



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A
DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE OURINHOS/SP**

Londrina
2015

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A
DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE OURINHOS/SP**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fuentes, Jorge Henrique Dias.

A precarização do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio : um estudo no município de Ourinhos/SP / Jorge Henrique Dias Fuentes. - Londrina, 2015. 149 f. : il.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Trabalho docente - Teses. 2. Ensino de Sociologia - Teses. 3. Professores de Sociologia - Teses. 4. Precarização do trabalho - Teses. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

JORGE HENRIQUE DIAS FUENTES

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A DISCIPLINA DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE OURINHOS/SP**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Simone Wolff
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Nise Maria Tavares Jinkings
Universidade Federal de Santa Catarina -
UFSC

Londrina, 14 de Dezembro de 2015.

*Dedico este trabalho à memória de
minha mãe Edy Dias Fuentes que foi e é
o meu exemplo de humildade, luta e
amor a vida, pela qual lutou
insistentemente.*

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a minha orientadora Ileizi Luciana Fiorelli Silva pela excelência e dedicação na orientação deste trabalho e pela sua amizade.

- Às professoras Dr^a. Simone Wolff e Dr^a. Nise Maria Tavares Jinkings pela dedicação e seriedade com que leram e examinaram meu trabalho e pelos valiosos apontamentos e sugestões.

- À professora Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins pelas valiosas críticas e sugestões na banca de qualificação.

- Aos professores e às professoras participantes da pesquisa pela disposição em contribuir dedicando tempo e dividindo experiências de trabalho.

- Às equipes pedagógicas das Escolas Estaduais de Ourinhos/SP que tiveram importância fundamental exercendo papel de ponte entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

- Aos colegas de turma do mestrado.

- À todos/as professores/as do Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina com os quais obtive valiosa formação acadêmica.

- À professora Dra. Angela Maria de Souza Lima da pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, exemplo de dedicação, humildade e excelência aos estudos e às práticas de ensino da Sociologia no Ensino Médio.

- Ao professor Sérgio de Ourinhos/SP, pela disposição em esclarecer dúvidas a respeito do sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

- Aos membros do Observatório da Educação – OBEDUC/Ciências Sociais/UEL com os quais obtive valiosos conhecimentos sobre análise de dados.

- Ao meu irmão Zeca e sua esposa Karine pela acolhida residencial no período que cursei os créditos do mestrado.

- Aos meus irmãos e irmãs: Cezar, Paulo, Maria e Isabel e meu Pai José pelo apoio e incentivo aos meus estudos.

- Aos sobrinhos Felipe, Igor e Vitor.

- Um agradecimento muito especial à minha esposa Jéssica, pelo companheirismo, afeto e cumplicidade de todas as horas.

- À Camilly, Kettlyn e Nycollas.

- À CAPES pelo fomento à pesquisa.

"Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano"
(Geir Campos - "Tarefa")

FUENTES, Jorge Henrique Dias. **A precarização do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio**: um estudo no município de Ourinhos/SP. 2015. 149 fl. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa estuda a situação do trabalho docente no contexto de crescente precarização em todos os setores da produção e dos serviços, que chegam também no setor da educação. Pretende-se apreender a repercussão desse processo na atuação dos professores e das professoras de Sociologia do município de Ourinhos, interior do Estado de São Paulo. Considera-se que o fato dessa disciplina ter sido incorporada de forma obrigatória no Ensino Médio, em 2008, compõe um cenário de dificuldades múltiplas para quem a ensina, pois a disciplina tem fragilidades de permanência no currículo. De modo que os docentes que a ministram enfrentam as fragilidades de uma disciplina nova no contexto escolar e das condições de trabalho em processo de crescente precarização. Assim, investiga-se como o/a professor/a de Sociologia constrói sua prática de trabalhador/a da educação em um cenário de dificuldades de organização das atividades laborais. Para apreender essa dinâmica, realizamos a caracterização das Escolas Estaduais, dos professores e das professoras de Sociologia por meio de entrevistas semi-estruturadas. Frequentamos 10 das 11 Escolas Estaduais de Ourinhos/SP que ofereciam Ensino Médio indicadas pelos contatos com os sujeitos de pesquisa. Realizamos entrevistas com 12 professores e professoras de Sociologia, de um total de 19, distribuídos em 9 dessas Escolas. Dentre os resultados aqui apresentados: verificou-se que os princípios dos modelos de organização capitalista do trabalho – flexibilização, racionalização, polivalência - colonizam a educação pública trazendo precarização similar às observadas na indústria; essa precarização do trabalho docente e da educação pública se tornou evidente nos relatos de professores de Sociologia de Ourinhos/SP; o Ensino de Sociologia tem-se construído sobre as influências e consequências do processo de precarização do trabalho docente; A condição do docente em geral deverá lidar com o processo de precarização do trabalho na escola e em particular com o ensino de uma disciplina que ainda não se consolidou dentro do currículo e do projeto político pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino de Sociologia. Professores\as de Sociologia. Precarização do trabalho.

FUENTES, Jorge Henrique Dias. **The precariousness of the teaching work and Sociology in High School: a study at the city of Ourinhos/SP.** 2015. 149 p. Dissertation (Master's Degree in Social Sciences) – State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research studies the situation of the teaching work in a context of increasing precariousness in all departments of the production and services which arrive on the education department as well. This work intends to apprehend the repercussion of this process on the performance of Sociology teachers from the city of Ourinhos, countryside of São Paulo. Considering the fact that this subject was embedded mandatorily in High School at 2008, it builds a scenario of multiple difficulties to whomever teaches Sociology, since the subject is vulnerable as regards staying on the scholar curriculum. The Sociology teachers confront the fragilities of a new subject on the scholar environment and also of the work conditions in a process of growing precariousness. Therefore, we investigate how sociology teachers build their practice as education workers in a scenario that contains organization problems concerning laboral activities. To apprehend this dynamic, we did the characterization of the Public State Schools and the Sociology teachers through half structured interviews. We attended 10 of 11 Public State Schools from Ourinhos/SP which offered High School and were indicated by contact with research subjects. We fulfilled interviews with 12 Sociology teachers, from a total of 19, distributed among 9 schools. From the results presented here: it was found that the principles of the capitalist work organization models - flexibility, rationality, polyvalency - colonize the public education bringing precariousness similar to what happens on the industry; this precariousness of the teaching work and the public education became clear on the reports of Sociology teachers from Ourinhos/SP; Sociology teaching has been built over the influence and consequences of the process of precariousness of the teaching work. The teacher's condition in general must deal with this process in the school and specially on teaching a subject which is still not consolidated inside the scholar curriculum and the political project for the schools.

Keywords: Teaching work. Sociology teaching. Sociology teachers. Precariousness

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal – Ourinhos 2010.....	31
Gráfico 2 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, conforme cor e raça – Ourinhos 2010.....	32
Gráfico 3 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução – Ourinhos 2010	33
Gráfico 4 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio– Ourinhos 2013	38
Gráfico 5 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono nas séries finais Ensino Fundamental e em cada série do Ensino Médio – Ourinhos 2013.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos/as professores/as entrevistados/as	23
Quadro 2 - Relação das Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio em Ourinhos/SP (2014)	43
Quadro 3 - Relação com perfil dos/as docentes que participaram das entrevistas	49
Quadro 4 - Categorias docentes no quadro do magistério público paulista.....	65
Quadro 5 - Comparativo entre itens da Lei nº 500/1974 e Lei Complementar nº 1093/2009	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino – Ourinhos 2013	34
Tabela 2 - Média de aluno por turma no Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio – Ourinhos 2013.....	35
Tabela 3 - Hora-aula diária média – Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio – Ourinhos 2013.....	37
Tabela 4 - Professores de Sociologia divididos por gênero e tipo de contrato de trabalho – Ourinhos 2014.....	45
Tabela 5 - Professores de Sociologia entrevistados, divididos por gênero e tipo de contrato de trabalho – Ourinhos 2014	48
Tabela 6 - Composição das jornadas de trabalho docente no Estado de São Paulo	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Mapa da localização da cidade de Ourinhos/SP21
- Figura 2** - Mapa da área urbana da cidade de Ourinhos/SP demarcando
as Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APDI	Avaliação Periódica de Desempenho Individual
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIJA	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho
FIO	Faculdades Integradas de Ourinhos
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha.
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual/SP
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPESP	Instituto de Previdência de Estado de São Paulo
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
OT	Orientação Técnica
PAA	Projeto Apoio à Aprendizagem
PEB I	Professor da Educação Básica I (Ensino Fundamental séries iniciais)
PEB II	Professor da Educação Básica II(Ensino Fundamental e Ensino Médio)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLR	Participação nos Lucros e Resultados

PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SETI	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Paraná)
SPPREV	São Paulo Previdência
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias de informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USF	Programa Universidade Sem Fronteira
USC	Universidade Sagrado Coração

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	14
2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	17
3 QUEM SÃO AS/OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA E EM QUAIS ESCOLAS TRABALHAM	20
CAPÍTULO 1 – OS/AS DOCENTES DE SOCIOLOGIA E AS ESCOLAS EM OURINHOS/SP: DELINEAMENTO DA PESQUISA	25
1.1 OURINHOS/SP: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO UNIVERSO DE PESQUISA.....	25
1.1.1 Indicadores Socioeducacionais do Município de Ourinhos/SP	33
1.2 PESQUISAS DE CAMPO: ESCOLAS, PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	41
CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO E COMO A VIVENCIAM OS/AS DOCENTES DE OURINHOS/SP	57
2.1 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	57
2.1.1 Estudos de Organização do Trabalho	60
2.2 ACESSO, PERMANÊNCIA E EVOLUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE	64
2.3 JORNADAS DE TRABALHO DOCENTE	93
2.4 DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	96
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ANALISADO A PARTIR DAS ESCOLAS DE OURINHOS/SP	101
3.1 OBJETIVOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	102
3.2 DIFICULDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	107
3.3 JORNADA DE TRABALHO EXTRACLASSE	115
3.4 PRECARIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS DA ESCOLA.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
ANEXO A – Questionário semi-estruturado para entrevista.....	145
ANEXO B – Questionário de levantamento.....	147
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido	148

INTRODUÇÃO

“Às vezes a gente pensa que está esquecida aqui”¹
(Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014)

1. ORIGEM E DEFINIÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa estuda a situação do trabalho docente no contexto de crescente precarização em todos os setores da produção e dos serviços, que chegam também no setor da educação. Pretende-se apreender a repercussão desse processo na atuação dos professores e das professoras de Sociologia. Considera-se que o fato dessa disciplina ter sido incorporada de forma obrigatória no Ensino Médio², em 2008, compõe um cenário de dificuldades múltiplas para quem a ensina, pois a disciplina tem fragilidades de permanência no currículo. Os docentes que a ministram enfrentam as fragilidades de uma disciplina nova no contexto das condições de trabalho na escola e das condições de trabalho em processo de crescente precarização. Assim, investiga-se como o/a professor/a de Sociologia constrói sua prática de trabalhador/a da educação em um cenário de dificuldades de organização das atividades laborais na escola.

Entendo como precário o trabalho fragilizado, inseguro e incerto (KALLEBERG, 2009), marcado por contratos flexíveis, pela redução de direitos trabalhistas e das condições de trabalho (DRUCK, 2011). A precarização do trabalho é visto aqui como ação/movimento, um processo crescente e marcante no momento atual do capitalismo mundializado de acumulação flexível. Como processo, a precarização vem adentrando todos os setores da produção e de serviços - sendo mais ou menos avançado conforme o setor – mas que também tem avançado sobre o trabalho no serviço público, não somente aos servidores temporários e terceirizados como também aqueles ainda considerados estáveis. O trabalho docente no serviço público também tem sofrido esse processo de precarização.

¹ Frase dita pela professora em razão da pesquisa com professores de Ourinhos/SP e pela procura em entrevistá-la.

² O Ensino Médio passou a ser considerado como a última etapa da Educação Básica, na LDB de 1996.

A preocupação com a temática do Ensino de Sociologia surgiu a partir do ano de 2009, quando ainda cursava a graduação em Ciências Sociais³ na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em Toledo/PR, ano este, que tive a oportunidade de participar de um projeto de extensão universitária vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteira - USF⁴, ligado ao curso de Ciências Sociais⁵. Foi nessa oportunidade, que entrei pela primeira vez em salas de aulas do Ensino Médio, para trabalhar com os estudantes temáticas ligadas à Sociologia. Foi nesse momento também, que tive os primeiros contatos com discussões e bibliografias ligadas ao estudo da inserção da Sociologia na Educação Básica⁶.

Posteriormente, nos anos de 2010 e 2011, período em que cursei as séries finais da licenciatura em Ciências Sociais, fui bolsista e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Participar do PIBID me proporcionou viver e pensar com melhor direcionamento as questões e desafios ligados ao ensino e à Sociologia no Ensino Médio. Essa experiência fortaleceu meu interesse em tornar o Ensino de Sociologia tema e objeto de estudo. Tal interesse teve como uma de suas materializações o desenvolvimento da pesquisa a respeito da Sociologia no Ensino Médio no município de Toledo/PR, a qual resultou a produção da monografia de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais⁷.

Em toda a minha formação na licenciatura estive ligado a algum programa relacionado ao tema do Ensino de Sociologia. Essa participação possibilitou a dedicação e o amadurecimento da referida temática em cada etapa da minha formação acadêmica. Este trabalho realizado no mestrado se constitui em mais uma etapa da pesquisa que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação

³ Iniciei o curso de Ciências Sociais no ano de 2008.

⁴ O Programa Universidade Sem Fronteira – USF – foi implantado em 2007 pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI. O programa seleciona e financia projetos de extensão universitária das Universidades do Estado do Paraná. A partir de 2011, quando Beto Richa (PSDB) assume o governo do Estado do Paraná, o programa reduziu consideravelmente a quantidade de projetos financiados.

⁵ Projeto: Oficinas de Cidadania: práticas pedagógicas para o envolvimento da juventude na busca de soluções para os problemas locais. O projeto desenvolvia oficinas com diversos temas ligados à cidadania que eram aplicadas em 5 colégios estaduais da região de Toledo/PR.

⁶ A LDB de 1996 redefiniu os níveis e modalidades de ensino. Na Educação Básica incorporou os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

⁷ FUENTES, Jorge Henrique Dias. **Entre a práxis e a prática**: um estudo das metodologias adotadas no Ensino de Sociologia no município de Toledo/PR. 2011. Monografia de Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo. 2011.

em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL - na linha de pesquisa Ensino de Sociologia. Cabe ressaltar que nesse curso de mestrado pude participar de outro Programa da CAPES, vinculado à educação, o Observatório da Educação-OBEDUC das Ciências Sociais da UEL. Como desfecho dessa trajetória, passei em concurso público para professor de Sociologia no Estado de São Paulo e passei a ministrar aulas em Ourinhos, no ano de 2014.

Pesquisei e ministrei aulas no oeste paranaense, em Toledo, e em 2014 assumi uma vaga de concurso para professor de Sociologia em Ourinhos, região sudoeste do estado de São Paulo. O projeto inicial era o de pesquisar os professores de Sociologia em Toledo/PR, mas a mudança para Ourinhos/SP instigou-me a verificar e aprofundar melhor o contexto em que me inseri como docente, além do que passei a viver uma realidade escolar em outro Estado, com diferenças de colonização e cultura instigantes em termos sociológicos. Evidentemente que o fato de viver e trabalhar em Ourinhos foi decisivo para optar por pesquisar onde eu trabalhava, mas que se somou aos inúmeros problemas que emergiram nas escolas, onde atuava em 2014 e me instigavam a elaborar as questões que norteiam esta dissertação. A curiosidade em conhecer melhor o município e as políticas educacionais paulistas se aguçaram e percebi que poderia contribuir muito com a temática e os estudos trazendo dados a respeito do interior paulista, onde os/as professores/as muitas vezes acreditam estarem esquecidos/as como confidenciou-me uma professora na fala epigrafada no início desta introdução. Assim, optou-se por trabalhar com professores e professoras que ministravam aulas de Sociologia no ano de 2014, no município de Ourinhos, interior de São Paulo, buscando identificar aspectos da prática e das condições de trabalho docente desses profissionais, relacionando com a construção da Sociologia no Ensino Médio.

Ressalta-se que há uma produção interessante e crescente a respeito dos temas relacionados ao Ensino de Sociologia no Brasil. Handfas e Maiçara (2012) realizaram o estado da arte e contaram 45 trabalhos entre dissertações e teses.⁸ Neuhold (2014) em sua tese de doutorado também mapeou a produção a respeito de ensino de Sociologia de 1993 a 2013, chegando a 51

⁸HANDFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa. (2012), “O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na Educação Básica.” BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica, São Paulo, no. 74, 2012, p.43-59 (publicada em 2014).

trabalhos de dissertações e teses.⁹ De modo geral, há muitos trabalhos a respeito dos processos de institucionalização da disciplina, das experiências em sala de aula, da formação de professores e já começa aparecer a questão do trabalho docente daqueles/as que ministram Sociologia (ZANARDI (2009); ROSA (2009); LENNERT (2009); ALMEIDA (2013)). É nesse debate que pretendo me inserir e contribuir com novos dados que cobrem um município do interior do Estado de São Paulo.

Em suma, a Sociologia se caracteriza como uma disciplina recentemente incorporada ao Ensino Médio do país, e se faz necessária a realização de estudos sobre o processo de inserção da mesma, apreendendo os condicionantes para sua consolidação. Entendo que a consolidação da Sociologia como disciplina escolar dependerá em grande parte da dinâmica que organiza e regula o trabalho docente.

2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

O problema de pesquisa que orientará este trabalho pode se resumir nos seguintes questionamentos: Qual a situação do trabalho docente nas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo? Partindo da hipótese de que há um processo de precarização do trabalho docente, como isso está condicionando a atuação dos professores e das professoras de Sociologia do município de Ourinhos/SP em suas práticas pedagógicas? Como se caracteriza a atuação dos professores e das professoras de Sociologia frente às condições em que se encontram no ensino público no Estado de São Paulo?

A hipótese que busco testar é a de que a Sociologia passa a ser obrigatória no Ensino Médio em um contexto de redefinição da regulamentação do trabalho docente, com fortes indícios de precarização. Além disso, os docentes que ministram essa disciplina devem lidar com a fragilidade de uma disciplina recém-incluída nos currículos e que disputa espaço em termos de carga horária¹⁰ e condições de trabalho dentro das escolas.

Para dar conta de responder a problemática de pesquisa e o teste das hipóteses, escolhi como caminho teórico-metodológico partir das condições

⁹NEUHOLD, Roberta dos Reis. (2014), Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar Tese de Doutorado. São Paulo: FE_USP, 334 p.

¹⁰ No período da pesquisa a disciplina de Sociologia contava com duas aulas em cada série do Ensino Médio no período da manhã e da tarde. No noturno – a escolha da Unidade Escolar – uma das três séries do Ensino Médio fica com uma aula semanal.

concretas para apreender a situação do/a professor/a de Sociologia no contexto de precarização do trabalho em geral e em particular do trabalho docente. Assim, busco ao longo do trabalho dados e aspectos que evidenciam o processo de precarização do trabalho docente, relacionando-os com as práticas cotidianas de ensino, de professores e professoras de Sociologia de um município do interior do Estado de São Paulo. Outra hipótese do estudo é o de que a relação entre esses dois aspectos – precarização do trabalho; práticas de ensino dos professores de Sociologia - produzem uma configuração para a prática pedagógica com a disciplina de Sociologia. A condição do docente em geral deverá lidar com o processo de precarização do trabalho na escola e em particular com o ensino de uma disciplina que ainda não se consolidou dentro do currículo e do projeto político pedagógico das escolas.

Por processo de precarização se entenderá as evidências e denúncias de movimento/ação legislativa, administrativa, jurídica que torne o trabalho docente fragilizado, incerto e inseguro, como as evidências e denúncias de redução de direitos trabalhistas, degradação das condições de trabalho decente, intensificação da carga horária de trabalho em sala de aula, tamanho elevado das turmas, aumento da razão professor/alunos (SAMPAIO & MARIN, 2004), precarização física das Escolas (LENNERT, 2009).

Essas duas vertentes de dificuldades para consolidação do Ensino de Sociologia (processo de precarização do trabalho docente e a inclusão recente da Sociologia no Ensino Médio) encontra uma particularidade no Estado de São Paulo, Estado governado a mais de 20 anos pelo PSDB, que na atualidade é uma das expressões partidárias que mantém, com maior fidelidade, os programas e interesses da classe dominante brasileira e que traduz em sua prática política os princípios e programas neoliberais de fragilização de direitos de trabalhadores e privatização dos serviços públicos.

Evidências desse ponto de vista serão destacadas na análise das Leis Complementares – LC - e das regulamentações trabalhistas que processa a precarização das condições de trabalho de professores e professoras do sistema público de educação do Estado de São Paulo.

Com relação ao histórico da disciplina de Sociologia no Ensino básico paulista verifica-se (LENNERT, 2009) que nos anos 80 a disciplina vinha

ganhando espaço como disciplina optativa¹¹ nas Escolas de ensino básico do Estado de São Paulo, inclusive promovendo o Estado, concursos públicos para contratação de professores para a disciplina, elaboração de orientações e propostas curriculares mesmo sem uma regulamentação de obrigatoriedade a nível nacional.

[...] Em 1984, de dez a vinte por cento das escolas estaduais de 2º grau na cidade de São Paulo tinham Sociologia no currículo; em 1985, a quantidade de escolas era de vinte e quatro por cento; em 1986, de vinte e nove. (LENNERT, 2009, p. 32).

Em 1991, 49,6% das escolas estaduais de 2º grau da cidade de São Paulo haviam incluído Sociologia nos currículos. (LENNERT, 2009, p. 34).

Contudo esse quadro se altera a partir do meado dos anos 90 quando uma série de regulamentações¹² do governo do Estado, já comandado pelo PSDB, faz a disciplina de Sociologia perder espaço (FEIJÓ, 2012), e nos anos 2000 passa a haver uma campanha promovida pelo governo do Estado contra a inclusão da disciplina, que se manifestou na recusa a implantar a Resolução nº 4/2006 do CNE – Resolução que obrigava a implantação do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio de todo país - e culminou com a exclusão da disciplina da grade curricular no Estado no ano de 2008, fato só revertido a partir de 2009 com a promulgação da Lei 11.684/2008 que obrigou a inclusão da disciplina em todas as séries do Ensino Médio¹³.

Como procedimento metodológico de pesquisa, busco apresentar uma diversidade de dados informativos, quantitativos e qualitativos, sobre o município de Ourinhos/SP - suas escolas, professores e professoras de Sociologia - os quais auxiliarão na resposta ao problema de pesquisa. O trabalho de campo consistiu na realização das entrevistas semi-estruturadas com professores e professoras que lecionavam Sociologia no mês de Dezembro de 2014, tendo

¹¹ As Escolas tinham a autonomia de optar pelo ensino ou não da disciplina.

¹² Dentre elas temos a redução da grade curricular dando mais espaço às disciplinas de Português e Matemática fazendo a Sociologia perder espaço; reafirma em 2000 as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM – instituindo os conhecimentos de Sociologia poderia ser ensinados de forma interdisciplinar por outras disciplinas; veto em 2001 pelo governador Geraldo Alckmin da lei aprovada na Assembleia Legislativa Estadual que implantava as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

¹³ E a resistência ao Ensino de Sociologia não parou com a referida lei. Até o ano de 2011 era ofertado apenas 1 aula de Sociologia por semana nas três séries do Ensino Médio.

questões a respeito das condições de trabalho, das práticas de ensino, dificuldades no ensino desses docentes entre outras¹⁴.

Vale ressaltar aqui que durante todo o período de trabalho de campo, que durou aproximadamente um semestre, eu atuei como professor efetivo de Sociologia no município de Ourinhos/SP, cargo esse, conquistado por meio de concurso público realizado no ano de 2013. Ourinhos/SP não é minha terra natal, e somente passei a frequentá-la a partir no ano de 2014, sobretudo, a partir do mês de junho quando assumi a docência de Sociologia e passei a realizar o trabalho de campo. Residir e atuar profissionalmente no município facilitou o acesso às escolas e professores, como também no entendimento ao funcionamento do sistema de ensino público do Estado de São Paulo, que até então eu não tinha contato.

3. QUEM SÃO AS\OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA E EM QUAIS ESCOLAS TRABALHAM

O trabalho de campo que compõe esta pesquisa consistiu de visita às Escolas Estaduais que ofereciam Ensino Médio no município de Ourinhos/SP; contato e realização de entrevistas semi-estruturadas com professores/as de Sociologia do município. A visita às Escolas e o contato aos docentes realizou-se durante o segundo semestre de 2014; as entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do mesmo ano. Como o relato de tais entrevistas aparecerá ao longo de toda a dissertação, apresento desde já os sujeitos de pesquisa e os aspectos gerais a respeito do trabalho de campo.

No momento da pesquisa de campo o município de Ourinhos/SP contava com 19 docentes¹⁵ – entre efetivos e não efetivos - ensinando Sociologia nas suas 11 Escolas Estaduais que ofereciam Ensino Médio. Desse total de docentes, realizei entrevistas com 12, sendo que em todas elas utilizei - com a devida permissão dos/as entrevistados/as - gravador de áudio seguindo um roteiro semi-estruturado¹⁶ previamente preparado e contendo questões abertas. No total, obtive cerca de 450 minutos de gravação, sendo que cada entrevista durou em média 40 minutos.

¹⁴ Sobre o uso da metodologia de entrevistas ver: QUEIROZ (1991) e MARTINS (2004).

¹⁵ Esse número é alterado frequentemente dada a contratação de docentes não efetivos e temporários.

¹⁶ Confira o roteiro no Anexo A deste trabalho.

Do total de entrevistados/as, cinco são homens e sete mulheres; seis são professores efetivos, dois estáveis e quatro são temporários¹⁷. Com esses 12 sujeitos de pesquisa, consegui envolver professores que atuavam em 9 das 11 escolas estaduais do município de Ourinhos/SP¹⁸ que ofereciam Ensino Médio no momento da pesquisa. Abaixo é possível visualizar dois mapas. O primeiro identifica o município de Ourinhos no Estado de São Paulo; o segundo apresenta a mancha urbana do município destacando a localização das Escolas Estaduais que tiveram e não tiveram¹⁹ professores/as de Sociologia entrevistados/as.

Figura 1 Mapa da localização da cidade de Ourinhos/SP



Fonte: Wikimedia Commons²⁰ (2015).

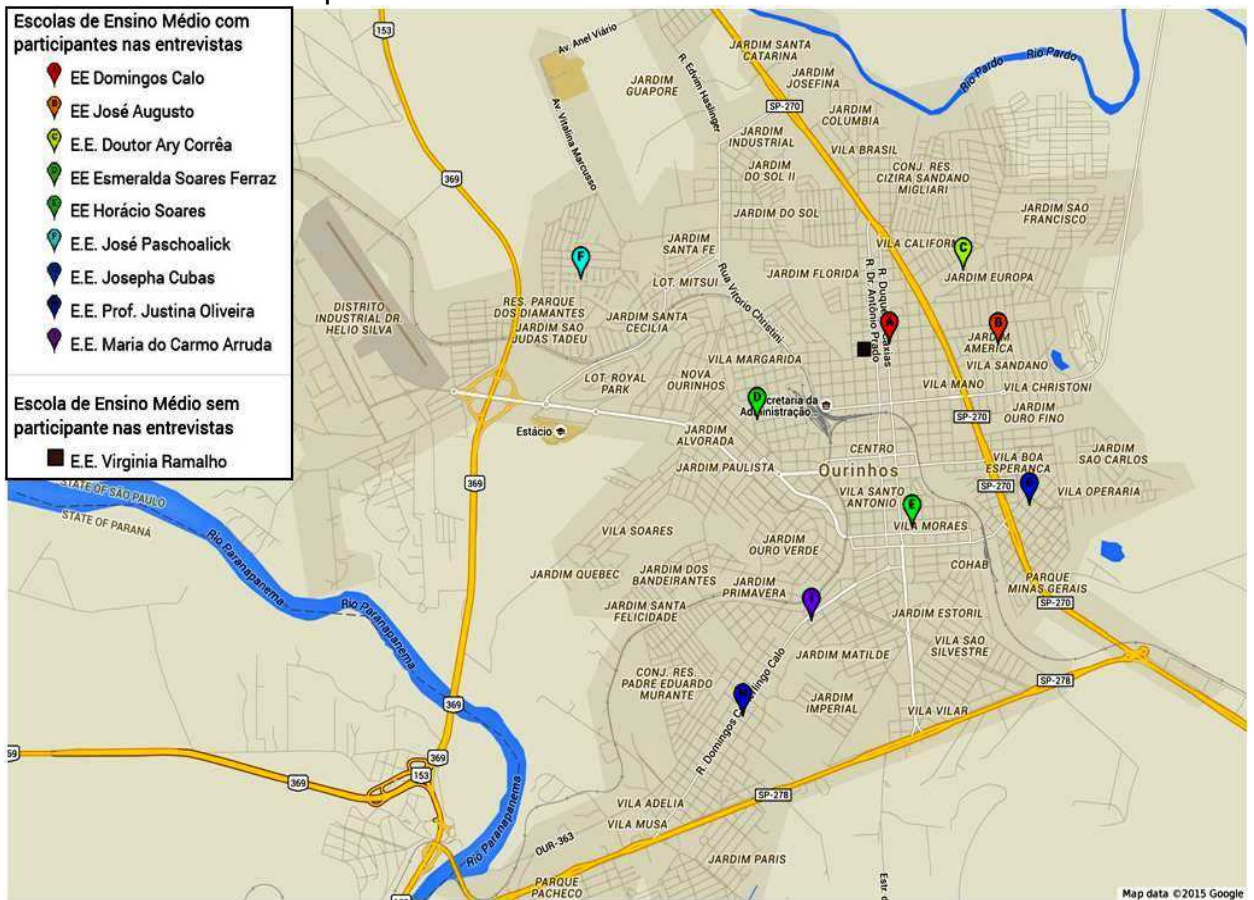
¹⁷ Efetivos: professores/as contratados/as a partir de concurso público. Estáveis: docentes que conquistaram a estabilidade após a implantação de uma Lei Complementar que reorganiza a previdência estadual. Temporários: professores com contratos por tempo determinado (um ano).

¹⁸ Mesmo não entrevistando a totalidade de professores conseguimos abranger esse número de escolas, pois vários dos professores e professoras entrevistados/as atuam em duas e até três escolas.

¹⁹ Das duas Escolas que não tiveram professores de Sociologia envolvidos na pesquisa o mapa apresenta apenas uma pois a segunda – Escola Estadual Orlando Quagliato - fica em área rural.

²⁰ Mapa extraído do site: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_Municip_Ourinhos.svg> Acesso em Outubro de 2015.

Figura 2 - Mapa da área urbana da cidade de Ourinhos/SP demarcando as Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio.



Fonte: Google Maps (2015).

Para chegar ao número total de professores de Sociologia atuando no município e para estabelecer contato com os mesmos, visitei cada uma das Escolas demarcadas no mapa da Figura 2. Abaixo anexo o Quadro 1 que contém uma apresentação geral de cada professor e professora conforme ordem das entrevistas²¹.

²¹ Ao longo do Capítulo 1 apresento um perfil mais completo desses professores.

Quadro 1 – Relação dos/as professores/as entrevistados/as

NOME	VÍNCULO²²	IDADE	TEMPO DE TRABALHO
Garcia	Temporário	52	7 anos
Michel	Efetivo	28	8 meses
Araújo	Estável	47	15 anos
Sofia	Temporária	31	9 anos
Clara	Estável	38	6 anos
Cândida	Efetiva	36	5 anos
Ernesto	Efetivo	36	7 anos
Tainá	Temporária	30	3 anos
Caetano	Efetivo	49	Não consta
Simone	Efetiva	34	6 anos
Rosa	Efetiva	29	3 anos
Olívia	Temporária	26	2 anos

Fonte: o próprio autor.

Do início ao fim este trabalho apresenta relatos desses professores colhidos nas entrevistas. As falas estarão identificadas com o nome fictício, preservando a identidade pessoal e profissional de cada sujeito participante da pesquisa. Assim procedi também com a identificação da Escola onde o/a docente trabalha.

A organização literal desta dissertação está dividida em três capítulos, que possuem uma complementaridade entre si.

No primeiro Capítulo apresento a situação concreta identificando quem são os/as docentes entrevistados/as e em que contexto atuam, trabalham e vivem como docentes. Onde fica Ourinhos? Onde ficam as escolas dentro de Ourinhos e quem são seus professores de Sociologia? Qual o contexto educacional, social e econômico do universo de pesquisa? Essas são algumas das questões respondidas.

Para o Capítulo 2 contextualizo a situação geral do sistema de ensino do Estado de São Paulo e suas políticas para os docentes, além de definir alguns conceitos importantes para a construção da dissertação. Pode-se compreender nesse capítulo a lógica de acesso e permanência na carreira docente no ensino público paulista, como também ter mínimo contato com os aparatos legais/institucionais, profissionais e estruturais da vida escolar no Estado.

²² No capítulo 2 apresento e comento com detalhes como se organiza as classificações e possibilidades de vínculos do docente com o Estado.

O terceiro e último Capítulo aprofunda no que vivem os docentes de Sociologia; como percebem as regulamentações do trabalho e como vivenciam e criam estratégias para lecionar Sociologia nos contextos apresentados nos capítulos anteriores; como percebem as questões gerais do trabalho e as específicas com a Sociologia.

CAPÍTULO 1

OS/AS DOCENTES DE SOCIOLOGIA E AS ESCOLAS EM OURINHOS/SP: DELINEAMENTO DA PESQUISA

“Em toda ciência o difícil é o começo”
(Karl Marx)

Quem são os/as docentes de Sociologia e onde fica Ourinhos? Onde ficam as escolas dentro de Ourinhos? Neste primeiro capítulo do trabalho apresento aspectos do universo de pesquisa e do trabalho de campo. Partindo-se da situação concreta esclareço quem são os/as docentes entrevistados/as e em que contexto atuam, trabalham e vivem como docentes.

Dessa forma, o capítulo está dividido em dois momentos. No primeiro apresento aspectos gerais históricos, geográficos e sociais, como também, características atuais da cidade de Ourinhos/SP, com o objetivo de justificar a escolha desse espaço como universo de pesquisa. Para tal, contarei com as contribuições do material geográfico produzido por SILVEIRA et al. (2011), além de dados do IBGE, Fundação SEADE e INEP. No segundo momento apresento os sujeitos de pesquisa – professores e professoras de Sociologia que atuam em 2014 no universo de pesquisa e os procedimentos do trabalho de campo.

1.1 OURINHOS/SP: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO UNIVERSO DE PESQUISA

Como professor de Sociologia em Ourinhos/SP, atuei na Escola Estadual Domingos Camerlingo Caló momento em que vivenciei o cotidiano do trabalho de docência, convivendo com os/as outros/as docentes da mesma disciplina, estabelecendo contato com outras Escolas e com o sistema de ensino público do Estado de São Paulo. Parte do relato que segue surgiu do contato e da vivência no contexto do universo de pesquisa e das pesquisas bibliográficas e dados estatísticos.

Para analisar empiricamente a situação do trabalho docente e o processo de precarização, escolhi para esse trabalho professores de Sociologia da cidade de Ourinhos/SP. Geograficamente classificando, o município de Ourinhos se

localiza na região Sudoeste do Estado de São Paulo a cerca de 370 quilômetros da capital paulista. A cidade se encontra à beira do Rio Paranapanema, numa área limítrofe ao Norte Pioneiro²³ do Estado do Paraná.

O município conta com uma população estimada em 109.000 habitantes²⁴, sendo a 73ª cidade mais populosa do Estado de São Paulo e a mais populosa da sua região, sendo que a cidade mais próxima com população maior é Marília/SP, a cerca de 90 quilômetros de Ourinhos.

