

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLÁUCIA LUCAS RAMIROS MOREIRA

A DESISTÊNCIA DA CARREIRA DOCENTE NA REDE  
ESTADUAL PAULISTA: precarização,  
precariedade e frustração

SÃO CARLOS - SP  
2020

GLÁUCIA LUCAS RAMIROS MOREIRA

A DESISTÊNCIA DA CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA:  
precarização, precariedade e frustração

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

São Carlos - SP  
2020



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação


---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gláucia Lucas Ramiros Moreira, realizada em 25/08/2020.

#### Comissão Julgadora:

  
Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Evaldo Piolli (UNICAMP)

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico este trabalho à Marina, minha filha amada,  
que todos os dias olha no fundo dos meus olhos e  
diz que me ama e que sou a melhor mãe do mundo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Odete e Lucas, pelo incentivo, pelo apoio às minhas decisões e por sempre estarem ao meu lado.

À vó Cida e ao vô Victorino, por vibrarem a cada conquista ao longo da minha vida.

Ao meu esposo, Gustavo, pelo incentivo, pela parceria, pela compreensão e por cuidar tão bem da nossa filha nos momentos em que precisei dedicar-me exclusivamente a este estudo.

Aos colegas de trabalho e também professores, Cacilda Alvarenga, Matheus Leite, Delton Unglaub, Michel Godoy, Patrícia Mercadante, Laudicéia Gildo (Lau), Antonio Carlos Magagnini Jr. (Magal), pelas dicas, pelo apoio e pelas palavras de carinho nos momentos de dificuldade.

A todos os participantes desta pesquisa, os quais tive a honra de entrevistar. Gostaria de registrar não só minha gratidão, mas também meu respeito pela pessoa e pela história de cada um.

Ao meu orientador, professor Dr. Eduardo Pinto e Silva, pelo acolhimento, pelas orientações e por toda a dedicação durante o percurso deste estudo.

À professora Selma Borghi Venco e aos professores Evaldo Piolli e José Roberto Heloani, por comporem a Banca de Qualificação e pelas preciosas contribuições.

À professora Maria Cristina Galan Fernandes e, novamente, aos professores Evaldo Piolli e José Roberto Heloani, por aceitarem compor a Banca de Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, que, por meio das disciplinas, pude aprender e amadurecer as ideias que permearam este estudo.

E a todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Gratidão!

*Não me lembro de minha vida antes, pois  
que tenho o resultado que é hoje. Mas me  
lembro do dia de amanhã.*

(Clarice Lispector)

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar os motivos que levaram os docentes nomeados a partir dos concursos de 2010 e 2013 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera. Considerou-se, com base em pesquisas anteriores e problematizações preliminares e sequenciais, a hipótese de que os professores se exoneraram do cargo em razão de diversos elementos relacionados à precarização do trabalho, à precariedade da infraestrutura e das condições de trabalho, à perspectiva produtivista e à lógica gerencialista no contexto escolar. De acordo com pressupostos e procedimentos da pesquisa qualitativa, foram coletados dados documentais e realizadas oito entrevistas individuais semiestruturadas com professores que se exoneraram do cargo efetivo na rede estadual paulista. Os dados obtidos nas entrevistas foram sistematizados, categorizados e interpretados de acordo com a proposta de “análise de conteúdo” de Bardin (1979), o que propiciou uma análise conjunta e contextualizada dessas e dos dados documentais. Como resultado, identificaram-se os principais fatores que influenciaram a exoneração a pedido dos professores, a saber: o sistema de ensino, a (des)organização escolar e o cotidiano e ambiente de trabalho, pautados por tensões, conflitos, situações de violência e indisciplina, assim como por práticas gerencialistas não raro avessas à identidade docente e às expectativas pedagógicas; ao processo de precarização do trabalho e à situação de precariedade objetiva; à precariedade subjetiva e aos sentimentos dela derivados; e ao fato de se sentirem doentes em razão do trabalho. Considerando-se a fala dos entrevistados, constatou-se que, apesar de a remuneração ser um fator importante, a frustração e os sentimentos negativos resultantes da falta de reconhecimento e de estranhamento com o trabalho, assim como o desprestígio e o par precarização-precariedades, tiveram forte influência na decisão de se exonerar.

**Palavras-chave:** Trabalho do professor. Gerencialismo. Precarização. Precariedades. Exoneração docente.

## **ABSTRACT**

The goal of this research is to identify the reasons which lead public teachers from the 2010 and 2013 tenures of the State of São Paulo to resign from their positions and give up their teaching career altogether. Based on previous research and preliminary and sequential inquiries on the subject, this work's hypothesis is that teachers were released from their positions due to various elements related to: precarious infrastructure and work conditions; the predominance of a productivist perspective; and to the pervasive managerial logic in the school context. According to the assumptions and procedures of qualitative research, documentary data were collected and eight individual semi-structured interviews were conducted with teachers who were exonerated from their positions in the São Paulo state network. The data obtained in the interviews, along with documentary data, were systematized, categorized and interpreted with the use of "content analysis" by Bardin (1979), which provided a joint and contextualized analysis. As a result, the main factors influencing the dismissal at the request of teachers were identified, namely: the education system, the school (dis)organization and the daily work environment, permeated by tensions, conflicts, violence and indiscipline situations, as well as by, often averse, managerial practices to teaching identity and pedagogical expectations; the process of precarious work and the situation of objective precariousness; the subjective precariousness and the feelings derived from it; and the fact that teachers felt ill because of their work. Considering the content of the interviews, it was found that, despite remuneration being an important factor, the frustration and negative feelings resulting from the lack of recognition and strangeness towards work, as well as the lack of prestige and the "precarisation-precariousness" duo, had a strong influence on teacher's decision to resign.

**Key-words:** Teachers work. Managerialism. Precarisation. Precariousness. Teacher exoneration.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Exonerações a pedido dos professores da rede estadual paulista – de 2010 a 2018 (em números absolutos).....	95
Gráfico 2 - Número de exonerações, por mês, de 2010 a 2018.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos entrevistados.....	19
Quadro 2 - Mês em que cada entrevistado se exonerou do cargo docente.....	99
Quadro 3 - Resumo do perfil e da trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Curso de Formação – professores ingressantes (concursos 2010 e 2013).....	78
Tabela 2 - Histórico do número de inscritos nas ações de formação da EFAP dos três quadros (QAE/QSE/QM).....	80
Tabela 3 - Vencimentos iniciais de PEB II – jan. 2010 com atualização jan. 2020..	84
Tabela 4 - Números relacionados ao concurso 2010 (PEB II) – da aprovação à posse.....	85
Tabela 5 - Vencimentos iniciais de PEB II – jan. 2013 com atualização jan. 2020.....	86
Tabela 6 - Números relacionados ao concurso 2013 (PEB II).....	86
Tabela 7 - Números totais relacionados aos concursos de 2010 e 2013 (PEB II)	87
Tabela 8 - Número de docentes efetivos e de docentes que se exoneraram entre 2010 e 2018 na Rede Estadual Paulista.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AOE: Agentes de Organização Escolar

APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ASE: Agentes de Serviços Escolares

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

CRHE: Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado

DE: Diretoria de Ensino

DOE: Diário Oficial do Estado

EFAP: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – Paulo Renato Costa Souza

ETEC: Escola Técnica Estadual

ETI: Escola de Tempo Integral

EVESP: Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FHC: Fernando Henrique Cardoso

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES: Instituição de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPC: Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF: Lei de Responsabilidade Fiscal

MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

OCDE: Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

ORT: Organização Racional do Trabalho

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I: Professor da Educação Básica I

PEB II: Professor da Educação Básica II

PEBSP: Professores da Educação Básica do Estado de São Paulo  
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira  
QAE: Quadro de Apoio Escolar  
QM: Quadro do Magistério  
QSE: Quadro Técnico e Administrativo da Secretaria  
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SE: Secretaria da Educação  
SEESP: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
SESI: Serviço Social da Indústria  
SQC: Subquadro de Cargos Públicos  
UAB: Universidade Aberta do Brasil  
UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPI: Universidade Federal do Piauí  
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos  
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP: Universidade Estadual Paulista  
VUNESP: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>A PESQUISA.....</b>	15
<b>CAPÍTULO I TRABALHO, GERENCIALISMO E PRECARIZAÇÃO.....</b>	31
<b>1 Trabalho e Educação.....</b>	31
1.1 O processo histórico de desapropriação do sentido do trabalho e os antecedentes do gerencialismo.....	31
1.2 Do Estado sob a lógica gerencialista à precarização e à precariedade do trabalho docente.....	44
1.2.1 Aspectos da Nova Gestão Pública no contexto educacional.....	49
1.2.2 Processo de reconfiguração do trabalho docente.....	55
1.2.3 Conceitos de precarização e precariedade relacionados ao trabalho docente.....	57
<b>CAPÍTULO II POLÍTICAS EDUCACIONAIS GERENCIALISTAS NO ESTADO DE SÃO PAULO.....</b>	61
<b>2 A Reforma do ensino paulista.....</b>	61
2.1 De Covas a Alckmin (1995-2006).....	61
2.2 José Serra (2007-2010) e a Nova Agenda para a Educação Pública....	66
2.2.1 Programa São Paulo Faz Escola.....	68
2.2.2 Programa Mais Qualidade na Escola e seus desdobramentos.....	70
2.2.2.1 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP).....	74
2.2.2.2 Lei Complementar no 1.094 e seus desdobramentos.....	80
2.2.2.3 Dados técnicos sobre os concursos de 2010 e 2013 (de Serra a Alckmin).....	83
2.2.2.4 Programa de Valorização pelo Mérito.....	88
2.3 Alckmin (2011-2018) e o Programa Educação – Compromisso de São Paulo.....	90
<b>CAPÍTULO III O PROCESSO DE DESISTÊNCIA DO CARGO DE PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES.....</b>	94
<b>3 A exoneração retratada por meio de números e fatos.....</b>	94
3.1 A exoneração por meio de números.....	94
3.2 A exoneração para além dos dados quantitativos.....	99
3.2.1 Perfil e trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados.....	101
3.3 Categorias de análise: discussões e apontamentos.....	113

