

# TRABALHO DOCENTE E PRECARIEDADE: CONTORNOS RECENTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA

*Teaching and precariousness: recent outlines of  
São Paulo's educational policies*

SELMA VENCO

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

*sbvenco@unimep.br*

WALKIRIA RIGOLON

Doutora em Educação e professora do Centro Universitário das  
Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU – UNICAMP.

*walkiria.rigolon@uol.com.br*

**RESUMO** O artigo tem como objetivo debater certos aspectos da política pública educacional paulista e suas interfaces com o trabalho docente. À luz do conceito de precariedade objetiva e subjetiva, analisam-se as oscilações concernentes às relações de trabalho, posto que as contratações temporárias superam as efetivas a partir das recentes reformas políticas. A hipótese norteadora do estudo reside na presença da racionalidade oriunda do setor empresarial na concepção da política educacional, a qual aporta crescente precariedade nas relações de trabalho. A devida recuperação histórica ilumina a ação desenvolvida no presente. Nos anos 1950, a educação era concebida como fator importante no desenvolvimento econômico do País, mas era ainda destinada a um segmento restrito da população. Durante a ditadura militar, à educação era destinado o papel de formar para o mercado de trabalho, função que ainda perdura. A partir dos anos 1990, as políticas – em nome da justa universalidade – optaram por imprimir ações baseadas nos princípios da gestão empresarial. Nesta perspectiva, a dimensão quantitativa rege a política, ampliando o número de alunos por turma, estabelecendo metas e *ranking* das escolas, por meio de processos de avaliação que desconsideram as condições objetivas de trabalho nas escolas e, sobretudo, na crescente flexibilização na contratação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRECARIEDADE OBJETIVA E SUBJETIVA. POLÍTICA EDUCACIONAL. TRABALHO DOCENTE. PROFESSORES.

**ABSTRACT** THIS PAPER AIMS AT discussing certain aspects of São Paulo's public education policy and its interfaces with teaching. In light of the concept of objective and subjective precariousness, oscillations concerning labor relations are analyzed, since temporary hiring outnumbers effective hiring after the recent political reforms. The guiding hypothesis

of this study is in the presence of a rationality that comes from the business sector within the educational policy's design, which brings increasing precariousness to labor relations. The appropriate historical recovery clarifies actions performed in the present. In the 1950s, education was conceived as an important element in the country's economic development, but it was still targeted to a small segment of the population. During military dictatorship, education was intended to train people for the labor market, a situation that still lingers. From the 1990s, politics – in the name of fair universality – chose to base educational actions on the principles of business management. In this perspective, the quantitative dimension governs the policy, increasing the number of students per class, setting goals and ranking schools through assessment processes that ignore the objective working conditions in schools and especially increasing the flexibility in hiring teachers.

**KEYWORDS:** OBJECTIVE AND SUBJECTIVE PRECARIOUSNESS. EDUCATIONAL POLICY. TEACHING. TEACHERS.

**RESUMEN** EL artículo tiene como objetivo discutir ciertos aspectos de la política de educación pública de São Paulo y sus interfaces con el trabajo docente. A la luz del concepto de inseguridad objetiva y subjetiva, se analizan las oscilaciones en relación a las relaciones laborales, ya que las contrataciones temporales superan las efectivas desde las reformas políticas recientes. La hipótesis que guía el estudio radica en la presencia de la racionalidad proveniente del sector empresarial en el diseño de la política educativa, que trae el aumento de la precariedad en las relaciones laborales. La recuperación histórica apropiada ilumina la acción desarrollada en el presente. En la década de 1950, la educación era concebida como un factor importante en el desarrollo económico del país, pero todavía se destinaba a un pequeño segmento de la población. Durante la dictadura militar, la educación estaba destinada a formar el mercado de trabajo, cargo que aún perdura. Desde la década de 1990, las políticas –en nombre de la justa universalidad– optaron por imprimir las acciones basadas en los principios de la gestión empresarial. En esta perspectiva, la dimensión cuantitativa gobierna la política, aumentando el número de alumnos por clase, estableciendo metas y la clasificación de las escuelas a través de los procesos de evaluación que ignoran las condiciones objetivas del trabajo en las escuelas y sobre todo el aumento de la flexibilidad en la contratación de maestros.