Segundo consta a história oficial, a história dos vencedores²⁵, a cidade de Ourinhos/SP teve sua gênese quando na primeira década do século XX, um personagem importante da história da cidade - Jacintho Ferreira de Sá²⁶ - adquire um latifúndio e destina uma parte para construção de uma vila (IBGE, 2015)²⁷. Não foi possível obter informações a respeito de quem foram seus ocupantes, suas origens, etnias, cultura, a história dos vencidos. O que sabemos é que “era apenas um povoado de tropeiros e pequenos agricultores” (SILVEIRA, 2011, p.22).

A expansão do café para as regiões oeste e sudoeste do Estado de São Paulo, aliada à expansão das ferrovias destinadas ao escoamento da produção e abastecimento das novas regiões, vilas e cidades, fez com que em 1908 a linha férrea chegasse até a vila onde hoje se instala a cidade de Ourinhos/SP.

As ferrovias têm suma importância no papel de estruturação do povoamento regional, realizando as ligações (interações espaciais) entre as áreas produtoras (futuros municípios), as áreas consumidoras. Este sistema de transporte acompanha a expansão dos cafezais para o oeste [...]. Ao mesmo tempo em que buscavam café no interior, levaram para ele, entre diversos produtos de consumo, um grande contingente de imigrantes japoneses,

²³ Uma das dez mesorregiões do Estado do Paraná. Suas cidades têm a história ligada ao avanço das plantações de café do Estado de São Paulo rumo ao interior do Estado do Paraná.

²⁴ Estimativa de 2014.

²⁵ Adoto aqui o termo história dos vencedores, cunhado por Walter Benjamin, para caracterizar a história tradicional, oficializada. “É evidente que a palavra “vencedor” não faz referência a batalhas ou guerras habituais, mas à “guerra de classes”, na qual um dos campos, a classe dirigente, “não cessou de vencer” (Tese VII) os oprimidos” (LÖWY, 2002, p.203).

²⁶ “Jacintho Ferreira de Sá era o representante local da elite oligárquica de latifundiários cafeicultores, detentora do poder da política nacional e estadual até aproximadamente 1930. Apesar de se dedicar à produção de café, atuava também como especulador imobiliário, vendendo pequenas propriedades rurais e lotes urbanos para imigrantes, razão pela qual não faliu completamente como ocorreu com outros cafeicultores durante a “quebra” da Bolsa de Mercadorias do Café em Santos (1922) e da Bolsa de Nova York (1929)”. (SILVEIRA, et al. 2011, p. 49).

²⁷ <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=353470&search=|ourinhos> – Acesso em Fevereiro de 2015.

espanhóis, italianos e outros. Os mesmos se destinavam ao cultivo do café e, em alguns casos, às plantações de produtos de consumo subsistência (feijão, arroz e mandioca). (SILVEIRA et al.), 2011, p.21).

Disso em diante, o desenvolvimento histórico da cidade de Ourinhos está ligado à expansão das ferrovias e da produção do café, sendo que, a expansão de uma foi interdependente da expansão do outro.

A expansão da cafeicultura pelo interior paulista, segundo Monbeig (1994), esteve ligada em parte à progressiva elevação do consumo do café pelas economias avançadas [...] desde o final do século XIX e até o início do século XX. No entanto, outro fator primordial para a dispersão desta cultura pelo território estadual foi a crescente especulação imobiliária, realizada em cima das novas áreas incorporadas (MONBEIG, 1984). Aproveitando o aumento da demanda por terras, motivado pelo crescente consumo de café no mercado internacional, os grandes latifundiários paulistas se lançaram ao desbravamento e à incorporação de imensas glebas para a venda ou simplesmente para seu aproveitamento como reserva de valor. (SILVEIRA, et. al. 2011, p.47).

Por conta disso, percebe-se na história de Ourinhos, como também na nomeação de ruas, estabelecimentos públicos e praças da cidade, a presença de personagens ligados ao latifúndio paulista.

Além da expansão do café, as ferrovias tiveram primordial significância em praticamente todo o processo histórico de constituição e desenvolvimento da cidade de Ourinhos/SP. Como disse acima, quase nenhuma informação ou referência tive a respeito do que existia na região antes do famigerado ano de 1908, quando os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana²⁸, em seu processo de expansão, chegam ao vilarejo onde hoje está Ourinhos/SP. Portanto, é a partir da chegada dos trilhos, e logo depois a criação da estação ferroviária, que dá impulso e coloca a região em integração com o capitalismo crescente na região, colocando a cidade como ponte de transmissão entre o capitalismo avançado da região metropolitana da cidade de São Paulo, e as áreas mais ao interior do Estado de São Paulo.

²⁸ Estrada de Ferro que ligava desde 1875 a cidade de São Paulo à cidade de Sorocaba/SP e que posteriormente se estendeu rumo a oeste do Estado passando por Ourinhos/SP.

Com a presença desta nova infraestrutura e meio de transporte, começa a haver uma nova dinamicidade no local, dando origem a uma nova comunidade, sendo que isso é justificável pelo fato dessa área ser ponta de trilho e, posteriormente, estação ferroviária. (SILVEIRA, 2011, p.22).

A partir de então, Ourinhos passa a receber uma diversidade de imigrantes e migrantes. De nacionalidade estrangeira vieram ingleses (ligados às empresas férreas), italianos, japoneses e alemães, assim como famílias das diversas regiões e estados brasileiros (SILVEIRA et al., 2011).

Diante de tais características, fica claro que a formação de Ourinhos/SP é parte do processo de avanço e expansão do capitalismo nacional em busca de novos mercados para produtos industrializados e extração de matérias primas nas regiões ilhadas no interior do território brasileiro.

A combinação desses fatores econômicos, políticos e sociais, levaram ao rápido avanço demográfico e crescimento urbano da cidade de Ourinhos, de maneira mais aligeirada que municípios vizinhos mais antigos, e já em 1918, dez anos após se tornar estação ferroviária, a vila se emancipa de Salto Grande.

[...] Nesta época, contava com aproximadamente 1.000 habitantes na área urbana e 3.000 na área rural. Na década de 1940, a população urbana se equiparou à população rural e o município ultrapassou o valor de 50% no grau de urbanização, que era acima da média estadual e nacional para a época. (SILVEIRA, et. al. 2011, p.49-50).

Hoje, Ourinhos/SP se destaca como a cidade mais populosa da sua região. Contudo, não somente pelo aspecto demográfico, mas, sobretudo econômico, Ourinhos/SP se destaca também como o centro regional, intermediando o contato entre o interior – as cidades paulistas ao seu redor – e a metrópole (SILVEIRA et al., 2011). Essa característica é uma das justificativas para a escolha de Ourinhos/SP como universo de pesquisa.

Outro fator que justifica a localidade intermediária da cidade é que, ao longo dos anos, o governo estadual, diante de suas políticas de planejamento econômico e espacial, escolheu Ourinhos/SP como centro concentrador de investimentos e de redistribuição de serviços públicos. Exemplo é a divisão regional que o estado de São Paulo formulou e adotou como oficial para suas políticas públicas e coletas de dados diversos. Nessa perspectiva, Ourinhos/SP foi considerada como centro de uma região hierarquicamente inferior à região administrativa, ou seja, foi a sede de uma região de governo. (SILVEIRA et al., 2011, p.26).

Como esse estudo se concentra no âmbito educacional, exemplifico essa centralidade administrativa da cidade de Ourinhos/SP ressaltando que o município é sede de uma das 91 Diretorias de Ensino – DE - da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual se vincula, além das 12 Escolas Estaduais do município de Ourinhos, também as Escolas Estaduais de 11 municípios ao seu entorno.

Contudo, segundo estudos de SILVEIRA et al. (2011, p.23), pela sua localização, Ourinhos/SP não se apresenta como região central apenas para o Estado paulista, mas, num raio de 60 Km, incluindo o território do Estado do Paraná, Ourinhos se destaca por concentrar e atrair populações para usufruto de serviços em seu centro urbano, dentre os quais cito as agências bancárias, serviços de saúde, educação básica e superior, comércio entre outros. Percebe-se, portanto, que Ourinhos/SP se destaca como uma localidade central²⁹ para os municípios da região Sudoeste do Estado de São Paulo e também para os municípios do Norte Velho do Estado do Paraná.

Os espaços municipais, para se unirem a Ourinhos/SP (centralidade regional), para formarem uma região com base na formação socioespacial e na dinâmica econômica, estão localizados no Sudoeste paulista e no Norte Velho paranaense [...]. Podemos perceber que por Ourinhos/SP se localizar numa área de fronteira e por possuir interações espaciais com os municípios paranaenses, o resultado poderá apresentar uma regionalização que foge às delimitações regionais mais tradicionais, ou seja, uma região formada por municípios de dois estados, São Paulo e Paraná. (SILVEIRA et ali), 2011, p.17).

Portanto, analisar e tomar Ourinhos/SP como universo de pesquisa exige a sensibilidade da percepção da cidade como centro de uma região de fronteira entre duas unidades da federação. As relações econômicas, educacionais, culturais e institucionais em Ourinhos/SP são marcadas pela presença de aspectos paranaenses. Para ficar em um exemplo, cito o fato de que muitos professores, sobretudo aqueles que trabalham em regime temporário, atuam em escolas dos dois

²⁹ O termo localidade central é de uso dos estudos geográficos como parte da Teoria das Localidades Centrais, criada pelo geógrafo alemão Walter Christaller. Essa teoria é aplicada a estudos da hierarquia entre centros urbanos, onde determinadas localidades urbanas ocupam o centro na hierarquia espacial pela sua importância e centralidade no oferecimento e na distribuição de bens e serviços sobre um determinado espaço sob suas influências. (BESSA, 2012).

Estados, o que é possível observar no seguinte relato de um dos professores que participou de nossa pesquisa.

Eu trabalho aqui em Ourinhos [...], e como eu faço, pra melhorar o meu rendimento? Eu dou aulas em Jacarezinho (Paraná)³⁰ [...] Colégios públicos também, lá sou PSS³¹. Então já assumi essas aulas lá como PSS porque aqui, como nós temos aquela regra de você não poder trabalhar mais do que nove horas por dia, eu não conseguiria cursar as disciplinas no mestrado³², então, tive que reduzir a carga horária aqui no Estado de São Paulo e complementar com o Paraná que não tem essa mesma regra. Daí, segunda-feira mesmo eu faço 15 horas no Paraná. Somente no Ensino Médio. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Diante desse fator, Silveira et al. (2011) propõe uma nova regionalização na qual Ourinhos/SP é central, não se limitando ao Estado de São Paulo.

[...] concluímos que há a necessidade de se propor uma nova regionalização para a cidade de Ourinhos/SP e suas intermediações, de maneira que sua região não fique apenas voltada para as cidades paulistas, caracterizando-se com o formato de meia circunferência, como se os raios multiplicadores e articuladores não atingissem as cidades vizinhas do lado paranaense, como se a fronteira interestadual correspondesse a um muro isolante. Mas, sabemos que, através do exposto, a possibilidade da região de Ourinhos/SP se limitar só ao estado de São Paulo não existe e se isso existisse seria uma contradição das forças naturais e sociais, que funcionam independentemente das organizações administrativas e realizam suas relações criando situações particulares não previstas por este recorte espacial estanque. (SILVEIRA et ali), 2011, p.17).

De acordo com dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Fundação SEADE, Ourinhos/SP apresentou em 2010 um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – de 0,778. Considerado um IDH médio, o número está pouco abaixo do índice estadual, que no mesmo período foi de 0,783, o segundo melhor dentre as unidades da federação.

Ainda, dados de 2013 da SEADE, demonstram que os setores de serviços e comércio atacadista e varejista são os que apresentam a maior

³⁰Grifo meu.

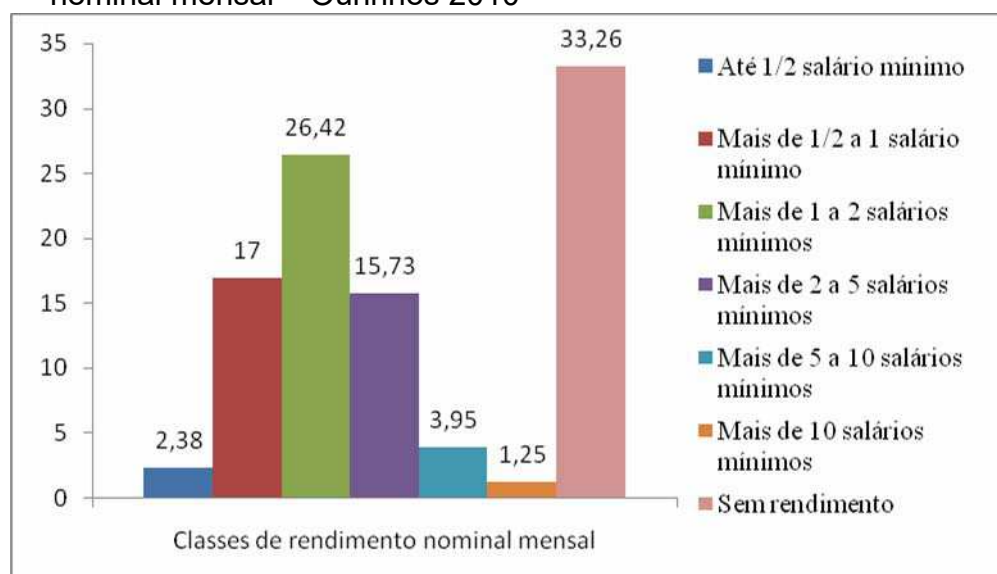
³¹ Professores temporários no Estado do Paraná lecionam após participar do Processo Seletivo Simplificado – PSS do Estado, assim, professores temporários são denominados PSS.

³² O professor em referência cursava créditos do mestrado no período da entrevista.

porcentagem de empregabilidade na cidade, ocupando 65% dos empregos formais. Embora seja um município ainda marcado pela agricultura, esta tem participação em 7% dos empregos formais. Na agricultura municipal há um intenso predomínio do agronegócio, sobretudo a produção de cana-de-açúcar³³, acompanhado da produção de milho e de soja, aspecto que tem contribuído para o elevado grau de urbanização da cidade que em 2014 estava em 97,42%, ou seja, pouco mais de 2% da população reside no campo.

Abaixo, é possível visualizar no Gráfico 1, números do município de Ourinhos/SP referentes ao rendimento mensal nominal³⁴ segundo dados colhidos no Banco de Dados Agregados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Gráfico 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal – Ourinhos 2010



Fonte: IBGE, 2010.

Como é possível observar no Gráfico 1, o valor percentual mais elevado é da população sem rendimento, 33,26% seguido do dado entre 1 e 2 salários mínimos que apresentou um percentual de 26,42%. Nota-se também que o percentual de pessoas com rendimento é crescente até 2 salários mínimos, já acima de 2 salários mínimos o percentual de pessoas com tais rendas vai decrescendo.

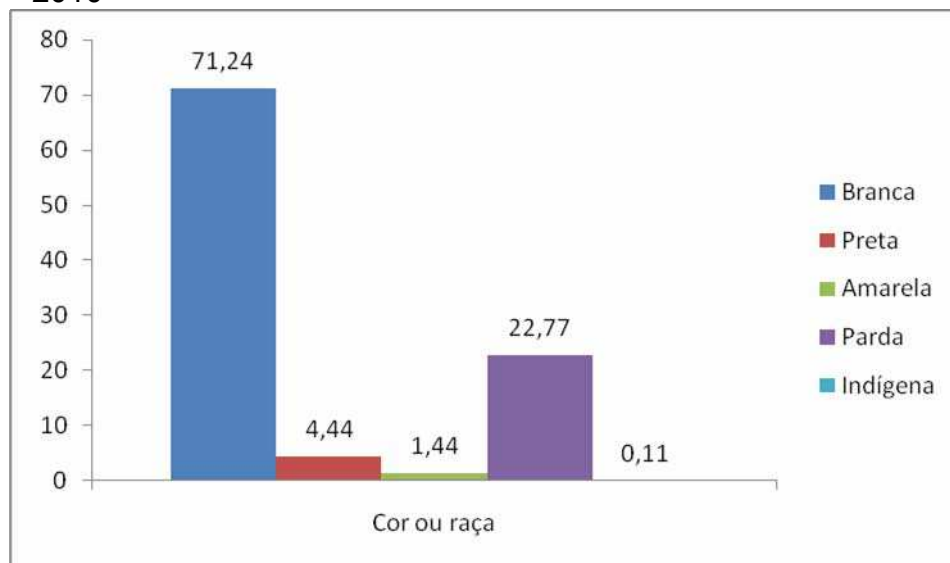
³³ O município cedia uma usina de álcool e açúcar.

³⁴ Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

Esses dados deixam visível a existência de uma acentuada desigualdade econômica no município, uma vez que segundo os dados, quase 80% da população tem renda de até 2 salários mínimos, sendo que 33% do total da população é considerada sem renda.

Outro importante aspecto sobre a população de Ourinhos/SP a ser visualizado, são os indicadores de cor e raça. Abaixo, apresenta-se o Gráfico 2, que mostra esses índices.

Gráfico 2 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, conforme cor e raça – Ourinhos 2010



Fonte: IBGE, 2010.

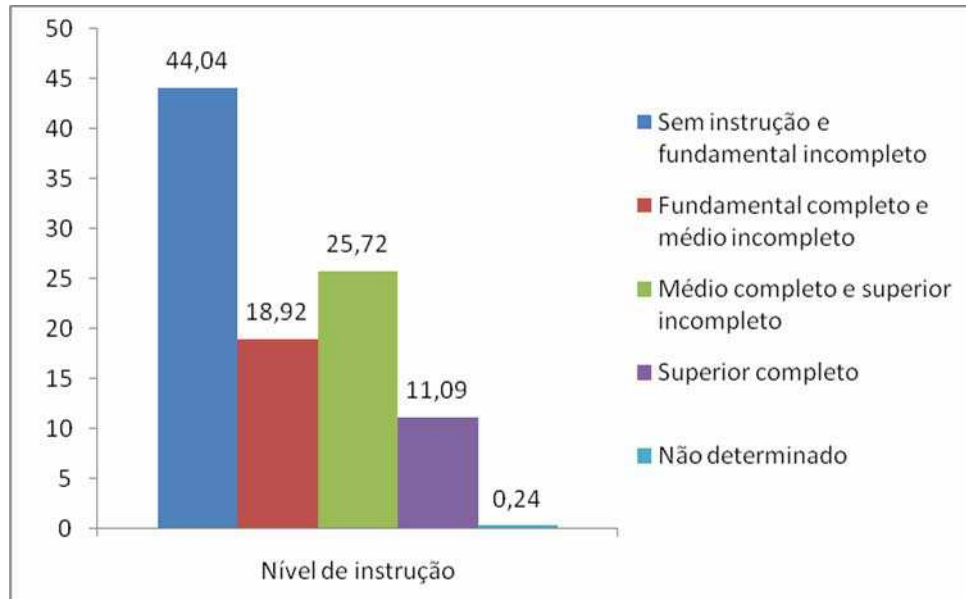
No Gráfico 2 é possível constatar que 71,24% das pessoas de 10 ou mais de idade consideram-se de cor branca, 1,44% se declaram de cor amarela, 4,44% se declaram de cor preta e 22,77% consideram-se de cor parda. Se somarmos essas duas últimas teremos um total de 27,21% da população total, o que está bem abaixo do percentual da população brasileira, onde mais de 50% consideram-se de cor preta ou parda.

Apresento a seguir dados mais especificamente relativos à educação formal da cidade de Ourinhos/SP, a fim de esclarecer de maneira mais focada o contexto da situação educacional nos limites do nosso universo de pesquisa.

1.1.1 Indicadores Socioeducacionais do Município de Ourinhos/SP

Início este tópico apresentando no Gráfico 3 os números relativos ao nível de instrução da população do município.

Gráfico 3 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução – Ourinhos 2010



Fonte: IBGE, 2010.

É possível notar nesse Gráfico 3 que em Ourinhos/SP, 44,04% da população com 10 anos ou mais de idade, estava sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, quase 19% com o Fundamental completo e Médio incompleto e 25,72% tendo o Ensino Médio completo e Superior incompleto. Já o percentual de pessoas com o ensino Superior completo somou 11,09%. Embora o valor mais elevado seja o de pessoas sem instrução e com o ensino Fundamental incompleto e da visível necessidade em inverter esses índices elevando o grau de instrução da população, saliento que em todos os níveis de instrução, os números do município de Ourinhos são melhores do que os apresentados na média brasileira.

Em relação aos dados de analfabetismo, o Censo 2010 do IBGE aponta que 1,69% dos homens e 2,94% das mulheres são analfabetas, totalizando 4,64% da população em condição de não alfabetizada. Extraindo esse percentual do apresentado no Gráfico 3 nota-se que quase 40% da população com 10 anos ou mais não possui o Ensino Fundamental completo, número elevado.

No aspecto estrutural do Ensino Básico público, Ourinhos/SP possui 12 escolas estaduais, das quais uma oferece apenas o Ensino Fundamental séries finais, 10 oferecem Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio e uma oferece Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Até maio de 2014, o total de matrículas em todas as Escolas era de 7.962 estudantes.

Os dados a seguir foram extraídos do Censo Educacional 2013, realizado pelo INEP. Na tabela 1, observa-se o percentual de professores e professoras que atuam na rede estadual do Estado de São Paulo, que possuem o curso superior completo.

Tabela 1 - Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino – Ourinhos 2013.

Rede	Ensino	Educação	EJA
	Médio	Profissional	
Publico	97,7	100	97,1
Estadual/Urbano	98,2	100	96,9
Estadual/Rural	90,5	-	-

Fonte: INEP/MEC, 2013.

O que pode ser observado na Tabela 1 é que apenas no Ensino Profissionalizante, 100% dos/as docentes que atuam no município de Ourinhos possuem curso superior. No Ensino Médio o percentual geral fica em 97,7% dos/as docentes, sendo que na área rural esse percentual cai para 90,5%. Já na modalidade EJA o percentual é de 97,1% no ensino público como um todo, e de 96,9% na rede estadual.

Esse percentual de professores sem formação no ensino superior, que na área rural chega a quase 10%, atuando na rede estadual do município de Ourinhos/SP ocorre, pois o Estado permite a contratação de docentes temporários, Categoria O³⁵, que ainda estão cursando o Ensino Superior, mostrando que a demanda de professores ocorre a tal ponto de serem contratados profissionais ainda sem formação.

³⁵ Como detalho mais adiante, professores temporários são nomeados de Categoria O.

O próximo índice é a quantidade média de estudantes por turma nas séries finais do Ensino Fundamental e em cada série do Ensino Médio. Vejamos a Tabela 2.

Tabela 2 - Média de aluno por turma no Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio – Ourinhos 2013

Rede	Anos Finais	Ensino Médio		
		1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série
Estadual	28,6	30,9	30,3	29,1

Fonte: INEP/MEC, 2013

Percebe-se que o número médio de alunos por sala, nas Escolas Estaduais do município de Ourinhos/SP, mantém certa média. Nos anos finais do Ensino Fundamental a média em 2013 foi de 28,6 estudantes por sala. Já no Ensino Médio as turmas de primeira e segunda série apresentaram média de acima de 30 alunos por sala, e o terceiro ano fechou com média de 29,1 alunos por série.

Por demonstrar a taxa média de alunos por sala, os dados da Tabela 2 escondem o número elevado de estudantes nas salas de aula denunciados pelos/as professores/as. Questionados/as sobre a quantidade de estudantes em sala de aula, alguns professores que participaram da pesquisa relataram aspectos negativos da quantidade elevada de estudantes em suas salas.

[...] a média de alunos por sala é sempre acima dos trinta, dificilmente você consegue uma sala com menos de trinta alunos, são salas numerosas, o espaço físico também não agrada né, porque você chega numa sala no verão mesmo, e aqui em Ourinhos é bastante quente, tem salas que tem quatro ventiladores e não dão conta do resultado [...] (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Os meus terceiros anos é uma média de 38 aluno eu acho, os primeiros anos já caem um pouco, mas, cai muito por abandono, inicialmente deve ter começado com 40 alunos assim, e a média que eu tenho agora dentro da sala de aula é uns 25, 20 alunos. Olha, igual eu tenho o meu primeiro A, meu primeiro A ele fecha com 20 alunos, ou menos que isso. Eu acho que a quantidade de 20 alunos pra você trabalhar é ideal, daí você consegue, já uma sala com 45 alunos, você acaba se perdendo um pouco porque é muita gente pra dar atenção, você não consegue nem andar, uns 20 alunos seria ideal, seria utópico quase né, a gente trabalhar com 20 alunos dentro da sala de aula. (Professora Tainá, entrevistada em 10/12/2014).

É muitos alunos, eu tenho salas, com 46 alunos, isso aí, então acho complicado, muito complicado, que pra gente né, ter uma ligação e entender e ler né, até as propostas de avaliação, de participação, o próprio caderno do aluno³⁶ tem muitas dissertações, muitas redações, que a gente trabalha em sala de aula [...]. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

[...] é um número elevado, bastante elevado, algumas turmas tem até uma dificuldade com diário, principalmente à noite, porque, são muitos alunos que saem, muitos alunos que entram, em uma sala a gente chegou até o número 61 aqui, então tinha que colar papelzinho no diário e tal, mas é um número elevado de alunos, um número bastante elevado, dificulta muito o trabalho cotidiano. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

O alto número de alunos por sala tem sido uma das grandes reclamações dos/as professores/as paulistas, e o recente acirramento das políticas de fechamento de turmas perpetradas pelo governo estadual foi um dos pontos de pauta de uma greve³⁷ de professores no Estado de São Paulo nesse ano de 2015.

O próximo dado refere-se ao número médio de horas-aula cursadas pelos estudantes nas Escolas Estaduais do município de Ourinhos/SP. Para tal, apresento a Tabela 3 que indica que o total médio de horas aula nas séries do Ensino Fundamental ficou em 5,2. No Ensino Médio a média fica em 5,1 na primeira série. Já nas séries seguintes percebe-se uma leve caída na média, 4,9 na segunda série e 4,8 na terceira série. Observemos.

Tabela 3 - Hora-aula diária média – Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio – Ourinhos 2013

		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Rede	Total Fundamental	Série Médio	Série Médio	Série Médio
Estadual	5,2	5,1	4,9	4,8

Fonte: INEP/MEC, 2013.

As Escolas Estaduais de São Paulo oferecem um total de seis aulas diárias de 50 minutos nos períodos da manhã e da tarde, totalizando 5 horas e 20

³⁶A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponibiliza impresso um Caderno do Aluno, distribuído a todos os estudantes. O Caderno do Aluno é formado por dois volumes por série e por disciplina, um destinado a cada semestre e se caracteriza como uma espécie de manual, ou apostila, dividido em situações de aprendizagem, conforme o currículo, e pra cada situação, um conjunto de questões e pequenos textos.

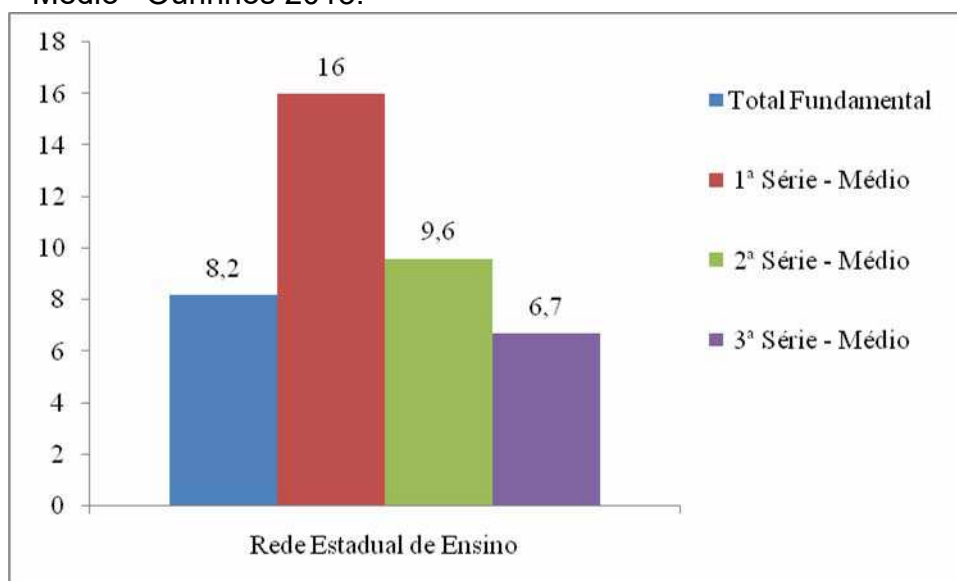
³⁷No dia 13 de Março de 2015, os professores do Estado de São Paulo entraram em greve, que durou 92 dias.

minutos se computarmos o tempo do recreio. No noturno são oferecidas cinco aulas de 50 minutos, sendo que a esse período não é oferecida em nenhuma série a disciplina de Educação Física.

Os dados seguintes se referem à distorção idade-série. Essa variável mede a diferença existente entre a idade ideal para cada série e a idade real dos estudantes matriculados, sendo que, o ideal é que não haja distorção idade-série, ocorrendo quando os estudantes estão todos na série adequada conforme sua idade.

Sobre o Gráfico 4 é possível analisar que a taxa de distorção idade-série mais alarmante aparece no primeiro ano no ensino médio, qual seja, 16%. Nas demais séries, esse percentual acaba se corrigindo e no terceiro ano em 2013, o percentual foi de 6,7%.

Gráfico 4 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio– Ourinhos 2013.



Fonte: INEP/MEC, 2013

Nota-se que no ensino básico público estadual em Ourinhos, a série que apresentou, em 2013, o maior percentual de estudantes com idade acima do ideal para aquela série foi no primeiro ano do Ensino Médio, quase o dobro para o percentual médio no Ensino Fundamental. Esses números são o reflexo das taxas de abandono e reprovação que também são elevadas nessa primeira série do Ensino Médio, como observo na sequência. Quando entram no Ensino Médio geralmente começam a trabalhar, o que é decisivo no rendimento escolar desses

estudantes, levando boa parte deles a reprovação ou ao abandono dos estudos, retornando no ano seguinte, o que influi nas taxas de distorção idade-série. Boa parte destes estudantes trabalha no comércio local, já que conforme elencado acima, 65% dos empregos é no setor de serviços.

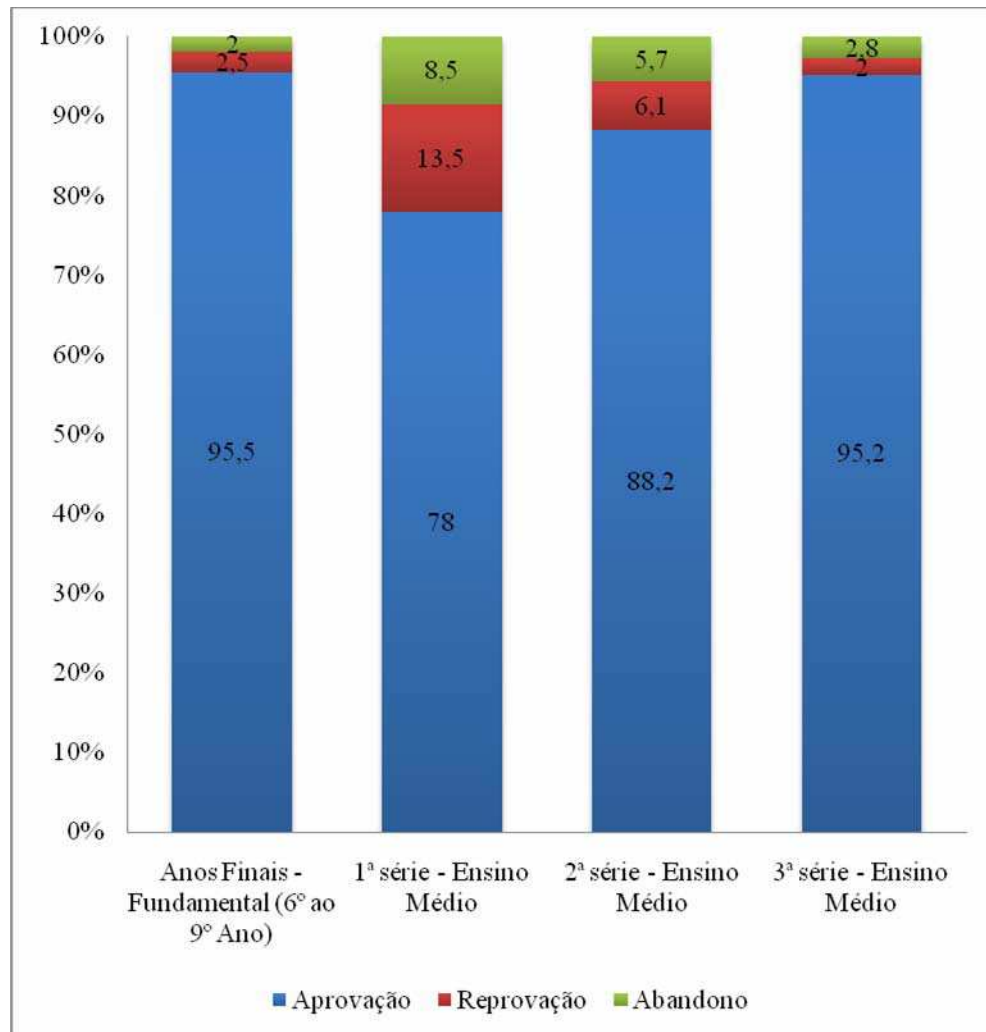
Entendo que esse aspecto deve inquietar o Ensino de Sociologia nessa série, já que é na primeira série do Ensino Médio que os estudantes têm seu contato inaugural com essa disciplina - é nela que se introduz a Sociologia além de outras disciplinas que os estudantes não tinham no Ensino Fundamental³⁸. Digo que deve inquietar por dois motivos. Primeiramente, pois a Sociologia contribui no mapeamento, apresentação e análise dos condicionantes do abandono escolar e das reprovações, a fim de aprimorar a busca de soluções para o problema e problematizar, sendo esse o segundo ponto, as concepções de que o abandono e a evasão escolar têm relação direta com a organização curricular do Ensino Médio³⁹.

Outros indicadores importantes a serem analisados no município de Ourinhos/SP são os relacionados ao rendimento escolar, ou seja, a relação entre os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar. Para tais informações, utilizo também os dados do Censo Escolar 2013. O Gráfico 5 apresenta a média desses indicadores para o Ensino Fundamental e o percentual relativo a cada série do Ensino Médio. Observemos:

³⁸ Além da Sociologia também a Filosofia, Biologia, Física e Química.

³⁹ Como exemplo dessas concepções, cito que em 2014 durante a campanha eleitoral, a então candidata e agora atual Presidenta da República Dilma Rousseff, afirmou em um telejornal que: *“O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias como Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”*.

Gráfico 5 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono nas séries finais Ensino Fundamental e em cada série do Ensino Médio – Ourinhos 2013.



Fonte: INEP/MEC, 2013

Visualizando esses dados quantitativos, pode-se concluir primeiramente, que para as séries finais do Ensino Fundamental, as taxas médias de aprovação estão adequadas, ou seja, mais de 95% dos estudantes desse nível de ensino alcançaram aprovação em suas respectivas séries no final do ano letivo de 2013. Em relação às séries do Ensino Médio, nota-se que os resultados vão ficando mais satisfatórios e adequados conforme avança as séries. A primeira série foi onde houve o menor índice de aprovação, 78%, bem abaixo da média que esses mesmo alunos provavelmente vinham tendo no Ensino Fundamental. Na segunda série o índice melhorou: 88,2% e no terceiro ano a média de aprovação alcançou o percentual de 95,2% de aprovação, praticamente o mesmo percentual da média do Ensino Fundamental.

Já em relação ao percentual de reprovações, os dados tendem a acompanhar os índices de aprovação, ou seja, onde os índices de aprovação são maiores, os de reprovações são menores e assim vice-versa. Sendo assim, é possível perceber que os índices de reprovações foram menores no Ensino Fundamental, séries finais, e no terceiro ano do Ensino Médio, 2,5% e 2% respectivamente. Já no primeiro ano do Ensino Médio, série com menor índice de aprovação, o índice de reprovações foi de 13,5% e na segunda série 6,1%.