3.3.1 Sistema de Ensino, Organização Escolar e Cotidiano.....	114
3.3.2 Precarização e Precariedades.....	133
3.3.3 Sofrimento e Precariedade Subjetiva.....	141
3.3.4 O processo de adoecimento.....	147
3.4 Da precarização e controle burocrático do trabalho à des-efetivação da identidade docente, frustração e desistência do cargo de professor na escola pública estadual.....	152
<b>Considerações finais.....</b>	<b>158</b>
<b>Referências.....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>171</b>
Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	171
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173
Apêndice C – Sistematização por cor das falas dos entrevistados.....	175
Apêndice D – Síntese dos motivos da exoneração de cada um dos entrevistados.....	176
Apêndice E – Detalhamento do Gráfico 2, referente aos dados de exoneração, mês a mês, de 2010 a 2018.....	180
<b>Anexos.....</b>	<b>181</b>
Anexo A - Nome da Diretoria de Ensino e os bairros/municípios atendidos.	181
Anexo B - Parecer consubstanciado do CEP.....	188

## A PESQUISA

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 250 mil alunos concluíram um curso de licenciatura em 2018 (BRASIL, 2019a). E esse número vem aumentando, pois, em um período de dez anos, ou seja, de 2008 a 2018, o número de concluintes dos cursos de licenciatura aumentou 19,4% (BRASIL, 2019a).

Embora o número de concluintes represente importante crescimento no percentual de profissionais aptos a atuar em sala de aula, se tomada como exemplo a rede estadual de São Paulo<sup>1</sup>, o número de professores que tem exonerado o cargo efetivo nos últimos dez anos representa um dado significativo, variando de 2 mil a 3 mil por ano.

Vale dizer que a exoneração, de acordo com a Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado de São Paulo (CRHE), “é o ato pelo qual o funcionário deixa de prover um cargo público e pode ocorrer a pedido ou a critério da Administração nos casos previstos em lei” (SÃO PAULO, 2020a, *online*).

Como professora concursada que exonerou o cargo após atuar durante 14 meses (de janeiro de 2012 a março de 2013) em uma escola estadual na cidade de Araras, interior de São Paulo, na mesma semana em que me desliguei, li um artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, cuja manchete me chamou a atenção: “Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de São Paulo” (SALDAÑA, 2013). De início, senti-me aliviada em saber que eu não era a única a “desperdiçar” a oportunidade de ter estabilidade no emprego, como muitos colegas diziam. No entanto, após a sensação de alívio, lembrei-me de algumas situações pelas quais passei durante aqueles 14 meses e, junto às lembranças (não tão agradáveis), surgiram algumas inquietações, tais como: será que esses professores tiveram os mesmos motivos que eu no momento em que se exoneraram do cargo? Será que esses professores abandonaram a docência ou especificamente a carreira na rede pública Estadual de São Paulo? Será que esses professores se exoneraram por

---

<sup>1</sup> De acordo com os dados da Secretaria de Educação, a rede estadual de educação de São Paulo é a maior do Brasil, com mais de 5 mil escolas, por volta de 4 milhões de alunos, mais de 250 mil professores e 65 mil servidores que atuam em funções administrativas ou técnicas (SÃO PAULO, 2020).



que receberam uma proposta melhor de trabalho ou por que seu trabalho se tornara um fardo difícil demais para carregar?

Diante desses e de outros questionamentos e na tentativa de observá-los por meio de um olhar mais crítico e acadêmico, deu-se início à procura por trabalhos de pesquisa cujo foco fosse a evasão de professores da rede estadual de São Paulo. Nessa busca, foi encontrada a dissertação de Flavinês Rebolo, publicada em 1999, que analisou o fenômeno entre os anos de 1990 e 1995. De acordo com Rebolo (1999, p. 3), um dos pontos de partida do seu trabalho foi um artigo publicado na revista *Veja*, em 24 de maio de 1995, que trazia a seguinte informação: “em ‘São Paulo, desde janeiro, 210 professores da rede estadual – gente com estabilidade no emprego que no passado não pediria demissão em hipótese alguma – requisitaram a exoneração”.

Segundo Rebolo (1999, p. 3), a publicação apontava como causa desse fenômeno “os baixos salários, ‘comparáveis aos de empregadas domésticas’ [...] e que esta foi a ‘solução natural’ dos professores [...], seguindo o eterno princípio de que os incomodados é que se mudam”. No entanto, por meio da pesquisa, Rebolo (1999) constatou que, além dos baixos salários, as condições de trabalho e o desprestígio da profissão estavam entre os fatores que mais contribuíam para a decisão dos professores de se exonerarem do cargo.

Além disso, Rebolo (1999) afirma que o processo de exoneração passa por algumas etapas, e que a decisão de exonerar o cargo não é repentina, ou seja, o professor recorre a estratégias pessoais e profissionais antes do abandono definitivo, as quais são chamadas pela pesquisadora de “abandonos temporários” e “abandonos especiais”.

Os abandonos temporários são caracterizados pelas “[...] faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos” (REBOLO, 1999, p. 150). Por meio dessas ferramentas, o professor afasta-se da escola e tem a possibilidade de se reequilibrar física e psicologicamente.

Já os abandonos especiais, segundo Rebolo (1999), podem ocorrer de duas formas: por meio da remoção e da acomodação.

No caso da remoção, o professor efetivo solicita sua transferência de escola sem perder o vínculo empregatício. Esta é uma forma de o professor “escapar” dos conflitos entre ele e seus pares, seus alunos, a direção da escola ou de outros fatores que estejam lhe causando frustração, insatisfação e mal-estar.

A acomodação, por sua vez, é compreendida pela pesquisadora (1999, p. 155) como “o distanciamento da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, [...] no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola”. A acomodação, portanto, pode ocorrer com o professor que decide se manter no cargo, solicitando ou não a remoção.

É somente quando as estratégias de remoção e acomodação não dão mais conta de recompor os aspectos físico e psicológico do professor é que ele recorre ao abandono definitivo do cargo e até mesmo da profissão (REBOLO, 1999).

De maneira geral, pode-se dizer que o trabalho de Rebolo (1999) afirma que a decisão de o professor exonerar o cargo passa por etapas, as quais estão inseridas em um tempo médio de oito anos.

Essa temática também foi o foco da tese de Lemos (2009), que abordou a questão da permanência e do abandono docente no Estado de São Paulo relacionada à construção da identidade desse profissional. Em sua pesquisa, analisou dois grupos: um com professores que abandonaram a docência; e outro com professores que deixaram a sala de aula para assumir outro cargo na rede, no caso, o de diretor de escola.

Lemos (2009) aponta que o abandono ocorre de maneira gradual, por meio de um mecanismo que foi chamado por ele de “tática de abandono”, que diz respeito ao abandono “de tudo aquilo que é próprio da profissão”, ou seja, além das numerosas faltas e licenças, o professor deixa de preparar aula, de fazer e corrigir atividades com os alunos, de avaliar os alunos e a própria prática como docente, entre tantas outras ações que se configuram como “abandono em serviço”, para, não raro, evoluírem para o “abandono definitivo” (LEMOS, 2009, p. 239).

De acordo com as entrevistas realizadas por Lemos (2009), essa tática, que interfere na constituição da identidade do professor, ocorre em razão dos seguintes fatores: desvalorização da profissão, salário baixo, indisciplina e violência por parte dos alunos.

De acordo com a pesquisa de Lemos (2009), que contou com 34 participantes, o tempo de permanência no cargo apresentou a seguinte variação: de 1 a 6 anos, 16 professores; de 7 a 12 anos, 14 professores; e 13 a 24 anos, 4 professores.