**PALABRAS CLAVE:** INSEGURIDAD OBJETIVA Y SUBJETIVA. POLÍTICA EDUCATIVA. ENSEÑANZA. MAESTROS.

O objetivo do presente artigo é analisar o trabalho docente à luz das transformações da política educacional paulista, focalizando prioritariamente a presença da precariedade objetiva e subjetiva entre professores. Neste sentido, a hipótese que orienta esse documento é de que a lógica instaurada a partir dos anos 1990, pautada em uma administração gerencialista ancorada na racionalidade econômica e orientada pela noção de educação como serviço, e não como direito, tem repercutido no trabalho docente, alterando as relações de trabalho e desencadeando um processo de intensificação e precariedade entre professores, desenvolvida em âmbito público.

A noção de precariedade não era recorrente nos estudos dos anos 1970. Magaud (1974, apud CINGOLANI, 2005) já sinalizava que esta poderia ser compreendida como a compra da força de trabalho, com desrespeito aos marcos legais estabelecidos; Robert Linhart (1978, apud CINGOLANI, 2005), por sua vez, analisa esta categoria sob a ótica da luta de classes, pois, para ele, a precariedade manifesta-se como um movimento que visa esfacelar os coletivos. Robert Castel (1998) aporta importante contribuição teórica para discutir a precariedade, na medida em que evidencia os desdobramentos sociais atrelados à condição dos “trabalhadores sem trabalho” (CASTEL, 1998, p. 496).

Conforme Demazière:

a precariedade do emprego significa que ele é incerto e que o assalariado não pode prever seu futuro profissional sendo sua situação caracterizada por uma forte vulnerabilidade econômica e uma restrição, ao menos potencialmente, de direitos sociais. (2006, p. 3).

A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários, a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado.

A partir de Robert Linhart (1978, apud CINGOLANI, 2005) e Beaud e Pialoux (1999) é possível refletir que o trabalho temporário, como característica presente na situação de precariedade, exerce papel importante na tentativa de fragilizar o coletivo, intensificar o trabalho e individualizar comportamentos, com vistas a neutralizar a mobilização coletiva e generalizar o silêncio. Esta perspectiva é reafirmada por Danièle Linhart (2009), que analisa a condição de os trabalhadores encontrarem-se em uma situação de perder, não somente um modo de vida no qual os coletivos exercem um papel importante na socialização do trabalho, mas, igualmente, romper um elo que os une à sociedade.

Tais características revelam que a instalação da condição precária nas relações de trabalho conduz a desdobramentos mais amplos e profundos. E, neste sentido, a precariedade, em sua condição *objetiva*, conduz à precariedade *subjetiva*. Danièle Linhart (2009) reflete que a vivência de condições precárias de trabalho *lato sensu*, ou seja, instalada mesmo entre trabalhadores detentores de contratos estáveis, aporta sentimentos que configuram a precariedade subjetiva, que, segundo a autora:

É o sentimento de não estar no seu trabalho, de não poder confiar nas rotinas profissionais, nas suas redes, nos seus conhecimentos e no saber-fazer acumulados graças à experiência ou à transmissão pelos mais antigos, é o sentimento de não dominar o trabalho que faz, e de dever, sem parar, desenvolver esforços para se adaptar, para bater as metas estabelecidas, para não se colocar em perigo nem fisicamente nem moralmente. (LINHART, 2009, p. 2).

Somam-se a estes aspectos, ainda segundo a autora, a consciência de não ter apoio para solucionar imprevistos, sobretudo das chefias imediatas, as quais, por sua vez, não são preparadas para fazer frente a estas questões. Este conjunto de situações auxilia na instalação do mal-estar no trabalho, e, à medida que ocorre, há um processo de internalização do fracasso, induzido pela realização do trabalho bem feito.

As características da empresa dita moderna impõem o alcance de metas sempre variáveis: a intensificação do trabalho e de formação específica para uma nova organização do trabalho e/ou para a utilização de novas tecnologias. Tais fatores configuram um tipo de precariedade subjetiva na qual cada trabalhador não encontra os meios necessários para a realização de sua atividade e pela atitude da gerência: dentro da empresa cada um é um ator responsável por sua própria sorte

O mal-estar no trabalho e o medo do desemprego são, segundo Luciano Vasapollo, “o processo que precariza a totalidade do viver social” (2005, p. 45). Assim, é pertinente distinguir e associar a precariedade objetiva e a subjetiva.