Para completar a análise do rendimento escolar dos estudantes temos a taxa de abandono escolar. Para o Ensino Fundamental oferecido nas Escolas estaduais de Ourinhos/SP, a taxa de abandono escolar é relativamente baixa, 2%. Contudo, ao entrar no Ensino Médio tende a aumentar as possibilidades de os estudantes abandonarem os estudos, e é nesse sentido que na primeira série do Ensino Médio, além de ter uma maior taxa de reprovação, tem também a maior taxa de abandono: mais de 8% dos estudantes de primeira série abandonaram os estudos antes de completar o ano letivo. Esse número cai nas séries seguintes fechando em 2,5% na terceira série do Ensino Médio.

Isso indica que a série de maior fragilidade no aspecto de rendimento escolar é o primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que é nessa série que se observa o maior percentual de distorção idade-série, como comentado anteriormente, como também é a série mais penalizada nos índices de rendimento escolar. O aluno que é promovido para as séries seguintes tem uma maior probabilidade de terminar os estudos sem ficar retido ou abandonar os estudos, sendo que a terceira série é aquela que tem o menor percentual de reprovações⁴⁰.

Tendo apresentado de forma geral os aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais do município de Ourinhos/SP, e o contexto em que se encontram as escolas e o ensino público na rede estadual do município, cabe ao próximo ponto desse capítulo apresentar informações sobre aqueles/as que atuam nesse universo de pesquisa, os sujeitos, professores e professoras de Sociologia, além de prestar os devidos esclarecimentos a respeito da abordagem metodológica e característica do campo de pesquisa.

⁴⁰ É importante esclarecer que o número de matrículas também tende a cair conforme vai avançando as séries do Ensino Médio.

1.2 PESQUISAS DE CAMPO: ESCOLAS, PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS/AS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A proposta desse tópico do capítulo 1 é apresentar informações referentes ao campo de pesquisa e à abordagem metodológica de acesso aos sujeitos de pesquisa, os professores e as professoras de Sociologia, já nominados na introdução dessa dissertação. Nesse sentido, apresenta-se aqui uma breve descrição e relato sobre a visita às Escolas Estaduais do município de Ourinhos/SP; dados sobre os/as docentes de Sociologia do referido município; procedimentos de escolha dos/as entrevistados/as como também dos procedimentos de construção e aplicação do instrumento de pesquisa: o questionário semi-estruturado.

Em relação à quantidade de docentes, dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH informam que a Diretoria de Ensino⁴¹ de Ourinhos possuía até Agosto de 2013 um contingente de 1335 professores, dos quais 758 (56,8%) são efetivos do quadro do Estado (Categoria A) e 577 (43,2%) são ligados à Secretaria por meio de contrato temporário ou estáveis. Esse percentual de docentes efetivos está pouco acima da média do Estado para o mesmo período, que era de 50,5%. Está acima também do percentual da Região Metropolitana e Grande São Paulo, onde na maioria das Diretorias de Ensino o número de docentes não-efetivos supera o de efetivos. Esse era provavelmente o quadro para o momento em que desenvolvi a pesquisa de campo⁴².

Não tive de forma detalhada o número de Professores que no momento da pesquisa lecionavam no município de Ourinhos/SP, ou quantos desses estavam ligados à disciplina de Sociologia.

Diante desses números gerais da DE de Ourinhos/SP, optei por limitar a pesquisa apenas aos professores que ministram aulas de Sociologia nas

⁴¹ Diretoria de Ensino é a estrutura hierárquica imediatamente acima das Unidades Escolares na organização do Sistema Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, a qual é vinculada Escolas Estaduais de uma determinada região geográfica. O Estado de São Paulo possui 91 DEs e a cidade de Ourinhos é sede de uma delas.

⁴² Os dados de Junho de 2015 apresentam alterações. Segundo a CGRH o número de docentes é de 1246 sendo que destes, 765 são efetivos, Categoria A, 3 estáveis Categoria P, 270 estáveis Categoria F e 208 temporários, Categoria O. Dessa forma o número de efetivos subiu em 2015 para 61%. A alteração mais significativa nesse período de dois anos (2013-2015) foi em relação aos docentes não efetivos, uma diminuição de 96 docentes. Em relação aos efetivos, não houve numericamente uma alteração tão significativa assim (758 em 2013 para 765 em 2015). Além disso, deve-se levar em consideração que no final de 2013 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou concurso para contratação de docentes efetivos, e até o momento já houveram duas convocações, de todas as disciplinas – 4 dos entrevistados/as assumiram cargo nesse concurso – demonstrando que a rotatividade de docentes, mesmo efetivos, é alta.

Escolas Estaduais fixadas nesse município. Essa escolha se justifica pela originalidade da pesquisa sobre o trabalho docente e ensino de Sociologia nesse contexto, além do fato de que a Sociologia compõe um cenário de dificuldades múltiplas para quem a ensina, pois a disciplina tem fragilidades de permanência no currículo que reforça as fragilidades decorrentes do processo de precarização do trabalho docente.

No momento da pesquisa o município apresentava um total de dez Escolas Estaduais⁴³ que ofereciam Ensino Médio, e uma Escola que apenas o oferece na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Abaixo relação com o nome das referidas Escolas.

Quadro 2 – Relação das Escolas Estaduais que oferecem Ensino Médio em Ourinhos/SP (2014)

Escolas Estaduais⁴⁴	Modalidade
EE Dr. Ary Correa	EF – EM ⁴⁵
EE Domingos Camerlingo Caló	EF – EM
EE Prof^a Esmeralda Soares Ferraz	EF – EM
EE Horácio Soares	EF – EM
EE Prof. José Paschoalick	EF – EM
EE Prof^a Josepha Cubas da Silva	EF – EM
EE Prof^a Justina de Oliveira Gonçalves	EF – EM
EE Prof^a Maria do Carmo Arruda da Silva	EF – EM
EE Orlando Quagliato	EF – EM
EE Virgínia Ramalho	EF - EJA ⁴⁶
EE Prof. José Augusto	EF – EM

Fonte: o próprio autor

Uma vez que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não disponibiliza ao público, dados e informações sobre cada docente que atua em suas escolas⁴⁷ - situação percebida também por Lennert (2009) no momento de sua

⁴³No momento da pesquisa estava em processo a implantação de mais duas Escolas Estaduais no município.

⁴⁴ Além desses, havia mais uma Escola Estadual que oferecia apenas o Ensino Fundamental. A localização das Escolas dentro do município de Ourinhos/SP, com exceção da EE Orlando Quagliato, poderá ser conferida observando o mapa da Figura 1 anexada na Introdução desse trabalho.

⁴⁵ EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio.

⁴⁶ EJA – Ensino de Jovens e Adultos.

⁴⁷ Em pesquisas aos endereços eletrônicos da Secretaria de Educação, o máximo que consegui foi a quantidade de docente de Sociologia na DE de Ourinhos/SP. Em relação ao município, nem mesmo as informações repassadas pela representante da disciplina na DE estavam atualizados, não condizendo com os números e nomes que eu levantei posteriormente.

pesquisa -, decidi visitar todas as Escolas Públicas de Ensino Médio de Ourinhos/SP, vinculadas à Diretoria de Ensino - DE desse município, a fim de mapear e levantar informações sobre essas escolas e sobre quem eram seus/as professores/as de Sociologia. Dessa forma, elaborei um questionário⁴⁸ solicitando informações gerais e visitei dez das onze Escolas, sendo que uma das escolas é rural, a qual não tive condições de visitar. Como eu não tinha a informação de quem eram e quantos eram os/as docentes de cada Escola, primeiramente, entrei em contato com a coordenação pedagógica – os/as profissionais que tem maior contato com cada docente dentro da Escola – solicitando que repassasse ao/à ou aos/às respectivos/as docentes de Sociologia o questionário preparado para preenchimento.

Passando de Escola em Escola entreguei 18 questionários, conforme a quantidade de docentes informada pelas coordenações. Desse total, apenas dois retornaram sem preenchimento, um em razão de que naquele momento a professora estava em licença, e o outro pela recusa de uma das professoras em preenchê-lo. Mesmo não tendo todos os questionários respondidos, a visita às Escolas e o contato com a coordenação me proporcionou constatar quantos são as/os docentes atuando com a disciplina, e em alguns casos, estabelecer os primeiros contatos com esses docentes. Foi assim, contando com a coordenação pedagógica das Escolas como ponte entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa que levantei a exata quantidade de 19 docentes atuando com a disciplina de Sociologia até Dezembro de 2014. Esse número me incluía, uma vez que no período eu atuava como professor efetivo em uma das Escolas integrantes do universo de pesquisa.

Após esse primeiro contato, retornei pelo menos mais duas vezes em cada uma das Escolas, entre entrega, recolhimento e realização de entrevistas gravadas. Apresento a seguir algumas informações sobre os sujeitos de pesquisa e, após essa primeira etapa, o mapeamento e levantamento de quem são os/as professores/as de Sociologia de Ourinhos/SP.

Após o procedimento de levantamento da quantidade de docentes que atuavam com a disciplina de Sociologia no segundo semestre de 2014, identifiquei o total de 19 professores. Vale lembrar que não optei apenas pelos/as

⁴⁸ Confira o questionário no Anexo B deste trabalho.

formados/as na área de Sociologia, mas, exatamente aqueles ou aquelas que lecionavam a disciplina em alguma Escola Estadual do município, independente da formação, quantidade de aulas ou categoria de contrato dos/as mesmos/as. Procurei identificar dessa maneira todas as condições em que a disciplina estava colocada, a fim de dar conta de responder ao problema de pesquisa. Dos 19 professores, 7 são homens e 12 mulheres, ou seja, mantendo a tendência de feminização da profissão docente, mais de 63% de docentes que trabalham com a disciplina de Sociologia no município de Ourinhos/SP são mulheres. Abaixo, na Tabela 4, apresento dados dos/das 17 docentes de Sociologia que preencheram o questionário enviado às Escolas, divididos por gênero e categoria de contrato de trabalho com o Estado.

Tabela 4 – Professores de Sociologia divididos por gênero e tipo de contrato de trabalho – Ourinhos 2014.

Docentes	Categoria de Trabalho ⁴⁹			Total
	A (efetivos)	F (estáveis)	O (temporários)	
Masculino	4	1	2	7
Feminino	4 ⁵⁰	2	4	10
Total	8	3	6	17

Fonte: o próprio autor.

É possível observar que a categoria com maior número de docentes atuando com a Sociologia é Categoria A, formada por docentes efetivos: um total de oito docentes. Desses, seis - três homens e três mulheres - são efetivos da disciplina de Sociologia⁵¹, e dois, um homem e uma mulher, são efetivos de outras áreas e complementaram suas cargas horárias com aulas de Sociologia. Vale lembrar que no momento da pesquisa todos/as os/as professores/as formados/as em Ciências Sociais ou Sociologia que lecionavam essa disciplina nas Escolas Estaduais de Ourinhos/SP estavam efetivados/as. Sendo assim, todos/as os/as demais docentes não efetivos – Categorias F e O – eram formados/as em área diversa que a Sociologia.

⁴⁹ Adianto que uma análise completa sobre a organização em categorias e as principais diferenças entre elas será melhor esclarecida no segundo capítulo.

⁵⁰ Uma das professoras de Sociologia tem um cargo efetivo, categoria A e acumula outro cargo em Categoria F.

⁵¹ No momento da pesquisa, apenas seis professores de Sociologia do município de Ourinhos/SP, eram efetivos na disciplina. Isso, mesmo depois da convocação recente de professores aprovados em concurso no mesmo ano da pesquisa, além de que o último concurso havia sido realizado em 2011, com vagas também para a disciplina.

As duas professoras que lecionam Sociologia por meio de contrato em categoria F são formadas em História. Já o professor é formado em Filosofia.

Já entre os/as professores/as em contrato temporário, encontrei as mais diferentes formações acadêmicas: Direito, História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Letras. Três docentes acumulam mais de uma graduação e um dos professores formado em direito é também concluinte em Ciências Sociais.

Dessa forma, a maior parte dos/as professores/as atuando com a disciplina no município em referência – 76,47% - não eram formados em Sociologia⁵², assim como a maioria dos/as docentes que atuavam com a disciplina, no momento da pesquisa não eram docentes efetivos – 52,9%.

Temos aí elementos que demonstram que o Ensino de Sociologia no município de Ourinhos/SP, no momento da pesquisa, estava em condição de precarização, já que grande parte de seus docentes não tinham a formação específica na área (precário, pois revela a polivalência do trabalho do professor que mesmo efetivo trabalha com disciplinas diferentes de sua formação). Além do mais, a maioria dos/as professores/as lecionando a disciplina não era docente efetivo – mesmo após duas convocações do concurso realizado em 2013 – destoando inclusive da média geral de docentes efetivos na Diretoria de Ensino – DE.

Se acima eu disse que na região de Ourinhos/SP o percentual de professores efetivos era mais satisfatório que na região metropolitana e grande São Paulo, em relação à disciplina de Sociologia em específico, notei uma disparidade, uma vez que o número de docentes não-efetivos supera o números de efetivos/as lecionando a disciplina. Além disso, a demanda de professores formados na área é maior, dado que aproximadamente 80% dos docentes no município não têm formação específica para ensinar Sociologia⁵³.

⁵²Embora, duas docentes tenham ficado de fora da Tabela 5, uma vez que não preencheram o questionário de levantamento, fui informado pela coordenação das respectivas escolas onde as docentes trabalhavam, que ambas não eram formadas na área, o que aumenta a porcentagem de docentes com outra formação atuando com a disciplina de Sociologia no município de Ourinhos/SP.

⁵³ Isso acontece, pois no Estado de São Paulo professores efetivos e estáveis em História, Geografia, Filosofia, Pedagogia e até outras disciplinas, complementem suas cargas horárias com aulas de Sociologia, desde que tenha em seus históricos escolares um mínimo de 200 horas da referida disciplina. Isso contribui, para a grande quantidade de professores de outras áreas lecionando Sociologia.

Uma vez realizado o mapeamento geral da quantidade e quais eram os/as docentes que atuavam com a disciplina de Sociologia em cada Escola, o próximo passo foi a escolha daqueles/as que seriam entrevistados/as, para posteriormente construir o roteiro de entrevistas.

Num primeiro momento, minha pretensão era de entrevistar todos e todas docentes que atuavam com a disciplina de Sociologia no município de Ourinhos/SP, mas, dado a impossibilidade, optei por entrevistar um número de professores buscando atingir um ponto de saturação⁵⁴ das informações a serem coletadas. Seguindo esse objetivo, do número de dezenove docentes, foi escolhido doze para entrevistar, tendo como critério a definição de uma amostra que expressasse características presentes naquele universo de professores. Sendo assim, a escolha dos possíveis entrevistados e entrevistadas não foi realizada de forma aleatória, mas, procurou-se ouvir: um percentual de homens e mulheres próximo ao percentual do total de professores; professores efetivos na disciplina de Sociologia; professores temporários, categoria O; professores estáveis, categoria F; professores efetivos de outras disciplinas; ao menos um/a professor/a que não possuíisse licenciatura; ao menos um/a professor/a de cada uma das escolas.

Procedida a escolha dos/as possíveis entrevistados/as, passei ao convite. Para tal, contatei cada docente utilizando diferentes meios: telefone, redes sociais, via coordenação pedagógica das escolas ou pessoalmente na própria escola onde lecionavam. Para esta fase da pesquisa, aquele primeiro contato de mapeamento foi essencial, uma vez que facilitou o retorno às escolas - o pesquisador já não era mais um estranho - ou mesmo o contato via telefone, *e-mail* e redes sociais como o *Facebook*⁵⁵ e *WhatsApp*⁵⁶, duas ferramentas bastante utilizadas para comunicação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

Todos os convites foram aceitos, e as entrevistas foram realizadas na sequência. Do total de entrevistados/as, cinco são homens e sete mulheres; seis são professores efetivos categoria A, dois estáveis categoria F e quatro são temporários categoria O. Além disso, com esses 12 sujeitos de pesquisa, consegui envolver professores que atuavam em 9 das 11 escolas estaduais do município de

⁵⁴ Critério que indica o momento em que o número de entrevistados já é suficiente para ter acesso aos elementos necessários ao alcance dos objetivos propostos na pesquisa, onde o acréscimo de entrevistados acrescenta mais elementos novos aos já recolhidos.

⁵⁵ www.facebook.com

⁵⁶ Aplicativo de comunicação em texto e voz, usado em aparelhos de telefonia móvel.

Ourinhos/SP⁵⁷. As duas Escolas que não tiveram professores participantes da pesquisa foram: a Escola que fica em área rural, e aquela que oferece Ensino Médio, e conseqüentemente Sociologia, apenas na modalidade EJA. Abaixo, Tabela 5, que apresenta a totalidade dos/as docentes entrevistados/as, divididos por gênero e tipo de contrato de trabalho.

Tabela 5 – Professores de Sociologia entrevistados/as, divididos por gênero e tipo de contrato de trabalho – Ourinhos 2014.

Docentes	Categoria de Trabalho			Total
	A(efetivo)	F (estável)	O (temporário)	
Masculino	3	1	1	5
Feminino	3	1	3	7
Total	6	2	4	12

Fonte: o próprio autor.

Comparando a tabela 5, com a Tabela 4, apresentada anteriormente, pode-se verificar como o percentual de entrevistados/as, aproximadamente, respeitou o percentual total de docentes atuando com a disciplina de Sociologia no mês de Dezembro de 2014 nas escolas estaduais do município de Ourinhos/SP.

Como optei por um estudo qualitativo das principais características do trabalho docente desses professores, como também, para colher um registro fiel das informações coletadas, decidi - com a devida permissão dos/as entrevistados/as - realizar todas as entrevistas com uso de gravador de áudio, seguindo um roteiro semi-estruturado⁵⁸, contendo questões abertas e previamente preparado. Procurei elaborar um único roteiro, mas que permitisse uma flexibilidade no momento da entrevista, conforme as características de formação, gênero ou tipo de contrato de trabalho de cada professor ou professora. No total obtive cerca de 450 minutos de gravação, sendo que cada entrevista durou em média 40 minutos.

Todas as entrevistas foram realizadas nos ambientes escolares, durante o mês de dezembro do ano de 2014, período do ano em que grande parte, ou nenhum, dos estudantes frequentava as Escolas. Embora ainda em período

⁵⁷ Mesmo não entrevistando a totalidade de professores, conseguimos abranger esse número de escolas, pois, vários dos professores e professoras entrevistados/as atuam em duas e até três escolas.

⁵⁸ Confira o roteiro no Anexo A deste trabalho.

letivo, as Escolas se encontravam vazias, apenas com os professores fechando diários de classe ou realizando conselhos finais. Isso foi uma vantagem para a realização das entrevistas, uma vez que a maioria delas foi marcada em horários em que o/a professor/a estava na Escola cumprindo horário de aula, mas que uma vez sem alunos, poderiam participar das entrevistas. Além disso, outra vantagem foi o uso do ambiente escolar sem incomodar ou ser incomodado, dado que grande parte das entrevistas foram realizadas no espaço de sala de aula ou refeitório/pátio, garantindo agilidade na pesquisa.

Antes de prosseguir, destaco que o fato de ser tradicional que as Escolas não recebam estudantes nas últimas semanas de aula pode ser caracterizado como um exemplo de ajustes ou estratégias informais utilizadas pelos sujeitos da Escola para resistir a intensificação do trabalho, elemento destacado por Dal Rosso (2008). Como o período de fechamento de ano letivo provoca o aumento de trabalho, o incentivo informal – uma vez que são dias letivos normais de aula - para os estudantes não frequentarem aula nesses dias soa como uma resistência à precarização do trabalho.

Dessa forma, mesmo não havendo a possibilidade de entrevistar todos e todas os/as docentes, ouvi 12 nomes que representavam com bastante proximidade a realidade que o campo me mostrou após o primeiro mapeamento. Abaixo no Quadro 3 apresento em detalhes cada um/a dos/as entrevistados/as:

Quadro 3 – Relação com perfil dos/as docentes que participaram das entrevistas

Nome ⁵⁹	Características
Garcia	Professor temporário, categoria O, casado, 52 anos, considera-se da cor parda. Formado em Direito pela Universidade Brás Cubas/SP, é concluinte de Ciências Sociais pela Universidade Cidade de São Paulo/UNICID. Trabalha em uma escola com jornada de trabalho reduzida – 12 horas. Leciona desde 2007. Começou a lecionar com 46 anos. Além da docência trabalha com agricultura. A entrevista foi realizada numa sala de aula e serviu como um teste piloto para o questionário ⁶⁰ .

⁵⁹ No intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes apresentados aqui, são todos fictícios e não têm relação com o verdadeiro nome dos/as docentes.

⁶⁰ A partir da entrevista optou-se por algumas alterações e inclusões no questionário.

Michel

Professor efetivo, categoria A, assumiu o concurso no início de 2014. Solteiro, 28 anos, considera-se branco. É formado em Ciências Sociais pela UNESP/Marília. Fez Ciências Sociais, pois desde o Ensino Médio sentia uma inclinação para a área de Ciências Humanas, e dentre História, Filosofia e Ciências Sociais escolheu a última. Trabalha em uma Escola Estadual com jornada inicial de trabalho. Está em seu primeiro ano como docente. Além da docência é músico. A entrevista foi realizada em uma das salas de aula da escola onde o professor leciona.

Araújo

Professor estável, categoria F, casado, 47 anos, considera-se da cor índio negro. É formado em Teologia e Filosofia, com habilitação em Sociologia pela Universidade Sagrado Coração/USC. Foi seminarista da Igreja Católica. Começou a lecionar em 1999. Trabalha em duas Escolas Estaduais, uma em Ourinhos/SP e outra em município vizinho. Possui jornada integral de trabalho, 40 horas. A entrevista foi realizada em sala de aula na Escola onde o professor leciona.

Sofia

Professora temporária, categoria O, casada, 31 anos e considera-se da cor morena clara. Formada em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade Integradas de Ourinhos/FIO, Pedagogia pela Universidade Estadual Norte Pioneiro/UENP e atualmente cursa Matemática a distância. Possui jornada inicial de trabalho, 21 horas. Trabalha como professora desde 2005 e é o primeiro ano que leciona Sociologia. A entrevista foi feita em uma sala de aula na escola onde a professora trabalha.

Clara

Professora estável, categoria F, casada, 38 anos, considera-se da cor negra. Formada em História pela Faculdade de Filosofia de Jacarezinho/FAFIJA e em Geografia pela UNESP/Ourinhos. Leciona Sociologia já há seis anos. Leciona em uma escola de Ourinhos/SP com uma jornada de 35 horas. Entrevista realizada em uma sala de aula na escola onde a professora leciona.

Professora efetiva, categoria A, casada, 36 anos, considera-se da cor branca. É formada em Ciências Sociais pela

Cândida

UNESP/Marília. Segundo palavras da própria professora, caiu de pára-quadras nas Ciências Sociais, foi para fugir do curso de Pedagogia, o sonho da mãe. Cursou também Geografia pela Faculdades Integradas de Ourinhos/FIO. Leciona Sociologia desde 2009. Leciona em uma jornada de 26 horas em uma escola de Ourinhos/SP. Entrevista realizada nas mesas do refeitório da Escola Estadual onde a professora atua.

Ernesto

Professor efetivo, categoria A, solteiro, 36 anos e considera-se da cor negra. É formado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina/UEL, possui pós-graduação nível especialização em Ensino de Sociologia pela UEL e atualmente, cursa mestrado em Ciências Sociais pela UNESP/Marília. Justifica a escolha pela graduação em Ciências Sociais, pois era o conhecimento que procurava no momento para muitas perguntas que tinha. Trabalha em uma escola estadual em Ourinhos/SP em uma jornada reduzida, 12 horas, também leciona como professor temporário em dois colégios estaduais do Estado do Paraná na cidade de Jacarezinho. Leciona Sociologia desde 2007. Entrevista realizada no refeitório da Escola onde o professor leciona.

Tainá

Professora temporária, categoria O, viúva, 30 anos, considera-se da cor branca. Formada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS. Lecionou Sociologia pela primeira vez em 2011. Trabalha em uma escola com jornada de 14 horas e como eventual em outras duas escolas. Entrevista realizada em sala de aula da Escola onde a professor leciona como temporária.

Caetano

Professor efetivo, categoria A pela disciplina de História. Solteiro, 43 anos, considera-se de cor branca. É formado em História pela Faculdade de Filosofia de Jacarezinho/FAFIJA. Trabalha em duas escolas estaduais em uma jornada de 49 horas. Primeiro ano que leciona Sociologia. Entrevista realizada em sala de aula de uma das escolas onde o professor leciona,

	em momento de aula que o Professor não tinha alunos.
Simone	Professora efetiva, categoria A, assumiu o cargo no início do ano de 2014. Casada, 34 anos, considera-se da cor branca. É formada em Ciências Sociais pela UEL, possui pós-graduação em Ensino de Sociologia pela UEL e Ética, Valor e cidadania pela Universidade Sagrado Coração/USC. Decidiu cursar Ciências Sociais, pois queria entender porque as coisas são como são. Trabalha em jornada inicial, 24 horas. Leciona em uma Escola estadual em Ourinhos e em outra em um município vizinho, além de aulas no ensino privado. Leciona Sociologia há 6 anos. Também é música. Entrevista realizada em uma sala de aula da Escola onde leciona. Visivelmente a professora encarou a entrevista como um desabafo.
Rosa	Professora efetiva categoria A na disciplina de Sociologia. Solteira, 29 anos, considera-se da cor parda. É formada em Ciências Sociais pela UEL, possui pós-graduação em Ensino de Sociologia pela UEL. Decidiu cursar Ciências Sociais, pois teve um ótimo professor de Sociologia no Ensino Médio que lhe apresentou essa área do conhecimento. Leciona há três anos. Trabalha em três escolas estaduais, em uma jornada integral de trabalho, 40 horas. Entrevista realizada em sala de aula de uma das escolas onde a professora leciona.
Olívia	Professora temporária, categoria O, casada, 26 anos, considera-se da cor branca. É formada em Direito pela Universidade Mackenzie e FIO, possui pós-graduação em Direito Penal. Não possui licenciatura. Há dois anos assume aulas de Sociologia. Leciona 29 horas de trabalho e atua em duas escolas estaduais. Além da docência, trabalha como advogada. A entrevista realizada em sala de aula de uma das Escolas onde a professora leciona.

Fonte: O próprio autor.

A partir das informações constadas no Quadro 3 verifica-se que em relação à idade, pode-se dividir os/as entrevistados/as em três grupos. O primeiro,

com 4 docentes, é formado por professores com até 30 anos de idade, sendo que a mais jovem entrevistada possuía 26 anos no momento da entrevista. No segundo grupo encontram-se docentes com idades entre 31 e 40 anos. Aqui encaixei a maioria dos docentes e das docentes, a saber, 5 dos/as entrevistados/as estão nessa faixa etária. Já no terceiro grupo classifiquei os/as entrevistados/as com idade acima de 41 anos, sendo que do total, três professores se enquadraram nesse grupo, e o professor de Sociologia com mais idade, tinha 52 anos no momento da entrevista. Com base nesse quadro posso afirmar que em relação à idade, o conjunto de docentes de Sociologia do município de Ourinho/SP, participantes das entrevistas, é relativamente jovem, uma vez que 3/4 do total de docente possuía idade de até 40 anos.

Com relação à cor, nossos/as entrevistados/as puderam auto-declarar-se durante a entrevista. Foi comum que depois de questionados/as a qual cor se declarava, olharem o braço ou a mão e, após risos, mencionarem sua cor. Dessa forma, 6 docentes se declararam da cor branca; 3 se declararam negras, dentre os quais um auto-declarou-se índio negro; e 3 se declaram da cor parda, sendo que uma professora declarou-se morena clara.

Em relação ao estado civil, observa-se no Quadro 3 que a grande maioria dos/as participantes da entrevista, um total de 7 docentes, é casada. Já os solteiros são 4, e uma professora é viúva.

Outra característica que pode ser visualizada no Quadro 3 refere-se a formação profissional de cada entrevistado e entrevistada. Em relação a esse aspecto, percebe-se que todos e todas docentes entrevistados/as que possuem cargos efetivos na disciplina de Sociologia, ou seja, 5 professores, são formados em universidades públicas. Três destes/as são formados/as na Universidade Estadual de Londrina/UEL e os outros 2 – um professor e uma professora - na Universidade Estadual Paulista/UNESP/Marília. Os cursos de Ciências Sociais oferecidos nas duas universidades são os mais próximos do município onde realizei o estudo, logo, percebe-se uma característica que as universidades do interior do país possuem, qual seja, a de formar profissionais de forma mais regionalizada, sendo que a atuação desses profissionais geralmente se dará nas regiões próximas de onde se formaram. Além disso, esse aspecto demonstra o papel importante que as duas universidades possuem na formação dos profissionais do ensino de Sociologia nessas regiões.

Com relação à pós-graduação, 3 desses/as professores/as cursaram especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina/UEL⁶¹ sendo que uma delas além desta, cursou também pós-graduação em Ética, Valor e Cidadania. Um dos professores, o *Ernesto*, faz mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista/UNESP em Marília.

Com relação aos professores e professoras de outras áreas, que lecionam Sociologia⁶², nota-se que 3 possuem formação em universidades públicas e outros/as 3 possuem formação em instituições privadas. Uma professora com mais de um curso de graduação é formada nos dois tipos de instituições. Neste grupo, apenas uma professora possui pós-graduação em nível especialização.

Já em relação à jornada de trabalho docente, ou seja, à carga horária dedicada ao ensino, observa-se que 3 de nossos/as entrevistados/as possuem carga reduzida, ou seja, até 12 horas, sendo que um deles possui carga horária reduzida no estado de São Paulo, mas, complementa trabalho semanal como professor temporário no Estado do Paraná. Além destes, 4 dos/as sujeitos de pesquisa possuem jornada inicial, 24 horas de trabalho semanal, e os/as demais 5 professores possuem mais de 25 horas de trabalho, sendo que um professor possui 49 horas semanais de trabalho. Esclareço que uma hora de trabalho docente no Estado de São Paulo equivale à hora de 60 minutos, e não à hora-aula.

Questionados/as se possuíam religião, 3 docentes responderam não possuir, 1 professor se identificou como ateu e os/as demais 5 declararam-se de religião católica, sendo que um professor e uma professora declaram-se não praticante, e 3 declararam-se de religião evangélica.

Apenas 3 de nossos/as entrevistados/as mantém outra atividade profissional além da docência. Dois deles, um professor e uma professora, dedicam-se à música, e outro professor atua em atividade ligada à agricultura.

Além destes, há outros elementos que caracterizam o perfil dos/as entrevistados/as não constantes no Quadro 3. Em relação ao local de nascimento, 5 dos/as entrevistados/as são naturais de Ourinhos/SP e outro professor é natural de Cambará, cidade vizinha a Ourinhos pelo lado paranaense. Dessa forma, metade

⁶¹ Aqueles/as mesmos/as docentes que são formados em Ciências Sociais na UEL são os/as que cursaram especialização em Ensino de Sociologia nessa instituição.

⁶² Um dos professores que leciona Sociologia formado em Direito, é estudante de Ciências Sociais por uma universidade privada da cidade de São Paulo.

dos/as entrevistados/as trabalham na sua cidade e região natal e têm relações com os aspectos históricos, culturais e sociais característicos da cidade elencados anteriormente. Dos demais, 3 são naturais de São Paulo/SP, um de Londrina/PR, uma de Poços de Caldas/MG e um de Três Lagoas/MS. Apenas um dos docentes morou um período na zona rural para posteriormente ir para a cidade. Os demais sempre moraram na zona urbana.

Dentre os/as entrevistados/as, nove fizeram todo o ensino básico em escolas públicas, sendo que um deles terminou o Ensino Médio na modalidade EJA e uma professora fez o Ensino Médio integrado ao Técnico em Enfermagem. Os demais, 2 docentes, um professor e uma professora fizeram todo o ensino básico em escola privada e uma fez parte do ensino básico em Escola pública e concluiu no ensino privado. Dessa forma, infiro que a maioria de meus sujeitos de pesquisa têm a origem econômica e social muito parecida, filhos da classe operária, de condições econômicas pouco favoráveis sendo que em suas famílias são os primeiros a adquirir a formação em um curso superior – apenas 4 entrevistados/as mencionaram ter o pai ou a mãe formação no ensino superior.

Outro elemento do perfil dos/as entrevistados/as, que revelam serem estes originários da classe trabalhadora com condições menos favoráveis é o fato de que apenas 3 destes mencionaram não ter trabalhado em nenhum momento durante o curso de graduação. Do número de 12 entrevistados/as, quatro cursaram a graduação no período noturno, quatro mencionaram ter cursado no período matutino, um estudou no período da tarde, um cursou integral e duas professoras não mencionaram o período que cursaram a graduação.

Quanto às experiências profissionais anteriores à docência⁶³, foram apresentadas pelos docentes uma infinidade de áreas de trabalho: controlador de estoque, secretária, auxiliar de dentista, guarda mirim, garçom, office boy, atendente de loja, cabo eleitoral, babá, atendente em lanchonete e restaurante, vendedora, telemarketing. Diante disso, posso dizer que o trabalho docente foi e é para a maioria, o trabalho de suas vidas que menos exigiu esforço físico e mental, um argumento a mais para justificar o entendimento da precarização como um processo em curso no trabalho docente.

⁶³ Nenhum/a participante das entrevistas teve a docência como seu primeiro emprego.

Os dados sobre o município de Ourinhos e suas Escolas foram importantes para a compreensão do contexto em que os sujeitos de pesquisa – aqui também apresentados - estão inseridos, e já demonstrou, como destacado ao longo do capítulo, alguns elementos do processo de precarização do trabalho docente em curso no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Ao longo desse capítulo observei ao menos uma condição particular para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio do município: a existência de demanda de professores formados na área, já que 80% daqueles que lecionam essa disciplina nas Escolas de Ourinhos/SP é de área diversa. Contudo, essa condição não se explica somente por ser a Sociologia disciplina recentemente incorporada no ensino básico. Há nesse aspecto elemento do processo de precarização do trabalho docente, uma vez que o número de professores não-efetivos lecionando a disciplina superava o número de efetivos.

Tendo apresentado o contexto particular do universo de pesquisa, bem como do perfil dos sujeitos de pesquisa, analiso no próximo capítulo aspectos gerais que organizam a vida do trabalho docente no Estado de São Paulo e complementam o ponto de vista de que a Sociologia foi inserida num contexto educacional de crescente precarização.

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO E COMO A VIVENCIAM OS DOCENTES DE OURINHOS/SP

Neste capítulo tratarei dos aspectos relativos às condições do trabalho docente no ensino público do Estado de São Paulo e como os professores de Sociologia do município de Ourinhos a vivenciam. Dessa forma, faço uma caracterização do sistema de Ensino Público do Estado, dando atenção especial ao Ensino Médio na região de Ourinhos, sudoeste paulista.

Reitero que o problema de pesquisa consiste na tentativa de responder se, como e de que forma, as condições e características do trabalho docente, em situação de crescente precarização, condicionam e influenciam na atuação dos professores/as de Sociologia. Sendo assim, as informações e a análise sobre o funcionamento do sistema educacional do Estado de São Paulo, bem como o entendimento dos aparatos legais/institucionais, profissionais e estruturais da vida escolar no Estado, são imprescindíveis para compreendermos as condições sob as quais a disciplina de Sociologia e os/as professores/as responsáveis por lecioná-la estão inseridos/as.

2.1 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A temática do trabalho docente é bastante abrangente, nesse sentido, optei por discutir as condições de trabalho de professores e professoras da disciplina de Sociologia, ou seja, vou tratar das práticas de ensino que resultam das atuais organizações desse tipo de trabalho, o trabalho da educação.

Pensarei o trabalho docente como categoria a partir das contribuições do materialismo histórico dialético. Segundo Marx (1996) na obra *O Capital*, o trabalho é entendido basicamente como,

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e

mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

A partir da definição de Marx (1996), constata-se que o trabalho se apresenta como a efetivação da vontade do ser humano em transformar a natureza. Nesse processo, ao modificar a natureza, homens e mulheres modificam “sua própria natureza”. Marx (1996) mostra também que a atividade humana efetivada pelo trabalho se diferencia da ação não humana por ser pensada, planejada, sendo o trabalho exclusivo do ser humano.