A título de comparação, se fossem considerados os participantes da presente pesquisa, a Entrevistada 7 (E7) se encaixaria muito bem no que Rebolo (1999) chama

de “abandono temporário”, e no que Lemos (2009) chama de “tática do abandono em serviço”. Conforme será apresentado mais detalhadamente no Capítulo III, antes do abandono definitivo, a E7 recorria às faltas para se distanciar da escola:

*Entrevistada 7: No último ano, pelo menos, eu usava todas as abonadas que eu podia, se eu pudesse pegar um atestado eu ia, eu faltava de propósito até. Eu falava “Estou com dor de cabeça, não vou”, mas não é um motivo... Eu fiquei tão mal porque eu não conseguia fazer o trabalho que eu queria que eu procurava faltar muito, e eu faltava nos dias que eu tinha mais aulas. (E7)*

Vale destacar que, a fim de preservar o anonimato dos entrevistados, cada um será identificado por meio da letra “E”, em caixa alta, e por um número (de 1 a 8), de acordo com a ordem em que as entrevistas ocorreram. Além disso, quando possível, serão utilizados artigos definidos “o, a” com o objetivo de estabelecer certa proximidade do leitor para com os entrevistados e também para facilitar o reconhecimento destes, se do sexo feminino ou masculino. Quando aparecer, por exemplo, “a E1”, ler-se-á a Entrevistada 1; “o E3”, ler-se-á o Entrevistado 3, e assim por diante.

O Quadro 1 a seguir apresenta alguns dados referentes a cada um dos entrevistados:

Quadro 1: Dados dos entrevistados<sup>2</sup>.

Entrevistado	Sexo	Idade*	Graduação (IES)	Pós-graduação**	Tempo no cargo	DE <sup>3</sup> /Local atuação
E1	F	28 – 35	Letras (UFSCar)	Especialização (incomp.)	2 meses	Campinas/Valinhos
E2	F	32 – 38	Geografia (UNESP)	Especialização	1 ano e 6 meses	Mogi-Mirim/Conchal
E3	M	24 – 31	Geografia (UNESP)	Especialização (incomp.)	1 semana	Limeira/Artur Nogueira
E4	F	26 – 32	História (UFOP)	Especialização	2 semanas	Pirassununga/Leme
E5	M	33 – 36	Ciências Biológicas (UFSCar)	Doutorando	4 anos	São Carlos/Sta. Eudóxia e Avaré/Avaré
E6	F	36 – 37	Filosofia (UFPI)	Doutoranda	1 ano e 5 meses	São Carlos/São Carlos
E7	F	32 – 37	Matemática (UNESP)	-	3 anos e 5 meses	Pirassununga/Araras
E8	F	30 – 35	Letras (UFSCar)	-	1 ano e 6 meses	São Carlos/São Carlos e Araraquara

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados das entrevistas.

\* Idade no ano da exoneração e no ano da entrevista.

\*\* Pós-graduação no ano da exoneração.

Quanto aos demais participantes desta pesquisa, percebe-se que, antes do abandono definitivo, aqueles que permaneceram por mais de 1 ano no cargo, ou seja, os Entrevistados 2, 5, 6 e 8 (E2, E5, E6 e E8), em momento algum disseram agir conforme a tática do “abandono especial”, mais especificamente sob a forma da “acomodação” descrita por Rebolo (1999), ou conforme a “tática do abandono em serviço” descrita por Lemos (2009). No caso desses entrevistados, mesmo com as inúmeras dificuldades com as quais se depararam no contexto escolar e até mesmo com o sentimento de impotência, frustração e descontentamento diante dessas dificuldades, não houve relato de que eles se distanciaram das ações próprias da profissão.

Já os Entrevistados 1, 3 e 4 (E1, E3 e E4), por terem permanecido, em média, menos de 2 meses no cargo, não chegaram a se utilizar dessas estratégias antes do abandono definitivo.

<sup>2</sup> Os dados que complementam esse quadro encontram-se no Quadro 3, disponível no Capítulo III, página 112.

<sup>3</sup> A relação com as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo está disponível no Anexo A.

Aliás, no que se refere ao tempo de permanência no cargo, um aspecto que chama a atenção é que, enquanto os participantes da pesquisa de Rebolo (1999) permaneceram, em média, 8 anos no cargo antes de recorrerem à exoneração, e a maioria dos participantes da pesquisa de Lemos (2009) permaneceram de 3 a 10 anos no cargo, nesta pesquisa, o E5 e a E7 foram os que ficaram mais tempo no cargo, ou seja, 4 anos e 3 anos e 5 meses, respectivamente.

Quanto aos participantes desta pesquisa que ficaram menos tempo no cargo estão: o E3, com uma semana; a E4, com duas semanas; e a E1, com dois meses. Os outros três entrevistados (E2, E6 e E8) ficaram por volta de 1 ano e 6 meses.

### *Hipótese*

Ainda que os trabalhos citados sejam de suma importância, dada a relevância das discussões originadas a partir dos resultados por eles obtidos, hoje, diante dos reflexos das políticas públicas que norteiam o sistema educacional no Estado de São Paulo, julga-se pertinente tomar como base a hipótese de que os professores efetivos no Estado de São Paulo exoneram-se do cargo em razão de diversos elementos relacionados à precarização do trabalho, à precariedade da infraestrutura e das condições de trabalho, à perspectiva produtivista e à lógica gerencialista no contexto escolar. Pode-se dizer que esses elementos são propícios à manutenção do capital e de sua lógica instrumental e burocrática, o que tende a resultar em sofrimento, limitação da subjetividade e da ação docente, conflitos (pessoais e profissionais), crise de identidade e adoecimento.

Nesse contexto, vale destacar que, apesar de o problema da questão salarial ser bastante relevante e aparecer com frequência no discurso dos professores, da mídia e de pesquisadores da área, acredita-se que ele não seja o único a “incomodar” os professores que exoneram o cargo efetivo e, não raro, desistem da profissão, ou seja, a remuneração é uma espécie de ponta do *iceberg* de um conjunto vasto de problemas relacionados à *práxis* do ser social docente.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto socioeconômico, conseqüentemente refletidas nas políticas públicas e no contexto escolar, redefiniram alguns papéis na área da Educação, principalmente o do professor, que, além de receber mais funções com pouco ou nenhum apoio por parte do Estado, passou a ter seus deveres exaltados por meio de números e resultados que, na maioria das vezes,

não são alcançados em razão da precariedade do próprio sistema educacional e das péssimas condições de trabalho a que é submetido.

### *Objetivos*

#### Objetivo geral:

- identificar os motivos que levaram os docentes nomeados a partir dos concursos de 2010<sup>4</sup> e 2013 no Estado de São Paulo (os quais fazem parte das ações do Programa Mais Qualidade na Escola<sup>5</sup>) a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera.

#### Objetivos específicos:

- verificar a média de tempo em que os professores entrevistados permaneceram na rede;
- identificar os principais problemas inerentes à rede estadual de acordo com a visão desses professores;
- investigar possíveis dilemas e conflitos vivenciados pelos professores;
- confrontar as expectativas entre o “dever ser” do trabalho e as reais condições e objetivações de suas práticas cotidianas no contexto escolar e de ensino.

### *Procedimentos Metodológicos*

Para que o objetivo principal do presente trabalho fosse atingido, foram utilizados os pressupostos e procedimentos da pesquisa qualitativa. Considerando-se que o sujeito desta pesquisa foram os professores que abandonaram a carreira docente no Estado de São Paulo, a pesquisa qualitativa se justifica, uma vez que “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, e uma série de contradições presentes nesse universo (MINAYO, 2003, p. 21-22).

---

<sup>4</sup> Antes de 2010, o último concurso para a efetivação de professores ocorrera em 2007, porém, as 6.903 vagas destinavam-se a candidatos de apenas cinco disciplinas: Arte, Filosofia, Física, Geografia e Matemática (SÃO PAULO, 2007a).

<sup>5</sup> Programa Mais Qualidade na Escola, lançado em maio de 2009, na gestão de José Serra (2007-2010) (PSDB), então governador do Estado de São Paulo.

### Coleta de dados e escolha da amostra

Na primeira parte da pesquisa, foi realizada uma análise documental a fim de se levantarem informações e dados objetivos sobre o número de candidatos aprovados nos concursos para a efetivação de professores e o número de professores que se exoneraram do cargo.

Segundo Gil (2010, p. 66), “[...] qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento [...], como os arquivos públicos e documentos oficiais, a imprensa e os arquivos privados”. Dessa forma, configuraram-se como fontes para esta pesquisa: publicações disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; publicações oficializadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo; artigos de jornais e revistas com informações pertinentes ao tema em questão; e informações solicitadas diretamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No entanto, a coleta de informações diretas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não foi considerada suficiente para mapear o processo de evasão e desistência do corpo docente efetivo do Estado de São Paulo. Apesar do respaldo da lei nº 12.527, de novembro de 2011, que estabelece em seu Art. 5º que “é dever do Estado garantir o direito de acesso à informação [...]” (BRASIL, 2011b, n.p) e das solicitações devidamente protocoladas no *site* oficial do Governo do Estado de São Paulo, nem todas as devolutivas da Secretaria foram completas e especificadas a ponto de responder com clareza às perguntas realizadas em nome da pesquisa.