## OS REFLEXOS NO SETOR PÚBLICO

Este cenário inscreve-se na orientação neoliberal, contrapondo-se à concepção do Estado de bem-estar social, o qual não chegou a ser implementado no Brasil. Tal perspectiva assume que o papel do Estado é pautado pela contenção dos investimentos públicos, afastando-se da sua posição de provedor e reforçando a ideia do Estado mínimo. É possível sintetizar, baseando-se em Ferguson (2006, apud WACQUANT, 2012), o caráter dessa corrente da filosofia econômica como um fenômeno de contração do Estado concomitante à evolução das relações de cunho privado. É nessa opção política, segundo ele, que se inscrevem as crenças concernentes ao crescimento econômico dependente da entrada massiva de investimentos do capital privado.

Antunes (2002) complementa que a base material que proporciona sustentação à lógica neoliberal é exatamente o processo de reestruturação produtiva que visa eliminar a presença do Estado-previdência com o objetivo de:

proteger os cidadãos das desgraças da sorte, o Estado benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer. É importante destacar esse argumento em particular porque ele abre caminho para que os neoliberais ampliem e estendam a frente de batalha nas campanhas pela privatização. (MORAES, 2001, p. 36).

Esses princípios concretizam-se na política educacional, a partir da segunda metade da década de 1990, por meio de várias ações, entre as quais os programas de formação destinados aos diretores de escolas, que passam a ser chamados de “gestores educacionais”, tais como:

- projeto “Facilitando Mudanças Educacionais” (1997 a 1998);

- programa “A Escola de Cara Nova” (1998 a 2000);
- programa “Circuito Gestão” (2001 a 2004);
- projeto “Progestão” (2004 a 2005);
- curso de especialização em “Gestão Educacional” (2005 a 2006); e,
- curso “Gestão para o Sucesso Escolar, em 2009.<sup>1</sup>

O Circuito Gestão, por exemplo, configurou-se, entre essas ações, como a de maior duração e abrangendo, durante esse período, mais de 20 mil profissionais da educação, entre supervisores de ensino, diretores e vice-diretores de escola, coordenadores pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos. Concomitantemente, os diretores de escola e os supervisores de ensino receberam orientação sistemática para assumirem o papel de avaliadores da qualidade do ensino ofertado. Assim, ficou claro que as mudanças engendradas nas políticas educacionais, sobretudo a partir de 1995, abriram caminho para a “revolução gerencialista”, que passou a fomentar inúmeras alterações na organização do trabalho docente no interior das escolas públicas estaduais paulistas.

Contribuí para a construção desse cenário a atuação dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que firmam sua posição política e ideológica nas recomendações ao Brasil, no que diz respeito a um redirecionamento das responsabilidades do Estado.

Em 1997, o Banco Mundial demandou do governo brasileiro:

- a) focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes [...],
- b) descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. [...],
- c) privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais [...] e
- d) desregulamentação, que se realiza pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores e, re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao governo central o controle do sistema educacional. (SOUZA, 1999, p. 184).

A implantação de políticas de cunho neoliberal, associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, avança processos de terceirização no âmbito produtivo. Esse processo de terceirização vem atingindo também o setor público educacional. De acordo com Lüdke e Boing (2004), esta prática tem sido adotada ora nas instâncias administrativas, ora na contratação de professores. Somamos a essa análise, o crescente movimento entre as prefeituras no estado de São Paulo de firmarem contratos

<sup>1</sup> Este curso é um programa de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela Fundação Lemann e cujos resultados esperados são: desenvolver lideranças cooperativas; fortalecer a autoimagem das escolas como instituições competentes; divulgar e disseminar experiências bem-sucedidas; desenvolver nos gestores a prática ação-reflexão-ação; e, estimular a utilização da mídia eletrônica para fins pedagógicos. Disponível em <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Apresentacao\\_GSE\\_2011.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Apresentacao_GSE_2011.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

para a compra do projeto pedagógico, expresso, entre outras ações, na aquisição de “apostilas” de grandes empresas de educação.

Nesta perspectiva, o sistema escolar transforma-se em mercado, e a educação é considerada um bem de consumo, uma mercadoria a ser comercializada.

## **A CONTRATAÇÃO DE DOCENTES NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS**

O ano de 1995 é emblemático no que concerne às mudanças na educação paulista. A diretriz educacional defendida na primeira gestão do governo Mário Covas (1995-1998) estabelecia que a política educacional teria como finalidade a “revolução na produtividade dos recursos públicos, que em última instância deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995) fomentando um processo de reforma na educação paulista. As características da política educacional no estado de São Paulo passam, assim, a ter a expressão da orientação neoliberal mais visível a partir deste período.