Sendo o trabalho planejado, idealizado e um ato estritamente humano, constitui-se da junção de atividades manuais - põe em movimento mãos braços, pernas e cabeça (MARX, 1996) - e intelectuais - a idealização do trabalho (MARX, 1996) - necessárias à subsistência deste sobre a natureza, constituindo o que os estudos em Sociologia do trabalho classificam como trabalho material ou imaterial.

O trabalho material se caracteriza pela sobreposição da ação manual, do esforço físico, do uso dos músculos e gasto de energia física na ação do trabalho. Por outro lado, no trabalho imaterial predomina a atividade intelectual, uso do raciocínio e da inteligência como também o emprego de componentes de afetividade (DAL ROSSO, 2008). O primeiro é mais predominante nas etapas humanas de superação dos obstáculos impostos pela natureza, e mesmo nas sociedades pré-industriais e pré-capitalistas se sobrepôs o trabalho material. Já o segundo, predomina na sociedade após o avanço da tecnologia e “em decorrência do aprofundamento da divisão social do trabalho e do emprego de equipamentos de comunicação e de armazenamento de informações” (DAL ROSSO, 2008, p.30) além do dependente uso do trabalho informatizado característico do atual estágio de capitalismo financeiro. Ou seja, conforme o período da história ou de qual atividade da divisão social do trabalho estiver falando, teremos geralmente a predominância de um sobre o outro, embora, esses dois tipos de trabalho não apareçam isolados na sociedade.

Tanto no trabalho material, físico, quanto no imaterial, o trabalhador faz uso de outras faculdades além de sua energia física. Faz uso de sua inteligência, de sua capacidade de concepção, de criação, de análise, de lógica. Emprega os componentes de afetividade ao relacionar-se com as pessoas, sejam os colegas de trabalho, os dirigentes das empresas e dos serviços estatais, os clientes. [...] O trabalho ocupa a pessoa como um todo. Todos os aspectos de sua personalidade são envolvidos até certa medida no ato de trabalhar. (DAL ROSSO, 2008, p.30).

Nos processos de criação no trabalho humano há a transmissão dos saberes, das formas de conhecer e se apropriar das técnicas. Essa transmissão é um processo educativo, que forma os homens nas relações de trabalho. Saviani (1992) destaca o processo educativo também como estritamente humano, de produção de conhecimento e apropriação dos saberes e experiências historicamente produzidas pelos seres humanos, sendo que o ato do trabalho educativo constitui-se na forma intelectual e, portanto, imaterial.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1992, p. 13).

Os modos de trabalhar em todas as formações históricas e também no capitalismo passam por transformações ao longo do tempo, constituindo em variadas formas de organização do trabalho. Conforme os diferentes contextos históricos o trabalho atingiu a configuração atual, alcançando escalas de padrões de regulação e expansão globais (DRUCK, 2011).

Diante desse processo de transformações históricas do trabalho, interessa-me apreender os movimentos paralelos e cruzados dos processos de precarização do trabalho, característico do capitalismo do século XXI, tanto no setor de produção (as indústrias) como no setor de serviços (onde está a educação). Considera-se que os paradigmas empresariais e de gerência industrial colonizam o espaço das escolas, tornando-as espaços de controle e de cortar gastos à custa dos interesses dos trabalhadores e dos que dependem desse serviço escolar. Assim, verifica-se nas escolas processos de precarização do trabalho.

Repito que entendo por precário o trabalho fragilizado, inseguro e incerto (KALLEBERG, 2009), marcado por contratos flexíveis e pela redução de direitos trabalhistas e das condições apropriadas de trabalho (DRUCK, 2011). A precarização do trabalho tem se configurado ação/movimento, um processo crescente e marcante no momento atual do capitalismo mundializado de acumulação flexível e mudança nos modelos de organização do trabalho como veremos em DAL ROSSO (2008). Como processo em curso, a precarização tem adentrado todos os setores da produção e de serviços - sendo mais ou menos avançado conforme o setor – mas que também tem se alastrado sobre o trabalho no serviço público, não somente aos servidores temporários e terceirizados como também aqueles ainda considerados estáveis. O trabalho docente no serviço público, portanto, também tem sofrido esse processo de precarização o que procuro mostrar nessa análise das condições de trabalho de professores e professoras de Sociologia de Ourinhos/SP.

2.1.1 Estudos de Organização do Trabalho

Segundo os estudos de DAL ROSSO (2008) e DRUCK (2011) há uma crescente precarização do trabalho na produção e no setor de serviços, e esses processos aparecem também na organização do trabalho no ensino público, conforme veremos com LÜDKE & BOING (2004), SAMPAIO & MARIN (2004) e OLIVEIRA (2004). O estudo da organização do trabalho docente no Estado de São Paulo demonstrou como esses processos aparecem também no município de Ourinhos/SP na vida escolar de professores de Sociologia, os sujeitos entrevistados desta pesquisa.

Sadi Dal Rosso (2008) traz elementos essenciais a respeito do processo histórico de organização e intensificação do trabalho no capitalismo. O autor trabalha com a concepção marxista de que o capitalismo, assim como o caracterizou Karl Marx, está em luta desenfreada pela busca da mais-valia e acumulação de riquezas. Até um determinado período da história – Revolução Industrial Inglesa - a extração máxima de valores foi garantida pelo elevado número de trabalhadores e com extensão máxima da carga horária de trabalho. A esse tipo de acúmulo de lucros Marx denomina de mais-valia absoluta. Dado o grau de exaustão e a resistência às insuportáveis condições de trabalho geradas nesse período, foram criadas leis regulamentando cargas horárias de trabalho, sendo a

Inglaterra o exemplo destacado pelo autor, onde a jornada de trabalho é reduzida de 16 para 12 horas diárias, depois para 11 e posteriormente para 10 horas (DAL ROSSO, 2008).

Diante de tal condição, o capital necessitou buscar novas formas de garantir seu grau máximo de acúmulo de riqueza por meio do que Marx já havia conceituado como mais-valia relativa, ou seja, possibilitar que o trabalhador produza a mesma quantia de outrora na menor quantidade de horas de agora, o que é possível primeiramente pela implantação e investimentos em modernas tecnologias de produção e posteriormente na organização científica e racional – taylorismo⁶⁴, fordismo⁶⁵ e toyotismo⁶⁶ – do trabalho.

Dessa forma que a discussão da intensificação do trabalho passa a ter esse sentido no raciocínio de Dal Rosso (2008).

Já que alongar a duração da jornada dos trabalhadores não é mais possível, os capitalistas, os gerentes de empresas estatais e os donos de pequenos negócios artesanais ou rurais passaram a buscar a acumulação por meio do mecanismo de tornar o trabalho mais intenso. (DAL ROSSO, 2008, p.55).

Os princípios de racionalização da organização do trabalho passam a preocupar as gerências e direções das empresas e indústrias, tendo como intuito a máxima diminuição dos momentos de não-trabalho⁶⁷ dentro da jornada de trabalho

⁶⁴ Modelo de organização do trabalho criado por Fredrick Winslow Taylor (1856-1915) que consiste na implantação de métodos científicos de controle, gerência e organização do trabalho. Caracteriza pelo estudo do tempo (PINTO, 2010) e movimento a fim de definir a melhor e mais ágil maneira de realizar uma mesma atividade do trabalho e posterior implantação padronizada na indústria por meio do treinamento dos operários, aumentando conseqüentemente, o grau de intensidade do trabalho. (DAL ROSSO, 2008).

⁶⁵ Modelo de organização do trabalho criado por Henry Ford (1862-1947) que implantou a produção e consumo em massa e caracteriza-se principalmente pela implantação da esteira e da linha de produção e montagem “de tal forma que a velocidade e o ritmo, que anteriormente exigiam controladores para ser aplicados, agora passam a ser determinados por um mecanismo mecânico, pela velocidade variável da esteira de produção.” (DAL ROSSO, 2008, p. 61).

⁶⁶ Modelo de organização do trabalho criado por Taiichi Ohno (1912-1990), criador do Sistema Toyota de Produção que se espalhou pelo mundo com a crise do modelo de produção em massa utilizado no fordismo. Criado sob o princípio de racionalidade, procura extinguir os desperdícios da produção produzindo somente aquilo que o mercado consome, a tempo justo (DAL ROSSO, 2008) eliminando os estoques e o número de trabalhadores com a introdução do modelo de organização um operário-diversas máquinas. “O sistema toyotista caracteriza-se pela polivalência no trabalho em contraposição ao sistema fordista, que se estruturava sobre a especialização, ainda que limitada a uma operação do operário.” (DAL ROSSO, 2008, p.67).

⁶⁷ O não-trabalho pode ser identificado como qualquer espaço de tempo em que o trabalhador não está diretamente produzindo. Exemplo: espaço de tempo para mudança de setor, quebra de máquina.

de cada trabalhador/a. Com o taylorismo-fordismo os ritmos e os movimentos passam a ser definidos pela gerência e/ou cientificamente identificados a partir do cálculo da melhor e mais ágil maneira de realizar um mesmo trabalho. “Ambos, tempo e movimento, passam por um processo de racionalização tecnocientífica e depois por um processo administrativo de implantação da nova maneira de agir nos locais de trabalho.” (DAL ROSSO, 2008, p.62).

As causas da crise de super produção provocadas no modelo taylorista-fordista foram racionalmente enfrentadas com práticas denominadas de toyotismo. Esse novo modelo possibilitou cortar postos de trabalho e o número de trabalhadores, pela intensificação e pelo controle sobre os tempos de não-trabalho.

Caracterizar, mesmo de forma geral, esses modelos de racionalização do trabalho é relevante para a verificação, na sequência, de como eles colonizam o trabalho docente e a organização da educação pública, trazendo a este setor a mesma precarização do trabalho visualizada no setor da indústria e dos serviços privados.

Dal Rosso (2008) caracteriza a intensidade do trabalho como parte fundamental do atual momento do capitalismo contemporâneo e vai se transformando conforme se avança as formas de organização do trabalho na história. O autor identifica a intensidade no sentido amplo sendo tanto o aumento do esforço físico e manual como também a intensificação do trabalho mental, relacional e psíquico.

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador como o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. (DAL ROSSO, 2008, p.23).

Intensidade do trabalho no sentido de esforço físico e mental esteve em todos os momentos da história humana, contudo, ela ganha maiores proporções no capitalismo contemporâneo, quando há altos investimentos tecnológicos e informatizados, como também do controle racional taylor-fordista dos tempos e movimentos e a exigência toyotista de trabalhadores polivalentes - que saibam executar diversas funções no trabalho. Aparece tanto no trabalho material como imaterial.

Dal Rosso (2008) destaca alguns dados empíricos do estudo da intensidade no trabalho com trabalhadores de diversas categorias dos setores da indústria, serviços e governamental do Distrito Federal. Ali, foi identificado que grande parte dos trabalhadores/as entrevistados/as percebe o aumento da intensidade no trabalho, variando em proporção conforme o tipo de intensidade e o setor de trabalho.

Além da discussão das transformações na organização do trabalho e consequente intensificação, destaco a seguir breves notas conceituais a respeito da precarização do trabalho em geral e precarização do trabalho docente em particular. Graça Druck (2011) em artigo intitulado *Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?*, define a precarização do trabalho social como:

[...] um processo em que se instala— econômica, social e politicamente — uma institucionalização da flexibilização e da precarização moderna do trabalho, que renova e reconfigura a precarização histórica e estrutural do trabalho no Brasil, agora justificada pela necessidade de adaptação aos novos tempos globais[...]

O conteúdo dessa (nova) precarização está dado pela condição de instabilidade, de insegurança, de adaptabilidade e de fragmentação dos coletivos de trabalhadores e da destituição do conteúdo social do trabalho. Essa condição se torna central e hegemônica, contrapondo-se a outras formas de trabalho e de direitos sociais duramente conquistados em nosso país, que ainda permanecem e resistem.

O trabalho precário em suas diversas dimensões (nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, no adoecimento, nos acidentes de trabalho, na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos) é um processo que dá unidade à classe que vive do trabalho e que dá unidade também aos distintos lugares em que essa precarização se manifesta. Há um fio condutor, há uma articulação e uma indissociabilidade entre: as formas precárias de trabalho e de emprego, expressas na (des)estruturação do mercado de trabalho e no papel do Estado e sua (des)proteção social, nas práticas de gestão e organização do trabalho e nos sindicatos, todos contaminados por uma altíssima vulnerabilidade social e política. (DRUCK, 2011, p.41 *apud*. DRUCK, 2007, p.19-20).

Dentre as consequências provocadas pela precarização do trabalho em todos os setores está os impactos na saúde do/a trabalhador/a. Diante da flexibilização do trabalho, das metas e ritmos estabelecidos e das manobras usadas pelos trabalhadores para elevar a produtividade, acaba por fragilizar a segurança e a

saúde no trabalho (FRANCO, DRUCK, SELIGMANN-SILVA, 2010), elevando os riscos e os casos de adoecimento e acidentes de trabalho.

É necessário considerar, ainda, que os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas...) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos, destacando-se, internacionalmente, o crescimento de dois grupos de patologias – o das LER/DORT e o dos transtornos mentais. (FRANCO, DRUCK, SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 232).

Ao longo desse e do próximo capítulo apresento elementos da organização do trabalho docente e da vida trabalhista dos professores de Sociologia, que evidenciam concretamente os traços de que o processo de precarização avança sobre a educação pública. Dentre esses elementos adianto a flexibilização dos contratos, perdas de direitos previdenciários e proteção social, elevação da carga horária de trabalho em sala de aula, aumento elevado da quantidade de estudantes por turma, aumento da razão professor/alunos (SAMPAIO & MARIN, 2004), precarização física das Escolas (LENNERT, 2009).

2.2 ACESSO, PERMANÊNCIA E EVOLUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Apresentarei os aspectos que mais influenciam na vida profissional dos/as docentes ligados/as à rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Para tanto, citarei entre outros, os aspectos relativos ao acesso, permanência ou não e a evolução na carreira docente nesse Estado da federação que apresenta a maior rede de ensino público do país⁶⁸ destacando dados que demonstram um processo de precarização do trabalho docente.

Um pré-requisito para analisar a configuração profissional dos docentes do Estado de São Paulo é compreender as diversas categorias as quais são divididos/as os/as professores/as, como também, as formas de acesso a cada uma delas, o que não é uma tarefa das mais fáceis. Mesmo para professores que

⁶⁸A Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo é formada por 91 Diretorias Regionais de Ensino – DEs - vinculadas à Secretaria Estadual de Educação. A estas estão vinculadas 5.108 Escolas Estaduais. Nestas, até Agosto de 2013, compunham mais de 233.000 docentes. Segundo o Censo Escolar, em 2013 havia 4.136.334 matrículas nas escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (Censo Escolar 2013).

integram o quadro do magistério quanto para os estudantes é difícil compreender essa organização em categorias⁶⁹.

O quadro de docentes do magistério paulista constitui-se de nove categorias⁷⁰ de professores, representadas por letras do alfabeto. Algumas dessas categorias foram transitórias, outras são permanentes e foram nascendo conforme transcorreram as mudanças legislativas e institucionais de acesso à carreira docente e de questões previdenciárias do Estado de São Paulo. Abaixo, adicionei um quadro com as categorias de professores.

Quadro 4 – Categorias docentes no quadro do magistério público paulista

- A= Efetivo** – Concursado, titular de Cargo.
- P = Estável** – Estável a partir da Constituição de 1988.
- F= Estável** – Professores temporários que tinham aulas em (02/06/07) data da Lei Complementar 1.010/2007.
- L= Docente Temporário** – Que assumiu aulas após (02/06/07) data da Lei Complementar 1.010/2007 e antes de (17/07/09) data da Lei Complementar 1.093/2009 que regulariza o contrato de temporários.
- O= Docente Temporário** – Candidato à admissão após (17/07/2009) data da Lei Complementar 1.093/2009, para atuar durante um ano letivo.
- S= Docente Eventual** – Vinculado como eventual em (02/06/2007) data da Lei Complementar 1.010/2007
- I = Docente Eventual** – Vínculo após (02/06/07) data da Lei Complementar 1.010/2007 e antes de (17/07/09) data da Lei Complementar 1.093/2009
- V= Docente Eventual** – Candidato à admissão após (17/07/2009) data da Lei Complementar nº 1.093/2009, para atuar em substituições.
- PAA = Docente contratado para atuar no Programa Apoio à Aprendizagem.**
- R= Readaptado** – Docente readaptado/a para cumprir outras funções dentro da Escola.

Fonte: SEE/SP

⁶⁹ Categoria aqui é a designação da legislação que denomina os professores em um quadro de carreira com divisões em categorias. Não confundir com o uso teórico “categoria” de análise.

⁷⁰ Ver a nota 65, categoria definida na forma da legislação que organiza a carreira dos docentes.

Para compreender o Quadro 4 é necessário analisá-lo conjuntamente com a análise das promulgações de leis e documentos que alteram e flexibilizam os meios de acesso e permanência no quadro do magistério paulista.

Professores e professoras da **Categoria A** são aqueles e aquelas aprovadas em concurso público e são, portanto, titulares de cargo no quadro do magistério paulista. Dentro dessa categoria há o Professor de Educação Básica I – PEB I (Ensino Fundamental séries iniciais)⁷¹ e o Professor de Educação Básica II – PEB II (Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio).

Docentes da Categoria A são aqueles contratados a partir de aprovação em concurso público, sendo na linguagem das comunidades escolares considerados professores efetivos ou titulares de cargo. Atualmente os concursos públicos para ingresso ao quadro do magistério paulista são organizados em duas fases. A primeira é eliminatória e constituída de provas de conhecimentos gerais e específicos relacionados com a disciplina; a segunda fase é classificatória, constituída de prova de títulos. Além disso, os ingressantes de concursos são obrigados a realizar um curso de formação para ingressantes com carga horária de 360 horas (ABREU, 2014). Esse curso de formação para o ingressante constituía uma das etapas eliminatórias do concurso público realizado em 2010, antecedido de mais duas fases anteriormente citadas. Esse curso era oferecido durante quatro meses, período que o ingressante não atuava em sala de aula e recebia uma bolsa de 75% do seu salário (ABREU, 2014). Ao fim do curso, o ingressante era submetido a uma nova prova de conhecimentos de caráter eliminatório. Um dos professores entrevistados nos relata um pouco desse curso:

Nesse concurso que eles fizeram [...] você fazia como se fosse um programa, onde você tinha que cursar seis meses, quatro módulos on-line né? E você até recebia por essa, por esses módulos. Então ficamos seis meses estudando on-line com um encontro presencial por mês, não, na verdade uns quatro meses o curso, e depois disso nós fizemos uma outra prova [...]. Foi em Ourinhos, nós escolhemos primeiro as aulas, a Escola aonde íamos trabalhar, após isso começou esse, o curso. [...] era um curso on-line, você respondia as questões, participava do fórum que tinha, tinha um fórum com questões, recebíamos uma bolsa por isso, quatro bolsas por isso,

⁷¹ O Estado de São Paulo ainda mantém uma rede de Ensino Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais.

mensal, e depois disso, foi dada uma nova prova. (Professor Ernesto⁷², entrevistado em 09/12/2014).

Esse curso de formação não compõe mais uma das etapas do concurso, ele passou em 2013 a ser oferecido durante o período de estágio probatório (os três primeiros anos de exercício), sem oferecimento de bolsa e sem tirar o/a docente da sala de aula. Para o concurso realizado em 2013, os/as docentes contratados/as no início de 2014 iniciaram sua atuação diretamente em sala de aula, sem aquela preparação ou formação específica para ingressante realizada na edição de 2010. Outro professor entrevistado, efetivado nesse último concurso, relatou sua experiência de início da atuação:

[...] comecei a trabalhar como efetivo e [...] no segundo dia que vim pra Escola já entrei em sala de aula [...]. Não houve nem um tipo de preparação assim, foi incômodo pra mim, bastante incômodo. A partir do concurso eu vim, eu tive que escolher a escola né? Aquele processo de ir na DE (Diretoria de Ensino)⁷³ escolher a escola, escolhi a escola por indicação de uma amiga minha, ela falou que era uma escola legal, realmente é uma escola boa, daí vim aqui, mas a parte de orientação, sobre como funciona eu fui aprendendo no percurso, não houve nenhuma preparação, e eu quando cheguei aqui a primeira coisa que procurei foi a coordenação, “quero uma preparação e tal, como se preenche um diário”, coisas básica né, [...] vim aqui no primeiro dia, tive uma conversa muito sucinta com a coordenação, com a direção e tudo, e no segundo dia já estava em sala de aula às 7 horas da manhã, então, foi no improviso meu primeiro bimestre, foi bem improvisado, [...] peguei notas de outros professores que estavam em sala de aula, bem confuso o início. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Embora para ser professor e professora seja necessário cursar aproximadamente quatro anos de curso de licenciatura, bem sabemos que a formação específica na área não é suficiente, uma vez que cada sistema de ensino tem suas particularidades e sua organização própria. Portanto, a formação antes mesmo de o docente entrar em sala seria essencial para o início profissional do/a docente.

Professores **Categoria P** são todos/as aqueles/as contemplados pelo dispositivo constitucional, que torna estável todas e todos servidores públicos

⁷² Para conhecer mais sobre os professores que participaram de nossas entrevistas, consulte o Quadro 3, apresentando na página 51 deste texto.

⁷³Grifo meu.

municipais, estaduais e federais, que atuavam por pelo menos cinco anos até a data da promulgação da Constituição Federal de 1988 – (05/10/88) - (APEOESP, 2014). A essa categoria docente é

[...] assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 9 (nove) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas e 3 (três) em local de livre escolha. (APEOESP, 2014, p. 21).

Pode-se observar no Quadro 4 que a divisão das demais categorias docentes apresentadas, tem sua gênese relacionada à emissão de Leis Complementares pelo governo do Estado de São Paulo. Duas Leis Complementares – LC - estaduais aparecem como determinantes na composição do quadro apresentado: LC 1.010/2007 e LC 1.093/2009. A primeira cria a São Paulo Previdência – SPPREV – entidade gestora da previdência dos servidores públicos e dos militares do estado⁷⁴. A segunda regulamenta a contratação de servidores públicos por tempo determinado. Vejo como necessária uma breve digressão sobre o sentido e os antecedentes a essas leis que facilitará o entendimento da importância, sentido e influência desses mecanismos legislativos na organização e no processo de precarização do trabalho docente.

Desde longa data, o Estado de São Paulo⁷⁵ completa seu quadro de docentes com profissionais temporários⁷⁶ e nessa categoria os/as docentes não têm as mesmas condições de trabalho daqueles/as que são efetivos do quadro do Estado como, por exemplo: criação de vínculos de trabalho, estabilidade, garantia de carga horária de trabalho entre outros. Até o ano de 2007, era uma Lei de 1974, lei

⁷⁴ Destaco que geralmente as políticas de contenção de investimentos, aquilo que Dalila Oliveira (2004) chama de Reformas do Aparelho do Estado, começa por alteração e reorganização do sistema previdenciário, retirando dele direitos visando o enxugamento dos gastos públicos.

⁷⁵ Realidade presente em todos os níveis educacionais do país. Segundo infográfico da Revista Educação, 31,08% dos docentes das redes estaduais no Brasil lecionam por meio de contratos temporários, sendo que em vários Estados como o do Acre, Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo, o número de temporários supera o de efetivos. Infográfico disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/206/fora-do-eixo-313099-1.asp>> Acesso em Julho de 2015.

⁷⁶ Conforme infográfico da Revista Educação, 25% do quadro de Professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, é ocupada por docentes temporários/as. Infográfico disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/206/fora-do-eixo-313099-1.asp>> Acesso em Julho de 2015. Contudo, vale ressaltar que em 2013, os dados da SSE/SP mostram que professores efetivos constituíam 50,5% do quadro do magistério paulista, contra 49,4% de não-efetivos. Isso ocorre pois os professores estáveis (categorias P e F) não tem grau de servidor efetivo. Para o primeiro semestre de 2015 esses números melhoram. Efetivos passam a ser 59,2% do quadro de docentes contra 40,2% de não-efetivos.

nº500/74, que regulamentava a contratação dos servidores temporários em São Paulo. No entanto, em junho de 2007 o governo do Estado resolveu fazer alterações na previdência estadual criando uma nova instituição responsável por gerir a previdência dos servidores públicos estadual, a São Paulo Previdência - SPPREV - por meio da já referida LC 1.010/2007. Essa legislação inclui na nova instituição previdenciária estadual somente os/as servidores/as efetivos/as do Estado, direito que a lei de 1974 garantia também a servidores temporários. Tendo tomado tal decisão, o Estado se obriga a garantir estabilidade a todos/as os/as docentes que até a data da lei – 02/06/2007 – haviam sido contratados/as para prestar trabalho temporário.

Com a promulgação dessa Lei e com a conseqüente alteração nos aspectos previdenciários, todos/as docentes que atuavam como temporários/as até a data de 02/06/2007 receberam o direito a estabilidade. Esses docentes são classificados/as como **Categoria F**. Segundo consta o histórico do ano de 2007 na página do Sindicato dos professores do Estado – APEOESP – essa conquista só veio após luta e pressão dos professores e professoras⁷⁷.

Os professores e a direção da APEOESP foram surpreendidos. No dia 19 de abril, o governador José Serra encaminhou à Assembleia Legislativa uma proposta de emenda aglutinativa preparada para alterar o Projeto de Lei 30/2005 – criação do Sistema de Previdência dos Servidores Públicos (SPPrev) – que ataca brutalmente os direitos de todos os servidores públicos. Segundo a emenda, a SPPrev serviria para arcar com os benefícios previdenciários dos servidores públicos titulares.

Já a aposentadoria, a licença saúde, a pensão de beneficiários, a proteção à maternidade, os acidentes de trabalho, o auxílio reclusão dos professores ACTs⁷⁸ e estáveis seriam administrados pelo INSS.

A direção da APEOESP antecipou-se, convocando nova assembleia para o dia 25 de abril. Cerca de 20 mil professores aprovaram nova assembleia para o dia 4 de maio, com início de greve. O governo recuou, enviando novo projeto a Assembleia Legislativa, incorporando os ACTs. A mobilização dos professores continuou até a aprovação do projeto, dia 28 de maio, com a realização de novas assembleias, atos públicos e vigília no Legislativo.

Após grande mobilização dos professores, o governo encaminhou emenda assegurando que os profissionais admitidos pela Lei 500 até

⁷⁷ APEOESP. História, 2007, sem página. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>> Acesso em: Julho de 2015. Alerto que esse relato é o ponto de vista apenas do sindicato.

⁷⁸ Admitidos em Caráter Temporário – ACT – Por essa sigla eram conhecidos os docentes admitidos pela lei 500/74.

a data da publicação da lei não seriam dispensados pelo Estado, ainda que não tenham aulas atribuídas. (APEOESP)⁷⁹

Esse relato extraído do *site* da APEOESP mostra como a precarização no setor público caracteriza-se como um processo que avança de forma crescente, mas, que encontra resistências dos sujeitos e organizações dos sujeitos trabalhadores. Se por um lado há esforços do governo\estado em alterar as regulamentações de contratos e garantias de proteção social, por outro, há lutas que têm conseguido manter um padrão de regulação que ainda preserva alguns direitos e proteções.

Professores Categoria F tiveram a estabilidade garantida (não tem o contrato encerrado e lhes é garantida um mínimo de 12 horas de trabalho no início do ano letivo). Todavia, não estão no mesmo patamar dos/as professores/as efetivos, já que não estão cobertos por plano de carreira e não podem alterar jornada de trabalho, entre outros.

O Estado de São Paulo passa a ter uma nova legislação específica para contratos temporários somente dois anos depois, quando da promulgação da LC nº 1093/2009 que além da questão previdenciária traz outras alterações e reduções de direitos aos trabalhadores temporários. Alterações que podem ter contribuído para o processo de precarização desses docentes. Dessa vez, mesmo com pressão da APEOESP, o governo consegue aprovar a lei conforme apresentou, visando a meu ver a diminuição de gastos com os direitos de proteção dos professores temporários.

No sentido literal, a LC nº 1093/2009 é bem mais enxuta que a antiga Lei nº 500/74 visivelmente mais completa. A primeira foi aprovada com 28 artigos e a segunda tinha 49. E no sentido qualitativo, relativo aos direitos, benefícios e proteção ao trabalhador/a é visível que a nova lei regulamentadora dos contratos temporários trouxe consideráveis reduções. Levando em consideração que o processo de precarização alcança força institucional, considero esse enxugamento da lei trabalhista semelhante aquilo que Druck (2011) chama de “flexibilização da legislação trabalhista”, uma das características da precarização do trabalho.

⁷⁹APEOESP História 2007. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>> Acesso em: Julho de 2015.

O trabalho temporário tem em sua natureza uma condição de insegurança que se assemelha ou se aproxima mais da natureza dos processos de precarização quando comparado com o trabalho do professor efetivo. Além dos elementos já citados (impossibilidade de constituição de vínculos com o Estado ou escolas, instabilidade e incerteza de garantia de aulas para lecionar), o/a servidor/a temporário/a não está coberto por um plano de carreira e a qualquer momento pode ter seu contrato encerrado. Contudo, analisando a LC nº 1.093/2009, é perceptível que ela aumenta consideravelmente o estado de insegurança e, por isso, de precarização que já existia na Lei nº 500/74. Para justificar esse argumento apresento o Quadro 5 que contém alguns elementos comparativos entre ambas as leis.

Quadro 5 – Comparativo entre itens da Lei nº 500/1974 e Lei Complementar nº 1093/2009

Itens	Lei nº 500/1974	LC nº 1093/2009
Possibilidade de ausências no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • casamento - até 8 dias; • falecimentos do cônjuge, filhos, pais e irmãos - até 8 dias; • falecimento do sogro ou sogra, padrasto ou madrasta - até 2 dias; • serviços obrigatórios; • licenças maternidade, por acidente ou doença acometidas no trabalho; • por consulta ou tratamento no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE); • por doação de sangue – uma falta; • por faltas abonadas, sendo no máximo seis por ano não podendo ser mais de uma num mesmo mês; • na participação em eventos científicos, • competições desportivas e missões de interesse público. 	<ul style="list-style-type: none"> • casamento – até 2 dias consecutivos; • falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos – até dois dias; • por serviços obrigatórios por lei.

Licenças	<ul style="list-style-type: none"> • Para o servidor acidentado no exercício de suas atribuições ou acometido de doença profissional; • Para tratamento de saúde; • Por motivo de doença em pessoa da família; • Para cumprimento de obrigações concernentes ao serviço militar; • compulsoriamente, como medida profilática; • Para a servidora gestante. 	Não prevista. Condicionada ao INSS.
Previdência	Contribuíam obrigatoriamente ao Instituto de Previdência de Estado de São Paulo (IPESP) ⁸⁰ fazendo jus aos mesmos benefícios concedidos aos funcionários efetivos.	Passam a contribuir ao INSS.
Plano de Saúde	Contribuíam ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), fazendo jus aos mesmos benefícios concedidos aos funcionários efetivos.	Não previsto. Ficam sob a cobertura do Sistema Único de Saúde – SUS.

Fonte: Lei nº 500/1974 e Lei Complementar 1.093/2009

Desde a lei nº 500/74 os servidores temporários gozam do direito de ter algumas ausências específicas no trabalho, consideradas e previstas como direitos. Observe no quadro 5 que a lei de 1974, em seu artigo 16, garantia aos servidores/as temporários/as várias possibilidades de faltas justificadas a serem consideradas como efetivo exercício.

Em 2009, com a LC 1.093/2009, a nova lei regulamentadora dos contratos temporários, esses direitos anteriormente citados são reduzidos. Ao contrário do artigo da lei anterior que previa 13 alíneas de possibilidades de faltas no trabalho, as quais não acarretavam prejuízos ao docente, a nova lei complementar se limita a 3 alíneas. A partir desta, só passam a ser considerados dias trabalhados aqueles em que o/a servidor/a temporário/a se ausentar por casamento – até 2 dias consecutivos; falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos – até dois dias e por serviços obrigatórios por lei.

⁸⁰O Instituto de Previdência de Estado de São Paulo (IPESP) foi extinto em 2007 com a criação da São Paulo Previdência (SPPrev).

A observação desse primeiro item demonstra que com a LC 1.093/2007 houve perda de direitos no trabalho para essa categoria de docentes. É retirada a previsão de férias, licença maternidade e por acidente no trabalho, abono de faltas, liberação do trabalho para tratamento de saúde, participação em eventos e nem em competições desportivas. Mesmo nos três pontos mantidos, houve redução na proporção e abrangência no direito à ausência. Em relação à ausência por casamento, de 8 dias reduziu-se para 2; em relação ao direito à falta por falecimento também foi reduzida de 8 para 2 dias, além da diminuição das possibilidades de garantia do direito, que passa a ser previsto apenas em casos de falecimento de pais, irmãos, cônjuges, companheiros e filhos.

Certamente, a condição de professor/a temporário/a deve ser momentânea, um recurso que o Estado possa utilizar dada a falta imediata de docentes efetivos, isso quer dizer que se espera que todo/a docente nessa condição conquiste o trabalho efetivo. Mesmo assim, do ponto de vista pedagógico, entende-se que devem ser garantidas também a esses docentes as condições básicas para a realização de um trabalho qualificado e suportável. Considerando isso, adensamos a hipótese de um processo de precarização em curso que prejudica as práticas de ensino e a organização da escola. Embora, eu não tenha coletado elementos empíricos para apontar os impactos dessa regulamentação na prática docente dos/as professores/as, percebe-se claramente que estas alterações se adequam a racionalização e toyotização do trabalho docente característico das medidas de organização do trabalho contemporâneos, em que há um significativo aumento na intensificação do trabalho e eliminação dos tempos de não-trabalho.

O pesquisador Dal Rosso (2008) alerta para a necessidade de incluir os componentes intelectuais e emocionais característicos do trabalho não-material, como elementos de intensificação do trabalho, fugindo assim da redução da intensidade a dimensões da “fadiga física, do cansaço corporal, decorrente do esforço físico” (DAL ROSSO, 2008, p.39). Assim sendo, para além do esforço físico que a jornada do/a docente temporário/a acarreta, percebe-se uma intensificação e desgaste intelectual e emocional em uma rotina de trabalho que não prevê licenças, e reduz as possibilidades de faltas e ausências no trabalho, o que certamente impacta a vida emocional desses trabalhadores e trabalhadoras.

Além do mais, o que se observa é que para muitos professores a condição de servidor/a temporário/a tende a se prolongar no tempo, dada aos

esporádicos concursos e a demora na contratação de todos/as aqueles que são aprovados/as, o que podemos observar no seguinte relato de uma professora de Sociologia entrevistada em nossa pesquisa de campo quando questionada sobre os motivos da desvalorização do magistério⁸¹:

[...] você quer ver desestímulo maior que tem é esse ano que a gente não sabe como que vai ser a atribuição.⁸² Eu passei no concurso de 2013 [...], e na minha área que é História⁸³ só chamaram 5 aqui em Ourinhos, cadê as vagas que falou que tem? A gente se mata pra estudar, a gente se empenha pra caramba e tem coisas que são fantasiosas. Promete que vai mudar as coisas, promete que vai mudar o padrão, e o que acontece? A gente só leva pau, só leva ferro então, é desestimulante ser professor principalmente no Estado de São Paulo. (professora Tainá, entrevistada em 10/12/2014).

Todavia não é somente na questão das possibilidades de ausência no trabalho que houve redução de direitos. Em relação às licenças, observa-se que a nova legislação não prevê em seu texto nenhuma licença, nem mesmo para servidoras gestantes, aos que sofrerem acidente no trabalho ou para tratamento de saúde, bem ao contrário da lei anterior que além dessas, ainda garantia aos servidores temporários o direito à licença para acompanhar familiar doente, para prestar serviço militar e compulsoriamente, como medida profilática. Com a nova lei, servidores contratados por tempo determinado passam a ter esses direitos administrados pelo INSS.

