteúdo específico pode-se correr o risco da flexibilização do conteúdo na relação de ensino e aprendizagem, piorando ainda mais a qualidade da educação pública e fortalecendo a idéia do **professor polivalente-flexível do conteúdo**. Parece inegável que isso contribui para a desprofissionalização e a desvalorização do trabalho docente.

A Secretaria da Educação não disponibiliza (talvez sequer disponha) desses dados específicos, ou seja, quantos ACTs vem atuando fora de sua área de habilitação. Entretanto dados recentes (2006) disponibilizados pelo DRHU (anexo - tabela 1) apontam que em média, 50 % do corpo do magistério estadual paulista é composto por ACTs. Dentre várias outras Diretorias de Ensino, por exemplo, a DE da Região Leste 3 da capital registra 1568 professores efetivos e 2019 de professores não-efetivos (DRHU set/2006).

Observando outros exemplos temos, na grande São Paulo, nas DEs de Caieiras, Guarulhos Norte e Sul respectivamente 1498, 2021 e 1922 professores efetivos para 1975, 2311 e 2437 professores não efetivos. Em algumas DEs do interior do Estado observa-se, por exemplo, nas DEs de Sumaré e de Ribeirão Preto (região onde se localizam as escolas onde colhi nossos depoimentos), respectivamente 1390 e 2565 professores efetivos para 1215 e 1553 professores não efetivos. (DRHU set/2006).

Vale registrar que, em geral, no interior a quantidade de professores efetivos tem sido pouco superior à quantidade de professores não efetivos.

O estudo de Patinha (1999) revelava, ainda, que estavam lecionando nas escolas públicas estaduais, profissionais ligados às mais diversas profissões, como arquitetos, bibliotecários, nutricionista e até desenhistas, agrônomos e vários engenheiros e administradores de empresas. Atualmente não há como checar esses dados. 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.

Tal tese parece ganhar força quando se considera que 53% dos professores brasileiros, segundo o levantamento da UNESCO (2005), começaram o trabalho no magistério antes de terem a habilitação necessária para tal atividade, ou seja, enquanto ainda eram estudantes e não eram de fato, professores. Qual a importância e a valorização de uma atividade profissional em que seus trabalhadores nem precisam ser formados para poderem exercê-la? Esses sujeitos atuando como professores, sem o ser de fato, parece acirrar ainda mais o contexto de fragilidade e a desprofissionalização do trabalho docente. Como nos ensinaram Lüdke e Boing (2005), o único traço distintivo de uma profissão atualmente é o domínio de um saber especializado.

Em ambos os casos, do quase professor que atua como se o fosse e os ACTs professores e não-professores há legalidade para atuar em brechas na legislação que orientam para que, “em caso de emergência e não havendo professores devidamente habilitados para lecionar”, poderão ser admitidos em caráter emergencial professores sem a qualificação exigida. Mas, corre-se o risco dos casos de exceção e de necessidade tornarem-se a regra.

Pensar sobre as especificidades técnicas, pedagógicas e político-sociais do trabalho docente implica pensar também sobre a política de formação desses trabalhadores. Para ser professor pressupõe-se, dentre outros fatores, uma formação inicial específica para possibilitar ao profissional o contato com o corpo teórico-metodológico que constitui essencialmente a base de sua atividade profissional. A partir dessa formação inicial, o professor encontra-se em privilegiada situação de habilitado para atuar em determinada área do conhecimento transposta em disciplina curricular. Neste processo de formação, o futuro professor tem a possibilidade de entrar em contato com o conteúdo

específico, suas metodologias e procedimentos de ensino, além das reflexões sobre o conhecimento educacional, o sistema escolar e seu projeto sócio-educativo.

Além disso, é decisivo reconhecer que a atividade docente em cada área do conhecimento, seja Ciências ou Matemática, seja Língua Portuguesa ou História, teve seus processos epistemológicos de constituição de acordo com a trajetória de construção e desenvolvimento específico de cada ciência ou arte. Conseqüentemente, sua transposição didática estabelece especificidades que determinam e incidem no ensino naquela ciência ou área de conhecimento.

Pensar a atividade docente implica, portanto e indissociavelmente, pensar tanto o processo completo de sua formação inicial (licenciatura) quanto o domínio de conhecimentos de uma área específica, observados os pressupostos que orientam a educação como um todo. No entanto, as nossas circunstâncias econômicas têm possibilitado que um grande número de professores atue em áreas do conhecimento cujos respectivos processos de formação inicial não possibilitaram sequer o contato com o corpo teórico-metodológico que constitui essencialmente a base para a atividade profissional desses sujeitos em disciplinas específicas.

Tal processo consolida seu equivocado ciclo quando abundam as faltas dos professores responsáveis por disciplina demandando a presença do professor eventual que atuará mesmo que sua formação (quando a tem) não seja a mesma do professor ausente.

Se a contratação dos professores ACT (sem a habilitação necessária) já revela o quanto está fragilizado o trabalho docente neste contexto de transformações sócio-culturais e econômicas, o que dizer da atuação dos professores eventuais?

Como apontado na seção anterior, o professor eventual atua somente nos impedimentos eventuais (faltas não justificadas e justificadas; faltas abonadas; licenças curtas) de professores responsáveis por disciplinas (sejam eles professores efetivos ou ACTs) por período que, em tese, não ultrapasse quinze dias.

Acreditar que durante todo o ano letivo não haverá nenhuma falta de professores responsáveis por disciplina, seria no mínimo, apartar-se da realidade e negar esse direito ao trabalhador. Todavia, o que chama atenção é

o grande número de falta dos professores responsáveis por disciplina em boa parte das escolas públicas estaduais paulistas, mesmo com a implantação do perverso bônus que pune o absenteísmo do professor.

É sempre importante lembrar a interpretação de Bueno e Lapo (2003) apontando que os abandonos temporário e definitivo estão diretamente condicionados às desumanas condições salariais e do posto de trabalho a que esses profissionais estão sendo submetidos, historicamente²⁸, que tem gerado no seu corpo docente um sentimento de frustração pela falta de sucesso em suas atividades. As autoras revelam que os professores sofrem devido à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio dos pais de alunos (principalmente as mães), sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, pelos baixos salários. A impossibilidade de participar das decisões sobre os rumos do ensino, o excesso de burocracia, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, o relacionamento com diretores e colegas, a escassez de recursos e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional são também fatores que potencializam a insatisfação dos professores em relação à profissão docente e sua própria vida. (Bueno e Lapo, 2003).

Assim, é neste contexto que surge a possibilidade de o professor eventual atuar: os professores responsáveis por disciplinas por não agüentarem física, emocional ou psicologicamente as anomalias intrínsecas e extrínsecas ao seu trabalho, acabam abandonando temporariamente o trabalho letivo, numa tentativa de amenizar as dificuldades ou sedimentados traumas decorrentes de sua atividade como professor.

Como salientado, cada escola possui alguns professores eventuais cadastrados que, dependendo do que estabelece uma Portaria anual, tem obrigatoriamente que se cadastrar nas Diretorias de Ensino e/ou diretamente nas escolas que encaminha a devida documentação para cadastro na

²⁸ Não estou afirmando que os professores abandonam o trabalho temporariamente ou definitivamente exclusivamente por motivos referentes às condições de precariedade e fragilização em que se encontra a educação estadual pública paulista; professores podem se ausentar por motivos pessoais diversos sem que tenha relação nenhuma com o trabalho. O que quero salientar é que as condições material e psicológica extremamente desgastantes em que esses professores estão sendo submetidos contribui expressivamente para que eles se ausentem do trabalho.

respectiva Diretoria a que pertence. Esses professores eventuais fazem plantão em cada período, seja ficando na escola pessoalmente e/ou acessíveis por telefone. Tendo em vista que na maior parte das vezes o professor responsável por disciplina não comunica com antecedência que irá faltar, geralmente os coordenadores pedagógicos e inspetores de alunos, para não deixarem os alunos sem aula, escalam um dos professores eventuais que estão de “plantão” (termo utilizado pelos próprios professores eventuais) para lecionar as aulas do professor ausente.

Quando o número de faltas docentes é grande em um único dia, vários professores eventuais são chamados por telefone através de uma lista de contatos constituída pelos coordenadores e secretários de escolas. Grosso-modo e vulgarmente falando, “*quem chegar primeiro dá!*”. Eis uma questão bastante grave: muitas vezes o professor eventual nem sabe qual será a disciplina que ele terá que substituir, ele apenas chega na escola e entra na sala vaga..., Geralmente o professor eventual carrega vários livros didáticos de diversas disciplinas, pois, caso seja chamado para entrar em alguma sala para substituir alguém, ele estará “preparado”. Se consideradas as indefinições dos pronomes, podemos perceber o quanto é indefinida, também, a atuação do professor eventual.