Em diversas tentativas, foi solicitado o número do registro dos professores que tomaram posse de cargo efetivo de 2012 a 2018, com a respectiva data da posse de cada um e a Diretoria de Ensino a que se vincularam, e o número de registro dos professores que se exoneraram com a respectiva data de exoneração de cada um, já que, tendo em mãos o registro dos empossados e dos exonerados, seria possível, por meio de *softwares*, cruzar dados e filtrar resultados para que os números pertinentes à pesquisa fossem mais exatos.

No entanto, houve dificuldade em conseguir dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que inviabilizou o aprofundamento de algumas questões que se mostravam importantes para o desdobramento deste trabalho, como: o número de professores, por Diretoria de Ensino, que tomaram posse a partir de 2012 e que, posteriormente, se exoneraram; o tempo médio em que esses professores

permaneceram no cargo; se esses professores se exoneraram do cargo de docente mas se mantiveram na rede em posse de outro cargo efetivo, entre outras poderiam vir a surgir no decorrer da análise dos dados.

Diante de tal dificuldade, um caminho percorrido para a busca de dados foi o contato com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Quando explicitado o motivo do contato, a representante informou que não tinha conhecimento de registros que contivessem os dados solicitados, porém, sinalizou que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), cuja subseção era anexa a esse sindicato, poderia ter as informações solicitadas. Foi realizado o contato com dois representantes do DIEESE, mas, infelizmente, estes também desconheciam estudos realizados pelo Departamento que pudessem conter os dados necessários para o aprofundamento de questões importantes para o presente trabalho.

Outro caminho para a busca de dados foi a visita a duas escolas estaduais na cidade de Araras-SP. Na primeira, foi agendado um horário, no período noturno, com a vice-diretora, já que, segundo a secretária que fez o agendamento, “à noite a escola era mais tranquila”. A vice-diretora, muito gentilmente, atendeu a pesquisadora, com a qual conversou por mais de uma hora. Optou-se por não gravar esse “bate-papo” nem utilizar roteiro com perguntas preestabelecidas. Nesse contexto, bastante informal, a pesquisadora explicou quais eram os objetivos da pesquisa e fez algumas perguntas com relação ao tempo de permanência dos professores que ingressaram como efetivos a partir de 2010 e como era o movimento quanto aos pedidos de exoneração dos professores. Em resposta, a vice-diretora disse que estava na gestão daquela escola havia dois anos e que, durante esse tempo, nenhum professor tinha se exonerado. Ela chegou a comentar que a situação nas escolas está cada vez mais difícil, principalmente por conta dos alunos, e que um professor com o qual havia trabalhado em outra escola pediu exoneração para trabalhar em um banco privado. Quando questionada se a escola tinha algum sistema para controlar entradas e saídas dos professores, a vice-diretora disse não conhecer.

Na segunda escola, também foi agendado um horário, no período da tarde, com o diretor. No entanto, no dia da visita, o diretor teve um imprevisto e quem atendeu a pesquisadora foi a coordenadora pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental. Também em um contexto informal, mais breve, porém, e sem roteiro nem equipamento para gravação, a pesquisadora seguiu com a mesma abordagem



utilizada com a vice-diretora da primeira escola. Em resposta, a coordenadora disse que, talvez pelo fato de a escola ser pequena, apresentava pouca rotatividade, mas que conheceu uma professora que havia se exonerado para assumir um cargo de docente na rede municipal de Araras.

Apesar de essas duas visitas não terem proporcionado dados suficientemente importantes para o contexto desta pesquisa, a impressão foi que tanto a vice-diretora quanto a coordenadora tinham certo receio de falar sobre aspectos da rotina escolar e sobre a situação de trabalho dos professores. Suas respostas, portanto, eram mais genéricas, sem muitos detalhes. Vale ressaltar, no entanto, que essa foi a percepção pessoal da pesquisadora.

Já na segunda parte da pesquisa, a fim de se responder à principal pergunta deste estudo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com oito pessoas que exoneraram o cargo de docente efetivo na rede Estadual paulista. De acordo com Seltiz et al. (1967 apud GIL, 1999, p. 117), “enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretender fazer, fazer ou fizeram [...]”.

Quanto à natureza das entrevistas – semiestruturadas – vale ressaltar que elas combinaram perguntas abertas e fechadas, e que preservaram a expressão de dinâmicas singulares, sem cair em padronizações que poderiam prejudicar a explicitação das contradições e da subjetividade dos entrevistados.

Como afirmam Boni e Quaresma (2005, p. 75), esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistador faça “[...] perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista caso o informante tenha ‘fugido’ ao tema ou tenha dificuldades com ele”.

Para a elaboração das perguntas que direcionaram as entrevistas, tomou-se como modelo o roteiro utilizado no trabalho de pesquisa de Fonseca (2013), cujo título é “Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente”. Após a adaptação das perguntas de acordo com as necessidades da presente pesquisa, foi organizado o roteiro<sup>6</sup>, cuja estrutura visava levantar informações da trajetória pessoal e profissional dos entrevistados.

---

<sup>6</sup> O roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Apêndice A.

Para que fosse possível corrigir possíveis incompreensões das perguntas por parte dos entrevistados, foi realizado um teste com uma professora (amostra intencional) que se enquadrava nos requisitos do público-alvo a ser entrevistado nesta pesquisa. Após o teste, algumas perguntas tiveram de ser reformuladas para que ficassem mais inteligíveis e outras foram mudadas de lugar na tentativa de estimular o entrevistado a falar sobre os mais variados assuntos e situações vivenciadas no contexto escolar sem que este se sentisse pressionado ou influenciado pela pesquisadora no decorrer da entrevista.

A amostra foi composta por oito entrevistados, sendo seis mulheres e dois homens, e, seguindo o critério de acordo com o recorte da pesquisa, foram entrevistados aqueles que, aprovados em concurso para a efetivação de professores a partir de 2010 no Estado de São Paulo e empossados, exoneraram-se do cargo. A escolha deste público justifica-se, pois foi a partir de 2010 que teve início o Programa Mais Qualidade na Escola, que, em linhas gerais, como procurou-se evidenciar, aprofundava objetivos inerentes à lógica privatista, defendida pelo discurso oficial de qualidade, eficiência e eficácia, aqui, porém, compreendida como um impedimento das expectativas dos docentes.

Vale ressaltar que as duas primeiras entrevistadas faziam parte do círculo de vínculos profissionais da pesquisadora. No decorrer da fala da primeira entrevistada, esta comentou que conhecia vários professores que também tinham se exonerado, e, no momento adequado, a pesquisadora perguntou sobre a possibilidade de entrar em contato com esses professores a fim de convidá-los para participar da presente pesquisa por meio de entrevista. Dois deles aceitaram o convite. Desses dois, um deles indicou mais uma pessoa, a qual também aceitou participar da pesquisa. Os outros três entrevistados chegaram à pesquisa por intermédio de pessoas que também faziam parte do círculo de vínculos profissionais da pesquisadora.

Pode-se dizer, portanto, que o método utilizado para a escolha da amostra foi o chamado *snowball* ou “Bola de Neve”, ou seja, “[...] um método que não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amigos dos membros existentes na amostra” (DEWES, 2013, p. 7).

Por meio desse método, portanto, chegou-se a 12 pessoas que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisa; no entanto, após a realização de oito entrevistas, percebeu-se que, com as informações delas extraídas, havia sido alcançado o “ponto de saturação”, ou seja, “quando já é possível identificar padrões

simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão” (DUARTE, 2002, p. 144).

Realizadas entre setembro de 2019 e março de 2020, todas as entrevistas ocorreram via *Skype* (com recurso de áudio e vídeo). Optou-se pelo uso dessa ferramenta de comunicação principalmente pela preferência dos entrevistados. No momento do aceite para a participação na pesquisa, praticamente todos disseram que ficariam mais à vontade se a entrevista fosse a distância. Além disso, também foram levadas em consideração as questões da disponibilidade de horários e da comodidade dos entrevistados.

Com relação aos aspectos éticos e legais que deram suporte a este trabalho, destaca-se que, antes de iniciar a coleta de dados por meio das entrevistas, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo sido aprovado sem restrições, conforme parecer nº 3.472.809, de 28 de julho de 2019<sup>7</sup>.

Destaca-se ainda que, antes do agendamento com cada entrevistado, todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>8</sup> e o assinaram, afirmando estarem cientes de que participação na pesquisa seria de caráter estritamente voluntário, de que o anonimato seria preservado por meio de pseudônimos e/ou códigos, de que poderiam retirar seu consentimento a qualquer instante, de que o material relativo à entrevista seria utilizado para fins estritamente acadêmicos e mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros.

As entrevistas, que ocorreram individualmente, com duração média de 80 minutos, foram gravadas, em formato MP3, utilizando-se um gravador de áudio (aplicativo de *Android*). As transcrições foram feitas pela própria pesquisadora no decorrer do trabalho de pesquisa.