Outros dois itens ainda são apresentados no quadro comparativo. O primeiro, diz respeito à questão previdenciária e o segundo em relação ao plano de saúde. Em relação ao primeiro ponto, até o ano de 2007, servidores contratados para prestar trabalho temporário contribuíam para a instituição de previdência estadual - até então Instituto de Previdência de Estado de São Paulo – IPESP. Assim como todos os servidores efetivos, para aqueles eram garantido os mesmos benefícios destes, inclusive o direito à aposentadoria pela IPESP. Com a nova

⁸¹ A questão mencionada foi: Você se sente valorizado/a em seu trabalho de professor/a?(Caso responda a pergunta anterior negativamente): Em sua opinião qual o motivo da desvalorização do magistério por parte do Estado?

⁸² No final do ano de 2014 o governo do Estado de São Paulo decidiu por não realizar o tradicional processo seletivo simplificado de provas teóricas e de títulos para os/as candidatos/as a Categoria O criando uma indefinição em relação à atribuição de aulas aos professores dessa categoria. Esse é um dos aspectos que demonstra a insegurança e instabilidade dos/as docentes que tem vínculo nessa condição.

⁸³ A professora temporária em referência leciona Sociologia, mas, sua formação é em História.

legislação, os servidores temporários não contribuem mais para essa instituição previdenciária do Estado, a SPPREV, criada em 2007, mas, são vinculados ao regime geral da previdência, o INSS.

Em relação ao plano de saúde, os servidores públicos do Estado de São Paulo têm uma instituição pública para atendimento à saúde, o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual – IAMSPE. Da mesma forma como ocorria com a instituição de previdência, os servidores temporários contratados nas conformidades da lei nº 500/74 contribuía e tinham o direito de atendimento no IAMSPE assim como os/as servidores/as efetivos/as. Contudo, com a nova legislação para contratos por tempo determinado, é retirado esse direito e ficam os servidores temporários sem o atendimento no IAMSPE.

O que fica evidente a partir do exposto, é que o Estado de São Paulo não se responsabiliza pelos/as docentes temporários/as, repassando as obrigações determinadas por legislação nacional ao INSS. Mesmo sendo o ente contratante desses servidores, só interessa o trabalho em sala de aula, não arcando o Estado com as garantias previdenciárias e trabalhistas ou mesmo das necessidades básicas para que esses docentes realizem um trabalho decente, mantendo esses profissionais em condição instável e precária.

A Lei Complementar nº 1.093/2009 é implantada em 17/07/2009. Todos/as professores/as convocados/as para assumir aulas em contratos temporários a partir da data dessa lei, são considerados **Categoria O**.

Aqueles e aquelas professoras que tiveram contratos temporários abertos entre a promulgação das leis complementares 1.010/2007 e 1.093/2009 – após (02/06/07) e antes de (17/07/09) – foram considerados **Categoria L**, uma categoria transitória até o surgimento da Categoria O, com contrato regulamentado pela nova Lei Complementar de 2009.

Professores temporários categoria O têm contrato assinado por até 12 meses, ou seja, são convocados para atuar por um ano letivo. Além disso, entre um contrato e outro deve-se respeitar um período de 200 dias letivos (duzentena), e implantado recentemente, dado a falta de professores, 40 dias letivos (quarentena) a cada dois contratos. (ABREU 2014). Ambas as regras não existiam nos contratos anteriores à LC de 2009, o que contribui para dificultar ainda mais o estabelecimento de vínculos entre professores temporários e escolas.

Segundo as normas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, (Resolução SE 75/13), a atribuição de aulas nas escolas deve obedecer a uma linha de prioridade. Primeiramente, quem escolhe são professores efetivos, seguido dos estáveis e por último, à medida que vão sobrando aulas, são convocados professores temporários.

Professores Categoria O assumem as aulas que sobram após a atribuição de efetivos (Categoria A) e estáveis (Categoria P e F). Para concorrer/candidatar-se às vagas remanescentes, professores Categoria O precisam participar de um teste seletivo constituído de uma prova classificatória de conhecimentos gerais e específicos, além da prova de títulos. A partir desse teste seletivo, os/as professores/as são convocados/as conforme a ordem de classificação e aulas disponíveis.

Além desses, ainda temos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo os professores e professoras eventuais (**Categorias S, I e V**). Professores eventuais são aqueles que eventualmente lecionam substituindo professores faltantes. É um docente de qualquer área, que leciona em qualquer aula e em qualquer disciplina. Como a média de faltas de professores é alta⁸⁴ no Estado de São Paulo, - as ausências no trabalho no magistério estadual são mais elevadas que qualquer outra área do serviço público do Estado (TAVARES; CAMELO; KASMIRSK, 2009) – e como não há possibilidades nem a prática de reposição de aulas, de trocas de aulas entre docentes, ou negociação de faltas entre professor e direção, há muitos professores trabalhando como eventuais, e diariamente os estudantes os veem entrando em suas salas.

Professor/a eventual é uma espécie de símbolo da precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. Além de não possuir nem mesmo os poucos benefícios dos docentes Categoria O, esse/a docente, soma ainda a não existência de contrato com o Estado e recebem por aula dada⁸⁵. Geralmente, o quadro de professores eventuais, é formado por aqueles e aquelas que ainda não conseguiram atribuições de aula como Categoria O, ou que simplesmente não

⁸⁴ “[...] num único dia letivo cerca de 12 mil professores efetivos estão ausentes das salas de aula e mais 90 horas-aula são perdidas por não haver substituição. Em 2006, foram gastos R\$235,4 milhões para cobrir os custos do absenteísmo praticado na Secretaria da Educação (SEE-SP). Em média, os professores faltam 18 dias por ano (8% dos 200 dias letivos).” (TAVARES; CAMELO; KASMIRSK, 2009, p. 02).

⁸⁵ Professores eventuais recebiam R\$ 12,00 por aula no ano de 2014, podendo lecionar até nove aulas por dia.

participaram do processo seletivo da Categoria O, ou ainda que estejam em duzentena ou quarentena. Quando tem o interesse em atuar como eventual, o/a docente se cadastra nas Unidades Escolares – UE - que mais lhe interessar. Após esse cadastramento, são convocados/as diretamente pela Escola, para entrar nas aulas de professores faltantes, não importando para a Escola a disciplina de formação do mesmo, mas sim que tenham diploma ou estejam cursando uma licenciatura. Geralmente os/as docentes eventuais ficam os três turnos disponíveis para as escolas, e muitas vezes são convocados a poucos minutos do horário de sua aula. Há casos ainda de professores eventuais que realizam plantões nas escolas, para aumentar suas oportunidades de entrar em sala.

Abaixo, cito a fala de duas professoras entrevistadas, que relatam alguns aspectos da precarização do/a professor/a eventual:

[...] o Estado, ele abriu essa brecha pra professor efetivo dar aula como eventual, desde o ano passado, então eu dei bastante aulas eventuais quando a Escola me chamava, por exemplo, quando eu estava em casa, quando não estava em outra escola, às vezes o professor não avisava, de última hora, então eu acabava dando aula, e eu tive a experiência de dar aula pro Ensino Fundamental, que eu não tinha trabalhado até então, então eu trazia, dependendo da matéria, a maior parte das vezes eu era avisada de qual matéria eu ia dar, mas eu dei aula de Matemática, dei aula de Ciências, dei aula de Artes, de Português, para Ensino Fundamental e Médio, não foram muitas aulas, acho que umas cinco durante o mês, bem pouco, mas, cinco, até menos, tinha mês que eu não dava, às vezes eu não podia, estava em casa, tinha que fechar o bimestre etc., então, eu dei aula, então eu buscava esses, buscava reportagem, conteúdos assim que agradassem os alunos, então às vezes, tentava encaixar sempre a Sociologia, porque é, por exemplo, teve sala que eu fui trabalhar efeito estufa, então vamos trabalhar nas sétimas séries sobre o efeito estufa, mas vamos tentar ligar uma análise da sociedade, que tipo de sociedade que nós vivemos, o que ela valoriza, então, [...] se o professor efetivo não é muito respeitado, [...] não é respeitado, imagina o professor eventual, então às vezes com o Ensino Fundamental eu dava visto nos cadernos, pra ver se eles faziam a lição, tentava incentivar, mas, muito desinteresse né, principalmente como professora eventual, e a festa que eles fazem né, quando o professor falta (risos). (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014).

Horrível, não gostei, não gostava, embora eu, nas Escolas que eu ficava mais, daí eu ia criando um vínculo com a própria comunidade e ainda era melhor, mas, não foi uma coisa que me realizou não, mesmo porque, quando eu dava aula eventual, tinha que dar aula de qualquer matéria, ainda não tinha essa transparência de explicar, olha você pode dar os temas transversais na aula eventual, não,

então eu tinha, eu ia substituir aula de Matemática, eu tinha que dar atividade de Matemática, aí não era legal. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Somando a todas essas precariedades do trabalho dos e das docentes eventuais, vale ressaltar que professores eventuais não possuem vínculo com o Estado, sendo assim, não possuem direitos trabalhistas. Portanto, sua relação com as Escolas Estaduais aparece como um/a docente que faz “bico”, “quebra galho”, “tapa buraco” nas eventuais ausências de professores, quando não, o responsável por manter os estudantes em sala de aula, ocupados com algum tipo de atividade preparada por eles e elas, muitas vezes no improvisado. Já o papel do Estado nessa relação, se resume a remunerar conforme a quantidade de aulas em que esse/a docente atua em um mesmo mês.

Observei, nas três escolas estaduais em que tive a oportunidade de atuar durante o período de pesquisa⁸⁶, que muitas vezes a relação entre eventuais e Escolas se dá por puro personalismo, uma relação de confiança, ou seja, cada escola tem seus professores eventuais, e entre esses, certa escala de prioridades, onde alguns se beneficiam – podem lecionar mais aulas durante um mês – e outros acabam se prejudicando – são convocados poucas vezes. Esse apadrinhamento fica evidente no relato de ARANHA (2007).

[...] 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. (ARANHA, 2007, p.59).

Embora não seja utilizada entre o meio escolar, professores eventuais são considerados **Categoria V**, sendo que as **Categorias S e I** foram transitórias. A primeira quando este docente atuava antes da Lei Complementar 1.010/2007, e a segunda entre esta e a Lei Complementar 1.093/2009, que cria um novo regime jurídico de atuação dessa categoria docente, agora chamada Categoria V.

⁸⁶ Além de ser professor efetivo na EE Domingos Caló, completei carga de trabalho na EE José Paschoalick e EE Horácio Soares.

Além dos professores e professoras que não têm vínculo com o Estado, é recorrente o fato de professores Categoria O, professores estáveis e até mesmo professores efetivos *eventuarem*⁸⁷ como complementação de suas rendas mensais, como visto no relato da professora de Sociologia, apresentado acima.

Além de símbolo da precarização do trabalho o servidor/a eventual é também símbolo do trabalho flexível no setor público, como também o é, em menor proporção, o/a professor/a Categoria O. Ficando a qualquer hora do dia ou da noite à disposição das Escolas, tais docentes terão dificuldade de organização de sua vida pessoal⁸⁸, o que “cria sérios problemas para as pessoas encarregadas das tarefas familiares, do cuidado do domicílio, do cuidado com as crianças e pessoas idosas.” (DAL ROSSO, 2008, p.41).

Como apresentado anteriormente, a média de faltas de professores é alta no Estado de São Paulo. Diante disso, e possivelmente para diminuir o número de professores eventuais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu em 2013 (Resolução SE nº68/2013, atualizada pela Resolução SE nº71/2014) o Projeto Apoio à Aprendizagem – PAA. Conforme o número de turmas, as escolas estaduais podem ter um, dois ou três **professores PAA** por turno⁸⁹.

Professores PAA são contratados/as por tempo determinado e para concorrerem a tal função precisam realizar o processo seletivo simplificado, a mesma prova de que participa candidatos/as a Categoria O. Docentes convocados/as para atuar nesse projeto, devem cumprir carga horária de 24 horas semanais distribuídas por um dos turnos letivos. As funções do professor e professora que atuam no PAA são: substituir professores faltantes e desenvolver projetos de aprendizagem na Escola, mas, a primeira que acaba sendo a função efetiva desse profissional dentro das escolas.

⁸⁷ No meio escolar, é comum ouvir professores usando o verbo *eventuar* e suas possíveis conjugações.

⁸⁸ Docente eventual não tem uma obrigação formal em lecionar nos horários que são convocados/as pelas escolas, dada a inexistência de contrato. Contudo, para quase totalidade de docentes nessa condição, são estas as oportunidades que têm para lecionar e receber uma renda. Além disso, como dito anteriormente, a relação Escola/Professor/a eventual é permeada por personalismo e relação de confiança, portanto, em muitos casos negar-se a atender uma convocação pela escola poderá retirar o nome do/a docente do topo da lista de candidatos a aulas eventuais e consequentemente a inviabilização de novas convocações.

⁸⁹ Até 10 classes por turno de funcionamento – 1 (um) docente PAA por turno; de 11 a 20 classes por turno de funcionamento – 2 (dois) docentes PAA por turno; mais de 20 classes por turno de funcionamento – 3 (três) docentes PAA por turno.

Em dezembro de 2014 a Secretaria de Educação emitiu a Resolução SE nº71/2014 que, dentre outras coisas, inclui novas atribuições a professores que atuam no PAA para o ano letivo de 2015, como a de acompanhar e auxiliar professores em sala, quando não estão em substituição às eventuais faltas de professores. Contudo, na essência, o trabalho do PAA continua sendo “tapar buraco” como se pode ver na seguinte citação de artigo da Resolução nº71/2014.

Artigo 4º - A atuação dos docentes participantes do Projeto Apoio à Aprendizagem em situações de substituição a professores da unidade escolar em suas ausências ocasionais e em licenças e afastamentos, dar-se-á, sempre que necessário, ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e/ou nas séries do ensino médio, independentemente de sua habilitação/qualificação, desde que com orientação e acompanhamento de Professor Coordenador da escola, exceto na disciplina de Educação Física, para a qual, por força de lei se exige habilitação específica. (SÃO PAULO (Estado) Resolução nº71/2014).

Observa-se, claramente, que a implantação do/a professor/a de PAA se caracteriza como uma institucionalização das faltas e ausências de professores, uma vez que todas as escolas estaduais que oferecem Ensino Fundamental séries finais e/ou Ensino Médio, dispõem de pelo menos um a três professores em cada turno escolar, para substituição de docentes ausentes. Mesmo após a instituição desse projeto, muitos eventuais ainda são convocados diariamente, como ficou evidente no relato de uma das professoras de Sociologia entrevistada na pesquisa de campo.

Esse ano com os PAAs, deu uma diminuída (no número de aulas eventuais)⁹⁰, mas mesmo assim, o déficit de professor, o número de professores que faltam ainda é muito alto, então, tanto é que eu dou aula de eventual só em duas escolas, [...] daí muitas vezes eu fecho o meu dia com 9 aulas, com 6, o dia mais fraquinho você fecha com três, quatro aulas dadas, mas todo dia, é muito difícil o dia que você fica em casa. (professora Tainá, entrevistada em 10/12/2014).

Por fim, temos a categoria de professores readaptados, **Categoria R**. Esses/as docentes são afastados das atividades em sala, geralmente justificada

⁹⁰ Grifo meu

por complicações de saúde, e são readaptados em outras funções dentro da escola, como serviços nas bibliotecas ou secretaria das Escolas.

Embora de forma geral, pode-se ter a partir dessas considerações, um panorama de como se organiza e se divide as categorias funcionais na rede pública do Estado de São Paulo. Vale mencionar que no dia a dia escolar, essas categorias tomam configurações diversas e são constantemente resignificadas no espaço escolar. Embora todos e todas sejam docentes, são bem nítidas as diferenciações entre as categorias - principalmente entre efetivo, Categoria F, O, PAA e eventual – no âmbito escolar⁹¹.

Claramente, essa fragmentação profissional em várias categorias, além dos mencionados cortes de direitos e condições trabalhistas (licenças, plano de saúde, previdência, impossibilidade de vínculo empregatício e avanços salariais) acaba servindo a uma lógica empresarial privada de organização do trabalho. Sem dúvida também, essa lógica cria um clima de competição entre os diversos grupos de professores formados a partir da divisão. A própria organização política e corporativa tende a se enfraquecer com essa divisão em várias categorias, mais um dos pontos que revela a precarização no trabalho docente.

O isolamento e a perda de enraizamento, de vínculos, de inserção, de uma perspectiva de identidade coletiva, resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, são condições que afetam decisivamente a solidariedade de classe, solapando-a pela brutal concorrência que se desencadeia entre os próprios trabalhadores (Druck; Oliveira; Silva, 2010). (DRUCK, 2011, p.50).

De um número de 12 docentes entrevistados/as na pesquisa de campo realizada nesse trabalho, 8 não participam do sindicato de sua categoria. Apenas um professor de 4 temporários/as entrevistados/as é sindicalizado/a e mesmo entre os/as efetivos/as apenas dois professores de 6 entrevistados/as são sindicalizados, demonstrando que além da divisão da categoria que afeta a solidariedade de classe percebe-se outros aspectos da precarização do trabalho segundo Druck (2011): a fragilização dos sindicatos. E por último vale ainda ressaltar

⁹¹ Na vida escolar existe uma diversidade de códigos que marcam a posição que cada um tipo de docente ocupa na Escola. Basílio (2010) cita um exemplo disso em sua dissertação a organização e a hierarquia dentro da sala dos professores, que define o lugar onde o docente se posiciona no espaço conforme sua categoria de contrato.

que os/as docentes na condição de trabalhador eventual não possuem direito a sindicalização, uma vez que não contraem vínculo empregatício, deixando de ter representação coletiva.

Ainda utilizando as contribuições de Graça Druck (2011), pode-se dizer que a divisão em várias categorias de trabalho - além da submissão dos trabalhadores e das trabalhadoras a condições precárias de trabalhos eventuais e temporários e enfraquecimento da solidariedade de classe e sindical - funciona também como forma de dominação, uma vez que força tais trabalhadores a aceitação dessas condições de trabalho por meio da ameaça do desemprego, aliás, para muitos docentes funciona a máxima mencionada por Druck (2011): é melhor ter esse do que nenhum emprego.

A força se materializa principalmente na imposição de condições de trabalho e de emprego precárias frente à permanente ameaça de desemprego estrutural criado pelo capitalismo. Afinal, ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum. Aplica-se aqui, de forma generalizada, o que Marx e Engels elaboraram acerca da função política principal do “exército industrial de reserva”, qual seja: a de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores. (DRUCK, 2011, p. 43)

Todavia, a lógica empresarial toyotista do ensino público da rede estadual de São Paulo não para por aí, aparecendo também em outros aspectos da carreira funcional dos/as docentes do Estado. Além da concorrência entre professores, motivada pela divisão em diversas categorias, a Secretaria acaba promovendo uma espécie de concorrência entre escolas ao instituir a bonificação por mérito e bonificação por resultados.

Em 2000, pela Lei Complementar nº 891, o governo de São Paulo instituiu bônus de mérito para os titulares de cargos efetivos do magistério paulista, vantagem pecuniária a ser paga uma vez no ano, não incorporável aos vencimentos e aos proventos da aposentaria. Como instrumento de combate ao absenteísmo docente, em 2000 o bônus foi pago de forma vinculada somente à frequência do professor no respectivo período letivo. Naquele ano, o bônus beneficiou 178 mil professores e 19,6 mil gestores [...]. (ABREU, 2014, p. 337).

A partir de 2008 (Lei Complementar 1.078/2008), essa bonificação, considerada pelos professores um 14º salário, que premiava professores com boa frequência, passou a ser garantida apenas nas escolas que atingissem resultados e metas pré-estabelecidas pela Secretaria de Educação – SEE/SP.

Artigo 1º Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. (L.C. 1.078/08).

[...] o sistema de bonificação por resultados considera o percentual atingido da meta conforme a evolução anual do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) de cada escola paulista. Criado em 2007, o Idesp é um indicador para avaliar a qualidade das escolas da rede estadual de ensino. Composto por dois critérios – o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp e o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono), o Idesp é calculado para um dos três ciclos da educação básica: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio. [...] (ABREU, 2014, p. 348)

Sendo assim, o bônus, que anteriormente era minimamente dividido por todos os servidores estaduais, conforme a assiduidade, agora é destinado apenas àquelas escolas que alcançam as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –IDESP -, além de definido conforme a assiduidade de docentes e funcionários.

O IDESP constitui-se de um indicador, e a partir dele são estabelecidas as metas a serem alcançadas pelas escolas ano a ano conforme critérios estabelecidos pela SEE⁹². Essa meta a ser alcançada, portanto, constitui de um índice para cada Escola, sempre acima do conquistado no ano anterior e diferente para cada ciclo de ensino - 1º ao 5º anos, 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SÃO PAULO, SEE, 2014⁹³). Conforme a Escola

⁹² “A meta de cada escola é individual e leva em consideração sua atual situação. Cada unidade só pode ser comparada ao seu desempenho anterior, ou seja, não é possível compará-la com outras unidades.” (SÃO PAULO, SEE, 2014). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>> Acesso em: Agosto de 2015.

⁹³ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>> Acesso em: Agosto de 2015.

alcança em partes, no todo ou acima da sua meta será definido o bônus que esta receberá, conforme o percentual de alcance de sua meta, sendo que caso a Escola supere a meta, o bônus para cada profissional da mesma pode chegar até a 2,9 salários extras (SÃO PAULO, SEE, 2014). Tudo isso, depois de conferida a assiduidade desse/a profissional.

Não são necessários grandes esforços de análise para notar a lógica empresarial que o sistema de bônus obedece. Assimilando-se a uma espécie de participação nos lucros⁹⁴, o bônus por rendimento leva, muitas vezes, ao redimensionamento dos objetivos e metas das escolas, que passa a ser o alcance das metas estabelecidas, as quais são medidas uma vez ao ano, a partir de uma prova aplicada em no máximo duas a três séries das escolas⁹⁵.

Além do mais, a destinação do bônus pelo alcance dessas metas, formada pelo desempenho no SARESP como também pelos índices de rendimento escolar dos estudantes (taxas de abandono, aprovação e reprovação), acaba beneficiando sempre as mesmas escolas, aquelas que se localizam nas regiões centrais das cidades ou localizadas nos bairros com menores índices de problemas sociais como pobreza, criminalidade, moradia e saúde de qualidade, ou escolas que simplesmente não recebem estudantes originários de bairros com esses perfis, uma vez que os índices de rendimento têm total relação com a realidade social onde a comunidade escolar vive. O bônus, assim como todas as políticas meritocráticas⁹⁶, acirra as desigualdades e perpetua as exclusões.

Além desse fator, receber o bônus acaba sendo o objetivo principal de muitas escolas, passando a dar o tom das suas práticas pedagógicas, tanto formal como informalmente. Em relação ao aspecto formal, para exemplificar, em um dos planejamentos realizados ao longo do ano letivo de 2014⁹⁷, do qual participei, a proposta de trabalho foi adequar o currículo de cada disciplina às competências e habilidades avaliadas pelo Saresp. Cada professor e professora deveriam propor

⁹⁴ Participação nos lucros e resultados – PLR – são programas implantados em empresas e indústrias, que garantem uma remuneração, não acrescida ao salário, como incentivo e premiação ao alcance de metas previamente estabelecidas.

⁹⁵ As provas do Saresp, geralmente, são aplicadas nas duas últimas séries do Ensino Fundamental e na última do Ensino Médio.

⁹⁶ Entende-se por meritocracia a ideologia que explica e associa o sucesso ou fracasso profissional de cada indivíduo, assim como à desigualdade de acesso a bens, à mérito/desmérito individual – talento, habilidade e esforço individual. E por medidas meritocráticas, todas as ações que procuram premiar e incentivar essa ideologia do esforço pessoal e individual no serviço público.

⁹⁷ Replanejamento pedagógico realizado em todas as Escolas Estaduais no dia 29/08/2014.

intervenções e atividades ligando cada conteúdo trabalhado pela sua disciplina a pelo menos uma das competências e habilidades avaliadas nas provas do Saresp. Isso acabou gerando confusão, uma vez que não são todas as disciplinas que são avaliadas nas provas do Saresp, mas, apenas Língua Portuguesa e Matemática, e bianualmente Geografia, História e Ciências da Natureza⁹⁸. Dessa forma, a orientação foi a de que as disciplinas do componente curricular deveriam adequar o seu currículo a uma das duas disciplinas que são cobradas anualmente: Português e Matemática. Como proposta da coordenação pedagógica, as disciplinas de ciências naturais poderiam criar as estratégias para as competências de Matemática, e as disciplinas de ciências humanas e artes para as competências de Língua Portuguesa. Dessa forma, professores/as de Sociologia foram orientados a pensar estratégias dos conteúdos da disciplina para trabalhar as competências avaliadas pelo Saresp na disciplina de Português.

Percebe-se nisso uma super valorização de duas disciplinas do componente curricular, em detrimento das demais, uma vez que todas as disciplinas devem se organizar a partir delas – Português e Matemática -, unicamente pelo fato de que o mecanismo de avaliação de qualidade da educação, realizado pelo Estado de São Paulo, prioriza a avaliação dessas duas disciplinas. Em relação a isso alguns professores entrevistados sentem até uma inferiorização desta disciplina.

[...] isso está prejudicando muito o Ensino de Sociologia, muito, muito mesmo, porque acaba ficando assim, a própria estrutura, eles pedem a progressão continuada, então não vamos reprovar, não vamos, então eles pedem a nota externa né, SARESP, não tem Sociologia nessas provas externas, mas, a maneira como a Sociologia é colocada dentro do Estado, ela é, está sempre a margem mesmo (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Outro aspecto preocupante é o fato de que justamente o mecanismo de avaliação adotado pela Secretaria de Educação, o Saresp, acaba orientando o currículo e a prática pedagógica das Escolas.

⁹⁸ Em cada ano, além de Português e Matemática, a avaliação é composta de mais um desses grupos de disciplinas: História e Geografia, ou Ciências para o Ensino Fundamental e Física, Biologia e Química para o Ensino Médio. Assim sendo, esses dois grupos de disciplinas aparecem a cada dois anos nas provas do Saresp. Além dessas disciplinas, uma amostra das turmas faz também uma prova de redação.

Isto gera impactos no currículo e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico, principalmente sobre o trabalho dos professores que, no momento do planejamento e da sua realização, sentem-se pressionados, pois precisam atingir metas estabelecidas por gestores e secretarias, ou seja, o resultado obtido pela escola nas avaliações externas depende de um conjunto de ações, dentre elas, a organização do trabalho na sala de aula, elaborado para atender as “exigências” das avaliações externas. (COUTINHO, 2012, p.21-22)

Magno Coutinho (2012) trata da influência das provas externas a nível nacional – SAEB⁹⁹, ENEM¹⁰⁰, ENADE¹⁰¹ - na organização curricular nas escolas, onde as habilidades e competências desses testes condicionam a padronização e homogeneização da organização dos currículos reduzindo a margem de autonomia das escolas na organização do seu processo educativo. Embora tratando dos testes a nível nacional, as conclusões do autor podem perfeitamente contribuir no entendimento das conseqüências que o Saesp e a implantação de metas e bônus promovem no ensino paulista.

[...] o currículo que é posto em prática por professores é aquele que será objeto de avaliação, acarretando a seleção de determinados tipos de conteúdos em detrimento da exclusão de outros. Segundo Sacristan (1998), a avaliação, seja ela qual for e principalmente as de larga escala, atua como uma pressão modeladora da prática curricular e em outras esferas, a política curricular também passa a ser alvo dessas pressões, além disso, as tarefas realizadas, a atividade de planejamento e a escolha dos conteúdos por parte dos professores para atender as exigências das avaliações externas também refletem o impacto dessas avaliações sobre o currículo. A determinação de um tipo de currículo concorre para a realização do controle da forma de ensinar regulada pelas avaliações externas. Hoje, é comum encontrar nos sistemas educacionais materiais distribuídos aos professores apontando que conhecimentos e habilidades devem ser enfatizados e valorizados para serem ensinados e, posteriormente, avaliados por exames externos. (COUTINHO, 2012, p.23).

Dessa forma vê-se uma inversão do processo, dado que é justamente o mecanismo de avaliação (que deveria conferir aquilo que foi ensinado e trabalhado) aquele que condiciona o currículo. Percebe-se, portanto, que o

⁹⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

¹⁰⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁰¹ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Aplicado a estudantes que cursam de graduação.

governo paulista propõe aumentar os índices de qualidade da educação preparando os estudantes para o Saesp, sendo que a instituição do bônus por rendimento tem papel fundamental no alcance desse objetivo, uma vez que o bom rendimento dos estudantes nessa avaliação é um dos critérios para que seus professores recebam o bônus.

Isso tudo leva as Escolas a adotarem as mais diversas estratégias para melhorar seus índices educacionais visando a conquista do bônus, e aqui, entram os aspectos informais da interferência do objetivo do bônus nas práticas pedagógicas das escolas.

Um dos professores de Sociologia entrevistado confidenciou-me, após a entrevista, que em sua Escola os estudantes que possivelmente não teriam êxito na avaliação do Saesp, são convidados a faltarem na escola no dia da avaliação. Assim como há os mais diversos incentivos, por outro lado, para que os possíveis exitosos no Saesp estejam presentes no dia da prova aumentando a possibilidade de as metas serem alcançadas. Há escolas em Ourinhos/SP, e acredito que isso se repete em todo o Estado de São Paulo, que os índices de reprovação são próximos de 0%, e as denúncias são de que aos professores, orienta-se não reprovar ninguém no conselho de classe final¹⁰². Além disso, foi recorrente nos conselhos de classe final, em uma das Escolas que atuei, professores relembando o bônus a cada decisão sobre retenção ou promoção de estudantes.

Disso compreendo que as condições materiais em que se encontra o trabalho no magistério, condicionam a construção contraditória por parte dos trabalhadores, de estratégias para tirar proveitos, minimamente materiais, da situação - dado que ultrapassadas as metas, receber até três vezes o salário mensal como bônus por resultados faz toda diferença na vida de muitos docentes. Mesmo sobre uma condição injusta os/as trabalhadores/as, contraditoriamente, arranjam estratégias para tirar vantagem, o que entendo como mais uma amostra da condição precária de trabalho nesse Estado.

Dal Rosso (2008) menciona que em meio à intensificação do trabalho, os/as trabalhadores/as tendem a criar regras de ajustes informais, como

¹⁰² O Conselho de classe final – reunião avaliativa horizontal entre todos os docentes de uma classe, juntamente com a direção e coordenação pedagógica, realizado a cada final de período escolar – é o espaço destinado à decisão sobre retenções e promoções de série.

meios de reagir e resistir à precarização. Essa contradição onde os sujeitos escolares criam mecanismos informais (como esse citado anteriormente) para se beneficiar da organização formal do trabalho pode ser classificada como uma dessas formas de resistência, embora por vezes, ela acaba dividindo a classe trabalhadora.

[...] se o patronato exerce uma pressão contínua pelo aumento da carga de trabalho, que se traduz pela aceleração dos ritmos, pelo acúmulo de tarefas, pelas relações com os clientes, entre outras modalidades, resta aos trabalhadores o recurso a regras informais que escapam do controle dos administradores e supervisores que não as toleram para regular e reduzir em alguma medida o trabalho e torná-lo suportável. Como a administração não consegue controlar as infinitas possibilidades de arranjos do trabalho, as normas informais são um dos poucos recursos que restam aos empregados para se proteger contra o trabalho excessivo. Nas circunstâncias em que não conseguem exercitar suas estratégias de evasão e impor suas regras informais, ou adoecem ou deixam o trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p.78).

Dentre as possíveis regras e ajustes informais não toleradas pelos supervisores na rede estadual de educação de São Paulo está a negociação ou troca de aulas ou dias trabalhados entre os docentes quando de uma possível ausência no trabalho, estratégia que é adotada em outros Estados como o Paraná, por exemplo. Já as regras informais que observei que são adotadas no Estado de São Paulo estão: o uso das faltas abonadas e justificadas, além de um incentivo massivo aos professores efetivos a doação de sangue, que lhes dá direito a uma falta, ou ainda o já citado incentivo para que os estudantes se ausentem da escola no período de fechamento do ano letivo. Cito ao longo desse trabalho mais outros exemplos de ajustes e regras informais que garante muitas vezes a proteção ao trabalho excessivo e precário.

Disso tudo, o que se pode concluir, é que é atribuída à comunidade escolar a responsabilidade pela melhora ou piora dos índices educacionais, bem como dos fracassos e sucessos alcançados por cada escola. São funcionários/as, professores/as, coordenação e direção, exclusivamente, que devem promover os mais diversos meios para elevar índices quantitativos e, caso consigam, recebem uma recompensa, um prêmio, que vem em forma de bônus salarial.

Os gestores educacionais que adotam o modelo de “responsabilização” dos professores – como é o caso do Estado de São Paulo – por meio do sistema de “bonificação” salarial submetem os professores às regras do jogo, quando estes passam a empenhar-se em torno da corrida por metas. E, neste caso, a precarização das relações de trabalho faz com que a adesão a este modelo aumente, o que contraria, inclusive, o princípio constitucional da isonomia de salários para a mesma função. (ALMEIDA, 2013, p.58).

A perseguição ao alcance das metas instituídas e de bons resultados nos exames externos criou no Estado de São Paulo uma espécie de pedagogia das metas ou pedagogia dos dados. A frustração dos/as docentes em relação a isso ficou bem evidente na fala de alguns dos/as entrevistados/as no trabalho de campo dessa pesquisa.

[...] frustrante é aquela imposição do Estado onde ele coloca, muitas vezes, uma determinação que não vai, não vai atingir realmente o objetivo. Ele simplesmente recebe gráficos e retransmite aqueles gráficos, só que aqueles gráficos nem sempre é a realidade né, nem sempre é a realidade, então isso aí deixa a gente meio, desanimado. (Professor Garcia, entrevistado em 03/12/2014).

[...] Estamos num governo que funciona a escola por metas, que é uma coisa absolutamente estranha em si, e não faz sentido pro ensino. Então, tudo isso dificulta muito o reconhecimento do trabalho dos professores individualmente, porque no final o ponto que vai contar é o índice de evasão e retenção que foi colocado pra escola [...], nesse sentido, eu acho que nenhum professor se sente muito valorizado, porque o trabalho dele é pra corresponder a números e a índices e não ao aluno concretamente em sala de aula, então a realidade, o governo do Estado não conhece uma sala de aula por dentro (risos). (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Nós estamos cada vez mais sendo pressionados por sucessivos governos, tanto governo federal quanto governo estadual na nossa carreira e nós acabamos discutindo somente perda salariais ou condições de trabalhos e esquecemos de que indivíduo que a gente tem interesse em formar né, acho que essa é a única pergunta que eu gostaria de ter respondido porque eu vejo que hoje em dia como nós temos a questão do vestibular, isso atrapalha muito na direção, no conduzir da aula de um professor e até no conduzir do, da Escola com relação ao aluno né, muitas vezes você vai numa Escola que está cobrando resultados de alunos que vão prestar a prova e você acaba saindo dos seu trabalho, da sua proposta, pra assumir uma proposta que está muito próxima a escolas conteudistas que se encaixam aí nas escolas privadas né [...]. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Diante dessas falas, fica clara a angústia desses docentes em relação à pressão pelo alcance de dados e resultados, confirmando ainda aquilo que disse acima em relação à determinação e influência nos currículos escolares, das avaliações externas e a centralidade nesses testes.

A meritocracia do bônus é complementada por outro aspecto ligado à evolução funcional na carreira de professores/as efetivos/as do Estado de São Paulo: a prova de mérito (ALMEIDA, 2013); (LENNERT, 2011).