De acordo com a legislação, o professor eventual é remunerado apenas pelas aulas dadas. Assim, mesmo que o professor eventual fique de plantão o dia inteiro dentro de uma escola, e, se porventura não faltar nenhum professor responsável por disciplina, o professor eventual não receberá nada, mesmo tendo ficado na escola durante todo o período diurno e noturno. Assim, para evitar gastos e aumentar estratégias para “pegar” aulas, os eventuais fazem seus cadastros em diversas escolas e se colocam inteiramente disponíveis para contatos em seu telefone celular. Esses professores, portanto passam o dia

à espera que seu telefone celular toque, e ele, seja arregimentado para substituir alguém. Quase desnecessário registrar que isso pode ocorrer durante o banho ou na faculdade em aula, no supermercado ou em trânsito, gerando toda sorte de desencontros e, sobretudo, atrasos.

A questão central: esse trabalhador pode ser considerado de fato como professor? Que condição de profissionalidade ele tem assegurado? Qual o

grau de precariedade e fragilização implicados nesta atividade em que o eventual não tem assegurado, sequer, os direitos trabalhistas mínimos previstos legalmente para outros profissionais da educação?

Como mostrou Sacristan (1991), a atividade do professor se define a partir de sua inserção em três contextos, vale lembrar:

- a) “O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores;
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional(ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma escola, ou a todo coletivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (SACRISTAN, 1991, p. 64-65, grifo nosso).

Analisando essa definição e suas relações com a atividade do eventual, vale questionar: quais são as bases pedagógicas e práticas de ensino possíveis em um trabalho em que não se sabe quando será efetivado? Ou seja, como o eventual poderá preparar conteúdos, métodos e práticas de ensino sem saber quando e para qual série ele terá que desenvolver sua atividade? Como selecionar conteúdos e práticas de ensino sem saber em qual disciplina ele substituirá o professor responsável ausente? Mesmo que este contexto evidencie apenas algumas especificidades em relação ao trabalho do professor em sua prática direta na relação de ensino e aprendizagem, pergunto: será possível para o eventual aplicar, analisar, transformar e melhorar sua prática sem ter garantido a possibilidade de trabalhar processualmente com alunos? É possível para o eventual desenvolver laços de ensino numa relação esporádica e fragmentada com alunos e disciplinas diferentes diariamente?

Pensando agora o segundo contexto, que o autor rotula como o “contexto profissional dos professores”, retomo aqui o depoimento do coordenador que sintetiza o ambiente escolar enfrentado pelos eventuais em que os “*professores efetivos menosprezam o professor eventual, não existe apoio pedagógico, os professores efetivos muitas vezes não deixam o material*

didático disponível para o eventual, há uma discriminação em relação ao eventual que não permite que o mesmo se integre ao grupo e a cultura escolar, os professores eventuais não participam das reuniões pedagógicas". Neste contexto, é possível que o eventual seja considerado parte de um grupo profissional? Faz ele parte de um coletivo na escola? Consegue o eventual participar da elaboração de um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitime suas práticas?

Finalmente Sacristan observa que o trabalho do professor está inserido em um "contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes" (SACRISTAN, 1991, p. 65). Quais valores e conteúdos este modelo de educação está oportunizando para os eventuais? Qual o valor de educação contido em uma prática em que não há continuidade, é fragmentada, esporádica e que não faz parte do cotidiano formal da escola? Qual o valor social desta atividade em que alunos chamam os eventuais de "professoras prostitutas".

Em síntese, parece que as circunstâncias em que a atividade do eventual é desenvolvida o impossibilitam de constituir-se como professor, em qualquer dos contextos propostos por Sacristan, seja ele o prático, o profissional ou o sociocultural.

No cotidiano desse trabalho permanente-esporádico, o professor eventual durante um único dia substitui, como dito anteriormente, professores de várias disciplinas que compõem o quadro curricular, em salas e turmas diferentes, fato que o impossibilita de estabelecer laços relacionais de forma processual e contínua com os alunos; os professores eventuais migram várias vezes ao dia e por semana à procura de alguma escola para "pegar" aulas eventuais. Dadas as características em que se desenvolve a atividade do eventual, eles podem ser considerados professores?

Todo este quadro nos possibilita aferir algumas reflexões sobre o professor eventual e a desprofissionalização e descaracterização do trabalho docente. Conforme aponte na seção I, a atividade docente é uma atividade intencional e sistematizada. É uma atividade que demanda formação especializada e habilitação específica em determinada área do conhecimento, habilitação esta que irá permitir que o professor atue com propriedade em sua

área de formação. A atividade docente pressupõe estabelecimento de vínculos relacionais do professor com os alunos, professores e agentes gestores das escolas. A atividade profissional do professor pressupõe seus direitos trabalhistas. Portanto, pensar a profissão professor profissional seria pensá-la indissociavelmente de todos esses fatores.

É professor aquele que atua sem vínculo relacional qualitativo e processual com os sujeitos e as escolas? Sem garantias e direitos trabalhistas?, sem possibilidade de sistematizar de forma intencional os conteúdos e processos didático-pedagógico em sua atividade e sem domínio do conhecimento alvo de seu ensino? Além da desprofissionalização e fragilização, certamente as atividades do eventual materializam a total descaracterização do trabalho docente.

Por outro lado, analisar esse fenômeno implica discutir também a legitimidade do papel do “substituto” nas escolas. A figura do professor eventual só existe devido às faltas dos professores responsáveis por disciplina: é direito de todo trabalhador se ausentar por dias justificados. Neste sentido, a figura do professor eventual é necessária e legítima, é prática histórica na cultura das escolas brasileiras a presença dos “substitutos”. Entretanto, a substituição do professor titular de disciplina precisa implicar que seu substituto possa substituí-lo, ou seja, o professor substituto precisa conhecer as bases teóricas e didático-pedagógicas específicas da área do professor ausente. Isso exige que o professor substituto tenha, obrigatoriamente, domínio do conhecimento pressuposto em sua formação inicial (habilitação) e, além disso, ser alguém integrado ao cotidiano da escola. Nesse sentido a proposta da APEOESP parece ser pertinente: as escolas passariam a incluir em seu corpo docente a figura de um professor adjunto que permaneceria na escola para dela se integrar, com garantia de vínculo e remuneração mínima, acrescidas das aulas que vier a ministrar. Entretanto, vale registrar que a proposta do sindicato apresenta um equívoco ao sugerir que o professor adjunto **deveria possuir** a mesma habilitação do professor ausente. Quando na realidade o professor adjunto, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a educação deve possuir obrigatoriamente a mesma habilitação do professor ausente.

Em síntese, a análise da situação atual do professor eventual permite observar dois movimentos complementares. O primeiro está relacionado à precarização, desprofissionalização e perda de *status* do trabalho docente dos professores do magistério estadual paulista que, devido às condições precárias do posto de trabalho, falta de apoio da sociedade, excesso de trabalho, rotatividade, traumas psicológicos, aumento de exigências em relação a sua atividade, etc, têm sido levados a um estado permanente de mal-estar docente, impulsionando-os a recorrer excessivamente aos abandonos temporários por meios de faltas, muitas vezes justificadas por licenças médicas, como meio de amenizarem e/ou fugirem da condição de precarização em que são obrigados a desenvolver seu trabalho.

O segundo movimento explicita claramente a PROLETARIZAÇÃO do trabalho docente na figura do eventual: o professor eventual não tem assegurado o direito de atuar em sua área, não sabe se dará aulas, não tem assegurado seus direitos trabalhistas, não pode preparar suas atividades, e a lista pode ser aumentada. Se várias pesquisas²⁹ acerca do *status* da profissão docente, num contexto de crise da educação (reflexos da imbricação de fenômenos sociológicos, culturais, econômicos, tecnológicos, etc) apontam para a sistemática precarização da atividade docente no Estado de São Paulo, nossa análise aponta que a ela (precarização), os professores eventuais aliam a proletarização.

Recorrendo a definição de Enguita (1991, p. 46) “a proletarização 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”. No caso dos professores eventuais, os meios lhe são indisponíveis, o objetivo se perde na imprecisão da tarefa e a organização se inviabiliza pelo imediatismo episódico do trabalho a ser realizado.