Documento oficial de 1995 assinala os novos rumos da política destacando objetivo “de moralizar e potencializar o uso dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995, p. 305). Já no início do documento, afirma-se que, a despeito de o estado de São Paulo encontrar-se, por um lado, em um estágio de desenvolvimento comparado aos países desenvolvidos, por outro assemelha-se às condições dos estados mais pobres, no que tange aos serviços prestados à população.

A nova política educacional anunciava, então, seu objetivo de tornar “a máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional” (SÃO PAULO, 1995, p. 304).

Observam-se, então, mudanças vinculadas à gestão, a qual passaria a ser “leve, eficiente e moderna”, expressando o novo desenho da política. Dentre os aspectos, destaca-se o estabelecimento de parcerias com o setor privado, o qual pode ser compreendido como o início de um dos mecanismos de desengajamento do Estado. A lógica adotada, inspirada nos conceitos do setor produtivo, amplia o espaço para um processo de terceirização de serviços intrinsecamente vinculados à execução da política educacional, via contratação de profissionais.

A ênfase no lema da qualidade da educação leva a uma aproximação da escola com as empresas, como afirma Laval, que analisa criticamente o posicionamento do Estado orientado pela concepção produtivista: “tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial” (2004, p. 107).

Nesse ínterim, é possível notar a ampliação da precariedade nas relações de trabalho, nas condições de formação e no trabalho docente, os quais se alteram em uma trajetória não tão recente, pois, segundo Marin e Sampaio (2004), sempre permearam o trabalho escolar dos docentes desde sua constituição. Porém, um dos efeitos do quadro de mudanças, instaurado a partir dos anos 1990, foi o movimento de abandono do trabalho, posto que professores passaram a abdicar do exercício de sua atividade. Tendo como referência a análise de Lapo e Bueno (2002) sobre as escolas públicas estaduais paulistas entre os anos de 1990 a

1995, evidencia-se uma expressiva ampliação dos pedidos de exoneração, com um crescimento na ordem de 300%, o que representava um aumento anual médio da ordem de 43%.

A cada novo ano letivo, novos pedidos de exoneração eram encaminhados à Secretaria da Educação e, no município de São Paulo, a taxa de abandono dos professores foi a mais elevada: 1.850 solicitações de exoneração em cinco anos.

Outro aspecto a ser analisado refere-se à baixa atratividade da carreira docente que, de acordo com a pesquisa realizada por Gatti (2009), não tem tido procura, tanto para novos postos de trabalho como para os de substituição. De acordo com a referida pesquisa:

O próprio jovem identifica que, numa sociedade em que as oportunidades no mercado de trabalho foram ampliadas, a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social vem diminuindo. (GATTI, 2009, p. 91).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais desencadeadas pelo governo do Estado têm-se apoiado em objetivos que visam à melhoria da qualidade de ensino, tendo por base a reestruturação curricular, o refinamento da avaliação institucional com base na avaliação de desempenho, alterações nas formas de concurso público com a inserção de cursos após aprovação e nova submissão a outra avaliação com inclusão de prova de aptidão, além da instituição da prova de mérito, entre outras medidas.

No que concerne à administração pública, é possível observar que:

a ênfase política acha-se posta na questão da produtividade do trabalho docente e tem por suposto o desinteresse do funcionário/professor para com o destinatário dos serviços prestados. Esta premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividade (entendidos como redução de custos e das taxas de evasão e repetência). Justifica a ruptura com uma política de universalização dos direitos e vantagens e sua substituição pela competição no mercado por melhores condições de trabalho. (DUARTE, 1997, p. 256).

Observa-se a instalação de uma lógica que privilegia a chamada *cultura do desempenho*<sup>2</sup> entre os professores, que se concretiza na adoção de mecanismos que visam assegurar o alcance das metas propugnadas a cada novo ano letivo e os índices de produtividade que desconsideram as condições objetivas de trabalho. Tal percepção pode ser observada no posicionamento do então secretário da Educação do Estado de São Paulo, Renato de Souza em 2009:

Existe um terrível preconceito nas universidades públicas contra o setor privado. Ali, qualquer contato com as empresas é visto como um ato de “venda ao sistema”. Como se as instituições públicas fossem sustentadas por marcianos e não pelo dinheiro do governo, que vem justamente do sistema econômico.

<sup>2</sup> Sobre isso ver: Mello e Rigolon (2011). Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/204/597>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

O resultado é que, distantes das empresas, as universidades se tornam menos produtivas e inovadoras. (SOUZA, 2009, p. 19).