De acordo com a Lei Complementar nº 1.143/11, a evolução funcional e salarial de docentes efetivos ocorre em dois sentidos: em Níveis e em Faixas. A primeira forma de evolução se organiza em oito níveis, separados por interstícios de quatro e cinco anos. O interstício é a quantidade de anos de efetivo exercício necessária para que o/a docente avance para o nível seguinte. Dos oito níveis, dois possuem interstício de cinco anos, e os demais seis níveis, interstício de quatro anos (APEOESP, 2014). Há duas formas de evolução de nível: pela via acadêmica, e pela via não-acadêmica. A evolução funcional pela via acadêmica é garantida quando o professor ou a professora adquire formação de mestrado ou doutorado, assim, é possível avançar do I para o IV nível com o mestrado, e para o quinto com o doutorado. Já a via não acadêmica garante a evolução de nível a partir de formações e participação em eventos externos à atividade escolar, como cursos, palestras, simpósios, congressos, publicação de livros, material pedagógico entre outros. Durante o período de interstício, os/as professores/as juntam seus certificados e comprovantes que lhes garantem uma pontuação; ao conquistar uma determinada pontuação, tem-se o direito de avançar para o nível imediatamente subsequente. (APEOESP, 2014).

Por outro lado, a evolução funcional também é possível via faixas. As faixas também se dividem em um total de oito tendo o mesmo interstício dos níveis. Contudo, para avançar para a faixa seguinte os/as docentes são submetidos/as a uma prova anual de mérito¹⁰³, para avaliar conhecimentos específicos. Para cada faixa há uma nota mínima¹⁰³ a ser atingida pelo/a avaliado/a, como critério para avançá-la, sendo que da primeira para a segunda é necessário alcançar 6 de 10 pontos, e para a oitava faixa é necessário conquistar a nota 9 (ABREU, 2014).

¹⁰³ Até 2010, só avançava de faixa, os 20% de docentes com as melhores notas dentro de cada área.

Assim como o bônus por resultados, a prova de mérito se caracteriza como uma burocratização e racionalização do trabalho docente, objetivando a busca por resultados, característicos dos modelos de organização toyotista do trabalho. Embora a prova seja justificada pela necessidade de os professores manterem-se em formação, para assim conseguirem alcançar a nota suficiente para ser aprovado, avançar de faixa e, conseqüentemente, garantir aumentos salariais, vincula por outro lado, a responsabilidade pelo avanço na carreira ao indivíduo, trabalhadores e trabalhadoras, como se todos e todas pudessem exercer o trabalho docente nas mesmas condições¹⁰⁴.

Entre pesquisadores e pesquisadoras da área (ALVES, 2009), (LÜDKE & BOING, 2007), (OLIVEIRA, 2004), a utilização dos modelos de organização do trabalho inspirados no taylorismo e toyotismo ocorre, pois as transformações no mundo do trabalho industrial e empresarial geraram e geram conseqüências também no trabalho escolar, e que o avanço da precarização do mundo do trabalho é acompanhado pela precarização do trabalho docente.

[...] o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. O problema de a escola pública estar sendo ou deixando de ser pública não é fato isolado. Algo semelhante está se passando com as diversas instituições e serviços públicos. O fenômeno tem a ver com as mudanças no mundo do trabalho e emprego, que tentam submeter também os servidores públicos a um tipo de gestão inspirado na lógica de mercado. (LUDKE & BOING. 2007, p. 1189).

Dessa forma, os pontos que cito aqui como: as condições de trabalho de professores eventuais, da instituição de bônus por resultados, prova de mérito, divisão dos docentes em diferentes categorias de trabalho, representa a submissão de servidores públicos à gestão inspirada na lógica de mercado e das empresas privadas.

¹⁰⁴ Entendo que mesmo entre os docentes efetivos não há as mesmas condições de trabalho. Há Escolas que sua localização lhe favorece ou desfavorece a obtenção de recursos, ou possui uma comunidade escolar que promove esse favorecimento ou desfavorecimento e conseqüentemente o alcance ou não das metas estabelecidas. Além disso, por uma série de fatores formais e informais, varia-se muito de professor para professor as situações de trabalho. Depende da Escola onde irá lecionar, distância e localização da mesma, quantidade de escolas necessárias para completar a Jornada, além da organização do horário de aula, onde há beneficiados e prejudicados.

[...] o ensino público é administrado hoje como se fosse uma empresa, uma coisa que produz, um produto, um valor, e a gente não produz valor, a gente produz cultura, produz consciência, produz vários valores na verdade, produz valores humanitários, mesmo o professor de Física, de Matemática, não produz um valor, e o produto não é mensurável como o governo adora pensar [...], pra você aplicar uma prova e que essa prova vai dizer o quanto a sua Escola é boa em concorrência com outras Escolas, é legal que o governo tira o dele da reta, e fala assim, “não, vocês que concorram entre si” as Escolas, é, vamos ver que Escola tem o melhor desempenho, poxa, mas será que o desempenho da Escola é responsabilidade dos profissionais que estão dentro da Escola? E o salário dos professores, e o próprio direcionamento do sistema de ensino que tem responsabilidade nenhuma né. Então, é uma meritocracia sem sentido, uma meritocracia em desigualdade, desigualdade de condições. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Esse professor de Sociologia menciona perceber a presença da organização do trabalho escolar assimilado a uma empresa privada, que cobra resultados, alcance de metas e responsabiliza a própria escola pelo sucesso ou fracasso escolar.

Oliveira (2004) defende a tese de que os principais conceitos das teorias da administração ou da gerência científica são incorporados às orientações pedagógicas das redes públicas de ensino. Os princípios de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, são alguns desses conceitos citados pela autora. Assim como na indústria, o que se espera é uma polivalência¹⁰⁵ da profissão docente, proporcionando um acúmulo de funções aos professores e professoras.

Em relação à precarização do trabalho docente a Oliveira (2004) menciona como exemplos.

[...] 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, 1140).

¹⁰⁵ Modelo organizacional toyotista que exige trabalhadores que desempenhem diferentes funções nos postos de trabalho.

Seguimos adiante com a apresentação do funcionamento das jornadas de trabalho.

2.3 JORNADAS DE TRABALHO DOCENTE

Atualmente no Estado de São Paulo são quatro as possíveis jornadas de trabalho docente previstas nas legislações: jornada básica, inicial, reduzida e integral¹⁰⁶. As duas primeiras foram estabelecidas pela Lei Complementar nº 836/97 e as duas últimas pela Lei Complementar nº 1.094/09.

A jornada inicial de trabalho docente constitui-se de 24 horas de trabalho, sendo que destas, 16 horas (19 aulas) são em sala com alunos, e 7,5 horas como hora extraclasse, totalizando 9 aulas, das quais duas em hora pedagógica coletiva – ATPC - e 7 em local de livre escolha dos/as professores/as - HTPL.

A jornada básica constitui-se de 30 horas de trabalho semanais, sendo que desse total, 20 horas (24 aulas) são em atividade com estudantes e 10 horas em atividades extraclasse, totalizando 12 aulas, das quais duas em hora coletiva na escola, e as demais em local de livre escolha dos/as professores/as.

A Lei Complementar nº 1.094/09 instituiu mais duas possibilidades de jornadas no Estado de São Paulo, as jornadas integral e reduzida. A primeira constitui-se de jornada de 40 horas semanais, das quais 26,6 horas (32 aulas) com estudantes e 13,3 horas (16 aulas) em hora extraclasse, sendo que destas últimas, 3 aulas em horas extraclasse coletiva na escola e 13 aulas em lugar de livre escolha dos/as professores/as. Já a jornada reduzida constitui-se de 12 horas (14 aulas) de trabalho semanal, sendo 8 horas (9 aulas) em sala com estudantes e 4,2 horas (5 aulas) em atividade extraclasse, sendo destas 2 aulas coletiva na escola e 3 aulas em local e horário de livre escolha.

A Lei nº 11.738/08 instituiu o piso nacional do magistério e regulamentou, a nível nacional, que do total da jornada de trabalho docente, um limite máximo de 2/3 poderá ser desempenhada em atividades com alunos, ou seja, garante que no mínimo 1/3 seja destinada à hora-atividade/extraclasse (ABREU,

¹⁰⁶ Docentes que assumiram concurso realizado em 2013 poderiam escolher entre as jornadas reduzida ou inicial, sendo que a alteração de jornada é prevista em cada início de ano letivo.

2014). Para se adequar ao disposto nessa lei federal, o Governo do Estado emitiu a Resolução SE 08/12. Essa resolução, que regulamenta a carga horária dos/as docentes da rede estadual de ensino, converteu as horas-aulas da jornada docente em horas relógio. Por isso apresento a jornada em horas e aulas.

De acordo com essa resolução, primeiramente converte-se a duração total da carga horária semanal do professor em horas de 60 minutos, e depois se faz a conversão para horas-aula com duração de 50 minutos. Por exemplo, a jornada integral de trabalho docente com 40 horas semanais corresponde a 2400 minutos, dos quais 1600 em atividades com alunos e 800 minutos em horas-atividade. Convertida a horas-aula de 50 minutos, a jornada integral deve ser cumprida pelos professores em 32 aulas com alunos, 3 aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola e 13 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. Os mesmos cálculos aplicam-se às demais jornadas com 30, 24 e 12 horas de carga horária semanal. (ABREU, 2014, p. 348).

Apresento logo abaixo a Tabela 6, que demonstra como se organiza, em horas e aulas, cada jornada de trabalho docente.

Tabela 6 – Composição das jornadas de trabalho docente no Estado de São Paulo.

Jornadas em horas e aulas		Jornadas em Classe		Extraclasse					
				ATPC ¹⁰⁷		HTPL ¹⁰⁸		Total	
Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas
40	48	26,6	32	2,5	3	10,8	13	13,3	16
30	36	20	24	1,6	2	8,3	10	10	12
24	28	16	19	1,6	2	5,8	7	7,5	9
12	14	8	9	1,6	2	2,5	3	4,2	5

Fonte: SEE/SP.

Percebe-se com essa resolução (SE 08/12) que o governo do Estado de São Paulo usou de uma estratégia para regulamentar as horas-atividades, sem mexer ou alterar a real organização do trabalho docente nas escolas da rede, transformando a jornada da tradicional hora-aula de 50 minutos em hora de trabalho de 60 minutos¹⁰⁹. Na maioria dos sistemas educacionais públicos

¹⁰⁷ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

¹⁰⁸ Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha.

¹⁰⁹ Para o melhor entendimento do raciocínio que seguirá e o problema que enxergo nessa conversão de horas aula em horas relógio, esclareço que quando uso o termo aula trabalhada representa o trabalho durante uma aula que geralmente tem 50 minutos. Já o termo hora de trabalho representa a hora de 60 minutos.

professores/as são contratados/as em carga horária definida por quantidade de aulas, que geralmente tem a duração de 50 minutos, já que o trabalho do professor não se resume em trabalho durante um período de tempo, como por exemplo, oito horas diárias, mas, lecionar quantidades de aulas que são semanais ou mensais. O que o governo do Estado faz é reorganizar o tempo de trabalho dos docentes, que a partir desta, passam a cumprir a quantidade de aulas - definida na distribuição de aulas - como carga horária em horas de 60 minutos.

Dessa forma, o governo acaba maquiando a garantia de 1/3 de hora-atividade, considerando-a como um horário a ser cumprido em local de livre-escolha do/a professor/a, de forma a economizar com contratação de mais professores adequando-se formalmente ao que dispõe a lei nacional sobre percentual de carga de trabalho com estudantes e carga de trabalho em atividades extraclasse. Aqui temos um caso claro de implantação de mecanismos toyotistas no serviço público, uma vez que o Estado numa estratégia legislativa aumenta a intensidade de trabalho dos/as docentes a fim de evitar a contratação de mais servidores.

Em virtude disso, na lógica do trabalho diário nada mudou. Professores continuam passando quase a totalidade do seu tempo de trabalho na escola dentro da sala de aula, salvo nas aulas em que está em hora atividade coletiva.

Além disso, com essa regulamentação, professores podem assumir uma jornada de trabalho mais extensa, uma vez que a hora extraclasse de sua livre escolha – HTPL - não é considerada na hora da atribuição de aulas. Assim, é recorrente observar professores com carga horária de trabalho de 50, 60 e até 65 horas de trabalho todas em sala, uma vez que suas horas extraclases podem estar garantidas nas madrugadas dos dias letivos ou nos finais de semana. Ou seja, na prática qualquer trabalho realizado fora da sala de aula é entendida como extraclasse, contudo, ela não é computada.

No dia a dia escolar os/as professores não computam as horas atividades como parte de sua jornada. Poucos percebem que não recebem um salário para 40 aulas, ou 32 aulas em sala com os estudantes, mas, que recebem por 48 aulas se somado o tempo destinado à aula extraclasse. Sendo assim, se compararmos essa jornada com a de outros Estados, como por exemplo, o Paraná,

notamos que em São Paulo o professor trabalha 8 aulas semanais a mais que professores paranaenses, na mesma jornada de trabalho.¹¹⁰

O sindicato de docentes do ensino público do Estado de São Paulo, a APEOESP, não reconhece essa regulamentação da carga horária destinada ao trabalho extraclasse no Estado. Contudo, não tem atingido êxito na primeira e nem na segunda instância do poder judiciário. (ABREU, 2014, p. 348).

As horas atividades de trabalho coletivo, que professores realizam na Escola, é denominada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC. Durante essa aula coletiva, os professores e professoras, se reúnem com a coordenação pedagógica e pensam em conjunto questões relativas à escola, sendo esse, portanto, um “espaço de planejamento, replanejamento, acompanhamento e avaliação de toda ação educativa e, em especial, de reflexão sobre o currículo do nosso Estado” (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

2.4 DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Além dos cargos de docência, cada unidade escolar da rede pública do Estado de São Paulo deverá dispor de Diretor/a, vice-diretor/a e Professor/a Coordenador/a, cargos previstos na Lei Complementar nº 836/97. Os cargos de vice-direção e de coordenação são escolhidos pelo/a diretor/a de Escola.

Desde 1978, a legislação paulista nomeia direção de escolas por meio de concurso público, sendo o único Estado da federação a proceder dessa maneira (ABREU, 2014). Para efetivar-se como diretor ou diretora de escola, o candidato deve participar de concurso público de provas de conhecimentos e de títulos, além de ter experiência de no mínimo oito anos de docência e possuir curso superior em Pedagogia.

Nesse sentido, o cargo de direção perde parte de seu caráter político. Tendo um cargo efetivo, sem ter sido escolhido pela comunidade escolar e muitas vezes nem ser membro da comunidade escolar, o diretor ou a diretora da escola perde sua característica de ente articulador dos diferentes setores da escola pública, possibilitando inclusive, o fechamento de canais de diálogo e negociação

¹¹⁰ No Estado do Paraná a jornada de 40 horas-aula de trabalho constitui-se de 26 aulas em sala com os estudantes, e 14 horas aula de hora-atividade que devem ser cumpridas na unidade escolar, sendo que a hora-aula considerada é a de 50 minutos. Isso inibe que o professor ocupe todo seu tempo disponível durante a semana atuando em sala.

entre direção e comunidade escolar como também abre espaço para práticas autoritárias. De uma maneira geral, entendo que a gestão democrática da escola se perde quando o cargo de maior poder dentro da escola não é fruto de escolha pela própria comunidade escolar.

Essa perda do caráter de articulação entre os diversos entes da Escola e a consequente limitação da direção ao papel burocrático apareceu na fala de um dos professores de Sociologia entrevistado em trabalho de campo. O professor relata o sentimento de distância em relação à direção da escola.

[...] eu acho a direção bastante distinta do que é a direção no Paraná. Como nós temos uma direção que é eletiva no Paraná, nós temos eleições, então você consegue uma proximidade muito maior com o diretor e muitas vezes os diretores até vão entender o seus problemas em determinado momento. Aqui em São Paulo como é uma relação de mérito, meritocracia, que é por meio de um concurso, praticamente eu sinto a direção mais distante, não a direção só como pessoa, mas a direção como corpo todo que o cerca, então fica uma coisa muito distante do professor. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Recentemente, o governo do estado de São Paulo instituiu a Lei Complementar nº 1.256/15 que trás novas diretrizes de organização da vida funcional de ocupantes de cargo de direção. Essa nova lei mantém o acesso ao cargo efetivo de diretor via concurso público e institui a Avaliação Periódica de Desempenho Individual – APDI.

[...] os novos diretores serão submetidos, nos três anos do estágio probatório, a avaliação especial de desempenho e a curso específico de formação, ficando a aquisição da estabilidade no cargo efetivo condicionada ao desempenho satisfatório nesses dois processos. A avaliação e o curso visam, respectivamente, apurar e desenvolver competências técnicas de liderança e gestão e sua aplicação prática, por meio da elaboração e implementação de plano de gestão da escola. Após o estágio probatório, os titulares do cargo efetivo de diretor de escola serão submetidos a avaliação periódica de desempenho individual (APDI), a ser realizada anualmente e consolidada a cada três anos. Resultado insatisfatório ao final de um ciclo avaliativo implicará a participação obrigatória do diretor em programa de desenvolvimento profissional, sob responsabilidade da Secretaria da Educação. (ABREU, 2014, p.346-347).

Embora diretores de escolas sejam nomeados a partir de concurso público, essa nova Lei Complementar objetiva manter, claramente, esse profissional amarrado à Secretaria de Educação. Uma vez que os diretores serão avaliados pelo próprio Estado, segundo uma lógica e critérios produtivistas, neles recairão as responsabilidades por fracassos, problemas, assim como pelos sucessos envolvendo suas escolas. Definitivamente a direção perderá seu papel de articulação entre os entes e profissionais da escola, como também parte de sua autonomia diante da gestão escolar.

Dessa forma, mais uma vez pode ser observada nesse sistema de controle da direção escolar chamada APDI, a implantação dos princípios de organização do trabalho empresarial, de racionalidade e burocratização.

Tudo isso leva a existência do sentimento de desvalorização por parte dos docentes, o que pude constatar nas entrevistas com professores de Sociologia que atuam no município. Quando perguntado se **sentem valorizados em sua profissão docente**, a grande maioria destes respondeu não se sentirem valorizados, e aqueles que responderam que sim, visivelmente sentem a valorização pelos estudantes e comunidade escolar não sentindo a mesma valorização por parte do Estado. Vejamos abaixo algumas falas desses docentes em relação à esse ponto.

Eu me sinto por parte dos alunos, assim, e pelo corpo de professores né, mas, acabo me sentindo desvalorizado quando você vai pegar seu retorno, não só o retorno financeiro, mas aquilo de você, de progressão na sua carreira, daí você acaba não sentindo assim tão bem quanto você se sente quando você está com os alunos, ou até mesmo com o corpo docente. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

[...] acho que nem um professor se sente né, acho que, aqui no Estado de São Paulo o professor não é valorizado não, professor trabalha muito não tem muito valor. [...] o governo também não valoriza o professor né. Pra você conseguir um aumento alguma coisa tem que estar sempre brigando, fazendo greve, então a categoria dos professores é muito desunida, vamos pegar a questão salarial, por exemplo, tem professor adido¹¹¹, tem que fazer prova

¹¹¹Considera-se adido/a o/a docente que ficar sem aulas atribuídas depois de esgotadas todas as etapas de atribuição de aulas em sua Unidade Escolar – UE. Nesse caso, tal docente é transferido/a para outra Unidade Escolar até que sua situação seja solucionada. (APEOESP, 2014).

de mérito, prova disso, prova, o nosso governo ele, ele fez uma, é uma divisão né da categoria, tem professor assim que é pior que bóia fria aqui, professores eventuais coitados dá até dó, fez uma faculdade e trabalha como bóia fria, pior que um bóia fria, não tem valor nenhum. (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

Em um artigo Boing e Ludke (2004) mencionam que “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério [...]” (LÜDKE & BOING, 2004, p.1160). Contudo, mesmo diante desse sentimento de desvalorização, notei que poucos/as professores/as demonstraram o interesse em optar por outra carreira. Todos os/as entrevistados/as consideram a docência sua profissão preferida e apenas dois demonstraram o interesse em optar por outra carreira em virtude da desvalorização do magistério. Isso mostra que mesmo diante da situação de precarização docente, há, pelo menos entre os/as entrevistados/as nessa pesquisa, uma determinação em permanecer atuando como professor e professora.

Vários fatores citados ao longo deste capítulo endossam o ponto de vista de que o trabalho docente no Estado de São Paulo sofre um processo crescente de precarização. A divisão dos/as docentes em categorias e as políticas trabalhistas do governo do Estado para os/as docentes torna o trabalho de eventuais e temporários/as mais precarizados diante da insegurança e fragilização dos contratos.

Todos esses fatores revelam o movimento de precarização do trabalho docente sobre o ensino público do Estado de São Paulo, sendo eles visíveis no município de Ourinhos/SP. Além disso, esses elementos que denunciam focos de precarização reforçam a hipótese de que a Sociologia foi reinserida no Ensino Médio em um momento de redefinição da regulamentação do trabalho docente, tendo fortes indícios de precarização e que coloca desafios à disciplina para além daqueles específicos de uma disciplina ainda nova no Ensino básico.

Os dados e relatos dos entrevistados/as até aqui indicam que no setor de serviços públicos, as lutas têm conseguido manter um padrão de regulação que ainda preserva alguns direitos de proteção, contudo, há elementos que demonstram o esforço do governo\estado em alterar essas regulamentações, primeiro na “categoria” de temporários com leis complementares, depois na jornada

de trabalho e condições de trabalho para as categorias de efetivos. O que os dados permitem também afirmar é que a situação do trabalho docente está em disputa acirrada a partir de princípios de organização e controle do trabalho já consagrados na produção. Soma-se a esse movimento geral as questões específicas do trabalho com a disciplina de Sociologia, que é obrigatória há apenas oito anos, desde 2008.

Aprofundar-se-á no próximo capítulo como vivem os docentes de Sociologia diante dessa situação de trabalho. Como percebem essas regulamentações do trabalho e como vivenciam e criam estratégias para lecionar Sociologia nesses contextos. Como percebem as questões gerais do trabalho e as específicas com a Sociologia.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ANALISADO A PARTIR DAS ESCOLAS DE OURINHOS\SP

Nesse ponto do trabalho apresento a análise das falas de 12 professores e professoras de Sociologia do município de Ourinhos/SP coletadas nas entrevistas que realizei com os mesmos. Busco relacionar as características e condições e regulamentações de trabalho gerais do Estado de São Paulo, com as informações dos professores da cidade de Ourinhos/SP e suas influências ao ensino de Sociologia e ao trabalho dos professores com a referida disciplina.

Considero que a disciplina de Sociologia - incorporada como obrigatória em todas as séries do Ensino Médio no ano de 2008 – ainda está em pleno processo de inserção e consolidação no ensino básico. Isso quer dizer que a luta pela manutenção da disciplina nas escolas do país ainda se mantém e nos desafia constantemente.

Diante da situação de avanço da precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo, tendo em vista o que foi apresentado até aqui, trabalho com a noção de que a disciplina de Sociologia está sendo inserida e ensinada em cenário de dificuldades no trabalho docente, sendo que nas escolas da cidade de Ourinhos/SP, manifestam-se as contradições e condições impróprias para o ensino. Trago a partir de agora a análise das entrevistas com os/as docentes apresentados/as no primeiro capítulo, buscando em suas falas os aspectos de denúncia e menções à precarização do trabalho, relacionando com o Ensino de Sociologia. Dessa forma, verificam-se nesse capítulo os objetivos e dificuldades desses/as professores/as ao ensino de Sociologia; precarização das estruturas físicas das escolas e aspectos que rondam a vida escolar dos professores.

3.1 OBJETIVOS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Questionei a todos/as os/as docentes, que elencassem os seus **objetivos ao ensino de Sociologia no Ensino Médio**. Em alguns momentos as respostas tiveram pontos de similaridade, em outros as respostas foram diversificadas.

Diante do questionamento, seis docentes mencionaram como objetivos do ensino de Sociologia tornar os estudantes mais críticos e possibilitar aos alunos enxergar a sociedade de forma crítica.

Caracterizar a Sociologia como uma disciplina crítica já virou lugar comum dentre as justificativas para seu ensino, tanto é que a metade de nossos/as entrevistados/as citou criar nos estudantes o senso crítico, como um dos papéis da disciplina. Vale ressaltar que alguns docentes reconhecem em suas falas que o compromisso com o senso crítico não é papel somente da Sociologia, o que pode ser visualizado no seguinte relato do professor Araújo.

[...] então a gente percebe que a Sociologia, na verdade na área de Humanas né, o projeto do Estado de São Paulo na área de humanas pro aluno é favorecer uma criticidade maior, então que ele seja crítico e não só receber sem questionar nada. Na verdade vem, esse projeto vem, acredito, pra desconstruir anos de ditadura militar, então vem contribuir com isso, penso eu que seja isso né, pelo menos no caderninho¹¹² lá, é o que vem trabalhando, ajudar o aluno a ser mais crítico. (Professor Araújo, entrevistado em 08/12/2014).

O professor Araújo, entende que o material didático, o Caderno do Aluno, não somente de Sociologia, mas também os de Filosofia, História e Geografia, evidencia esse senso crítico – na opinião do docente para compensar os anos de ensino acrítico do período da ditadura militar. O professor provavelmente faz a referência ao período da ditadura em que se ensinava nas escolas as disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB.

As duas disciplinas em referência tinham como objetivo servir de suporte à ditadura militar vigente, transmitindo aos estudantes de forma interessada

¹¹² Como comumente é chamado o Caderno do Aluno, material didático em formato de manual produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e distribuído a todos os estudantes da rede estadual.

os valores morais e cívicos necessários à manutenção do regime, além da criação de indivíduos conformistas e obedientes a autoridade do Estado (ALMEIDA, 2009), além de uma resposta às resistências que a ditadura vinha sofrendo de diversos setores organizados da sociedade. (PERUCCHI, 2009).

Os manuais didáticos de moral e civismo foram montados sob o interesse do estado militar e escorados por um discurso que ratifica mitos com o prestígio de uma autoridade que já não se distingue o padre, o juiz, o pai ou o governante (ALMEIDA, 2009, p.35)

O professor Araújo que viveu esse período e certamente esteve sob o ensino destas disciplinas, reconhece a importância do ensino de ciências humanas, dentre elas a Sociologia, de forma a não formar indivíduos conformistas, mas ao contrário, possibilitar a eles o olhar crítico sobre suas realidades.

Três outros/as dos/as entrevistados/as fazem referências ao currículo do Estado na resposta a esta questão. Estes, e o professor Araújo não têm formação específica na área de Sociologia, o que possibilita inferir que suas concepções sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio têm como referência o manual de Sociologia distribuído aos estudantes e aos livros didáticos da disciplina.

Outro lugar comum das justificativas ao ensino de Sociologia citadas pelos/as professores/as é a de possibilitar a superação do senso comum e de desnaturalizar a realidade e as questões sociais que por vezes se encontram naturalizadas no imaginário dos estudantes. Vejamos a fala da Professora Simone.

[...] eu acho importante isso (o Ensino de Sociologia)¹¹³, porque é onde eles vão se conhecer, conhecer onde eles estão de verdade né, e pra tentar sair mesmo desse senso comum que eles, tudo é naturalizado pra eles né, então, se a Escola é o ambiente da construção, acho que aqui eles podem, com a Sociologia eles podem transformar sim. Seria o momento deles desnaturalizarem né. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

O professor Ernesto também enxerga a Sociologia como ferramenta de desnaturalização, proporcionando ao estudante o olhar crítico sobre a sociedade que o rodeia.

¹¹³Grifo meu.

[...] gosto de pensar que a Sociologia vem pra desnaturalizar a visão que essas crianças têm sobre a sociedade, eu acho que pra mim seria esse o norte da Sociologia, que é você não buscar fazer um mini sociólogo né, mas é você conseguir fazer com que esse aluno consiga ver qual a intencionalidade da revista que ele está lendo, da informação que ele recebe, que ele consiga entender o que pra ele é certo e o que pra outra cultura é errado, então, é você acabar desconstruindo tudo aquilo que é a zona de conforto dele né, como se pra ele tudo fosse correto a partir do ponto de vista que ele tem da, que ele foi criado, então, acho que a Sociologia é pra isso, pra desconstruir esse mundo onde eles estão inseridos né, e pra que ele possa conseguir interagir com a sociedade. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Em se tratando dessa dicotomia ciência x senso comum, vale a pena mencionar que no considerar como papel da Sociologia a superação do senso comum e a desnaturalização da realidade social temos que tomar cuidado para não cair no erro de supervalorizar o conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecimento, reafirmando as práticas etnocêntricas do positivismo. Na fala do professor Michel, fica evidente o reconhecimento da Sociologia em fornecer possibilidades inclusive para o uso do próprio senso comum.

[...] ela (a Sociologia)¹¹⁴, trata mais o cotidiano do aluno, saindo um pouco daquela coisa do substituir o senso comum pelo senso acadêmico, pelo científico, a Sociologia é uma disciplina que tem uma abertura pra utilizar o senso comum, pensar o senso comum e ajudar o aluno a pensar de acordo com a sua sensibilidade, de acordo com seu cotidiano, isso é importante, isso é muito importante na formação ética do aluno, também, então acho que a Sociologia, tomara que não saia do Ensino Médio, eu acho no mínimo interessante, tem, tive bons resultados, acredito que, avalio isso como, alguns resultados medianos, mas muitos bons resultados, também, que, absorveram o contexto da Sociologia, o que eu tentei passar, foi interessante. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Essa fala do professor defendendo a Sociologia como disciplina que possibilita qualificar o uso do senso comum, faz lembrar uma contribuição de Boaventura de Souza Santos (1989) quando este propõe a aproximação entre ciência e senso comum.

Conforme Boaventura de Souza Santos (1989) a ciência moderna surge como contraposição ao senso comum. A primeira em tom de arrogância se

¹¹⁴ Grifo meu.

presume racional e válida, julgando o segundo um conhecimento preconceituoso e vulgar. Contudo, o sociólogo português defende que essa oposição ciência x senso comum não faz sentido na sociedade atual. Dentre as razões, o autor cita: o fato de que na sociedade dividida em classe, na qual a ciência moderna surge, existe uma complementaridade entre ciência e senso comum, onde ambas assumem viés conservador e contribuem para a manutenção do *status quo*. A ciência o faz quando tenta conciliar o indivíduo com o que existe¹¹⁵ e o senso comum por assumir “um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdade e mistifica o desejo de transformação” (SANTOS, 1989, p. 40). Além disso, defende o autor que em vários casos o senso comum de meio de conformação pode aparecer como meio de resistência.

Outra das razões citadas por Santos (1989), que não justifica essa dicotomia ciência/senso comum é o fato de que dependendo das relações sociais possíveis em uma sociedade o senso comum assumirá diferentes teores.

Uma sociedade democrática, com desigualdades sociais pouco acentuadas e com um sistema educativo generalizado e orientado por uma pedagogia de emancipação e solidariedade, por certo que “produzirá” um senso comum diferente do de uma sociedade autoritária, mais desigual e mais ignorante. (SANTOS, 1989, p.41).

Por fim, Boaventura de Souza Santos (1989) considera equívoco justificar o senso comum como as trevas em oposição à luz da ciência e do julgamento do primeiro como um conhecimento baseado em preconceitos. Para Santos (1989) a própria ciência se estabelece a partir de preconceitos, não existe conhecimento científico sem o uso ou o teste dos preconceitos, inclusive muitos avanços científicos só foram possíveis partindo de preconceitos.

Diante dessas considerações, Santos (1989) defende uma nova ruptura da ciência e do senso comum, onde uma aproximação entre os mesmos promoveria uma transformação da ciência e do senso comum rumo a um conhecimento emancipatório socialmente e culturalmente.

¹¹⁵ Como exemplos o autor cita a teoria das elites de Pareto e o funcionalismo, além de mencionar o viés conservador assumido em diversos momentos pela psicologia e pela psicanálise.

[...] pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. (SANTOS, 1989, p. 45).

Para finalizar e debatendo com Santos (1989) defendo aqui que o Ensino de Sociologia deve sim estar solidificado e fundamentado em bases científicas no intuito de que o processo educativo se estabeleça por completo conforme apresento em Saviani (1992) no segundo capítulo desse trabalho, qual seja, produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida coletivamente (SAVIANI, 1992). Certamente, estudantes do ensino básico não se formam sociólogos, contudo, o olhar sociológico sobre seu cotidiano não se efetivará se esse/a estudante não entrar em contato com elementos básicos da ciência Sociologia e/ou Ciências Sociais.

Reconhecendo a importância do Ensino de Sociologia fundamentado nas Ciências Sociais, não posso deixar de me referir a dificuldade da efetivação dessas indicações em contextos onde o Ensino de Sociologia fica a cargo de inúmeros docentes não formados na área, como no caso de Ourinhos/SP onde, no momento da pesquisa, mais de 70% dos professores de Sociologia eram formados em área diversa da Sociologia. Não que eu desconfie dos docentes das outras áreas, mas, para o ensino de Sociologia com bases na ciência sociológica é necessária a formação na área. Professor Ernesto me relatou a observação de que docente formado na área faz toda a diferença, no ensino e na recepção da disciplina pelos estudantes.

[...] antes em São Paulo, até 2010, eram uma aula por série né, no Ensino Médio, então, eles tinham a mesma visão da Sociologia e da Filosofia também, como se fosse Ensino Religioso, e depois quando você vai fazer um trabalho, é lógico com um professor da área, que eles acham isso bastante interessante, eles mostram que tem essa diferença entre aprender Sociologia com alguém que é da área, e alguém que não é da área, você vê que a Sociologia ela sim, ela tem uma recepção muito grande por isso hoje eu defendo ela no currículo de qualquer maneira. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Por fim, ainda em relação aos objetivos elencados pelos/as entrevistados/as ao Ensino de Sociologia, menciono o fato de que foi unânime entre

os/as professores citar entre os objetivos da Sociologia no Ensino básico, elementos que colocam tal disciplina como geradora de interferência e importância na vida prática do estudante, e na atuação deste em sociedade.

Isso leva a entender, que diante das condições de precarização da educação e do trabalho docente e diante de um ensino voltado para resultados e metas - elementos já destacados ao longo desse trabalho - o Ensino de Sociologia na educação pública no município de Ourinhos/SP, minimamente na intenção dos/as docentes, tem adquirido um propósito de compromisso social e emancipatório, indo na contramão ao que estabelece o sistema de ensino Público do Estado de São Paulo, que em si, dado os inúmeros elementos apresentados no capítulo 2, não promove uma educação emancipadora.

Pode-se dizer que diante das falas dos/as entrevistados/as, a Sociologia tem se configurado um mecanismo de prática e de transformação social constituindo-se um viés bastante combativo, para usar um termo citado por um dos entrevistados: “[...] acho que tem uma importância política o Ensino de Sociologia [...] ela tem, pode ter um viés, tem não, pode ter um viés além de tudo, bastante combativo” (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2015).

3.2 DIFICULDADES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Nesse ponto elenco e comento as respostas dos/as professores e professoras de Sociologia, quando na entrevista foram questionados: **Quais são as principais dificuldades encontradas no ensino de Sociologia?**

Duas professoras mencionaram não possuir dificuldades no Ensino de Sociologia. A primeira delas, Sofia, comentou que seguiu corretamente o que o material Caderno do Aluno orientava e que isso não lhe trouxe dificuldades nos poucos meses que ela tem trabalhado com a disciplina.

[...] eles tem o deles (Caderno), o dos alunos, e os professores tem o dos professores também, então, assim, esclarecia bastante, sabe, pro tema, o que eu ia passar pra eles, antes, claro, eu estudava antes na minha casa e eu não cheguei a encontrar nenhuma dificuldade. (Professora Sofia, entrevistada em 09/12/2014).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponibiliza impresso, dois cadernos didáticos, um Caderno do Aluno, distribuído a todos os estudantes, e um Caderno do Professor. O Caderno do Aluno é formado por dois volumes por série e por disciplina, um destinado a cada semestre, e se caracteriza como uma espécie de manual, ou apostila, dividido em situações de aprendizagem, conforme dispõe o currículo¹¹⁶, e pra cada situação, um conjunto de questões e pequenos textos.

Ao Caderno do Aluno complementa o Caderno do Professor, este último um pouco mais fundamentado que o primeiro, contendo explicações, discussões dos textos e orientações para a aplicação de atividades contidas no Caderno do Aluno.