Vale observar também que Enguita aponta para o processo de perda do controle. No caso do eventual não há sequer processo de perda, pois ele, devido suas próprias características, já nasce privado totalmente de ter controle sobre as bases para o desenvolvimento profissional de sua atividade enquanto

²⁹ Entre outras: Bueno e Lapo (2003); Dias-da-Silva (2003); Dias-da-Silva e Lourencetti (2002); Fernandes (2004); Lapo (1999); Lourencetti (2004); Sampaio e Marin (2004)

professor, não há como perder o que nunca se teve. Na atividade do eventual não há como precisar objetivos em uma relação de trabalho onde não se sabe onde, quando, em que disciplina e em qual escola se atuará. Não é possível organizar o trabalho, pois nem mesmo ele sabe quando, onde, com quem e em qual disciplina terá que trabalhar.

Mais uma vez, cabe então a pergunta: as atividades desempenhadas pelo chamado professor eventual podem ser interpretadas como trabalho docente? Será que há, de fato, um professor em ação?

A atividade docente é um ato consciente, intencional e direcionado. É necessário para que se efetive, que o professor tenha o domínio sobre o corpo de conhecimentos teórico-metodológicos de sua área de conhecimento, bem como apreender as experiências didático-pedagógicas para mediar e fazer com que o ato educativo se efetive. Ou seja, o trabalho docente pressupõe domínio de conhecimento, intencionalidade e organização, como afirmam, entre outros, Sacristan (1991) e Kuenzer (1999). Nossa análise permite concluir que o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. Sob as condições específicas em que ocorre seu trabalho, os professores eventuais estão impossibilitados de cumprirem, ou melhor, desenvolverem em sua atividade os atributos específicos que constituem a base para o trabalho docente.

O cotidiano dos professores eventuais implica que eles, todos os dias, se deparem com uma turma de alunos diferente, conteúdos diferentes a serem ministrados e escolas diferentes; este fato, por si só, impossibilita que o professor eventual consiga desenvolver-se e estabelecer minimamente uma relação de continuidade que proporcione uma futura reorganização consciente de sua experiência enquanto professor. Existe total impossibilidade de planejamento e articulação do trabalho.

Desenvolvendo uma atividade fragmentada, desordenada, sem planejamento ou continuidade, que poder têm os professores eventuais nas escolas?

Retomando os conceitos de Correia e Mattos (1999) ao interpretar o poder constituído historicamente pelos professores que se “apóia numa tripla delegação: uma delegação cognitiva, uma delegação política e uma delegação jurídica, podemos afirmar: Nenhum poder. Senão vejamos.

A análise de seu cotidiano de trabalho nas escolas estaduais paulistas pode revelar que os eventuais, no que tange as questões cognitivas, estão impedidos do domínio de conteúdos científicos e pedagógicos, uma vez que atuam em áreas para as quais não receberam nenhuma formação e mesmo quando a habilitação existe, tem sua prática pedagógica inviabilizada pela ausência de organização, planejamento e envolvimento com o coletivo da escola. Do ponto de vista da delegação político-social é difícil crer que o professor eventual seja o depositário fiel de um legado cultural e público, uma vez que ele sequer possui vínculo formal e social com as escolas e alunos onde atua. Qual o valor que a sociedade, principalmente os alunos, atribuem para o eventual ao chamá-lo “prostitutas”? Este rótulo já revela a total desvalorização em relação à atividade do eventual que equivocadamente, vem atuando como professor.

Correia e Mattos afirmam, ainda, que o poder do professor apóia-se numa delegação de ordem jurídica, que se apóia nos mandatos cognitivo e político. Como professor eventual está impossibilitado de ter acesso às duas primeiras delegações, conseqüentemente ele está impossibilitado de ter acesso também à delegação de ordem jurídica, uma vez que esta é legitimada através da intersecção entre as duas primeiras delegações. Mas vale registrar que, devido as permanências esporádicas, sem vínculo empregatício e relacional com as escolas e alunos, os eventuais ficam alijados da capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou proceder a uma avaliação que não seja suscetível de recurso quanto ao seu conteúdo e mérito. Mesmo que o eventual não tenha assegurado nenhuma das delegações descritas, a atividade dele é legal, pois que a legislação outorga a ele o direito de trabalhar sem a devida

qualificação e sem as condições básicas de trabalho. Como tantas outras questões brasileiras, a questão é legal, mas não é legítima.

Apesar de legal, ao analisar com mais atenção pode-se questionar as circunstâncias em que se delega aos trabalhadores eventuais a sua legitimidade. Será que a escola (seus diretores e coordenadores) entende como legítima a normatização transfigurada em atividade do professor eventual no cotidiano das escolas públicas estaduais paulistas ou acaba por se utilizar desse mecanismo apenas para “tapar buraco” e impedir que os alunos fiquem sozinhos na classe?... Será que o eventual é apenas mais um voluntário importante para a escola que o utiliza para fazer trabalhos diversos, como passear com alunos, tirar fotocópias, fazer serviços bancários, etc? Será a atividade do eventual legitimada pela sociedade, pelos colegas de trabalho e principalmente pelos alunos?

Resumindo, tanto quando são analisados os critérios constitutivos de uma profissão descritos por Enguita (1991) e as delegações de poder interpretadas por Correia e Mattos (1999), quanto as análises de Sacristan (1991) e Kuenzer (1999) acerca das especificidades intrínsecas da atividade docente, podemos concluir que **o eventual não constitui-se como profissional professor**. Daí, o incômodo: devemos continuar utilizando o rótulo “professor” para os eventuais?

Apesar de tais contradições, o fato é que nas escolas estaduais públicas paulistas o número de trabalhadores eventuais atuando como professores equivocadamente é grande. E talvez o pior, é a porta de entrada na carreira do magistério para a grande maioria de nossos jovens licenciandos.

A atividade como trabalhador eventual permite aos “quase professores” (alunos de diferentes licenciaturas) vislumbrar abertura para o ingresso no mercado de trabalho e/ou em contato com a atividade docente, familiarizando-se com a profissão professor!

Levada em consideração a crise de empregabilidade no Brasil, sobretudo para profissionais sem experiência, a oferta de um posto de trabalho para jovens desempregados, ainda que precário, é uma possibilidade promissora. Do ponto de vista do mercado de trabalho, é rara a oferta de serviços/empregos que não exija formação profissional, nem condições

específicas necessárias ao posto de trabalho. Geralmente, tal possibilidade se justifica apenas para as atividades onde se contratam trabalhadores para atuar como “ajudantes gerais”. Ou seja, a única especificidade de seu trabalho é a polivalência e a multifuncionalidade: um trabalhador que atuará em qualquer lugar para fazer qualquer coisa em determinado setor produtivo.

Seria pertinente supor que o eventual desempenhe tarefas semelhantes ao ajudante geral? Alguém pronto para desenvolver qualquer tipo de atividade dentro da escola estadual pública paulista? Como apontamos na seção II, não raro, o eventual desenvolve tarefas de *office boy* e ajudante (na secretaria, ajudante na organização do pátio, ajudante nos passeios escolares), além de ser o substituto que substitui qualquer disciplina...

Contudo, se existe um conjunto de fatores políticos e legais que permitem o ingresso de tais trabalhadores neste setor do arco ocupacional profissional, é absolutamente justificável o aumento da demanda por esse trabalho eventual pelos alunos de licenciaturas.

Neste cenário, vale questionar: o trabalho como professor eventual para os licenciandos se reduz a um emprego qualquer? A escolha entre trabalhar como garçom num bar ou como eventual numa escola decorre da mera subsistência material, implica escolha de mesma natureza? Para os jovens graduandos o trabalho eventual nas escolas, na condição de “professor eventual”, além da possibilidade de emprego/subsistência é sobretudo possibilidade de “experiência profissional” para suprir as lacunas de formação prática, fragilizada nos estágios de licenciatura...

Muitas vezes esses graduandos estão buscando, através do trabalho eventual, uma contribuição para sua formação/capacitação em serviço para o aprendizado da atividade do professor, pois como observou Pereira (2000), os cursos de formação não possibilitam a apropriação da experiência social constituída na realidade sócio-cultural onde estão inseridas nossas escolas.

Alvarenga, Vieira e Lima (2006) reforçam que “as reformas atuais neoliberais orientam para que os investimentos com a formação dos professores/as devam ser direcionados nos processos de capacitação *no e em* serviço”. Será que o caminho da aprendizagem profissional de nossos jovens estudantes será o da negação dos pressupostos que caracterizam a educação e o trabalho docente?