A naturalização da ideia de educação como serviço configura-se como um marco nas políticas de cunho neoliberal no segmento educacional, que compreende este e outros direitos sociais como mercadoria (LAVAL, 2004).

Coerente com tal noção, a política educacional tecerá alterações que irão repercutir diretamente nas condições de trabalho: elevação de contratos temporários, desobrigação de formação para ministrar aulas e/ou equivalência entre formação e docência, material didático padronizado e avaliação externa estanque e com prevalência de aspectos quantitativos que, por sua vez, estão vinculados a um sistema de bonificação anual, bem como a um sistema classificatório das escolas, dando continuidade à divisão entre elas.

Os efeitos dos resultados insatisfatórios revelados pela avaliação repercutem na percepção dos docentes sobre o sentido do trabalho, e mesmo sobre sua capacidade em exercê-lo. Alguns profissionais findam por introjetar o fracasso que lhes é imputado diante de situações dessa natureza, especialmente ao desconsiderarem-se as origens das ocorrências provenientes da esfera econômica, política e social da população (RIGOLON, 2007).

Rigolon (2013), analisando o trabalho docente de professores alfabetizadores na rede estadual paulista, destaca os efeitos das alterações nas políticas educacionais de cunho neoliberal nos anos 2000, período destinado ao refinamento dos processos de avaliação externa, à implementação de programas destinados aos anos iniciais e à instituição da “Prova Mérito”, esta, alusiva ao aumento salarial dos professores. Os depoimentos dos docentes revelam que a finalidade das avaliações distancia-se dos princípios da educação ampliada e processual, mas contrariamente é voltada apenas para a realização da prova. É recorrente, também, a sensação de serem pressionados quanto à permanência, tanto por diretores quanto por outros profissionais da escola:

Tudo é Saresp, Saresp. Só se vive em cima de Saresp [...] o ano inteiro é a cobrança para preparar as crianças só para a prova. Em fevereiro já começa a discussão, a hora que a gente já chega, o assunto já é o Saresp. (Professora, Bauru, 06/09/2011).

Eu cheguei a ouvir do pessoal da organização escolar, da limpeza: “Olha lá, hein! Vai ter bônus. Como que essas crianças estão?” O próprio pessoal da cozinha chegou a me questionar. O inspetor de aluno veio me perguntar, como que as crianças estavam: “É, porque, como é que vai ser o bônus? O bônus não pode cair.” E isso me chateava muito. Porque eu sabia que não ia conseguir. (Professora, São Paulo, 09/12/2011).

Concorre para essa situação a precariedade nas relações de trabalho, aqui evidenciada pelo alto número de professores não efetivos. Pode-se afirmar que, em novembro de 2013, praticamente sete em cada dez professores da educação básica I, os denominados PEB I, estavam na condição de não efetivos, ou seja, 66% dos docentes encontram-se em sala de



aula com contrato temporário, conforme pode-se observar na Tabela 1. A despeito de os professores de educação básica II (PEB II) não efetivos serem menos numerosos em relação aos do ciclo I, cabe destacar que, ainda assim, totalizam 43% do conjunto de professores que ministram aulas no ciclo II do ensino fundamental ou ensino médio que não foram submetidos ao concurso público e vivenciam um contrato de trabalho precário.

*Tabela 1 - Distribuição dos docentes vinculados à Secretaria Estadual de Educação, segundo categoria funcional (agosto 2013)*

	<b>Efetivos</b>	<b>Não efetivos</b>	<b>Total</b>
<b>Professor de educação básica I</b>	21.530	42.161	63.691
<b>Professor de educação básica II</b>	96.232	73.204	169.436
<b>Total</b>	117.762	115.365	233.127

Fonte: DRHU-SEE-SP

A situação dos docentes não efetivos, e que não atingiram a estabilidade,<sup>3</sup> é de caráter precário, sobretudo considerando-se o processo de municipalização, quando o ensino fundamental do primeiro ao quinto anos foi transferido aos municípios, a partir de 1996, cujo convênio prevê que o município mantenha nas escolas somente os professores efetivos, e os temporários sejam desligados automaticamente.

Conforme Oliveira:

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, [...] a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas 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. (2004, p. 1140).