Como o material é organizado em forma de apostila, seu uso em sala de aula se torna facilitado até mesmo para docentes que não são da área, como se pode observar no relato da Sofia, professora que não é formada em Sociologia, mas que menciona não possuir dificuldades no ensino da matéria por seguir o Caderno de Sociologia.

A professora Tainá também menciona não possuir dificuldades no ensino de Sociologia em sala de aula, contudo, considera difícil a leitura dos textos sociológicos.

[...] dificuldade é de a gente entender o que o sociólogo ta falando pra passar pra eles, mas eu acho só, porque a Sociologia não é uma disciplina complexa de assimilar, então, não, a maior dificuldade mesmo é explicar pra eles porque estudar sociologia. (Professora Tainá, entrevistada em 10/12/2014).

Professora Tainá é uma das entrevistadas que não é formada em Sociologia e sim em História, e é por isso certamente, a dificuldade em lidar com as discussões sociológicas. Outro professor, o Caetano, também é formado em História e assim como Tainá, relatou possuir dificuldade com o ensino de uma área diferente daquela de sua formação.

¹¹⁶Por seguir fielmente os conteúdos estabelecidos nos currículos do Estado os Cadernos do Aluno são considerados nas Escolas como o próprio currículo.

[...] como eu não sou formado na área de Sociologia, sou formado em História, tenho um pouquinho de dificuldade sim, não vou mentir, mas, assim, não é uma dificuldade que trava a aula não, mas eu tenho que estudar um pouco né, porque é aquela coisa, sou de História, vou dar um conteúdo que eu não sou formado, se bem que também, nem sempre a universidade, a graduação, forma o professor pra trabalhar o dia a dia, porque lá é mais teórico do que prático né, mas mesmo assim eu tenho que pesquisar, estudar, e como é o primeiro ano que eu estou dando aula de Sociologia né, tem muita coisa ali que é complicado, principalmente na área [...] de estatística né, que trabalha bastante estatística em Sociologia, é legal, tem que estudar um pouco né, essa é um pouco a dificuldade. (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

Mesmo sendo quase 60%, os/as entrevistados/as que não possuíam formação em Sociologia, apenas esses dois últimos docentes relataram ter dificuldade com o ensino de conteúdos de Sociologia, embora, somente o Professor Caetano afirmou isso declaradamente e reconhecendo a dificuldade devido a formação em área diversa que a Sociologia. Ainda na concepção do docente, a parte pedagógica e prática do ensino não são afetadas pela sua formação como historiador, pois *“nem sempre a Universidade, a graduação, forma o professor pra trabalhar o dia a dia, porque lá é mais teórico do que prático”* (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

Sendo assim, na concepção do professor o que lhe falta são somente os conteúdos teóricos específicos do campo sociológico, já os conhecimentos necessários à prática docente já os adquiriu com a própria prática, uma vez que este professor já está a um bom tempo lecionando.

Sete dos/as entrevistados/as listaram entre seus argumentos sobre as dificuldades com o Ensino de Sociologia, problemas com alunos. Dentre os argumentos apareceram a indisciplina, o uso do celular, a falta de interesse, identificadas por alguns docentes como uma resistência ao ensino.

Tem muito aluno que é resistente né, resistente a ler, tem muito aluno que é resistente ao pra quê que serve. Muitos alunos não conseguem enxergar qual é a finalidade da Sociologia, então eu acho que a maior dificuldade é essa, lidar com o aluno que é resistente, resiste à leitura, que é resistente a, são alunos assim, como é que eu posso dizer? Eles acham que não conseguem, então eles se acomodam, e é difícil você tirar um aluno do cômodo que ele está [...] (Professora Clara, entrevistada em 09/12/2014).

Um professor e uma professora mencionam também o fato de que muitos estudantes não dão a devida importância para a Sociologia, ou seja, consideram uma disciplina menos importante que as demais.

[...] é a visão de que a Sociologia não tem importância nenhuma né, aquela visão de que a Sociologia é um mero preenchimento de espaço nas disciplinas da Escola, como se tivesse faltando algo então, colocou a Sociologia aí. Isso na visão dos alunos né. (Professor Garcia, entrevistado em 03/12/2014).

Bom, alguns alunos ainda acham que a matéria é perfunctória, o importante é Português e Matemática e acabou né. “Ah, isso aí a gente cola” “Sociologia, a sociologia, vamos conversar professora?” e não é bem assim, a gente sabe que não é. (Professora Olívia, entrevistada em 15/12/2014).

Embora, os professores mencionam que essa desvalorização da Sociologia tem vindo dos estudantes, em outro momento citei a fala de uma professora que observa essa condição de inferioridade da Sociologia em um sentido geral, dado que a disciplina não é cobrada nos testes externos (o SARESP, por exemplo). Talvez essa desvalorização também se mantenha por ela ainda ser ensinada por professores que em sua maioria não são formados na área.

A professora Simone em comentário após a entrevista mencionou a preocupação ao fato de haver ainda muitos professores de outras áreas lecionando Sociologia. Na opinião dela, quando ensinada sem o rigor necessário ao ensino de Sociologia, a disciplina pode se banalizar, retirando da mesma o respeito e o reconhecimento como área do conhecimento.

A preocupação da professora faz todo o sentido, pois certamente, docentes formados/as na área contribuem para o fortalecimento e a qualidade do ensino da disciplina, além disso, como relatou o professor Silvano, tendo docentes de Sociologia formados na área melhora a sua recepção por parte dos estudantes e comunidade escolar. O professor sociólogo representa uma autoridade e uma defensoria da área de conhecimento dentro da escola, perfil que professor/a de outra área dificilmente irá assumir.

Diante disso, o alto número de docentes de outras áreas lecionando Sociologia pode ser classificado como mais um fator da precarização do trabalho

docente no Estado de São Paulo o que tem gerado consequências sobre a consolidação da Sociologia no Ensino Médio.¹¹⁷

Dois professores, Michel e Simone, citam ainda como dificuldades com estudantes, os problemas relacionados à formação em Língua Portuguesa como as dificuldades com leitura, escrita e interpretação de texto, e também pelo desprezo à leitura que interferem no trabalho e na assimilação dos conteúdos sociológicos.

Aquela velha fala, vários professores falam isso, que os alunos não gostam de ler, não tem leitura, eles vêm do Ensino Fundamental, nossa, muito, muito, muito carentes de toda essa parte literária, eles, interpretação, então assim, o gosto pela leitura, então isso acho que também prejudica porque precisamos que eles leiam os autores né, pelo menos um pouco pra ter uma, uma conexão, pra conseguir entender, mas, eu acho que isso é complicado também, então, a forma que eles vem do Fundamental, eu acho que também dificulta um pouco. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Veja-se que ambos os docentes relatam uma dificuldade que certamente interfere no trabalho com a Sociologia, e não somente com ela, uma vez que exigências à capacidade interpretativa e argumentativa utilizando a Língua oficial é essencial ao estudo sociológico. Aqui, vale ressaltar que a Sociologia tem o potencial de auxiliar na construção e no exercício dessas capacidades pelos estudantes, embora, considero problemática - como comentei no primeiro capítulo - as estratégias utilizadas para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, dentre as quais, ensinar a Sociologia a partir das competências e habilidades da Língua Portuguesa.

Por fim, destaco que alguns elementos citados pelos/as professores entrevistados/as, como estes últimos, fogem dos limites do ensino da Sociologia em específico e denunciam o processo de precarização estrutural na educação do Estado de São Paulo, que embora desfavoreça a consolidação e o Ensino de

¹¹⁷Considero isso precarização por dois aspectos. O primeiro é a demora na realização dos concursos para contratação de docentes e quando da realização destes a demora em contratar todos os aprovados e mantendo um número elevado de professores temporários e eventuais que assumem aulas de variadas disciplinas sem muitos critérios. O segundo, é a permissão e o incentivo dado aos professores categoria A, a complementarem suas cargas horárias com aulas de outras disciplinas, sendo assim é recorrente ver professores de História e Geografia complementando suas cargas horárias com aulas de Sociologia e também vice-versa. Chega até a ocorrer casos de docentes que assumem uma quantia maior de aulas em outras disciplinas que em sua disciplina de formação.

Sociologia no Ensino básico em particular, desfavorece também o ensino de outras disciplinas no geral. Vários professores citaram elementos que atestaram nesse sentido.

O professor Michel elenca em sua fala, elementos de condições trabalhistas e estruturais que na sua concepção dificultam o Ensino de Sociologia. Vejamos:

[...] as dificuldades trabalhistas né, já é um lugar comum, salário baixo, uma carga horária que, pra você acumular, pelo fato do salário ser baixo, pra você conseguir um salário um pouco melhor e ter uma vida, no mínimo, fechada, nem uma vida no azul, mas uma vida com nível salarial satisfeito a gente briga por uma vida no zero, pelo menos pra não dever no final do mês. Se você pegar uma carga muito grande de aula, um número muito grande de alunos, Sociologia é uma disciplina que tem no máximo duas aulas por semana cada turma, então o professor de Sociologia tem muitas turmas, precisa ter muitas turmas, eu tenho 10 turmas, por exemplo, tenho carga Inicial¹¹⁸ de trabalho, então se eu tiver carga cheia de 32 eu vou ter né, 15 turmas, isso vai chegar a 15, 16 turmas, é muita coisa, né, e, enfim, obviamente que com 16 turmas com 40 alunos cada uma, é uma dificuldade enorme de dar a atenção devida pro aluno, e conseguir acompanhar o desenvolvimento de cada aluno mesmo, e saber o que o aluno ta conseguindo compreender melhor, o que é ainda problemático pra ele [...] (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

O que o professor Michel denuncia na sua fala são as consequências do baixo salário na profissão docente. Sendo baixo o salário, o/a professor/a, no intuito de elevar sua renda, busca outro emprego ou assume uma carga horária de trabalho elevada, o que certamente acarretará na queda da qualidade de suas aulas dado o número de turmas e de alunos que este docente assumirá, principalmente na disciplina de Sociologia, onde é destinado até 2 aulas semanais para cada série¹¹⁹ além de aumentar também o número de escolas diferentes e até cidades diferentes que o/a professor/a terá que lecionar, como relata a professora Simone.

¹¹⁸ Jornada Inicial de Trabalho, constituída de 19 aulas em sala com alunos e 2 aulas de ATPC semanais e 7 aulas de HTPL.

¹¹⁹ Há séries, sobretudo no noturno, que é destinada apenas uma aula semanal para a disciplina de Sociologia, o que aumenta ainda mais o número de turmas e alunos para o professor completar sua carga horária de trabalho.

[...] outras questões da organização das relações de trabalho, a jornada, o salário, você ter que dar aula em um monte de Escolas, porque aí você distancia, por exemplo: eu trabalho em uma cidade que não é minha, não é onde eu moro, tudo bem que eu vou atrás, eu me interajo, eu procuro saber o que acontece na cidade, quais os pontos de trabalho, estudo tudo isso, mas assim, querendo ou não você não tem uma vivência daquela comunidade pra poder aproximar das pessoas, acho que é muito complicado, muito, muito, então a gente tem que se desdobrar (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Todos esses elementos citados pelos/as professores/as – aumento do número de turmas e, por conseguinte do número de alunos para lecionar, além do trabalho em duas, três e até mais de três escolas e conseqüentemente cidades diferentes - revela como o trabalho docente pode ficar mais concentrado, mais denso, dentro de uma mesma carga horária de trabalho (DAL ROSSO, 2008). Tal sobrecarga de trabalho exigirá do docente, paradigmas toyotistas de organização do trabalho como a racionalização do ensino e cria relação de impessoalidade entre docente/alunos (o professor que assume uma carga horária acima de 40 horas certamente não conhecerá individualmente todos seus alunos, dificultando sua avaliação do andamento pedagógico individual de cada um, aquilo que o professor Michel comenta em sua fala). Sem contar que número elevado de turmas e alunos é também intensificação do trabalho burocrático uma vez que se aumentam o número de diários de classes, avaliações e notas a serem lançadas etc.

[...] hoje é um dia ótimo pra falar de trabalho burocrático, acabei de fechar meus diários hoje (risos), ontem de madrugada¹²⁰, é muito trabalho burocrático, e, avaliação é uma dificuldade. Pra Sociologia seria importante fazer uma avaliação dissertativa, muito provavelmente até alguma avaliação que lhe dá criatividade, redação eu acho um ótimo formato de avaliação, mas a gente sabe que na prática, você não consegue corrigir 300 redações, é muita coisa, são muitos aspectos para se analisar, né, e enfim, o calendário é super corrido nossa, nosso sistema de ensino se preocupa muito mais com os índices do que com a formação individual do aluno né, então, a gente fica perdido [...] (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

¹²⁰ As entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, período em que os/as professores/as encerram os seus livros diário de classe e entregam as notas finais. No cotidiano escolar esse período é conhecido por aumento na intensificação do trabalho que muitas vezes se estendem sobre as madrugadas como menciona o professor Michel.

Em relação às dificuldades no ensino de Sociologia, a professora Simone menciona primeiramente em seu relato, problemas estruturais das escolas, como por exemplo, o acesso e uso aos equipamentos didáticos entre outros, que obstaculizam seu trabalho com a Sociologia, reafirmando a precarização das estruturas escolares assim como o fez o professor Michel.

[...] olha, primeiro eu acho que, assim, as dificuldades que eu encontro, vamos começar da parte didática na sala de aula né, eu encontro dificuldade com os equipamentos pra gente usar, porque a aula de Sociologia não, ele tem que fazer uso de elementos de fora, tem que ter texto, tem que ter um vídeo, uma música, e assim, até isso ser organizado em sala de aula, tem escolas que dá certo, que está lá, você começa e tá pronto e você consegue se organizar pra isso, mas tem escolas que é complicado, que falta também, falta muito recurso, então, hoje a gente não consegue falar a mesma língua do aluno, se a gente não tem todo esse equipamento, esse aparato tecnológico que eles usam o tempo todo né, então eu acho que isso distancia um pouco, até pra gente mesmo, às vezes a gente que é professor não sabe lidar com aquilo que vai chamar atenção deles, pra um começo né, então isso eu acho complicado. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Mais adiante, a professora Simone relata com indignação elementos que denunciam a precarização da organização do trabalho docente no Estado de São Paulo, reafirmando vários dos pontos citados pelo professor Michel. Parte do trecho abaixo já foi citado anteriormente, reproduzo novamente para não perder a linha de raciocínio da professora.

*[...] eu acho que o sistema inteiro tá, que assim, a gente fica batendo né, martelando nesse ponto, mas isso **está prejudicando muito o Ensino de Sociologia** muito, muito mesmo, assim, a própria estrutura, eles pedem a progressão continuada, então não vamos reprovar, não vamos, então eles pedem a nota externa né, SARESP, não tem Sociologia nessas provas externas, mas, a maneira como a Sociologia é colocada dentro do Estado, ela é, está sempre a margem mesmo, então, eu ainda sinto isso, esse é um problema[...], acho que essa parte de organização do trabalho está muito, é muita exploração, a gente ganha muito pouco, enfim, **que fique registrado**, dificulta muito, e porque eu acho que isso, está, eu acho que está banal, acho que a Educação em si, em todas as disciplinas, eu acho que os professores no geral, tem que tomar cuidado, porque é uma coisa que a gente pode acabar banalizando mesmo, ah, ta desse jeito mesmo, “o aluno não lê mesmo, ah, ta bom” “ah, vai passar” “ah, já passa mesmo” sabe, é um baixo astral geral assim né, a educação de São Paulo, eu sinto isso. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).*

Conforme o relato da professora há um “baixo astral” entre os docentes, mostrando que os impactos da precarização é sentido pelos profissionais. A professora Simone encarou a entrevista como um momento de desabafo ficando nítida a preocupação da mesma em registrar tudo aquilo que mais lhe incomodava na sua profissão, o que fica claro no trecho da entrevista apresentado acima, quando a professora ao mencionar as dificuldades com o ensino exige: “*que fique registrado*”.

Além disso, a professora sente que as dificuldades no ensino e na organização do trabalho acabam por desfavorecer a disciplina de Sociologia declarando que “*está prejudicando muito o Ensino de Sociologia*”.

Para finalizar, a professora Olívia menciona ainda que o material didático da disciplina de Sociologia impõe dificuldades no ensino, pois é muito extenso. Já a professora Rosa, relata dificuldades no ensino por serem poucas aulas de Sociologia por série, além de citar dificuldades com elementos estruturais sentindo a necessidade de “*recursos didáticos, por exemplo, data show mais disponível, uma infra-estrutura melhor, maior tempo para o professor preparar suas aulas, porque é muita aula e pouca hora atividade*” (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2015), reafirmando argumentos já apresentados por outros/as entrevistados/as.

Encerrei esse tópico com um relato da dificuldade no ensino de Sociologia dada a baixa carga horária destinada a atividades extraclasse. Darei continuidade a essa discussão no próximo tópico, apresentando relatos dos/as entrevistados/as, sobre a jornada de trabalho gasta pelos/as docentes para atividades extraclasse.

3.3 JORNADA DE TRABALHO EXTRACLASSE

Como apresentei no segundo capítulo, na rede estadual de ensino de São Paulo as horas atividades - aquela carga horária destinada à preparação de aula, correção de provas e trabalhos, prevista para cada carga horária de trabalho docente - não são de realização obrigatória na Escola, uma vez que pode ser realizada em local e horário de livre escolha pelo/a docente. Sendo assim, no

momento de organização do horário¹²¹ de trabalho dos/as docentes, não se relaciona ou toma nota das aulas ou carga horária destinadas ao trabalho fora da sala de aula, salvo as aulas destinadas a HTPC. Dito de outra forma, essa jornada de trabalho não é computada na organização oficial de trabalho do professor.

Em decorrência disso, os professores geralmente não têm computado um número exato de horas semanais, gastas a trabalho fora da sala de aula, dificultando inclusive, avaliar se a carga horária estabelecida pelo Estado é suficiente ou não para a realização dos trabalhos extraclasse como preparação de aulas, preparação e correção de atividades, avaliações, preenchimento de diários de classe e outras atividades burocráticas. Dessa forma, quando perguntados/as: **qual a quantidade em média de horas destinadas a preparação de aulas, correção de provas e exercícios e outros trabalho extraclasse**, vários/as docentes tiveram dificuldades em responder em número exato, por outro lado, quase todos/as relataram a periodicidade, quando e aonde costumam realizar esse trabalho, o que permitiu a análise e o entendimento da importância desse tempo de trabalho na vida docente e como ele é exercido.

Dos professores que mencionaram uma estimativa de tempo, a maioria deles/as elencou um tempo acima daquele que o Estado estabelece para esse fim. Alguns relataram dedicar para o trabalho extraclasse a mesma quantia de trabalho gasto em sala de aula, já outros como o professor Michel, tentaram indicar um percentual.

[...] eu sempre digo que trabalho de Professor é quase 60% fora de sala de aula, eu perco bastante tempo produzindo aula, escrevendo aulas, pesquisando, procurando bibliografias, época de final de bimestre tentando produzir uma avaliação que faça sentido, que não seja só uma avaliação de múltipla escolha, então, eu acho que, sei lá, a cada 20 horas semanais, no mínimo umas 10 horas são de preparação externas a sala de aula. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Alguns docentes relataram que há períodos do ano letivo, como os de fechamento de bimestres, que a carga de trabalho extraclasse aumenta, dada a

¹²¹O Horário de aula ou de trabalho é uma espécie de cronograma, onde está relacionada as aulas semanais de cada docente, determinando os dias e horários de entrada em cada turma. Há Estados, como por exemplo, o Paraná, que as horas atividades ou horas de trabalho extraclasse são também relacionadas nesse horário de aula.

cobrança pelo lançamento de notas, realização de conselhos de classe, preenchimento do livro diário de classe entre outros.

[...] geralmente final de bimestre, época de prova eu trabalho muito mais que eu trabalho normalmente, porque eu preciso levar trabalho pra casa pra eu poder corrigir, pra poder corrigir trabalho, propor novas atividades, elaborar prova, então, não sei dizer quanto que eu gastaria, acho que umas seis horas, sete horas por semana, além do tempo que estou na escola. (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014).

Pelo aumento do trabalho nos finais de bimestre, a professora Rosa cita mais um elemento da intensificação do trabalho docente, que é levar trabalho para casa. A grande maioria dos/as entrevistados/as, sete no total, indicaram em suas falas que levam trabalho para casa.

Olha, principalmente a tarde né, que é quando eu tenho tempo mais livre, meu filho está na Escola, aí eu gosto de ler, tem sempre um blog lá o Café com Sociologia que eu gosto de usar pra preparar as minhas aulas, então eu vou dizer pra você, da uma às cinco da tarde, geralmente é o período que eu tenho, porque se eu deixar para o final da semana é mais difícil, meu menino ele é pequeno, então é mais durante a semana. (Professora Cândida, entrevistada em 09/12/2014).

Olha, eu, como as minhas aulas no Bertold Brecht¹²² são no período da manhã, a tarde e a noite eu fico mais como eventual, então muitas vezes no período noturno que eu não tenho aulas, eu pego pra sentar e quase que praticamente diariamente, porque, esse ano eu estava com o terceiro ano e com os primeiros anos, daí querendo ou não, as salas elas não conseguem ficar no mesmo, no mesmo ritmo, então, todo dia você pega alguma coisa pra ler, você pega algum trabalho, prova de uma sala, duas, três horas por dia que você pega pra dar uma releitura num texto que você vai trabalhar com eles [...] (Professora Tainá, entrevistada em 10/12/2014).

Percebe-se que ambas as professoras mencionam o período que geralmente dedicam em sua casa para trabalho da escola. Como o horário de realização da hora extraclasse na rede estadual paulista é de livre escolha pelo docente, o Estado deixa de pagar os adicionais, uma vez que boa parte dos/as docentes realiza trabalho noturno ou em finais de semana.

¹²²Nome fictício da Escola onde a professora menciona trabalhar no referido período.

[...] eu tive que trabalhar sábado e domingo né, em casa, então, é um horário que não é remunerado na verdade, e, às vezes tem também pra completar os 200 dias letivos, tem que trabalhar como reunião de pais, dia de sábado, e também não é remunerado como deveria, porque teria que ter 80% e no caso não é, considerado dia normal, letivo normal, e outros dias que eu não estou em sala de aula eu uso, inclusive pra corrigir matéria, atividades, avaliações, preparar aulas, fazer resumo de alguma atividade, tudo isso, é feito pra fora do tempo de sala de aula [...] (Professor Araújo, entrevistado em 08/12/2015).

Um professor e uma professora mencionaram não levar trabalho para casa, procurando realizar todo trabalho extraclasse na própria escola.

Eu vou ser bem sincera com você, eu faço tudo na Escola, eu não levo serviço pra minha casa, eu faço tudo na Escola, mas, uso minhas janelas¹²³, às vezes eu uso 10 minutos de aula, mas nunca levo serviço pra minha casa, porque eu não gosto de misturar, mas, quando levo é quando estou tendo alguma ideia, alguma ideia de aula, alguma preparação que eu faço no papel [...] (Professora Clara, entrevistada em 09/12/2014).

Eu tento fazer na Escola, porque eu não gosto de levar nada pra casa, tento chegar na Escola um pouco mais cedo, ou que fique um pouquinho depois da aula, se eu tenho que corrigir alguma coisa eu tento ficar na Escola por que se você leva pra casa você acaba se enrolando todo né, na casa da gente a gente tem um monte de coisa pra fazer né, se você ficar atrás de Escola você acaba se empolgando e você não tem vida [...] (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

Partindo desses dois relatos e levando em consideração que as horas extraclases são de livre escolha por parte do/a docente, concluo que ambos, professor e professora, decidiram que não farão em casa, sendo que somente esses dois mencionam essa decisão.

Aproveito o relato da professora Clara para comentar sobre a existência das conhecidas aulas janelas - aquelas aulas no meio do horário escolar em que o/a professor/a está fora de sala, mas que muitas vezes se encontra na Escola¹²⁴. Se, porventura, o /a Professor/a optar por fazer suas aulas extraclases

¹²³Quando se organiza o horário de trabalho de cada professor/a, é recorrente ficar sobrando aulas no meio do turno de trabalho em que o/a docente está fora de sala, mas, que faz intermédio a aulas que ele está em sala. Essas aulas são comumente denominadas de janelas.

¹²⁴Há docentes que em um turno de trabalho tem a primeira, a terceira e a quinta aula em sala, as demais são, portanto, janelas, não sendo viável/compensador a esse/a docente sair da Escola.

em casa, não terá essas aulas janelas pagas, embora, o entendimento que tenho é que a grande maioria utiliza essas aulas janelas para trabalhar, além de trabalhar em casa.

Ainda em relação a essas aulas janelas, a sua quantidade irá depender muito da organização do horário do docente. Apareceu na fala de uma entrevistada, que há docentes, geralmente os mais antigos na Escola, que são beneficiados na organização de seus horários. Por outro lado aqueles/as professores/as mais novos/as na escola e os temporários/as ficam com o horário “picadinho” usando o termo da professora Rosa. Declara ela: *“o problema, é o horário que eles fazem, principalmente pra gente que está no começo da carreira, todo picadinho, complica.”* (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014).

Nesse aspecto simples da organização escolar (a elaboração do horário) fica evidente mais um elemento de contradição no trabalho docente¹²⁵. Num quadro de crescente precarização do ensino, alguns sujeitos de forma informal, acabam se beneficiando em detrimento de outros sujeitos que sentem com mais densidade as consequências da precarização do trabalho.

Nessa lógica, vários professores e professoras têm suas jornadas de trabalho (mesmo sendo reduzida ou inicial), distribuída ao longo de vários dias da semana e em diferentes turnos de trabalho, comprometendo, por vezes, a semana toda. Esse aspecto relativo aos horários pode ser caracterizado como uma fragmentação do trabalho docente, que por sua vez caracteriza intensificação e precarização do trabalho.

Duas horas de trabalho pela manhã, três pela tarde, duas à noite. São situações muito presentes no trabalho docente, na telemanutenção, nos consertos, no teletrabalho e na distribuição por atacado. Compreender que fragmentação também indica intensificação, ainda que abstratamente possa existir separadamente do trabalho mais intenso, requer um esforço de análise que revele não apenas a dimensão do custo individual ou grupal, como também o fato de que, ao distribuir o tempo de serviço separado por intervalos, tais intervalos operam como os “poros” do trabalho, que, existindo fora do tempo de trabalho, podem ser expulsos quando o trabalho recomeça. (DAL ROSSO, 2008, p.77).

¹²⁵ No primeiro e segundo capítulo cito outros dois exemplos, as estratégias e ajustes informais para elevar e alcançar as metas colocadas pela Secretaria de Educação e as estratégias incentivada pela SEE/SP em que os/as docentes complementam suas cargas horárias com aulas de disciplinas diversas da que é formado, a fim de evitar acumular escolas para trabalhar.

O professor Ernesto citou em sua resposta outro elemento da intensificação do trabalho docente, quando cita a auto cobrança dos docentes com o trabalho em casa. Assim respondeu o professor quando perguntado se dedica algum tempo de trabalho em casa:

Não faço com uma disciplina né, mas quando vai chegando a época de aplicar as provas que são uma exigência da Escola num determinando tempo, você acaba utilizando realmente o seu tempo do fim de semana, que é o seu tempo livre né, aí você mesmo fica com aquela vergonha de você, “estou aqui descansando num sábado a tarde, mas, na verdade tenho que trabalhar (risos), tem que estar trabalhando”, nem o direito ao ócio a gente tem mais. (risos). (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Essa “vergonha” a que o professor faz referência, se trata de uma auto cobrança fruto da flexibilização do trabalho e evidencia mais uma vez a toyotização no trabalho docente, onde os horários que seriam de descanso ou de “ócio” na concepção do próprio professor também devem ser ocupados por trabalho. Conforme contribuição de Dal Rosso (2008).

Os trabalhos flexíveis criaram condições não apenas para que os horários de trabalho real se aproximem de suas margens formais, descartando assim os tempos mortos durante as jornadas, como ainda permitem a intrusão dos negócios nos momentos de vida pessoal do trabalhador, nos tempos de não-trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p.40-41).

Perguntei ainda aos entrevistados e entrevistadas, se **a(s) Escolas(s) onde trabalham convocam para outras atividades além daqueles em que já desempenham em sala de aula ou nas ATPCs.**

Alguns professores citaram as convocações para Orientações Técnicas – OT – feitas geralmente pela Diretoria de Ensino para repassar aos professores alguma orientação específica da disciplina que ele leciona. Além disso, boa parte dos/as entrevistados/as mencionaram serem convocados para participar de eventos realizados pelas escolas como: festas, feiras culturais, reunião de pais, acompanhamento de estudantes a viagens ou visitas a museus entre outros.

Percebe-se aí um alargamento das funções e papéis dos professores, que não se resume ao trabalho em sala de aula, ou simplesmente ao

trabalho no processo ensino/aprendizagem. Ele se estende também a outros aspectos e partes da vida escolar.

3.4 PRECARIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS DA ESCOLA

Nesse tópico do trabalho apresento elementos que indicam a precarização das estruturas físicas das escolas no município de Ourinhos/SP e que refletem a precarização do trabalho docente e também sobre o ensino e consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino básico. Analiso, sobretudo em três elementos da estrutura escolar. São eles: **quantidade de estudantes em sala, ventilação e temperatura das salas e recursos didáticos.**

No capítulo 1, quando apresentei a Tabela 2 que indicou a média de estudantes em sala para cada nível de ensino do município de Ourinhos/SP, já mencionei que apareceram nas entrevistas a reclamação dos/as professores/as em relação à quantidade de estudantes em suas salas. Expus naquele momento a fala de quatro entrevistado/as.

Reafirmo aquilo que comentei naquele momento, que a maioria dos/as entrevistados relatou que a quantidade de alunos em sala não tem sido ideal, e é incrível como a quase totalidade desses professores mencionam o fato de que é justamente o abandono escolar que garante ao longo do ano letivo as condições de ensino, uma vez que o número de estudantes em sala vai decaindo.

[...] começa-se com uma quantidade e não termina o ano com uma mesma quantidade, por transferência, abandono, então a gente percebe que vai caindo a quantidade e no meio do ano, até terminar o ano letivo, a gente percebe que entra numa quantidade razoável, dá pra trabalhar, não de maneira adequada, mas, melhora bastante. (Professor Araújo, entrevistado em 08/12/2014).

Olha, média de aluno acredito que seja de 25 a 30 alunos, não nas chamadas, nas chamadas às vezes chega a ter 50 alunos em algumas escolas que eu dou aula, mas, em sala mesmo, tem muitos alunos faltantes, tem os que abandonam, então, em sala é mais ou menos 25 a 30 alunos que estão presentes ali. (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014).

O que se observa nessas e em outras falas é que a própria precarização do ensino (das condições necessárias para a manutenção dos estudantes em sala) que dá conta de resolver outra precarização do ensino (a

superlotação das salas de aula). Entendo que há diversos fatores relativos ao processo de precarização do ensino e do trabalho que condicionam a elevação da taxa de estudantes que abandonam os estudos, conforme apresentei no primeiro capítulo. Dentre esses fatores pode-se elencar inclusive a superlotação das salas, que dificulta muitas vezes o acesso, por parte do professor e da equipe pedagógica, ao estudante desistente e a realização de ações visando mantê-lo em sala. É contraditório que é o abandono escolar, fruto da precarização do ensino, que acaba resolvendo outro sinal da precarização (as salas superlotadas), dando um mínimo de condições de trabalho aos docentes no final do ano letivo. Eis aí um exemplo de que o ensino público não alcança a universalidade e não deixa de ser excludente.

O segundo aspecto de análise da precarização das estruturas de ensino são os referentes ao ambiente de estudo, as salas de aula. Aqui, perguntei aos professores e professoras entrevistadas como é o ambiente das suas salas de aula nos aspectos de ventilação e temperatura.

Quatro professores consideraram o aspecto de ventilação bom ou regular. Por outro lado, seis dos/as professores/as entrevistados/as reclamaram da temperatura e ventilação em sala de aula, sendo que todos/as queixaram-se das estruturas físicas, dentre elas, ventiladores e janelas que não dão conta de minimizar o calor, típico da região e do período em que realizei as entrevistas. Abaixo o relato do Professor Caetano e da Professora Olívia.

Ah, é horrível, nossa, insuportável, ventilador não supre, não consegue refrescar nada e as salas cheias, parece que quanto mais cheia a sala de aula, o clima fica mais quente né, porque é um monte de crianças respirando ao mesmo tempo, eu acho que é muito ruim, e, é o que eu estava conversando com meu irmão, como vai ter qualidade em uma sala de aula, principalmente aqui na nossa região que é muito calor, com esses ventiladores às vezes quebrados, sem ventilação direito, sala insuportável, o ambiente fica meio, não sei, não é muito propício né. (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

É ruim, é muito ruim, principalmente no aspecto que a gente sempre fala que o horário dos alunos, das aulas, os alunos vão pra educação física, na hora que eles voltam, os alunos estão todos suados, e daí, o ventilador quebrado, janelas que não abrem, e daí tem dois ventiladores na sala de aula, os dois não prestam, os dois estão quebrados, aí você deixa a porta aberta, se você deixa a porta aberta tem aluno no corredor que invariavelmente vai beber água, volta e aquele que está lá fora mexe com o que está aqui dentro e pra você não deixar isso acontecer você fecha a porta, os que estão aqui

dentro reclamam e daí você tem que abrir, e daí aquilo vai e acaba tumultuando a aula e é muito calor dentro da sala de aula, muito calor, principalmente pela região que a gente vive né. (Professora Olívia, entrevistada em 15/12/2014).

Por estas duas falas fica evidente o reconhecimento, por parte dos professores, da importância de um ambiente saudável para o fazer docente, tanto é que ambos relatam que o aspecto do calor excessivo não contribui para o processo de ensino/aprendizagem.

As demais falas giram em torno desses dois trechos expostos aqui. Ourinhos/SP fica localizada em uma região altamente quente, além de se instalar ao lado de um Rio bastante volumoso – Paranapanema - fator que aumenta também os níveis de umidade no município. Além disso, realizei as entrevistas no mês de dezembro, um dos mais quentes do ano, o que talvez tenha condicionado aos entrevistados/as a queixa do calor excessivo.

A insalubridade da falta de ventilação e do calor excessivo é agravada pela superlotação das salas, que por sua vez, torna o ambiente escolar desfavorável ao aprendizado além de provocar consequências negativas à saúde dos/as professores/as como indica a fala da professora Simone.

A maioria (das salas)¹²⁶ são pouco ventiladas, tem o ventilador, mas aí você liga o ventilador e não consegue falar de tanto barulho que faz, então, acho complicadíssimo, nossa, que a gente tem que falar muito, então, é uma dor de garganta a cada duas semanas. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2104).

O terceiro e último aspecto de análise da precarização das estruturas escolares e de ensino está relacionada aos recursos didáticos disponíveis para o trabalho dos/as professores/as. Por recursos didáticos compreendo todos os materiais, aparelhos tecnológicos, espaços físicos e fontes passíveis de serem utilizados como mediação e complementação ao processo ensino/aprendizagem. Para esse ponto solicitei que os professores relatassem os aspectos dos recursos didáticos disponíveis em sua(s) Escola(s).

Quatro dos/as professores/as entrevistados/as consideraram os recursos didáticos disponíveis em suas escolas suficientes e adequados para seus

¹²⁶Grifo meu.

trabalhos. Dentre estes, um dos professores que considera como ótimo os recursos didáticos, em outro momento da entrevista reclama que na escola em que trabalha não lhe foi disponibilizada cópias de avaliações para aplicar às suas turmas. Diante disso, podemos dizer que esse professor não concorda plenamente que as estruturas e recursos didáticos estão adequados dado que a impressão das avaliações, algo essencial para a prática pedagógica não foi disponibilizada pela escola.

Dos sete professores restantes, um não foi contemplado com essa questão em sua entrevista¹²⁷ e os demais todos/as apresentaram considerações negativas em relação aos recursos didáticos disponíveis em suas Escolas, sobretudo, aos recursos tecnológicos.