### Etapas da análise dos dados obtidos nas entrevistas

Os dados obtidos nas entrevistas passaram por análise qualitativa, de acordo com a proposta de “análise de conteúdo” de Bardin (1979), a qual é dividida em três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta última fase, está inclusa a categorização dos dados,

---

<sup>7</sup> O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar está disponível no Anexo B.

<sup>8</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível no Apêndice B.

que, ainda segundo a autora, “[...] é uma operação de classificação de elementos, constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 117).

Após a transcrição de todas as entrevistas, deu-se início à primeira etapa da análise a partir da leitura atenta do material<sup>9</sup>. Por meio dessa leitura, foi possível perceber, preliminarmente, a relevância de diversos trechos e conteúdos. Como sugere Bardin (1979, p. 101), foi realizada “a preparação formal, ou edição, dos textos”. Pode-se dizer que esse foi, portanto, o primeiro “filtro” utilizado para se chegar, mais adiante, às categorias. Ao realizar este trabalho, foi possível perceber que existiam trechos mais relevantes e/ou emblemáticos.

Na segunda etapa, que visa à exploração do material, todas as entrevistas foram relidas e os trechos mais relevantes e/ou emblemáticos foram destacados com diferentes cores (ferramenta de realce de texto do Word)<sup>10</sup>. Esse foi, portanto, o segundo “filtro” utilizado.

Para facilitar o desdobramento da terceira etapa da análise, que visa ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, foram organizadas pequenas listas (para cada um dos entrevistados e com base na sistematização com as cores) com palavras-chave, a fim de codificar os trechos anteriormente destacados. Vale ressaltar que esses códigos emergiram da interpretação por parte da pesquisadora sobre cada fala destacada.

Ainda na terceira etapa, foi possível perceber que, além do que os entrevistados responderam especificamente à pergunta norteadora da pesquisa, ou seja, “quais foram os motivos que levaram você a exonerar o cargo de docente na rede estadual de São Paulo”, no decorrer de suas falas, todos deixaram explícitos outros aspectos que colaboraram para a decisão de se exonerar. Em razão dessa percepção, foi elaborada uma síntese<sup>11</sup> com a exposição dos motivos da exoneração a pedido dos entrevistados de acordo com a ordem de importância por eles atribuída e de outros motivos detectados no decorrer da análise dos dados e de algumas informações relevantes para a pesquisa.

---

<sup>9</sup> Pode-se dizer que a “leitura flutuante” sugerida por Bardin (1979) ocorreu concomitante às transcrições, já que estas foram realizadas pela pesquisadora, assim como todas as entrevistas.

<sup>10</sup> O exemplo de como os assuntos foram sistematizados por meio de cores está disponível no Apêndice C.

<sup>11</sup> A síntese com a exposição dos motivos da exoneração a pedido dos entrevistados de acordo com a ordem de importância por eles atribuída está disponível no Apêndice D.

Pode-se dizer que as listas codificadas e a síntese para cada um dos entrevistados serviram como um terceiro “filtro”, por meio do qual foi possível estabelecer uma relação mais concreta entre os dados das entrevistas.

Por fim, com base nas etapas fundamentadas em Bardin (1979) e nos “filtros” anteriormente descritos, o conjunto dos dados obtidos por meio de oito entrevistas semiestruturadas foi organizado em quatro grandes categorias de análise, de modo que cada uma reuniu múltiplos aspectos do tema central da categoria. São elas:

I) Sistema de Ensino, Organização Escolar e Cotidiano de Trabalho: aborda questões vinculadas ao Sistema de Ensino, às normativas e regras; às cobranças e ao controle do trabalho; à organização do trabalho; à desorganização escolar; aos modelos de avaliação; ao curso de formação de professores; às situações de conflito, violência e indisciplina; e ao ambiente escolar.

II) Precarização e Precariedades: aborda questões relativas à baixa remuneração; à desvalorização e ao desprestígio social da profissão; às más condições de trabalho; e à degradação da escola pública.

III) Sofrimento e Precariedade Subjetiva: aborda questões como frustração; falta de reconhecimento profissional; incompletude do trabalho; perda do sentido do trabalho; des-efetivação da docência (ruptura identitária); insatisfação; impedimentos do e no trabalho; desmotivação; sentimentos de desamparo, impotência, incapacidade, vazio; desprazer; decepção; medo; incômodo; descontentamento; tensão.

IV) Processo de adoecimento: aborda os aspectos como estresse; depressão; cansaço; desgaste; doenças psicossomáticas; labirintite; palpitação; nervosismo; afonia; insônia; “fobia escolar”; perda auditiva; mal-estar.

Considerando-se que, segundo Bardin (1979, p. 118), “a categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos); e a classificação (repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens), pode-se dizer que este foi justamente o trajeto percorrido para se chegar a essas quatro categorias.

### *Estrutura do trabalho*

A estrutura para a discussão dos aspectos inerentes ao problema abordado nesta pesquisa foi organizada em três capítulos, a saber:

No Capítulo I, por meio de um breve resgate histórico, buscou-se compreender a relação entre trabalho e educação, o processo de desapropriação do sentido do trabalho no contexto de produção capitalista e os fundamentos da Administração Científica que, sob a influência de Taylor, Ford e Fayol, serviram de matriz para o desenvolvimento do modelo de gestão que alicerça as políticas educacionais, as redes de ensino e, conseqüentemente, as escolas.

Ainda no Capítulo I, foram abordadas algumas questões sobre o papel do Estado, principalmente a partir da reforma gerencial iniciada na década de 1990. Ao alicerçar-se no princípio do Estado mínimo, a Nova Gestão Pública visava à privatização, à desregulamentação dos direitos trabalhistas e ao desmonte do setor produtivo estatal, ações estas que, na década de 1990, saíram do contexto federal e se estenderam para o Estado de São Paulo. Este, segundo Venco (CONTRAPODER, 2020, *online*), serviu de “laboratório” para a implantação da reforma educacional iniciada no governo FHC.

Com base na discussão dos aspectos que emergiram desse resgate histórico, buscou-se compreender o processo de reconfiguração da escola, que passou a ser vista nos moldes de uma empresa, e do trabalho docente, que foi progressivamente intensificado, controlado e precarizado.

No Capítulo II, buscou-se analisar as políticas educacionais gerencialistas no Estado de São Paulo, que foram instituídas a partir de 1995, no governo de Mário Covas (1995-2001), aprimoradas no governo de Geraldo Alckmin (2001-2006), ampliadas e consolidadas no governo de José Serra (2007-2010), por meio do Programa Mais Qualidade na Escola e das ações dele derivadas. Posteriormente, nos dois mandatos de Geraldo Alckmin (2011-2018), as políticas educacionais gerencialistas, cujas pontas foram tão bem “amarradas” por José Serra, continuaram seu curso, intensificando o processo de precarização do trabalho docente.

E, por fim, no Capítulo III, são apresentados e discutidos os dados objetivos referentes ao número de exonerações do cargo docente e discutidas as categorias que emergiram das entrevistas realizadas com oito professores que se exoneraram entre 2012 e 2018.



## **CAPÍTULO I: TRABALHO, GERENCIALISMO E PRECARIZAÇÃO**

### **1 Trabalho e Educação**

Pode-se dizer que a relação entre trabalho e educação coincide com a própria existência humano-social, já que o trabalho está relacionado à necessidade de manutenção da existência e da reprodução social, e a educação, ao desenvolvimento do ser social e do trabalho. Assim, “o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência” (SAVIANI, 1994, p. 152).

Corroborando esta reflexão de Saviani (1994), Antunes e Pinto (2017, p. 10, grifo no original), com base no pensamento marxista, afirmam que “o mundo da produção não se resume estritamente à produção, mas ao *modo de produção e de reprodução da vida*”.

Essa relação pode ser observada e mais bem compreendida por meio de um breve resgate histórico.

#### **1.1 O processo histórico de desapropriação do sentido do trabalho e os antecedentes do gerencialismo**

Foi na Antiguidade (greco-romana) que surgiu a propriedade privada e a divisão de classes entre proprietários e não proprietários, pois, antes disso, prevalecia o que se chama hoje de “comunismo primitivo”. De acordo com Saviani (1994, p. 152), “não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo”.

Dessa forma, com a divisão de classes e a possibilidade de os proprietários de terra sobreviverem às custas do trabalho dos escravos não proprietários, surgiu uma classe ociosa, que visava a uma educação diferenciada, na escola.

Enquanto os não proprietários se educavam com base no próprio trabalho, os proprietários ocupavam seu ócio na escola (SAVIANI, 1994).

Na Idade Média, o trabalho escravo passou a ser servil, e o modo de produção, o feudal. Com o feudalismo, continuaram existindo os proprietários e os não



proprietários, só que estes eram camponeses e servos ao invés de escravos, e aqueles, senhores feudais e representantes do clero.

Embora tenham surgido na Idade Média as escolas de caráter paroquial, catedrática e monacal, a situação da educação manteve-se como na Antiguidade, ou seja, essas escolas eram frequentadas pela família dos senhores feudais, enquanto os servos trabalhavam a fim de manter a própria sobrevivência e a dos seus senhores.