Para manterem-se em atividade, esses docentes são submetidos anualmente a provas e análise de pontuação para que possam participar da atribuição de aulas, e não há garantia de permanência na mesma escola em que já atuam. Tal medida desencadeia um grau expressivo de rotatividade e aporta consequências, não somente para o docente, mas também para a educação, posto que impede a criação de vínculos mais estreitos com o coletivo, tanto de professores como de estudantes e comunidade. Compreende-se aqui que o não pertencimento afeta diretamente a construção de coletivos capazes de planejar um trabalho de longo e médio prazos, bem como o de organização profissional.

<sup>3</sup> Em 2007, os docentes que se encontravam admitidos por ocasião da Lei Complementar nº 1.010/2007, publicada no DOE de 02/06/2007, não poderiam ser dispensados a critério da administração. Na ocasional perda da classe na qual vinham ministrando aula, estes docentes não poderão ser dispensados, podendo ter diminuída sua carga horária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se analisar, no presente documento, as formas de precariedade objetiva e subjetiva presentes entre os professores das escolas estaduais paulistas. Esse duplo movimento é observado, por um lado, pelo crescente número de contratações temporárias, o que configura, de acordo com Robert Castel (1998), a precariedade nas relações de trabalho; por outro, apreende-se que, tanto efetivos quanto os não efetivos vivenciam a precariedade subjetiva proporcionada pela instauração de políticas que desconsideram as reais condições de trabalho no interior das escolas.

A relação entre o neoliberalismo e a educação pública pavimentou o caminho para a gestão gerencialista expressa pelos documentos oficiais de 1995 como alternativa para, segundo esses, o alcance de um modelo educacional mais democrático e autônomo, alavancado pela descentralização do sistema e pela desburocratização no ensino. Contraditoriamente, favoreceu a inserção de novas formas de controle do trabalho docente e a tentativa de reduzir a autonomia dos docentes, diante de programas marcados pela prescrição do trabalho e pelo aprimoramento de formas de avaliações sistemáticas; simultaneamente, foram instituídas a bonificação e as provas de mérito, que, como observado nas pesquisas realizadas, nutrem um crescente processo de individualização entre os professores.

Notou-se que o estabelecimento de metas e seu não alcance pelas escolas são responsáveis por gerar um grau importante de desencantamento com a carreira, de sentimento de injustiça e de constatação, pelos professores, do abandono de propostas de aprendizagem condizentes com as especificidades dos estudantes, que passam a ser substituídas pela padronização do ensino, via material didático, cuja utilização é atrelada à avaliação.

Compreendeu-se, na presente pesquisa, que há importante tentativa de prescrever-se o trabalho intelectual de professores e que esta se associa diretamente à consciência dos elaboradores da política sobre o nível de precariedade existente na rede estadual paulista e, especialmente, que parte dos professores que entrarão em sala são estudantes e/ou professores de áreas distintas à disciplina que lhes será atribuída.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retour sur la condition ouvrière**. Paris: Fayard, 1999.

CASTEL, R. **Metamorfozes da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CINGOLANI, P. **La precarité**. Paris: PUF, 2005.

DEMAZIÈRE, D. Précarité d'emploi et précarité de condition: entre formes et normes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL NOVAS FORMAS DO TRABALHO E DO DESEMPREGO: BRASIL, JAPÃO E FRANÇA, NUMA PERSPECTIVA COMPARADA. 2006, São Paulo. **Anais... São Paulo: USP, 2006.**

DUARTE, M. R. T. Reforma do estado e administração de pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

HELOANI, R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**. História da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...CD Rom**, 2000.

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

LINHART, D. Les conditions paradoxales de la résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, n. 7, 2009.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set.-dez. 2004.

MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set.-dez. 2004.

MORAES, R. C.; **Neoliberalismo** – de onde vem, para onde vai?. São Paulo: Editora Senac, 2001.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set.-dez. 2004.

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado SE** s/n., de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1995.

SOUZA, A. N. de. **Políticas para desenvolvimento e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1999.

SOUZA, P. R. C. Contra o corporativismo. **Revista Veja**, São Paulo, V. 2136, p. 19, 28 out. 2009.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

WACQUANT, L. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno CRH** [online], v. 25, n. 66, p. 505-518, 2012.

#### **DADOS DOS AUTORES**

**SELMA VENCO**

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.  
*sbvenco@unimep.br*

**WALKIRIA RIGOLON**

Doutora em Educação e professora do Centro Universitário das  
Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU – UNICAMP.  
*walkiria.rigolon@uol.com.br*

Submetido em: 29/01/2013

Aceito em: 17/02/2014