Como analisado anteriormente, não podemos considerar que a prática do trabalhador eventual se constitua como uma atividade docente, ou seja, o denominado “professor eventual” não apresenta características que o qualifiquem como sendo um professor, suas atividades ficam muito aquém das condições para que o trabalho docente se consolide. Portanto, se nossos jovens licenciandos, ao recorrerem ao trabalho eventual, procuram entrar em contato *com e aprofundar* sua formação docente, há constituído um equívoco perigoso. Ao buscar “*pegar experiência*” na atividade docente através de um modelo de atuação que nega contundentemente os objetivos e fins do trabalho docente e da educação escolar, **eles podem estar aprendendo a como ser “não-professores”**. Será que estes trabalhadores percebem que o trabalho eventual pode ser a negação da atividade docente, portanto do trabalho do professor? Quais serão as conseqüências profissionais, psicológicas e sociais, decorrentes desta atividade como trabalhador eventual para esses licenciandos? Tal experiência os aproxima ou afasta da escolha pelo magistério como profissão futura?

Se a literatura é abundante no sentido de apontar os dilemas e mal-estar que acometem os professores que convivem com a precarização, desprofissionalização e fragilização do trabalho docente, como imaginar as conseqüências que o trabalho eventual na escola - que descaracteriza a atividade docente - pode desencadear nos quase professores? Será que as dificuldades vivenciadas por eles no cotidiano escolar podem, contraditoriamente, expurgar o desejo de ingresso definitivo na carreira docente? Quais as conseqüências dessa experiência eventual para a construção de sua profissionalidade?

Certamente as análises arroladas apontam para uma profunda e significativa perda das características e bases em que historicamente foram construindo as especificidades do trabalho docente no sistema formal de ensino. A figura do eventual é a expressão clara de tal fato: sua atuação no cotidiano das escolas estaduais públicas paulistas parece não estabelecer restrições aos serviços gerais a que os eventuais possam se submeter. Os pressupostos oriundos de sua formação pedagógica e político-social parecem ter sucumbido definitivamente à polivalência e à multifuncionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização e o neoliberalismo têm contribuído para a reorganização do capital, do trabalho e da sociedade. A lógica do mercado e seus pressupostos de eficiência e eficácia, impregnados em todos os setores produtivos da sociedade, parecem ter contribuído para a precarização das relações de trabalho. Relações em que se investe cada vez menos em salários e melhorias das condições do posto de trabalho. É neste contexto que se observa a diversificação das exigências em relação aos trabalhadores, demandando polivalência e multifuncionalidade.

A educação escolar, por estar inserida neste contexto social, também vem sofrendo as implicações de tais rearranjos sociais e econômicos. A literatura sobre os professores do século XXI aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto a fragilização de suas condições de trabalho, incluindo os salários pauperizados.

É decisivo que a educação escolar e o trabalho docente devem, sobretudo, constituir-se sob uma proposta de sociedade em que vigore uma distribuição mais justa de renda e de cultura, oportunizando o lazer e o emprego como uma ação de política pública e não de mercado, que apenas vem imperiosamente apontando para a idéia de empregabilidade. Entretanto, observa-se - neste cenário de globalização neoliberal - que tais preceitos, constitutivos da educação vêm sendo desmantelados a ponto de os professores não mais saberem qual papel devem cumprir e quais são os objetivos de sua atividade, ocasionando profundo processo de sofrimento profissional.

Este cenário foi o pano de fundo que permitiu a caracterização e análise do cotidiano dos professores eventuais nas escolas estaduais paulistas, mediante o estudo exploratório realizado nessa dissertação, que procurou também construir novas perguntas para subsidiar outros estudos, sejam de natureza empírica ou teórica. Talvez alguns questionamentos apontados em nossa pesquisa possam vir a contribuir para trazer à luz várias facetas da escola estadual paulista que estão submersas.

Contudo, foi extremamente difícil desenvolver tal objetivo, e considero essencial registrar algumas das dificuldades encontradas.

Um exemplo foi a complexidade para o levantamento e análise da legislação. Muitas vezes minhas tentativas de levantar documentos pertinentes que contribuíssem para essa pesquisa foram frustradas, não raramente supervisores de ensino responderam “*não sei*” quando questionados sobre a legislação que regulamentava a atividade do eventual...Outras vezes fomos levado a incluir (e depois excluir) da pesquisa várias resoluções e portarias , porque percebi, à medida que ía avançando, que muitas delas já haviam sido revogadas. Apesar do avanço com relação ao acesso à legislação paulista representado pela disponibilização de toda a documentação no site da Secretaria da Educação , considero que ainda estamos longe de enfrentar a burocracia brasileira. É preciso reconhecer que , em termos de legislação, chegar aonde cheguei foi literalmente “garimpar indícios”. Indícios que só foram consolidados mediante a contribuição de experientes profissionais da escola. Apesar de muito difundida a atividade do eventual nas escolas, me surpreendi com a dificuldade de desvendar esse contexto no cotidiano da escola, que se mostrou uma “caixa preta”. Em alguns momentos pensei que não iríamos conseguir, pois, muitas vezes, percebia que diretores, coordenadores e mesmo professores eventuais tinham receio de se exporem. Como apontam algumas pesquisas, que a nossa confirma, o cotidiano de gestão das escolas , transcende, em muito, as normas prescritas nos papéis.

Mas faço questão de registrar que em meio a todo este contexto e a pressão de tempo requeridos para desenvolver esta dissertação de mestrado, uma das coisas que mais me chamou a atenção foi o processo de construção de uma pesquisa, cujas questões nasceram de incômodos e insatisfação pessoal gerados por minha experiência junto às escolas estaduais. No início, uma sensação de não saber aonde a pesquisa iria me levar e quais resultados ela apresentaria, pois eu não tinha questões respondidas a priori, embora tivesse um ponto de partida. Entretanto, o ponto de chegada, fruto de pesquisa, só se consolidou quando passei a ser capaz de analisar a experiência vivida (complementada pelos diversos depoimentos) iluminada pela interpretação teórica que as leituras foram permitindo à medida que delas me apropriei. Um longo e sofrido processo, mas construtivo.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, a dissertação apontou que o eventual se origina no esgotamento dos professores, e nasce impedido totalmente de desenvolver atividades reconhecidas como atributos específicos do trabalho docente. Os resultados apontam que, quando muito, o eventual desenvolve na escola atividades de um ajudante geral polivalente e multifuncional. Dialogando com as pesquisas que versam sobre a profissionalização e precarização do trabalho docente, concluímos que os professores eventuais materializam a **descaracterização do trabalho docente**, pois que esses sujeitos realizam uma atividade que apesar de legal, precisa ter sua legitimidade questionada .

A análise permitiu concluir que o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. Tais discussões me possibilitaram hipotetizar que o chamado professor eventual na realidade **não é professor**, é um trabalhador sem poder nenhum, não dispõe sequer de salário mensal como os proletários.

Mediante esses resultados, é imperioso questionar suas implicações para nossas políticas públicas, para o trabalho docente e para a sociedade. Que riscos corre um sujeito que aprende a como (não) ser professor na construção de sua profissionalidade ? Quais impactos as atividades realizadas por esses eventuais, multiplicados nas escolas públicas, podem acarretar para os alunos e para a sociedade? E para a categoria docente ? Será que, perpetuando a fragilidade da atividade eventual, não corre-se o risco de afastar jovens professores da profissão magistério ?

Muitas pesquisas precisam ser feitas para responder aos questionamentos arrolados na seção III, visando contribuir para melhorar nossa política educacional. Mas não posso me furtar de apontar uma implicação imediata de nossos resultados : se é verdade que o eventual não é professor, suas atividades não podem continuar a existir como estão ! Cabe às políticas

públicas viabilizarem contextos que inibam enfaticamente a consumação desses fatos.

Também é preciso pensar seriamente sobre as questões implicadas na polivalência dos conteúdos escolares, seja na figura dos ACTs professores e não-professores, seja na figura do eventual. Vale registrar que, mesmo a proposta do sindicato (APEOPESP) - que avança ao exigir a integração do professor substituto no cotidiano das escolas - deixa uma brecha para polivalência do ensino ao não exigir habilitação/formação do professor para assumir as aulas em disponibilidade. Considero necessário aprofundar essa discussão, pois, na referida proposta, o emprego do verbo no condicional (“o substituto deveria possuir a mesma habilitação do professor responsável ausente”) pode permitir justamente as brechas e casos de exceções que podem possibilitar a perpetuação dessa anomalia. Como continuar aceitando que professores com formação em Letras possam (tenham capacidade e competência para) lecionar equações de segundo grau no ensino médio? Ou que licenciados em História possam ensinar princípios eletrostáticos? Evidentemente todos sabemos que essa possibilidade não existe. Então, qual a justificativa para que esta situação se perpetue?