Vivemos a era das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. A *internet*, ainda que por vezes de qualidade duvidosa, chega à grande parte do território brasileiro, e mesmo as Escolas rurais muitas já contam com o acesso a rede mundial de computadores.

Conforme dados do Censo Escolar 2013, no Brasil, 47,6% das Escolas públicas de Ensino Fundamental possui acesso a *internet*¹²⁸. Embora seja um número baixo, os dados demonstram que 82,3% dos estudantes nessa mesma modalidade de ensino, estão matriculados em escolas com acesso a *internet*. Já no Ensino Médio, os mesmos dados afirmam que 93,2% das Escolas públicas que oferecem essa modalidade de ensino possuem acesso a *internet*, sendo que 96,4% dos estudantes do Ensino Médio estão matriculados em escolas públicas que possui acesso a *internet*. Além disso, 95,3% desses mesmos estudantes estão matriculados em escolas públicas que possuem Laboratório de informática.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2013 - informam ainda, que 52,8% dos jovens acessaram a internet, no período de referência dos últimos três meses.

Isso demonstra que cada vez mais as tecnologias da informação são acessadas pelos estudantes, e a Escola tem sido um importante espaço de

¹²⁷Na primeira entrevista utilizei um questionário piloto, que sofreu alterações para o restante das entrevistas.

¹²⁸Esse número não é uniforme nas regiões do país. Enquanto que os Estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste possuem respectivamente 82,2%, 75,7% e 80,2% das escolas com acesso a *internet*, as regiões Norte e Nordeste possuem respectivamente 22,1% e 29,5% das escolas de ensino fundamental com acesso a *internet*.

universalização e democratização do acesso às TICs e a rede mundial de computadores.

Embora no ambiente escolar ainda se observa a presença de um conservadorismo, por parte de vários professores, que cria barreiras ao uso das TICs, do celular, redes sociais, computadores, tidos como vilões ou ameaça ao aprendizado, a Sociologia depende e tem construído suas metodologias e práticas de ensino apoiada nas TICs e em recursos didáticos que vão além do tradicional quadro, giz e livro didático, tanto que os/as professores/as exigem recursos de TICs para suas aulas.

A maior parte das críticas desses docentes é referente às possibilidades de uso de materiais para auxílio de suas aulas, como sala de vídeo e TV, aparelho multimídia e sala de informática. Embora todos esses estejam presentes nas escolas, não existe número suficiente para uma utilização mais recorrente.

É escassa, é eu acredito que não é luxo querer um recurso didático pra cada sala de aula, enfim, tem uma sala de vídeo pra sei lá quantas salas tão tendo aula aqui simultaneamente, 20 a 30 salas, então, é pouco, tem uma sala de informática que eu não utilizei esse ano, que tem acho que 15 computadores, menos do que a metade do número de alunos que têm em sala de aula, então é pouco. (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014).

Então, aqui nós temos a sala de informática que ela sempre está disponível, realmente pro aluno, avisando previamente você consegue utilizar, nós temos uma sala de vídeo também que comporta bastante alunos, pena que é só uma sala. Então você acaba entrando em concorrência com outros professores, a lousa nós sabemos como é, funciona sempre aquela coisa do giz, se o professor quiser trabalhar uma reportagem ou um fato que aconteceu ontem e que ele acha que se encaixa, então ele não tem como utilizar esse recurso dentro da sala de aula, ele não tem um retroprojetor, pra fazer transposição na sala de aula, ele não tem um, vamos supor uma televisão que você possa pegar na hora colocar na sala, então isso atrapalha bastante. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Esse aspecto da dificuldade da utilização dos recursos didáticos, dada a escassez dos mesmos na Escola, foi hegemônico na fala dos/as docentes que tiveram posicionamentos negativos em relação aos recursos didáticos nas escolas em que trabalham. Em decorrência disso, o/a professor/a acaba não sabendo quais os momentos poderá usar tais recursos, ou tem que reservá-los com

antecedência. Além deste, outro fator que apareceu na fala dos/as professores/as refere-se ao uso dos recursos didáticos, sobretudo com as TICs.

[...] sala de informática computador quebrado, não tem, a nossa, o pessoal que está na sala de informática, o aluno monitor¹²⁹ às vezes não entende muito bem, não tem muito auxílio, não tem um professor técnico pra auxílio mesmo, tinha que ter um professor de informática formado na área pra auxiliar a gente a desenvolver um trabalho legal, é bem precário. (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

[...] acho que tem que melhorar muito, e capacitar a gente, porque a gente mexe em casa, mexe no nosso mas, se a gente tivesse, nós professores, montarmos todo equipamento em toda aula que for utilizar o data show, são 10, 15 minutos né, da aula, e aí é, aquela história, “ah pede pra vir arrumar” meia hora, tem mais meia hora acabou. (Professora Simone, entrevistada em 11/12/2014).

Em ambas as falas fica claro que além da necessidade de investimentos para as escolas adquirirem novos e adequados recursos didáticos, também se faz necessário contratar profissionais de apoio ao uso dos equipamentos das TICs, assim como criar programas de capacitação dos docentes para o uso adequado dos recursos didáticos. Isso resolveria problemas como os citados pela professora Simone. Muitas vezes perde-se uma aula inteira na tentativa de instalar um equipamento para uso de uma fonte digital, por exemplo, e quando da não possibilidade do uso de tal equipamento ou da referida fonte, acaba desmobilizando toda uma aula já planejada.

[...] preparar, por exemplo, ah, gravar um filme, por um pendrive, imprimir texto, aí, o problema de Xerox nas Escolas, olha, não dá pra imprimir prova, não dá pra, não tem recurso, por exemplo, fala pra Escola “ah, grava esse filme, ou grava uma música” é um pouco complicado, às vezes a caixa de som não funciona, problemas assim que se tivesse um recurso maior poderia melhorar, então, fica basicamente no livro didático. Se eu quiser trazer um artigo, uma reportagem, o que que eu faço? Eu faço a impressão em casa, enumero folhas, peço para os alunos lerem, fazerem a atividade numa folha de caderno e entregar a folha sem riscar, pra que eu use essa reportagem tanto em outros anos quanto em outras salas. (Professora Rosa, entrevistada em 15/12/2014).

¹²⁹ No Estado de São Paulo, por meio do programa Acesso Escola, quem é responsável por atender alunos e professores nas salas de informática são estagiários do Ensino Médio.

A partir do relato desses/as professores/as, identifico elementos de intensificação do trabalho docente, quando da acumulação de responsabilidades, complementada pela precarização das estruturas físicas. Na falta de infra-estrutura adequada, e/ou estrutura adequada, somada a falta de profissionais qualificados prestando assistências técnicas ao uso desses recursos didáticos, o trabalho do professor se torna intenso caso opte por utilizar esses recursos. Essa intensificação pelo aumento das responsabilidades aparece quando o/a professor/a além de preparar a aula, escolher as fontes e recursos disponíveis necessários ao processo ensino/aprendizagem, tenha também que organizar e instalar os aparelhos, concertá-los quando for necessário e possível, se responsabilizar por possíveis danos causados a aparelhos entre outros.

Além de indicar o processo de precarização do trabalho docente, alguns dos elementos relatados até aqui pelos/as entrevistados/as, definem o que o professor espanhol José M. Esteve (1999) chama de mal-estar docente. Em livro com esse título, o educador espanhol faz análises sobre aspectos das transformações históricas do ofício docente, procurando identificar os aspectos que interferem na qualidade de vida dos professores, aspectos estes que definem a existência de um mal-estar na categoria. (ESTEVE, 1999, p. 8). Para defender seus argumentos, Esteve (1999) analisa dados da condição docente de professores e professoras da Espanha, mas podemos facilmente aplicar suas conclusões à realidade brasileira e especificamente para auxiliar no entendimento da condição docente no nosso universo e sujeitos de pesquisa, a cidade de Ourinhos/SP e seus professores de Sociologia.

O mal-estar docente seria um desconcerto provocado nos professores em razão das mudanças sociais aligeiradas e inesperadas que incidem sobre a Educação, como a massificação do ensino, entre outros. O “baixo astral geral” identificado pela professora Simone reflete o mal-estar docente.

[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. A expressão *mal-estar docente* (Esteve, 1987) aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. (ESTEVE, 1995, p. 97).

Primeiramente, Esteve (1999) identifica fatores primários e secundários que indicam o mal-estar docente. Os fatores primários são aqueles que interferem diretamente na prática docente, no chão da escola e que geram impactos negativos em seu trabalho diário. (ESTEVE, 1999, p.47). Já os fatores secundários são aqueles que resultam de transformações contextuais e sociais, gerando profundas mudanças e tensões na ação docente.

Dentre os fatores primários citados pelo autor, elencamos a falta de recursos didáticos e materiais (estrutura das Escolas), violência nas instituições escolares, o sentimento de esgotamento e estresse gerado pelo aumento de exigências vinculado à diminuição do prestígio social da ocupação docente.

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos... (ESTEVE, 1999, p. 59).

Diante dos relatos dos/as entrevistados/as, os aspectos referentes a precarização da estrutura das escolas, como a superlotação das salas de aula, escassez de recursos didáticos ou o sentimento de desvalorização da profissão docente pode ser inserido nesses fatores primários que definem o mal-estar docente.

Já nos fatores secundários incluem-se as condições contextuais e conjunturais da prática docente:

A ação desse segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e de seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas, quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade [...] (ESTEVE, 1999, p. 27).

Como fatores secundários citados por Esteve (1999), pode-se elencar o aumento da responsabilidade e exigência do professor, como resultado de

transformações sociais que tem provocado alterações no papel do professor (ESTEVE, 1999, p. 28). Dentre essas transformações sociais, podemos deduzir a inserção da mulher no mundo do trabalho, a rápida industrialização, a transferência de funções educacionais de instituições tradicionais como a família e a religião para a escola.

Outros fatores contextuais mencionados por Esteve (1999), temos a massificação do ensino público, o avanço acelerado do saber, que obriga o/a professor/a manter-se em contínua formação e interação das mudanças tecnológicas e científicas (ESTEVE, 1999, p. 36-37) e a alteração no status do professor, ou desprestígio dessa profissão na sociedade. Grande parte desse desprestígio tem como causa a galopante diminuição dos salários da categoria docente.

Na análise da fala dos/as docentes identifiquei até vários elementos que se identificam com o que Esteves (1999) chama de fatores secundários que indicam o mal-estar docente. Dentre estes relembro a queixa aos baixos salários, indisciplina

Em relação ao desprestígio da profissão docente, cito como referência a fala do professor Caetano.

[...] ser professor hoje em dia ta muito desgastante [...]. Pergunte em uma sala de aula quem quer ser professor, num terceiro colegial o aluno que quer ser professor, ninguém quer, quer ser engenheiro, quer ser qualquer coisa menos professor, abe que o professor não é valorizado não adianta, o professor ele é muito, tem muita cobrança e, professor na realidade ele é muito associado a uma, um sacerdócio né. Meio parecido com um padre, você pode ver que o padre ele tem que, ele tem a casinha dele, tem a capelinha dele lá, professor é mais ou menos isso, nesse mundo capitalista nem adianta, você não consegue fazer mais nada, não consegue, salário não consegue nada, é complicado. (Professor Caetano, entrevistado em 10/12/2014).

Um trabalho vinculado à psicologia do trabalho também traz importantes contribuições para pensar as pressões sobre a prática docente que levam ao mal-estar docente: trata-se da coletânea publicada em 1999: “Educação: carinho e trabalho”, organizada por Wanderley Codo. O livro é resultado de pesquisa realizada em parceria com sindicatos de todos os Estados da federação e aplicada a professores de todo o Brasil.

Nesse trabalho acadêmico, os/as autores/as trabalham com o conceito de *burnout*, a síndrome causada pelo mal-estar docente que em seu termo literal originado do inglês significa ‘queimar’, ‘perder a energia’: diz-se, portanto do professor que desistiu que perdeu a energia de ensinar (CODO & VASQUES-MENEZES, 1999).

Para os autores, três são as principais características da síndrome *burnout*. A primeira é a exaustão emocional, resultado do contato diário com problemas e o esgotamento de recursos afetivos; a segunda é a despersonalização, o que é uma espécie de tornar a relação pessoal não mais afetiva, mas, ‘coisificar’ a relação de trabalho; e por fim temos a falta de envolvimento pessoal com o trabalho. (CODO & VASQUES-MENEZES, 1999).

É possível identificar vários elementos das entrevistas que caracterizam ou influenciam nas características da *burnout*. Para pegar algumas cito o aumento de alunos em sala ou o aumento de carga horária por parte do professor com o fim de melhorar sua renda e o conseqüente aumento do número de alunos e escolas certamente provocam a exaustão. Todos esses elementos, aliado à organização do trabalho docente sob a lógica taylorista-fordista levará a despersonalização da relação professor/aluno e conseqüentemente retirando o envolvimento pessoal com o trabalho, dada a lógica racional assumida pelo trabalho escolar.

Por fim cito aqui a análise de uma questão que fiz aos entrevistados/as. Resolvi questionar a todos/as docentes que em algum momento da entrevista relatasse algum aspecto desfavorável ao ensino e que no meu julgamento fosse fruto do processo de precarização da educação no Estado de São Paulo, se a Sociologia, como área de conhecimento, **ajuda a entender e a se mobilizar diante da situação que se encontra a educação pública**. Como todos/as entrevistados/as relataram aspectos de precarização do trabalho, questionei a todos/as.

Todos, professores e professoras, concordaram que a Sociologia auxilia no entendimento e muitas vezes, traz conhecimentos que auxiliam na mobilização pelas mudanças necessárias à educação brasileira. No relato do Professor Michel, a ciência Sociologia “*ajuda a gente a pensar o contexto e ajuda a gente a pensar a prática também, novas práticas, sempre questionar o*

funcionamento das coisas.” (Professor Michel, entrevistado em 08/12/2014). Já o professor Garcia, a Sociologia auxilia:

[...] essa capacidade de ter argumentos críticos pra criar novas possibilidades, ver novas mudanças, novas, novas possibilidades de mudança, e a Sociologia ela, no seu estudo, ela já faz com que esses caminhos venha se abrir constantemente né, quando você observa e vê uma possibilidade de que, de mudança, então aí, acho que a Sociologia ela tem um papel bem amplo. (Professor Garcia, entrevistado em 03/12/2014).

Para as professoras Clara e Tainá, que não são formadas na área, a Sociologia teve importância para a prática e vivência pessoal, embora as falas se apresentem bastante confusas.

Depois que eu comecei a trabalhar Sociologia, eu comecei a pensar mais em causas, né, sociais, pensar mais nos aspectos políticos, comecei a me interessar mais, eu mesma, digo por mim, comecei a me interessar mais, sabe, e eu incentivo meus alunos, a se interessarem, a buscar, a lutar, eu comecei a, eu mesma, serviu pra mim, trabalhar Sociologia, no começo eu tinha muita dificuldade, mas hoje eu começo a entender melhor, os aspectos sociais, e ver de uma forma diferente também, porque a minha formação ela é outra, né, sou professora de História, mas eu comecei a aprender a ter um olhar diferente pra muitas coisas, né, então, me ajudou bastante e acho que ajuda os alunos também. (Professora Clara, entrevistada em 09/12/2014).

Ajuda, ela consegue fazer o embasamento pra você não ser influenciável, pra você conseguir ter a sua perspectiva, sua opinião própria, ver que nem sempre são as flores que dizem ser e nem sempre são os mortos que todo mundo reza e a Sociologia ela dá uma abrangência. Por eu ser professora de História e transitar pela área de Filosofia e Sociologia, então eu tenho um conceito crítico muito grande às vezes crítico até demais, mas a Sociologia ela te ajuda a não ser crítico até demais, ela te ajuda a ter um olhar sem muitas vezes o estranhamento, sem muitas vezes a crítica, só ter o olhar, então, lógico que ajuda sim. (Professora Tainá, entrevista realizada em 10/12/2014).

O interessante relato do professor Ernesto, revela que a Sociologia, ou simplesmente ensinar Sociologia torna o professor referência para a compreensão e esclarecimentos de questões relativas ao cotidiano escolar, além de ser definidora de um olhar mais crítico dentro das escolas. Vejamos.

[...] auxilia bastante, é gostoso que ela auxilia né e ao mesmo tempo às vezes você sente incomodado, porque todo mundo muitas vezes as pessoas buscam a sua interpretação quando vem um informe do sindicato é como se o professor de Sociologia e Filosofia tivesse a resposta né, mas eles principalmente na questão das reuniões com os professores, até muitas vezes esclarecendo com os alunos, a Sociologia ela contribui demais pra que você consiga, não podemos esclarecer, mas, não digo esclarecer, mas que você consiga fazer com que o debate caminhe de outra maneira para o entendimento mais crítico sobre aquilo que está sendo proposto muitas até pela diretoria, ou pelo Estado ou pela própria Diretoria de Ensino. (Professor Ernesto, entrevistado em 09/12/2014).

Esses fatores apresentados aqui complementam a tese de que o processo de precarização do trabalho docente mantém curso sobre o ensino público do Estado de São Paulo, sendo visível no relato dos/as professores/as entrevistados/as e em dados das Escolas do município de Ourinhos/SP. Além disso, esses elementos que denunciam focos de precarização confirmaram a hipótese apresentada no início da dissertação, de que a Sociologia foi reinserida no Ensino Médio em um momento de redefinição da regulamentação do trabalho docente, tendo fortes indícios de precarização e que coloca desafios à disciplina para além daqueles específicos de uma disciplina ainda nova no Ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontei no início desta dissertação que o problema de pesquisa resumia-se nos seguintes questionamentos: Qual a situação do trabalho docente nas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo? Partindo do pressuposto de que há um processo de precarização do trabalho docente, como isso está condicionando a atuação dos professores e das professoras de Sociologia do município de Ourinhos/SP em suas práticas pedagógicas? Como se caracteriza a atuação dos professores e das professoras de Sociologia frente às condições em que se encontram no ensino público no Estado de São Paulo?

Já a hipótese que busquei testar foi a de que a Sociologia passa a ser obrigatória no Ensino Médio em um contexto de redefinição da regulamentação do trabalho docente, com fortes indícios de precarização. Além disso, os docentes que ministram essa disciplina devem lidar com a fragilidade de uma disciplina recém incluída nos currículos e que disputa espaço em termos de carga horária e condições de trabalho dentro das escolas.

Deixo para esta conclusão da dissertação, algumas considerações de fechamento, reiterando algumas conclusões já apresentadas ao longo da construção do trabalho e outros resultados que este problema de pesquisa, nesse universo de estudo e sujeitos puderam fornecer.

Diante do problema proposto e das hipóteses a serem testadas, os procedimentos metodológicos utilizados se mostraram suficientes. As entrevistas semi estruturadas realizadas com professores de Sociologia, bem como a vivência e visita às Escolas Estaduais de Ourinhos/SP possibilitaram colher uma variedade de informações concretas e fundamentais para os questionamentos que propus esclarecer.

Com relação ao problema de pesquisa, considero que o desenvolvimento do trabalho ampliou o entendimento a respeito das questões postas ali. A análise de dados sobre os aspectos da organização geral (o Estado como um todo) e particular (as Escolas de Ourinhos e seus docentes de Sociologia) deram conta de esclarecer a situação do trabalho docente no ensino público do Estado de São Paulo.

Vários elementos levantados como resultados desta análise endossaram o ponto de vista de que o trabalho docente no Estado de São Paulo

sofre um processo crescente de precarização. Dentre esses elementos relembro: perdas de direitos trabalhistas, que variam conforme a categoria de docentes; submissão dos/as docentes ao trabalho inspirado na lógica de mercado e das empresas privadas; elevado número de professores não-efetivos (sobretudo na disciplina de Sociologia); baixos salários, que leva professores a assumir elevada carga horária de trabalho, número de alunos e escolas; flexibilização dos contratos e das condições de trabalho; precarização das estruturas escolares. A análise das entrevistas com os professores de Sociologia permitiu ampliar o entendimento de como isso condiciona a prática pedagógica desses professores (dificuldades com o ensino) e como vivenciam o processo de precarização e as regulamentações do trabalho docente.

Esses fatores indicativos do processo de precarização do trabalho docente em curso sobre o ensino público do Estado de São Paulo foram visíveis no relato dos/as professores/as entrevistados/as e em dados das Escolas do município de Ourinhos/SP. Além disso, esses elementos que denunciam focos de precarização confirmaram a hipótese apresentada no início da dissertação, de que a Sociologia foi reinserida no Ensino Médio em um momento de redefinição da regulamentação do trabalho docente, tendo fortes indícios de precarização e que coloca desafios à disciplina para além daqueles específicos de uma disciplina ainda nova no Ensino básico.

Os dados e relatos dos entrevistados/as indicaram ainda, que no setor de serviços públicos, as lutas têm conseguido manter um padrão de regulação que ainda preserva alguns direitos de proteção, contudo, há elementos que demonstram o esforço do governo\estado em alterar essas regulamentações, primeiro na “categoria” de temporários com leis complementares; depois na carga horária e condições de trabalho para as categorias de efetivos. O que os dados permitem também afirmar é que a situação do trabalho docente está em disputa acirrada a partir de princípios de organização e controle do trabalho já consagrados na produção.

Soma-se a esse movimento geral de precarização, as questões específicas do trabalho com a disciplina de Sociologia, que é obrigatória há apenas oito anos, desde 2008. Sendo uma disciplina escolar ainda em processo de consolidação no ensino básico, há desafios específicos a se enfrentar. Contudo, notou-se com o desenvolver do trabalho, que o que mais desafia os professores ao

Ensino de Sociologia são os aspectos que evidenciam o processo de precarização do trabalho docente e da educação pública como, por exemplo, a indisciplina dos estudantes; professores de outras áreas lecionando sociologia; elevado número de aulas, alunos e escolas; estrutura física das escolas; falta de recursos didáticos; insegurança do trabalho temporário; insatisfação com os princípios taylorista-fordista e toyotista que rondam a educação.

Entendo que a consolidação da Sociologia como disciplina escolar dependerá em grande parte da dinâmica que organiza e regula o trabalho docente, já que o processo de precarização foi o que apareceu como mais desafiante para a prática com a disciplina no ensino básico. A condição do docente em geral deverá lidar com o processo de precarização do trabalho na escola e em particular com o ensino de uma disciplina que ainda não se consolidou dentro do currículo e do projeto político pedagógico das escolas, um duplo desafio.

Para encerrar esta dissertação, cujo tema necessita de continuidade, resta indicar outros problemas e questionamentos que surgiram com a pesquisa, ou que diante dos limites desse trabalho não puderam ser esclarecidos. Quais as consequências à identidade e configuração da disciplina de Sociologia que essas condições relatadas provocam? Como demonstrei, o processo de precarização é sentido pelos/as professores/as, resta observar de forma mais específica e detalhada quais as consequências no ensino da disciplina e na cara/identidade que a mesma vai tomando no Ensino Básico. Qual a influência em sala de aula, das regulamentações específicas aos/às professores/as temporários/as (a impossibilidade de ausências justificadas, licenças, garantia de aulas, impossibilidade de vínculo com as escolas)? Quais os condicionantes em sala de aula do trabalho do professor eventual com a disciplina de Sociologia? Como outros sujeitos da comunidade escolar (gestores, coordenação pedagógica) sentem esse processo de precarização que transforma a situação do trabalho docente?

A análise direta (dentro das escolas, na sala de aula) do processo de precarização e suas influências na prática dos professores não foram possíveis nesse trabalho, nos resumimos à colher e analisar os relatos e avaliações dos sujeitos que vivenciam os elementos aqui apontados. Ficam abertas as possibilidades para continuidade e para análise em outros contextos do Estado de São Paulo e do país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. Diretrizes Nacionais e carreira docente em São Paulo. In: NEGRI, Barjas, TORRES, Haroldo da Gama, CASTRO, Maria Helena Guimarães de (organizadores.). **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014.

ALMEIDA, Carlos Fernando. **As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2013.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, nº36, p. 25-37. 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br> > acesso: Novembro de 2014.

APEOESP (Sindicato). **Manual do Professor 2014**. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/busca/manual-do-professor/>> Acesso em 30 de Abril de 2015.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. **Professores eventuais nas Escolas Estaduais paulistas: Ajudantes de serviço geral da educação?** Dissertação de mestrado em Educação Escolar. UNESP. Araraquara. 2007.

BASÍLIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). UNICAMP. Campinas. 2010.

BESSA, Kelly. Estudos sobre a rede urbana: os precursores da teoria das localidades centrais. In: **GeoTextos**. Salvador. vol. 8, n. 1, p.147-165. 2012.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: RJ, Vozes; Brasília: CNTE, UNB: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUEZ-MENEZES, Iône. "O que é burnout?" In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: RJ, Vozes; Brasília: CNTE, UNB: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: **XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf> Acesso em: Agosto de 2015.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** : a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo, Boitempo, 2008.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências:novos e velhos desafios? In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, HAMELINE, SACRISTÁN, ESTEVE, WOODS, COVACÓ. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora. 1995.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia, Bauru, EDUSC, 1999.

FEIJÓ, Fernanda. Sociologia no Ensino Médio e as políticas educacionais do Estado de São Paulo. In: **VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no século XXI**. UNESP: Marília, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/sociologia_no_ensino.pdf> Acesso em Dezembro de 2015.

FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: Um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, vol. 35, n°122, 2010. p. 229-248.

FUENTES, Jorge Henrique Dias. **Entre a práxis e a prática: um estudo das metodologias adotadas no Ensino de Sociologia no município de Toledo/PR**. 2011. Monografia de Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo. 2011.

FUENTES, Jorge Henrique Dias; OLIVEIRA, Diego Greinert de. Sociologia na Escola: Considerações sobre as pesquisas e produções sobre o ensino de Sociologia no ensino básico pós-2008. In: **Anais do V Seminário Nacional de Sociologia & Política**. Curitiba, Maio de 2014. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br>> acesso: Novembro de 2014.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa. (2012), O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na Educação Básica. In: **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica**, São Paulo, n°. 74, 2012, p.43-59 (publicada em 2014).

IBGE. Banco de dados agregados. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2013. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 Fevereiro de 2015.

INEP. Indicadores Educacionais. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 27 Fevereiro de 2015.

INEP. Censo da Educação Básica 2013. Resumo Técnico. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em Setembro de 2015.

KALLEBERG, Arne L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. In: **RBCS**, São Paulo. Vol. 24, nº 69, p. 21-30. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v24n69/02.pdf>> Acesso em Dezembro de 2015.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2009.

LENNERT, Ana Lucia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. In: **Cadernos Cedes**, Campinas. Vol. 31, nº85, p. 383-403. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>> Acesso em: Agosto de 2015.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. In: **Estudos Avançados**. São Paulo. Vol. 16, p.199-206. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a13.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 28, nº100, p. 1179-1201. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1159-1180. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo, Nova Cultura Ltda, 1996.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, São Paulo, 2004. p.289-300.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) IFCH-UNICAMP. Campinas, 2000.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia. In: **Revista Tempo Social – USP**, São Paulo, 2003.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. In: **Caderno do CEDES**, vol. 31, n. 85, Campinas, 2011. P. 359-382.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. (2014), **Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar**. Tese de Doutorado. São Paulo : FE_USP, 334 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1127-1144. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. Quadros, Tabelas e Figuras. Como formatar, como citar, qual a diferença? **Notas de Aula**. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. CNEC-FACECA. Mestrado em Administração. Varginha, 2005.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes Sociológicos nas Escolas de Nível Médio sob a ditadura militar**: Os livros didáticos de OSPB. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2009.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

ROSA, Maristela. **O Trabalho docentes com a disciplina de Sociologia: Algumas reflexões sobre o ser professor no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina**. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 25, nº89, p. 1203-1225. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: Outubro de 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto. Apontamento. 1989. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>> Acesso em: Agosto de 2015.

SÃO PAULO (Estado) **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque**. São Paulo, CGEB, 2014. Disponível em: <http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL_arquivos/10%200-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1992, p. 19-30).

SEADE. Perfil Municipal. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados**, 2013. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>> Acesso em 01 de Maio de 2015.

SILVEIRA, Márcio Rogério (et al.). Centralidade e formação socioespacial regional: A dinâmica econômica de Ourinhos no contexto regional. In: SILVEIRA, Márcio Rogério (organizador). **Ourinhos: Formação e desenvolvimento de uma economia regional e demais estudos**. Bauru: Joarte, 2011. p. 17-44.

SILVEIRA, Márcio Rogério (et al.). Formação e expansão urbana do município de Ourinhos/SP. In: SILVEIRA, Márcio Rogério (organizador). **Ourinhos: Formação e desenvolvimento de uma economia regional e demais estudos**. Bauru: Joarte, 2011. p. 45-67.

SOARES, Jefferson da Costa. Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **A Sociologia vai a Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. P. 31-47.

TAVARES, Priscilla Albuquerque. CAMELO, Rafael de Souza. Paula Reis KASMIRSK. *A falta faz falta? Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar*. In: **Anais ANPEC**. 2009. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-c501f661ab69e4d7dd363fd19713be26.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

ZANARDI, Gabriel Seretti. **A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2009.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **DOU**, Brasília, 16 jul. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 500, de 13 de Novembro de 1974**. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. **DOE**, 13 de Novembro de 1974, p.03.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretariada Educação e dá outras providências correlatas. **DOE**, 31 dez. 1997, p. 1.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000**. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **DOE**, 29 dezembro de 2000, p. 5.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.010, de 01 de Junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo RPPM, e dá providências correlatas. **DOE**, 02 de Junho e 2007, p.01.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretariada Educação, e dá providências correlatas. **DOE**, 18 dezembro de 2008, p.1.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **DOE**, 17 julho 2009. p. 1/3.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009.** Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências. **DOE**, 17 julho de 2009. p. 3.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011.** Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretariada Educação, e dá providências correlatas. **DOE**, 12 jul. 2011, p. 1.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 08, de 01 de Janeiro de 2012.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?> Acesso em 01 de Maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 68, de 27 de Setembro de 2013.** Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_13.HTM?Time=26/04/2015%2008:52:47> acesso em 01 de Maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 75, de 28 de novembro de 2013.** Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=02/04/2015%2004:22:10> Acesso em 01 de Maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 71, de 29 de Dezembro de 2014.** Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013. Disponível em: <<http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/Diario-Oficial/Resolu%C3%A7%C3%A3o-SE-71,-de-29-12-2014.aspx>> acesso em 01 de Maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.256, de 06 de Janeiro de 2015.** Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho

Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **DOE**, 07 de Janeiro de 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário semi-estruturado para entrevista.

1. Qual é seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual seu estado civil?
4. Qual sua Religião?

FORMAÇÃO

5. Local de nascimento; se era zona rural ou urbana; local de nascimento dos pais; escolaridade dos pais; profissão dos pais; religião dos pais; locais onde residiu; antes de ser professor, quais os empregos que teve; tem cônjuge? tem filhos, quantos;
6. Onde fez o ensino básico: era escola pública ou privada. Conte um pouco da(s) Escola(s) onde estudou.
7. Qual seu curso de graduação?
8. Onde fez o curso, ano da entrada e da conclusão; período em que estudou; se trabalhou durante o curso; por que escolheu esse curso?
9. Fez pós-graduação? Qual? Onde fez?
10. Quais suas experiências profissionais anteriores a docência?
11. Participa ou participou de algum programa de formação continuada?
12. Participa ou participou de eventos científicos?
13. Tem publicações? De que tipo: científicas, didáticas, de divulgação. Quando realizou a última publicação acadêmica em eventos ou revistas científicas?
14. Em que Escolas você trabalha? Leciona somente no Ensino Médio? Trabalha somente no ensino público?
15. É professor efetivo (quando assumiu), estável (relatar o processo de estabilidade) ou temporário (relatar a distribuição de aula)?
16. Qual é o seu regime de trabalho?
17. Além da docência, tem outra profissão no momento? Se sim qual?

ATUAÇÃO COM A SOCIOLOGIA

18. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Sociologia?
19. Utiliza o Caderno do Aluno/currículo proposto pela Secretaria de Educação? Se sim, por quê? Se não, por quê?
20. Se não: Qual o currículo ou qual a sua proposta para o ensino de sociologia?
21. Utiliza livro didático? Qual?
22. Utiliza outro tipo de material didático? Qual?

23. Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Sociologia no ensino médio? Por que introduzir a disciplina Sociologia no currículo do ensino médio?
24. Quais são as principais dificuldades encontradas no ensino de Sociologia?
25. Descreva uma prática pedagógica ou experiência realizada por você durante suas aulas de Sociologia que considere bem sucedida.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

26. Qual a função do seu salário no orçamento familiar?
27. Quantidade em média de horas destinadas a preparação de aulas e correção de provas e exercícios? Relatar quando fazem, horário dias, se leva para casa.
28. O magistério é a sua profissão preferida? Gostaria de optar por outra carreira?
29. Porque optaria por outra carreira?
30. Além das atividades em sala de aula, você é solicitado/a pela Escola para fazer outras atividades? Quais?
31. Você se sente valorizado/a em seu trabalho de professor/a?
32. (Caso responda a pergunta anterior negativamente): Em sua opinião qual o motivo da desvalorização do magistério?
33. Relate os aspectos das salas de aula das escolas que você trabalha (número de alunos em média, ventilação, temperatura, recursos didáticos).
34. Principais problemas com alunos.
35. Quais os aspectos mais gratificantes do seu trabalho como professor?
36. Quais os aspectos mais frustrantes do seu trabalho como professor?
37. Como você considera a sua relação com os outros professores da Escola onde você trabalha? E em relação à Sociologia, como seus colegas de trabalho o/a enxergam?
38. Como você considera sua relação com a direção da Escola?
39. A ciência Sociologia o auxilia a entender ou a se mobilizar diante da realidade da educação brasileira?
40. Você participa do sindicato da sua categoria? Se não, por quê.
41. Na profissão de professor, o que você considera um bom trabalho? Você consegue desenvolver um bom trabalho? Se não, o que dificulta na realização de um bom trabalho?
42. Você incentiva ou incentivaria um aluno a ser professor? Incentivaria seu filho? Por quê?
43. Você gostaria de fazer mais alguma consideração? Que aspectos do trabalho de professor você gostaria de destacar?

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Trabalho docente e identidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio: um estudo do município de Ourinhos/SP.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Sociologia, da Universidade Estadual de Londrina.

Pesquisador: Jorge Henrique Dias Fuentes.

Orientadora/UEL: Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Solicitamos a sua colaboração em nosso projeto de pesquisa que tem o objetivo de analisar as condições de trabalho e as metodologias de ensino para a disciplina de Sociologia. Para isso, realizaremos entrevistas utilizando um roteiro semi-estruturado. Com o desenvolvimento do projeto espera-se:

- Apresentar dados empíricos sobre a situação atual dos docentes e do processo de inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio do município de Ourinhos, no estado de São Paulo;
- Identificar os problemas e as dificuldades na inserção e construção da disciplina, como também nas práticas e metodologias dos professores;
- Analisar a eficácia das metodologias utilizadas pelos professores e pensar novas possibilidades.

O presente termo possui duas vias, uma destinada ao pesquisador e outra ao sujeito da pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa serão mantidas a confidencialidade das informações prestadas e a ocultação no nome verdadeiro quando solicitado. Ressaltamos, ainda, que todos os dados fornecidos durante as entrevistas serão utilizados somente para fins científicos. Se durante a execução do projeto ocorrer qualquer situação que possa levá-lo(a) a algum desconforto ou constrangimento, pedimos que entre em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (43) 3371-4624 ou pelo e-mail: **ileizisilva@hotmail.com**, para notificação do ocorrido ou recebimento de maiores informações do estudo. Para finalizar, explicitamos que a participação na presente pesquisa não está condicionada a nenhuma espécie de remuneração, assim a sua participação é voluntária e não envolve pagamento ou recebimento de nenhum valor.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Ourinhos, ____ de Dezembro de 2014

Professor(a) entrevistado(a):

Eu, **Jorge Henrique Dias Fuentes**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante da pesquisa.