Segundo Saviani (1994, p. 154), “nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho”.

No processo de transição do feudalismo para o capitalismo, o artesanato assumiu papel importante para a compreensão do trabalho e de suas relações, assim como de suas posteriores mudanças, levando-se em conta que o campo deu lugar à cidade, e a agricultura, à manufatura.

De acordo com Saviani (1994), o artesanato era um tipo de indústria rural, em que se produziam os instrumentos necessários para o trabalho no campo. Nesse contexto, o artesão possuía os instrumentos necessários ao seu trabalho e controlava toda a produção, o ritmo do trabalho e o produto final, ou seja, ele não só fazia parte do processo produtivo, mas também o controlava do início ao fim.

Mais adiante, com o desenvolvimento das corporações de ofício, que eram associações que reuniam artesãos de um mesmo ofício, houve a ampliação das atividades mercantis por meio de feiras. Junto à atividade mercantil também se desenvolveram as cidades (burgos), os mercados de troca, a acumulação do capital e a produção de produtos.

No contexto inicial do sistema de produção capitalista, o trabalho do artesão também foi sendo modificado. Com o sistema de cooperação, um artesão, posteriormente chamado de capitalista, reunia outros, sob a sua responsabilidade, para que produzissem para ele.

De acordo com Fritsch (1996, p. 35), no texto de apresentação de *O Capital*,

[...] do próprio meio dos artesãos, emergiram os mestres que, em suas oficinas, se destacaram pela eficiência na exploração dos aprendizes e companheiros e puderam passar da condição de mestres-trabalhadores à de mestres capitalistas, já por inteiro patrões. (FRITSCH, 1996, p. 35).

Mais adiante, com o parcelamento do trabalho, vários trabalhadores produziam um produto ao mesmo tempo, e, ainda que artesanal, já havia a manufatura. Dessa

forma, o trabalho era fragmentado, o que resultou na especialização da mão de obra. Para Marx (1996, p. 453), “a cooperação baseada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura”.

Aliás, ao referir-se à expressão “divisão social do trabalho”, Marx (1996), em *O Capital*, aponta que cada indivíduo tem sob sua responsabilidade atribuições (pessoais, profissionais, coletivas) que se fazem necessárias para a estruturação de uma sociedade pautada pelo meio de produção capitalista, da mercadoria e da acumulação da riqueza.

Além disso, Marx (1996) afirma que a divisão social do trabalho condiz, única e exclusivamente, com a natureza humana, pois, ao contrário de outros animais, limitados pela própria condição de seres irracionais, o homem é capaz de planejar suas ações (prévia ideação de seu agir), assumir diferentes e diversos papéis, a depender do contexto, do momento (pessoal ou histórico), da necessidade e de tantas outras variáveis. Corroborando essa ideia, Braverman (1987, p. 50) faz o seguinte comentário: “O trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. As atividades instintivas são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos”.

Assim, segundo Marx (1989, p. 208), o processo de trabalho “é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana”. Em outras palavras, é por meio do trabalho humano que é produzida a utilidade social de um bem de consumo, o qual passa a fazer parte das mais diversas interações sociais. O capital, portanto, apropria-se da condição natural do homem para atender aos próprios interesses e se fortalecer.

Atrelado ao conceito de valor de uso está o da mais-valia, que, no processo de apropriação do resultado do trabalho socialmente constituído, diz respeito à extração do valor do sobretrabalho ou tempo não pago ao trabalhador. A produção capitalista, portanto, que se alicerça no conceito de mais-valia, exige, entre outras relações, a compra e a venda de força de trabalho (MARX, 1996). Isso foi possível a partir de um conjunto de princípios e fundamentos muito bem elaborados que transformou o trabalho em mercadoria.

Na interpretação de Braverman (1987), há três<sup>12</sup> aspectos que dão subsídios para a concretização desse processo de compra e venda de força de trabalho: i) a separação entre os meios de produção e os trabalhadores, de modo que estes só podem ter acesso ao que é produzido por aquele se venderem sua força de trabalho; ii) a liberdade dos trabalhadores, não havendo elemento algum que os impeça de vender sua força de trabalho; e iii) o pertencimento dos trabalhadores como parte do capital do empregador.

Segundo Braverman (1987, p. 55), “o processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador”. Diante desse cenário, o trabalhador encontra-se duplamente subordinado à dinâmica do capital, ou seja, ao mesmo tempo em que precisa vender sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver, precisa adquirir as mercadorias oriundas do capital também para sobreviver. Não raro, o trabalhador nunca terá condições (não só financeiras, mas culturais, de acesso etc.) de adquirir aquilo que ele próprio um dia produziu, a partir de sua força de trabalho, para os donos dos meios de produção. Todos esses aspectos engendrados ciclicamente impedem que o trabalhador reconheça o verdadeiro objeto do seu trabalho.

Esse não reconhecimento foi chamado por Marx de alienação, que resulta no estranhamento em não se reconhecer no produto do seu próprio trabalho, o que revela a descaracterização do ser humano, da essência do sujeito.

O capital é, portanto, “a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é alienação de sua vida” (MARX, 1978, p. 16).

É fato que a alienação do trabalhador é a mais visível das consequências desse modelo de produção. Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 12-13),

[...] o trabalho é alienado para Marx na medida em que expressa a dimensão de uma negatividade (*estranhamento*) sempre presente no modo de produção capitalista, no qual o produto do trabalho, que resulta de sua *exteriorização*, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 12-13, grifo no original).

---

<sup>12</sup> Vale ressaltar a relatividade do uso do termo “assalariado livre” (para diferenciar do trabalho do servo e do escravo), assim como os constrangimentos do mercado e da própria lógica do desenvolvimento capitalista que, gerador de formas de desemprego conjunturais e estruturais, limitam muito a suposta “liberdade” ou ausência de impedimentos para a venda da força de trabalho.

Ainda segundo Marx (1996), a partir da noção de “divisão social do trabalho” surge a “divisão técnica do trabalho”, que, também inerente ao modo de produção capitalista, visa à especialização, ao parcelamento da mão de obra com o intuito de potencializar a produção e aumentar o excedente, suprindo, assim, as necessidades de consumo da população que crescia. Nesse contexto, o trabalhador, impulsionado pela ameaça de que, se não se especializasse, não conseguiria permanecer no mercado de trabalho para manter sua sobrevivência e a de seus dependentes, contribuiu para que, de maneira progressiva, a produção aumentasse.

Dessa forma, o princípio do parcelamento do trabalho foi de suma importância não só para o capital, mas também para o desenvolvimento do sistema, visto que “dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p. 77).

No entanto, vale ressaltar que, mesmo especializada e voltada a tarefas específicas, a força de trabalho humana é um elemento variável no processo de produção, ou seja, diferentemente de uma máquina, cuja produtividade é, de certa forma, constante e previsível, o homem pode ter seu desempenho alterado em decorrência de inúmeros fatores, como seu estado emocional, sua história, sua cultura, seu estado físico, suas condições sociais dentro e fora do ambiente de trabalho – fato este que, como será demonstrado, foi identificado nos sujeitos desta pesquisa.

O capital, por sua vez,

[...] empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação [...] sempre com vistas a produzir a partir do potencial inerente à força de trabalho o mais valioso efeito do trabalho, porque é isto que lhe renderá o maior excedente e, assim, o maior lucro. (BRAVERMAN, 1987, p. 58).

Assim, segundo Braverman (1987, p. 58, grifo no original), o que o capital compra “é infinito em *potencial*, mas limitado em sua *concretização*”. É justamente por isso que, para o capitalista, é fundamental ter em suas mãos o controle não só das etapas do trabalho, mas do processo como um todo, pois, ao extrair o máximo do trabalhador, possibilita a continuação do ciclo de alienação do trabalhador. É nesse contexto que surge o conceito e a ideia de gerência.

Com o capitalismo industrial do século XIX, fez-se necessária a organização produtiva a partir de uma gerência “racionalizada”, pautada pelo controle, tendo em vista

[...] as exigências de precisão nos prazos e na qualidade dos produtos (com a competição por novos mercados se alastrando para além das necessidades locais), de modo que o conhecimento envolvido no âmbito da produção passou a ser assumido como prioridade estratégica pelos capitalistas empregadores. (PINTO, 2007, p. 27).

Junto à concepção de gerência está a noção de “qualidade” do que é produzido, a qual está diretamente relacionada à eficiência e à eficácia do processo produtivo. Pode-se dizer que todos esses conceitos têm origem no gerenciamento de fábricas, o qual, por sua vez, está relacionado à Abordagem Clássica da Administração. Com origem entre os séculos XIX e XX e pensada a partir das mudanças advindas da Revolução Industrial na Inglaterra, essa abordagem tem em sua base os estudos de Frederick W. Taylor (1856-1915), Henry Ford (1863-1947) e Henri Fayol (1841-1925) (ANTUNES, 2000; 2009).