Vale registrar que, mesmo que contratados sob o modelo proposto pelo sindicato e se integrem no dia-a-dia das escolas, é imprescindível que os professores substitutos recebam apoio dos coordenadores pedagógicos e também dos professores (responsáveis por disciplina) mediante a consolidação de um projeto de trabalho que os inclua no cotidiano, respeitando as características da escola e sua função educativa escolar.

Em suma, essa dissertação procurou trazer à luz uma faceta da crise que assola a educação pública. As implicações para a sociedade e o magistério com a atuação de sujeitos sem a habilitação necessária para tal atividade pode, por um lado, ridicularizar e tornar cada vez mais desnecessária a atividade do professor. Por outro lado, isso pode levar a sociedade, principalmente a escolar, a ser privada, crimosamente, do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E; VIEIRA, E.P.;LIMA, M.M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. VI seminário da Redestrado – Regulação educacional e trabalho docente – UERJ – Rio de Janeiro, 2006.

BUENO, B.O.; LAPO, F.R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

CORREIA, J.P; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: Cunha, M. I; ILMA, P. A. ; Veiga, M. *Desmistificando a Profissionalização do Magistério* (orgs.). Campinas: Papirus, 1999. p. 9-30. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In:

CUNHA, M. I; ILMA, P.A ; Veiga, M. *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*_(orgs.). Campinas: Papirus, 1999. p. 67-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____ CUNHA, M.I.(org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Autores Associados, Campinas, 2005

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A.J; SILVA, A.M.M.; SOUZA, M.I.M.(org.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, 280p.

_____ *Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 381-406, jun./dez. 2005.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F; LOURENCETTI. G.C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses. In: SAMPAIO, M.M.F. (org.) *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

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

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org) *Profissão: Professor*, Porto: Porto Ed, 1991.

FERNANDES, M. J. S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas*, 2004.113 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FRIGOTTO, G. A década perdida da educação brasileira. In: BENJAMIN, C. e ELIAS, L.A. *Brasil: crise e destino – entrevistas com pensadores contemporâneos*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho permitido ou sonho negado. In: Cunha, M. I; ILMA, P.A ; Veiga, M. *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*_(orgs.). Campinas: Papyrus, 1999. p. 67-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance, *Educação e Sociedade*, ano xx, nº 68, dezembro, 1999.

LAPO, F. R. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan 2007. doi: 10.1590/S0100-15742003000100004.

LOURENCETTI, G.C. *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente*. 2004. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-73302004000400005.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003.

PATINHA, V.A. *Professor não-habilitado: um sinal de crise na educação*. 1999. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PESQUISA NACIONAL UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

PEREIRA, J.E.D. Formação de professor: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

PESSANHA, J.A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre, 1993, nº 4

SACRISNTAN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

SAMPAIO, M. M.F. *Um gosto amargo de escola: relações entre o currículo, ensino e fracasso escolar*, São Paulo: EDUC, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-73302004000400007.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n° 24.948, de 3 de abril de 1986. *Diário Oficial* v.96, n.63, 04/04/86. Termos descritivos: Quadro do magistério; classes de cargos; professores. Disciplina as substituições nos impedimentos temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec24948_86.htm?Time=1/11/2007%2011:35:53%20PM> Acesso: 21-01-2007.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/134_03.HTM?Time=1/14/2007%202:26:32%20AM> Acesso: 21-01-07

SÃO PAULO (Estado) Portaria DRHU de 6 de janeiro de 2005. Estabelece cronograma e diretrizes para o processo de atribuição de classes e aulas do ano letivo de 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação de Educação. Departamento de Recursos Humanos: Classes docentes – contingente ativo da rede estadual de ensino. Vigência setembro/2006. disponível em:
http://drhu.edunet.sp.gov.br/Equipe_ass_tec_1/03-EPLPROF_1206.doc Acesso em: 21-01-07

SCHWARTZMAN.S. Os desafios da educação no Brasil. IN: BROCK, C; SCWHARTZMAN.S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

APEOESP. *Subsídios para discussão do plano de carreira do magistério*. São Pulo, 2006.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

3) CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

POR: COORDENADORIA X DIRETORIA

FONTE: CADASTRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO - (INCLUI AFASTADOS PELA "052", OCUPANTES DE POSTOS DE TRABALHO E OUTROS)

VIGÊNCIA: SETEMBRO/2006

3.1 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR CARGO (NO CARGO ATUAL)

COORDENADORIA: CAPITAL/COGSP									
DIRETORIA	PEB-I EFET.	PEB-I N. EFET.	PEB-II EFET.	PEB-II N. EFET.	PROF II EFET.	PROF II N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. CENTRO	470	459	1300	936	0	2	1770	1397	3167
D.E.REG. CENTRO OESTE	509	446	1383	985	0	3	1892	1434	3326
D.E.REG. CENTRO SUL	597	443	1334	911	0	2	1931	1356	3287
D.E.REG. LESTE 1	833	712	1871	1086	0	1	2704	1799	4503
D.E.REG. LESTE 2	678	1039	1597	1601	0	2	2275	2642	4917
D.E.REG. LESTE 3	458	773	1110	1243	0	3	1568	2019	3587
D.E.REG. LESTE 4	652	523	1425	1051	0	2	2077	1576	3653
D.E.REG. LESTE 5	577	449	1607	1171	0	3	2184	1623	3807
D.E.REG. NORTE 1	810	724	1859	1283	0	1	2669	2008	4677
D.E.REG. NORTE 2	562	545	1246	879	0	1	1808	1425	3233
D.E.REG. SUL 1	786	822	1689	1149	0	0	2475	1971	4446
D.E.REG. SUL 2	618	968	1203	1385	0	3	1821	2356	4177
D.E.REG. SUL 3	553	1334	1309	1542	0	0	1862	2876	4738
TOTAL COORDENADORIA	8103	9237	18933	15222	0	23	27036	24482	51518

COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP									
DIRETORIA	PEB-I EFET.	PEB-I N. EFET.	PEB-II EFET.	PEB-II N. EFET.	PROF II EFET.	PROF II N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. CAETIRAS	381	567	1117	1405	0	3	1498	1975	3473
D.E.REG. CARAPICUIBA	692	642	1377	1388	0	1	2069	2031	4100
D.E.REG. DIADEMA	617	625	1085	865	0	0	1702	1490	3192
D.E.REG. GUARULHOS NORTE	513	708	1508	1598	0	5	2021	2311	4332
D.E.REG. GUARULHOS SUL	506	832	1416	1603	0	2	1922	2437	4359
D.E.REG. GUARACERICA SERRA	236	352	608	773	0	1	844	1126	1970
D.E.REG. ITAPEVI	206	238	875	1120	0	1	1081	1359	2440



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

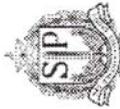
CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.1 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR CARGO (NO CARGO ATUAL)

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP

DIRETORIA	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PEB-III EFET. N. EFET.	PEB-IV EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	PROF III EFET. N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. ITAQUAQUECETUBA	306	411	949	1297	0	1	1255	1709	2964
D.E.REG. MAUA	793	802	1566	1397	0	3	2359	2202	4561
D.E.REG. MOGI CRUZES	420	343	1098	905	0	2	1518	1250	2768
D.E.REG. OSASCO	193	213	1525	1103	0	2	1718	1318	3036
D.E.REG. SANTO ANDRÉ	749	493	1719	1172	0	3	2468	1668	4136
D.E.REG. SÃO BERNARD. CAMPO	251	366	2358	1534	0	3	2609	1903	4512
D.E.REG. SUZANO	334	402	1036	1109	0	3	1370	1514	2884
D.E.REG. TÁBORO SERPA	228	383	952	1178	0	1	1180	1562	2742
TOTAL COORDENADORIA	6425	7377	19189	18447	0	31	25614	25855	51469

COORDENADORIA: INTERIOREI

DIRETORIA	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PEB-III EFET. N. EFET.	PEB-IV EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	PROF III EFET. N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. ADAMANTINA	166	113	630	534	0	3	796	650	1446
D.E.REG. AMERICANA	411	223	1033	807	0	2	1444	1032	2476
D.E.REG. ANDRADINA	104	92	491	408	0	4	595	504	1099
D.E.REG. APÍAI	100	245	238	320	0	1	338	566	904
D.E.REG. ARACATUBA	149	121	579	507	0	6	728	634	1362
D.E.REG. ARARAQUARA	390	264	818	553	0	3	1208	820	2028
D.E.REG. ASSIS	139	86	663	507	0	1	802	594	1396
D.E.REG. AVARE	113	95	435	276	0	1	548	372	920
D.E.REG. BARRETOS	203	52	675	506	0	2	878	560	1438
D.E.REG. BAURU	548	470	1361	915	0	5	1909	1390	3299
D.E.REG. BIRIGUI	171	116	684	533	0	4	855	653	1508
D.E.REG. BOTUCATU	202	118	619	452	0	0	821	570	1391
D.E.REG. BRAGANÇA PAULISTA	255	166	986	763	0	1	1241	930	2171
D.E.REG. CAMPINAS LESTE	518	444	1095	841	0	1	1613	1286	2899
D.E.REG. CAMPINAS OESTE	602	761	1417	1029	0	0	2019	1790	3809
D.E.REG. CAPIVARI	199	126	831	545	0	1	1030	672	1702
D.E.REG. CARAGUATUBA	181	116	598	523	0	2	779	641	1420
D.E.REG. CATANDUVA	223	101	533	429	0	1	756	531	1287
D.E.REG. FERNANDÓPOLIS	174	157	394	455	0	0	568	612	1180
D.E.REG. FRANCA	515	259	1069	703	0	0	1584	962	2546
D.E.REG. GUARATINGUETA	263	216	1241	852	0	2	1504	1070	2574

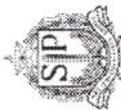


GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.1 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR CARGO (NO CARGO ATUAL)

CONTINUAÇÃO COORDENADORA: INTERIORES

DIRETORIA	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	TOTAL EFET. N. EFET.	TOTAL EFET. N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. ITAPETINGA	273	275	866	783	0	2	1139	1060	2199
D.E.REG. ITAPEVA	101	93	298	370	0	2	399	465	864
D.E.REG. ITARARE	112	119	268	266	0	0	380	385	765
D.E.REG. ITU	457	345	1072	784	0	2	1529	1131	2660
D.E.REG. JABOTICABAL	299	143	626	459	0	1	925	603	1528
D.E.REG. JACAREI	369	551	982	956	0	0	1351	1507	2858
D.E.REG. JALES	207	171	532	569	0	1	739	741	1480
D.E.REG. JAU	351	237	931	588	0	2	1282	827	2109
D.E.REG. JOSE BONIFACIO	171	83	536	422	0	0	707	505	1212
D.E.REG. JUNDIAI	497	188	1532	1037	0	2	2029	1227	3256
D.E.REG. LIMEIRA	321	158	1441	834	0	2	1762	994	2756
D.E.REG. LINS	220	249	492	454	0	0	712	703	1415
D.E.REG. MARLIA	272	210	837	620	0	4	1109	834	1943
D.E.REG. MIR. PARANAPANEMA	100	144	295	381	0	0	395	525	920
D.E.REG. MIRACATU	84	154	332	324	0	1	416	479	895
D.E.REG. MOGI MIRIM	436	287	1240	896	0	6	1676	1189	2865
D.E.REG. OURINHOS	161	62	568	469	0	3	729	534	1263
D.E.REG. PINDAMONHANGABA	158	119	583	422	0	1	741	542	1283
D.E.REG. PIRACICABA	443	345	1093	687	0	3	1536	1035	2571
D.E.REG. PIRAJU	67	48	233	212	0	0	300	260	560
D.E.REG. PIRASSUNUNGA	260	248	966	689	0	3	1226	940	2166
D.E.REG. PRUDENTE	215	148	831	562	0	0	1046	710	1756
D.E.REG. REGISTRO	158	233	540	462	0	0	698	695	1393
D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	801	395	1764	858	0	0	2565	1253	3818
D.E.REG. SANTO ANASTACIO	145	123	353	309	0	0	498	432	930
D.E.REG. SANTOS	512	445	1646	1175	0	2	2158	1622	3780
D.E.REG. SAO CARLOS	316	129	740	445	0	0	1056	574	1630
D.E.REG. SAO J. BOA VISTA	455	329	1114	816	0	0	1569	1145	2714
D.E.REG. SAO J. RIO PRETO	304	68	1106	722	0	1	1410	791	2201
D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	145	104	471	389	0	3	616	496	1112
D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	628	393	1297	794	0	4	1925	1191	3116
D.E.REG. SAO ROQUE	190	123	467	417	0	0	657	540	1197
D.E.REG. SAO VICENTE	259	116	1689	1087	0	2	1948	1205	3153
D.E.REG. SERTAOZINHO	161	93	579	466	0	1	740	560	1300
D.E.REG. SOROCABA	530	434	1468	996	0	3	1998	1433	3431
D.E.REG. SUMARE	299	335	1091	876	0	4	1390	1215	2605



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.1 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR CARGO (NO CARGO ATUAL)

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: INTERIOR/CEI

DIRETORIA	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PEB-III EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
D.E.REG. TAQUARITINGA	222	191	559	390	0	781	581	1362
D.E.REG. TAUBATE	175	283	762	543	0	937	828	1765
D.E.REG. TUPA	226	156	504	450	2	730	608	1338
D.E.REG. VOTORANTIM	116	246	694	559	2	810	807	1617
D.E.REG. VOTUPORANGA	102	109	496	441	1	598	551	1149
TOTAL COORDENADORIA	16944	13023	50284	37437	0	67228	50562	117790

COORDENADORIA: ÓRGÃO CENTRAL

DIRETORIA	PEB-I EFET. N. EFET.	PEB-II EFET. N. EFET.	PEB-III EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	PROF II EFET. N. EFET.	TOTAL EFET.	TOTAL N. EFET.	TOTAL
ATPCE-AS. TEC. PL. CONTR. EDUC	0	0	2	0	0	2	0	2
CEE-CONSELHO EST. EDUCACAO	0	0	1	0	0	1	0	1
CEI - GAB. COORDENADOR	1	0	10	0	0	11	0	11
CENP - GAB. COORDENADOR	3	0	22	0	0	25	0	25
COGSP - GAB. COORDENADOR	6	0	7	0	0	13	0	13
DRHU-DEPTO RECURS. HUMANOS	17	0	24	0	0	41	0	41
DSE-DEPTO SUPRIMEN. ESCOLAR	0	0	4	0	0	4	0	4
SEDE/SE - GAB. SECRETARIO	3	0	25	0	0	28	0	28
TOTAL COORDENADORIA	30	0	95	0	0	125	0	125
TOTAL GERAL	31502	29637	88501	71106	0	120003	100899	220902

SÃO PAULO, 25 DE SETEMBRO DE 2006.

JORGE SAGAE
DIRETOR TÉCNICO DE DEPARTAMENTO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.2 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR FAIXA ETÁRIA

3.2 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR FAIXA ETÁRIA

DIRETORIA	COORDENADORIA: CAPITAL/COGSP					TOTAL GERAL
	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	
D.E.REG. CENTRO	0	290	815	1060	830	172
D.E.REG. CENTRO OESTE	0	321	685	1162	941	217
D.E.REG. CENTRO SUL	0	289	737	1198	881	182
D.E.REG. LESTE 1	3	404	1350	1835	805	106
D.E.REG. LESTE 2	2	667	1664	1852	645	87
D.E.REG. LESTE 3	4	495	1176	1349	492	71
D.E.REG. LESTE 4	2	421	1080	1457	618	75
D.E.REG. LESTE 5	2	410	1011	1459	815	110
D.E.REG. NORTE 1	3	657	1368	1750	792	107
D.E.REG. NORTE 2	2	341	775	1216	751	148
D.E.REG. SUL 1	2	543	1285	1531	926	159
D.E.REG. SUL 2	3	612	1441	1491	561	69
D.E.REG. SUL 3	1	715	1743	1543	651	85
TOTAL COORDENADORIA	24	6165	15130	18903	9708	1588

DIRETORIA	COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP					TOTAL GERAL
	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	
D.E.REG. CAIEIRAS	9	836	1288	998	307	35
D.E.REG. CARAPICUIBA	4	596	1432	1438	560	70
D.E.REG. DIADEMA	0	386	1064	1159	522	61
D.E.REG. GUARULHOS NORTE	3	637	1471	1575	587	59
D.E.REG. GUARULHOS SUL	4	648	1431	1550	633	93
D.E.REG. ITAPEERICA SERRA	5	461	719	589	181	15
D.E.REG. ITAPEVICI	4	355	890	895	272	24
D.E.REG. ITAQUAQUECETUBA	4	578	1055	996	305	26
D.E.REG. MAUA	2	555	1700	1646	595	63
D.E.REG. MOGI CRUZES	2	321	761	1089	522	73
D.E.REG. OSASCO	0	366	889	1181	501	99
D.E.REG. SANTO ANDRE	2	409	1183	1604	828	110
TOTAL COORDENADORIA	24	6165	15130	18903	9708	1588