A Abordagem Clássica da Administração divide-se em duas vertentes: a Administração Científica, sob a influência de Frederick W. Taylor (1856-1915), com seu método de seleção e treinamento do trabalhador, e, em seguida, de Henry Ford (1863-1947), com a especialização do trabalho e a produção em linha de montagem; e a Teoria Clássica da Administração, sob a influência de Henri Fayol (1841-1925), que buscou organizar a estrutura da empresa a partir da figura do chefe, no qual estavam centralizadas as ações de planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar (ANTUNES, 2000; 2009).

Maximiano (2008), pesquisador da área da Administração, aponta que Taylor foi o responsável por desenvolver os pressupostos teóricos de uma ideia mais abrangente de administração, definindo os seguintes fundamentos básicos para a Administração Científica: i) seleção e treinamento de pessoal; ii) baixo custo de produção; iii) melhor forma de executar tarefas; e iv) cooperação entre administradores e trabalhadores.

Para dar fim à administração fundamentada no esquema tentativa-erro, Taylor, com base nesses fundamentos básicos, desenvolveu a Organização Racional do Trabalho (ORT), por meio da qual promoveu a divisão das responsabilidades entre o trabalhador e a gerência do seguinte modo: esta seria responsável por planejar e supervisionar as tarefas, enquanto aquele deveria se encarregar da execução do trabalho (MAXIMIANO, 2008). Aliás, embora “o controle de turmas grandes de trabalhadores anteceda de muito à época burguesa”, foi Taylor que atribuiu destaque

ao papel da gerência, formulando, então, os “princípios da gerência científica” (BRAVERMAN, 1987, p. 65).

De acordo com Braverman (1987, p. 82), “a gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão”.

Nas palavras de Taylor (2006, p. 34-35),

A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessária melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador do que a atualmente observada em qualquer dos tipos comuns de administração. Aqueles, na administração, cujo dever é incrementar essa ciência, devem também orientar e auxiliar o operário sob sua chefia e chamar a si maior soma de responsabilidades do que, sob condições comuns, são atribuídas à direção. [...] Em lugar de vigilância desconfiada e da *guerra* mais ou menos encoberta, características dos sistemas comuns de administração, *há cooperação cordial entre a direção e os empregados*. (TAYLOR, 2006, p. 34-35, grifo no original).

Junto à concepção de gerência de Taylor estava a de controle, que, além de estabelecer de maneira rigorosa como o trabalho deve ser executado, impedia o trabalhador de tomar qualquer decisão no decorrer do seu trabalho. Nesse sentido, como destaca Braverman (1987, p. 86), Taylor “[...] foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida”. Assim, enquanto o trabalhador executa, o gerente assume “o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas” (TAYLOR, 1967 apud BRAVERMAN, 1987, p. 103).

Nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 18-19),

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais (ainda que ambos fossem assalariados/as). Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 18-19).

Pode-se dizer que, diante dos aspectos inerentes à gerência, a alienação do trabalhador é progressivamente acentuada e, não raro, refletida sob a forma de insatisfação, pois, como afirmam Soratto e Olivier-Heckler (2002, p. 114), “[...] quanto

menor o ciclo de trabalho, pior o controle [por parte] do trabalhador, mais alienada sua relação com o produto, mais insatisfeito e menos comprometido”.

No início do século XX, sob a influência do taylorismo, Henry Ford, também estudioso da Administração Científica, otimizou o conceito de linha de produção e instalou a produção em massa, visando diminuir o tempo perdido no processo produtivo. Assim, até o surgimento do sistema fordista, os automóveis eram feitos artesanalmente, configurando-se como um processo caro e demorado.

O fordismo, que foi o modelo de gestão da Segunda Revolução Industrial, perdurando até meados da década de 1980, tinha como base três princípios elementares para a produção em massa: i) a utilização de peças padronizadas e intercambiáveis, a fim de dinamizar o tempo de produção; ii) a especialização do trabalhador, na tentativa de extrair o rendimento máximo da mão de obra; e iii) a manutenção de grandes estoques (MAXIMIANO, 2008).

No entanto, na visão de Harvey (2008, p. 121), Ford foi além:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle de gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2008, p. 121).

Trazendo novamente à tona a citação de Antunes e Pinto (2017, p. 10, grifo no original), “o mundo da produção não se resume estritamente à produção, mas ao *modo de produção e de reprodução da vida*”, pode-se dizer que Ford comprovou esse pensamento marxista ao fazer da casa do trabalhador a extensão da fábrica. A fim de “garantir” o bem-estar do trabalhador, para que este não tivesse motivos para não produzir o que foi previamente estabelecido para a geração do lucro, Ford, além de aumentar o salário dos trabalhadores, pautando-se na ideia do incentivo, em 1916,

[...] enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e “racional” para corresponder às necessidades e expectativas da corporação. (HARVEY, 2008, p. 122).

Pode-se dizer que Ford percebeu que garantir o bem-estar da classe trabalhadora era uma condição necessária para manter e solidificar a classe capitalista.

Arretche (1995), em um artigo que aborda a questão da emergência e do desenvolvimento do estado de bem-estar social, parte do pressuposto de que os serviços de bem-estar, que buscam assegurar direitos à população, como aposentadoria, habitação, saúde, educação, entre outros, foram criados no século XX, com significativa expansão no período pós-segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970. Quanto a esses serviços, pode-se dizer que eles são instrumentos que buscam apaziguar as crises geradas pelo sistema capitalista, as quais são entendidas como cíclicas.

Assim, ainda que os estudiosos da Administração apontem Taylor e Ford como revolucionários no que tange à padronização e à eficiência no trabalho, os benefícios foram sentidos somente pelos detentores do capital, enquanto o trabalhador, como já foi dito, permanecia em crescente processo de alienação e precarização. Segundo Lukács (2003, p. 202),

A mecanização racional penetra até na “alma” do trabalhador: inclusive suas qualidades psicológicas são separadas do conjunto de sua personalidade e são objetivadas em relação a esta última, para poderem ser integradas em sistemas especiais e racionais e reconduzidas ao conceito calculador. (LUKÁCS, 2003, p. 202).

Para Antunes e Pinto (2017, p. 51), essa situação dava os “contornos mais gerais do complexo da coisificação do trabalho, numa intrincada articulação entre o mundo da materialidade e da subjetividade operária”.

Henri Fayol, por sua vez, precursor da Teoria Clássica da Administração, desenvolveu suas ideias em contexto similar ao de Taylor e Ford; porém, suas contribuições tomaram um caminho diferente dos trilhados pelos precursores da Administração Científica.

A fim de desenvolver métodos racionais de padronização e maximização de tarefas, Fayol enfatizava a gerência administrativa, cuja essência fundamentava-se na estrutura formal da empresa e nos princípios administrativos adotados pelo alto escalão. Fayol também percebeu a questão da dimensão informal e da importância das relações de trabalho e do pertencimento grupal como recursos para melhorar os índices de produtividade. Percebeu o aspecto humano do trabalho e concebeu,



portanto, um modelo que fizesse desse aspecto mais uma ferramenta para a elevação da eficiência perseguida por seus antecessores.

Na visão de Fayol, entre as funções de uma empresa, a de maior importância é a administrativa, a qual engloba as seguintes ações a ser realizadas pelo administrador: prever, organizar, comandar, dividir e controlar (MAXIMIANO, 2008).

Apesar de essas técnicas terem sido disseminadas, faltava a definição de leis ou princípios para cientificizar a área de Administração. Fayol, então, reuniu diversos conceitos de autores da época e elaborou os Princípios da Administração, que se fundamentavam nos seguintes tópicos: “divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, interesse geral, remuneração do pessoal, centralização, linha de comando, ordem, equidade, estabilidade social, iniciativa e espírito de equipe” (MAXIMIANO, 2008, p. 61).

Com base nos princípios apontados por Fayol, o gerente assume um conjunto de obrigações para garantir o sucesso organizacional. Fica a cargo deste a preparação dos planos, considerando os objetivos da empresa e os recursos disponíveis.

Nas palavras de Heloani e Piolli (2014, p. 119),

A Teoria Geral da Administração desempenhará, portanto, um papel importante na dissimulação da historicidade dos processos de dominação e controle no âmbito organizacional. Historicamente, seu desenvolvimento acompanha os próprios processos de racionalização crescente da produção e reforça o papel das organizações como produtoras de ideologia. (HELOANI e PIOLLI, 2014, p. 119).

Assim, é possível dizer que as ideias de Fayol, acrescentadas às de Ford e Taylor, sempre com vistas ao aumento da produção, à produção em massa para o consumo também em massa e à gerência do trabalho, representam, até meados do século XX, a matriz da qual se originaram as diversas teorias de administração elaboradas posteriormente e que, de alguma forma, serviram de inspiração para o desenvolvimento da administração/gestão escolar que se vê hoje alicerçando as políticas educacionais, as redes de ensino e, conseqüentemente, as escolas.