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

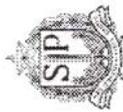
CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.2 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR FAIXA ETÁRIA

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP

DIRETORIA	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	TOTAL GERAL
D.E.REG. SAO BERNARD. CAMPO	0	578	1296	1601	914	123	4512
D.E.REG. SUZANO	4	517	974	1007	344	38	2884
D.E.REG. TABOAO SERRA	7	494	1013	829	349	50	2742
TOTAL COORDENADORIA	50	7737	17166	18157	7420	939	51469

COORDENADORIA: INTERIOR/CEI

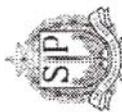
DIRETORIA	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	TOTAL GERAL
D.E.REG. ADAMANTINA	0	168	337	567	336	38	1446
D.E.REG. AMERICANA	1	321	757	982	381	34	2476
D.E.REG. AMRADINA	0	89	336	435	202	37	1099
D.E.REG. APIAI	2	154	295	324	117	12	904
D.E.REG. APACATUBA	0	131	357	508	310	56	1362
D.E.REG. ARAQUARA	0	285	538	734	403	68	2028
D.E.REG. ASSIS	2	200	404	452	299	39	1396
D.E.REG. AVARE	0	120	265	303	204	28	920
D.E.REG. BARRETOS	0	162	410	524	297	45	1438
D.E.REG. BAURU	8	488	918	1085	693	107	3299
D.E.REG. BIRIGUI	2	179	404	575	307	41	1508
D.E.REG. BOTUCATU	0	161	376	510	306	38	1391
D.E.REG. BRAGANCA PAULISTA	0	286	644	794	375	72	2171
D.E.REG. CAMPINAS LESTE	0	290	734	1090	673	112	2899
D.E.REG. CAMPINAS OESTE	0	587	1262	1341	557	62	3809
D.E.REG. CAPIVARI	0	280	578	587	231	26	1702
D.E.REG. CARAGUATUBA	3	218	416	466	278	39	1420
D.E.REG. CATANDUVA	0	127	400	455	276	29	1287
D.E.REG. FERNANDOPOLIS	1	131	316	452	245	35	1180
D.E.REG. FRANCA	3	371	714	878	512	68	2546
D.E.REG. GUARATINGUETA	2	244	647	980	589	112	2574
D.E.REG. ITAPETINGA	3	257	577	788	493	81	2199
D.E.REG. ITAPEVA	2	122	279	295	149	17	864
D.E.REG. ITARARE	1	112	234	283	126	9	765
D.E.REG. ITU	5	357	788	974	478	58	2660



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.2 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR FAIXA ETÁRIA

DIRETORIA	CONTINUAÇÃO COORDENADORA: INTERIOR/CEI					MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	TOTAL GERAL
	MENOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS		
D.E.REG. JABOTICABAL	2	165	399	578	357	27	1528
D.E.REG. JACAREI	6	470	871	1012	432	67	2858
D.E.REG. JALÉS	3	142	449	600	258	28	1480
D.E.REG. JAU	2	307	629	746	386	39	2109
D.E.REG. JOSE BONIFÁCIO	0	144	308	471	255	34	1212
D.E.REG. JUNDIAÍ	4	398	1016	1259	525	54	3256
D.E.REG. LIMEIRA	0	380	877	957	492	50	2756
D.E.REG. LINS	3	185	386	523	271	47	1415
D.E.REG. MARILIA	1	224	465	784	406	63	1943
D.E.REG. MIR. PARANAPANEMA	2	153	265	338	153	9	920
D.E.REG. MIRACATU	1	124	300	308	142	20	895
D.E.REG. MOGI MIRIM	0	377	801	1110	517	60	2865
D.E.REG. OURINHOS	0	157	339	493	243	31	1263
D.E.REG. PINDAMONHANGABA	1	128	326	511	273	44	1283
D.E.REG. PIRACICABA	3	339	771	902	488	68	2571
D.E.REG. PIRAJUÍ	0	79	180	193	98	10	560
D.E.REG. PIRASSUNUNGA	5	349	633	722	409	48	2166
D.E.REG. PRES. PRUDENTE	0	201	405	646	440	64	1756
D.E.REG. REGISTRO	3	166	374	589	227	34	1393
D.E.REG. RIBEIRÃO PRETO	1	402	972	1340	943	160	3818
D.E.REG. SANTO ANASTÁCIO	1	126	223	355	197	28	930
D.E.REG. SANTOS	1	426	983	1484	787	99	3780
D.E.REG. SÃO CARLOS	0	196	491	522	359	62	1630
D.E.REG. SÃO J. BOA VISTA	3	356	664	1037	566	88	2714
D.E.REG. SÃO J. RIO PRETO	0	173	539	754	638	97	2201
D.E.REG. SÃO JOAQUIM BARRA	0	113	303	396	262	38	1112
D.E.REG. SÃO JOSE CAMPOS	3	311	791	1207	698	106	3116
D.E.REG. SÃO ROQUE	3	170	376	441	179	28	1197
D.E.REG. SÃO VICENTE	0	334	937	1139	646	97	3153
D.E.REG. SERTÃOZINHO	0	210	441	428	193	28	1300
D.E.REG. SOROCABA	2	355	822	1378	773	101	3431
D.E.REG. SUMARÉ	3	542	1025	752	263	20	2605
D.E.REG. TAQUARITINGA	0	189	375	543	226	29	1362
D.E.REG. TAUBATÉ	4	192	449	705	357	58	1765



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.2 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR FAIXA ETÁRIA

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: INTERIOREI

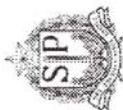
DIRETORIA	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	TOTAL GERAL
D.E.REG. TUPA	3	200	323	519	255	38	1338
D.E.REG. VOTORANTIM	6	259	557	547	218	30	1617
D.E.REG. VOTUPORANGA	0	141	314	451	207	36	1149
TOTAL COORDENADORIA	101	15023	33365	43122	22976	3203	117790

COORDENADORIA: ÓRGÃO CENTRAL

DIRETORIA	MEHOR QUE 20 ANOS	DE 20 A 29 ANOS	DE 30 A 39 ANOS	DE 40 A 49 ANOS	DE 50 A 59 ANOS	MAIOR OU IGUAL A 60 ANOS	TOTAL GERAL
ATPCE-AS.TEC.PL.-CONTR.EDUC	0	0	0	0	2	0	2
CEE-CONSELHO EST. EDUCACAO	0	0	0	0	1	0	1
CEI - GAB. COORDENADOR	0	0	1	3	7	0	11
CENP - GAB. COORDENADOR	0	0	4	6	9	6	25
COGSP - GAB. COORDENADOR	0	0	2	5	4	2	13
DRHU-DEPTO RECURS. HUMANOS	0	0	2	13	24	2	41
DSE-DEPTO SUPRIMEN. ESCOLAR	0	0	0	1	3	0	4
SEDE/SE - GAB. SECRETARIO	0	0	3	9	12	4	28
TOTAL COORDENADORIA	0	0	12	37	62	14	125
TOTAL GERAL	175	28925	65673	80219	40166	5744	220902

SÃO PAULO, 25 DE SETEMBRO DE 2006.

JORGE SAGAE
DIRETOR TÉCNICO DE DEPARTAMENTO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.3 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR SEXO

3.3 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR SEXO

DIRETORIA	COORDENADORIA: CAPITAL/COGSP				TOTAL GERAL	
	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.		QTDE. MASC. NÃO EFET.
D.E.REG. CENTRO OESTE	1355	415	1770	1095	302	1397
D.E.REG. CENTRO SUL	1526	366	1892	1157	277	1434
D.E.REG. LESTE 1	1609	322	1931	1102	254	1356
D.E.REG. LESTE 2	2201	503	2704	1507	292	1799
D.E.REG. LESTE 3	1781	494	2275	2153	489	2642
D.E.REG. LESTE 4	1210	358	1568	1633	386	2019
D.E.REG. LESTE 5	1692	385	2077	1269	307	1576
D.E.REG. NORTE 1	1819	365	2184	1315	308	1623
D.E.REG. NORTE 2	2138	531	2669	1561	447	2008
D.E.REG. SUL 1	1505	303	1808	1196	229	1425
D.E.REG. SUL 2	2004	471	2475	1595	376	1971
D.E.REG. SUL 3	1428	393	1821	1844	512	2356
D.E.REG. SAO BERNARD. CAMPO	1439	423	1862	2300	576	2876
TOTAL COORDENADORIA	21707	5329	27036	19727	4755	24482
						51518

COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP

DIRETORIA	COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP				TOTAL GERAL	
	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.		QTDE. MASC. NÃO EFET.
D.E.REG. CAIEIRAS	1183	315	1498	1464	511	1975
D.E.REG. CARAPICUIBA	1658	411	2069	1559	472	2031
D.E.REG. DIADEMA	1402	300	1702	1192	298	1490
D.E.REG. GUARULHOS NORTE	1568	453	2021	1820	491	2311
D.E.REG. GUARULHOS SUL	1531	391	1922	1924	513	2437
D.E.REG. ITAPEVERICA SERRA	631	213	844	821	305	1126
D.E.REG. ITAPEVERICA SERRA	795	286	1081	914	445	1359
D.E.REG. ITAQUAQUECETUBA	953	302	1255	1297	412	1709
D.E.REG. MAUA	1974	385	2359	1833	369	2202
D.E.REG. MOGI CRUZES	1292	226	1518	1021	229	1250
D.E.REG. OSASCO	1294	378	1672	946	272	1318
D.E.REG. SANTO ANDRE	2090	478	2568	1373	295	1668
D.E.REG. SAO BERNARD. CAMPO	2145	464	2609	1498	405	1903



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.3 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR SEXO

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: GRANDE SÃO PAULO/COGSP

DIRETORIA	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.	QTDE. MASC. NÃO EFET.	TOTAL NÃO EFET.	TOTAL GERAL
D.E.REG. SUZANO	1079	291	1370	1176	338	1514	2884
D.E.REG. TABOÃO SERRA	860	320	1180	1134	428	1562	2742
TOTAL COORDENADORIA	20455	5159	25614	19972	5883	25855	51469

COORDENADORIA: INTERIOR/CEI

DIRETORIA	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.	QTDE. MASC. NÃO EFET.	TOTAL NÃO EFET.	TOTAL GERAL
D.E.REG. ADAMANTINA	653	143	796	554	96	650	1446
D.E.REG. AMERICANA	1174	270	1444	835	197	1032	2476
D.E.REG. ANDRADINA	476	119	595	435	69	504	1099
D.E.REG. APIAI	261	77	338	444	122	566	904
D.E.REG. APACATUBA	595	133	728	541	93	634	1362
D.E.REG. ARAQUARA	996	212	1208	666	154	820	2028
D.E.REG. ASSIS	657	145	802	480	114	594	1396
D.E.REG. AVARE	451	97	548	301	71	372	920
D.E.REG. BARRETOS	752	126	878	473	87	560	1438
D.E.REG. BAURUP	1606	303	1909	1146	244	1390	3299
D.E.REG. BIRIGUI	884	171	1055	527	126	653	1508
D.E.REG. BOTUCATU	665	156	821	442	128	570	1391
D.E.REG. BRAGANÇA PAULISTA	998	243	1241	740	190	930	2171
D.E.REG. CAMPINAS LESTE	1369	244	1613	1034	252	1286	2899
D.E.REG. CAMPINAS OESTE	1606	413	2019	1449	341	1790	3809
D.E.REG. CAPIVARI	844	186	1030	509	163	672	1702
D.E.REG. CARAGUATUBA	566	213	779	420	221	641	1420
D.E.REG. CATANDUVA	637	119	756	430	101	531	1287
D.E.REG. FERNANDOPÓLIS	464	104	568	492	120	612	1180
D.E.REG. FRANCA	1369	215	1584	814	148	962	2546
D.E.REG. GUARATINGUETA	1151	353	1504	802	268	1070	2574
D.E.REG. ITAPETINGUA	895	244	1139	863	197	1060	2199
D.E.REG. ITAPEVA	343	56	399	353	112	465	864
D.E.REG. ITARARE	295	85	380	323	62	385	765
D.E.REG. ITU	1276	253	1529	907	224	1131	2660



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.3 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR SEXO

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: INTERIOREI

DIRETORIA	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.	QTDE. MASC. NÃO EFET.	TOTAL NÃO EFET.	TOTAL GERAL
D. E. REG. JABOTICABAL	786	139	925	494	109	603	1528
D. E. REG. JACAREI	1072	279	1351	1196	311	1507	2858
D. E. REG. JALÉS	597	142	739	614	127	741	1480
D. E. REG. JAU	1086	196	1282	694	133	827	2109
D. E. REG. JOSE BONIFÁCIO	578	129	707	418	87	505	1212
D. E. REG. JUNDIAÍ	1714	315	2029	912	315	1227	3256
D. E. REG. LIMEIRA	1439	323	1762	745	249	994	2756
D. E. REG. LINS	630	82	712	601	102	703	1415
D. E. REG. MARILIA	935	174	1109	667	167	834	1943
D. E. REG. MIR. PARANAPANEMA	315	80	395	440	85	525	920
D. E. REG. MIRACATU	313	103	416	345	134	479	895
D. E. REG. MOGI MIRIM	1351	325	1676	950	239	1189	2865
D. E. REG. OURINHOS	592	137	729	439	95	534	1263
D. E. REG. PINDAMONHANGABA	582	159	741	425	117	542	1283
D. E. REG. PIRACICABA	1251	285	1536	817	218	1035	2571
D. E. REG. PIRAJU	252	48	300	217	43	260	560
D. E. REG. PIRASSUNUNGA	1013	213	1226	739	201	940	2166
D. E. REG. PRES. PRUDENTE	867	179	1046	596	114	710	1756
D. E. REG. REGISTRO	505	193	698	523	172	695	1393
D. E. REG. RIBEIRÃO PRETO	2153	412	2565	1066	187	1253	3818
D. E. REG. SANTO ANASTÁCIO	435	63	498	379	53	432	930
D. E. REG. SANTOS	1762	396	2158	1311	311	1622	3780
D. E. REG. SÃO CARLOS	872	184	1056	461	113	574	1630
D. E. REG. SÃO J. BOA VISTA	1321	248	1569	961	184	1145	2714
D. E. REG. SÃO J. RIO PRETO	1132	278	1410	653	138	791	2201
D. E. REG. SÃO JOAQUIM BARRA	512	104	616	407	89	496	1112
D. E. REG. SÃO JOSE CAMPOS	1576	349	1925	987	204	1191	3116
D. E. REG. SÃO ROQUE	535	122	657	380	160	540	1197
D. E. REG. SÃO VICENTE	1450	498	1948	868	337	1205	3153
D. E. REG. SERTÃOZINHO	616	124	740	467	93	560	1300
D. E. REG. SOROCABA	1635	363	1998	1187	246	1433	3431
D. E. REG. SUMARÉ	1050	340	1390	932	283	1215	2605
D. E. REG. TAQUARITINGA	664	117	781	493	88	581	1362
D. E. REG. TAUBATÉ	729	208	937	621	207	828	1765



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

CLASSES DOCENTES - CONTINGENTE ATIVO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
3.3 - CONTINGENTE DISTRIBUÍDO POR SEXO

CONTINUAÇÃO COORDENADORIA: INTERIOREI						
DIRETORIA	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.	QTDE. MASC. NÃO EFET.	TOTAL GERAL
D.E.REG. TUPA	641	89	730	523	85	1338
D.E.REG. VOTORANTIM	627	183	810	620	187	1617
D.E.REG. VOTUPORANGA	492	106	598	449	102	1149
TOTAL COORDENADORIA	54863	12365	67228	40577	9985	117790

COORDENADORIA: ÓRGÃO CENTRAL						
DIRETORIA	QTDE. FEM. EFET.	QTDE. MASC. EFET.	TOTAL EFET.	QTDE. FEM. NÃO EFET.	QTDE. MASC. NÃO EFET.	TOTAL GERAL
ATPCE-AS. TEC. PL. CONTR. EDUC	2	0	2	0	0	2
CEP-CONSELHO EST. EDUCACAO	1	0	1	0	0	1
CEI - GAB. COORDENADOR	7	4	11	0	0	11
CENP - GAB. COORDENADOR	20	5	25	0	0	25
COGSP - GAB. COORDENADOR	13	0	13	0	0	13
DRHU-DEPTO RECURS. HUMANOS	37	4	41	0	0	41
DSE-DEPTO SUPRIMEN. ESCOLAR	4	0	4	0	0	4
SEDE/SE - GAB. SECRETARIO	23	5	28	0	0	28
TOTAL COORDENADORIA	107	18	125	0	0	125
TOTAL GERAL	97132	22871	120003	80276	20623	220902

SÃO PAULO, 25 DE SETEMBRO DE 2006.

JORGE SAGAE
DIRETOR TÉCNICO DE DEPARTAMENTO