No entanto, o ponto-chave a se considerar nessa migração de teorias da administração para a educação é que os objetivos de uma fábrica, por exemplo, não caminham no mesmo sentido dos objetivos de uma escola ou rede de ensino. Em outras palavras, enquanto a empresa visa à produtividade e, conseqüentemente, ao

lucro, a escola, no cerne da palavra, visa à formação do indivíduo como cidadão para que possa atuar na sociedade em que vive.

Corroborando essa percepção, Oliveira (2019, p. 61) traz a seguinte reflexão:

Este modelo, que transitou da organização do trabalho empresarial para a organização do trabalho escolar [...], tende a produzir uma engenharia que visa submeter a escola e a produção do conhecimento à racionalização econômica, esvaziando os conteúdos escolares e a função humanística da instituição escolar. (OLIVEIRA, 2019, p. 61).

Ainda que este assunto seja retomado no decorrer deste trabalho, vale ressaltar que, entre os entrevistados, dois deles demonstraram perceber essa relação escola-empresa:

*Entrevistada 2: Eu acho que o que atrapalha é a mentalidade de empresa que está tomando conta das escolas. A educação não pode ser vista como uma mercadoria, porque o aluno não pode ser tratado com o seu cliente, porque o cliente você não pode falar não, e o aluno em formação ele precisa ouvir não. (E2)*

*Entrevistado 3: A gente precisa de pessoas que vejam os problemas do nosso país, sem ver a escola como um modelo de empresa. A gente não está lidando com produto, mas com vidas, com almas, a gente está lidando com o nosso futuro. É um discurso meio utópico, mas a gente tem que parar e pensar [...]. (E3)*

Com a crise estrutural dos três modelos aqui abordados, foi desencadeado, nas décadas posteriores até meados do século XX, “um amplo processo de reestruturação produtiva e dominação política, sob a condução do mundo financeiro, que visava, por um lado, recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia” (ANTUNES, 2015 apud ANTUNES E PINTO, 2017, p. 63). Esse processo, amplamente difundido a partir da década de 1980, foi chamado de toyotismo, oriundo da experiência japonesa da Toyota Motor Company.

Com a combinação de “elementos de continuidade e descontinuidade do taylorismo-fordismo”, conforme destacam Antunes e Pinto (2017, p. 64, grifo no original), o toyotismo, centrado no conceito de acumulação flexível, visava à combinação das seguintes ações: produção e consumo em larga escala, valorização da pesquisa científica voltada ao desenvolvimento de novas tecnologias, qualidade e flexibilização dos vínculos trabalhistas. Em suma, pode-se dizer que

O toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no

trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 64).

Nesse contexto, a alienação, como fenômeno descrito por Marx, ganhou uma nova roupagem. Segundo Antunes e Pinto (2017, p. 74-75),

Uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais “trabalhador ou trabalhadora”, mas definidos como “colaborador e colaboradora”, “consultor e consultora”. A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada. (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 74-75).

Segundo Saviani (1994), como parte desse amplo processo de mudanças, a educação, em um contexto urbano-industrial, vai carregar consigo a necessidade de generalizar a escola, de disseminar os códigos formais e de formar o aluno para a cidadania (restrita e pouco objetivável) e para o mundo do trabalho. Nesse cenário, a escola representa a “agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades” (SAVIANI, 1994, p. 157).

A escola, como uma das instituições de maior importância no contexto social, visa à instrução da classe trabalhadora para que esta se enquadre no cenário socioeconômico, sempre reinventado pelo sistema capitalista a fim de se manter como o modelo de produção vigente. A escola, portanto, tem sua atuação voltada diretamente aos interesses do capital (ALVES, 2005).

De acordo com Alves (2005, p. 47), “[...] predomina a tendência de realizar a defesa dos princípios que qualificam a nova escola – pública, universal, laica, obrigatória e gratuita –, então concebida como o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos”.

No entanto, esses preceitos da escola pública e universal voltada a todos os cidadãos não se concretizam. Como resultado da divisão social do trabalho, a escola foi novamente levada a se dividir (assim como ocorreu na Antiguidade) a fim de atender às duas classes sociais vigentes: a dos trabalhadores, detentores da mão de obra, da força de trabalho, e a dos capitalistas, donos dos meios de produção. Havia, então, “uma [escola] para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas” (ALVES, 2005, p. 141).

A educação escolar, portanto, passou a ser a forma dominante, e a educação não escolar (informal), uma forma negativa e inferior de educação. Como acrescenta Saviani (1994, p. 158), “a função educativa que antes se acreditava ser própria da família [passou] a assumir a forma escolar”.

Segundo Saviani (1994), a concepção de escola formal e não formal está diretamente relacionada à constituição de uma escola voltada para a elite e de outra voltada para as massas. Enquanto esta era destinada aos filhos dos não proprietários, oferecendo uma escolaridade básica ou profissionalizante e até mesmo uma forma de acolhimento social (merenda, saúde etc.), aquela era destinada aos filhos dos proprietários, com foco, portanto, na formação intelectual e no ensino propedêutico. Dessa forma, era possível manter as classes e as relações sociais, ou seja, trabalhador sempre como trabalhador, e proprietário sempre como proprietário.

Em razão dessa dualidade entre escola para a elite e escola para as massas é que Saviani (1994, p. 160, grifo no original) afirma que existe uma contradição no processo escolar.

Os teóricos da economia política mais perspicazes, que captavam de forma mais objetiva o processo da sociedade burguesa, percebiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência de desenvolvimento própria de uma sociedade mais avançada. Esses teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: “*Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas*”. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. (SAVIANI, 1994, p. 160, grifo no original).

Em outras palavras, o conhecimento transformou-se em capital, em mercadoria, em propriedade privada, e o não proprietário não pode nem precisa ter muito conhecimento, somente força de trabalho. O conhecimento do não proprietário, portanto, deve ser limitado, não podendo ultrapassar o mínimo necessário para a sua atuação na sociedade e no mercado de trabalho.

Pode-se dizer, então, que a escola dualista está intimamente ligada aos fatores econômicos inerentes à relação entre proprietário e não proprietário, ou seja, entre

capital e trabalho. Essa relação tende a gerar inúmeras contradições, entre as quais destacamos a desvalorização do homem na razão inversa da valorização das coisas. Segundo Marx (2004, p. 150), “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

## **1.2 Do Estado sob a lógica gerencialista à precarização e à precariedade do trabalho docente**

Desde o advento do capitalismo, o trabalhador é tido pelos donos dos meios de produção como um custo que deve ser minimizado. Nesse sentido, o sistema de produção deve estar vinculado à organização social e, conseqüentemente, à educação.

Corroborando essa ideia, Alyson Mascaro (2013), na obra *Estado e forma política*, reconhecida como uma das análises mais importantes do pensamento marxista das últimas décadas, parte do pressuposto de que a forma política do Estado é derivada da forma-valor ou forma-mercadoria, o que significa dizer que o Estado só existe em razão da existência do capitalismo.

Para além da discussão proposta por Karl Marx, Mascaro (2013, p. 18) afirma que “o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos que jungem o capital e o trabalho”, ou seja, o Estado é um terceiro elemento, que, de acordo com O’Donnell (1980), preenche a função de fiador do capital, isto é, responsável por dar sustentação e legitimidade ao capitalismo e, conseqüentemente, à exploração do trabalhador pelo capital.

Há por trás disso uma base estrutural e inconsciente das formas sociais. Inconsciente justamente porque, segundo Mascaro (2013, p. 24), “o valor, o capital, a mercadoria, o poder político e a subjetividade jurídica se apresentam como mundo já dado aos indivíduos, grupos e classes, e suas formas não são dependentes da vontade ou da total consciência dos indivíduos”.

A partir dessa tese, Mascaro (2013) avança em sua análise e afirma que da forma-valor ou mercadoria, que é a raiz, derivam as formas política estatal e jurídica, as quais estão diretamente relacionadas entre si.

A forma política do Estado é derivada de uma externalidade constituinte dada pela sua forma-valor, ou seja, “mais que o aparato terceiro tomado em si mesmo, há no Estado uma forma política que é constituída e constitui necessariamente o tecido das relações sociais de reprodução do capital” (MASCARO, 2013, p. 26).

Vale ressaltar que, segundo Mascaró (2013), a forma-valor e a forma política estatal atuam em conjunto não por coincidência, mas por necessidade, a fim de que ambas possam ser efetivamente instauradas. Assim, “somente as relações sociais capitalistas constituem formas sociais como a forma-valor, a forma-mercadoria, a forma-sujeito de direito. É apenas entrelaçada estruturalmente nesse conjunto que a forma política estatal se revela” (MASCARÓ, 2013, p. 27).

Dessa maneira, pode-se dizer que a forma política está vinculada à forma jurídica, a qual estabelece as regras, as leis em prol da estruturação da forma-valor.

Como um dos desdobramentos da forma política, a forma jurídica cria mecanismos para legitimar a exploração da mão de obra pelo capital. Os sujeitos de direito, portanto, estendem-se ao plano político como cidadãos, o que mascara a exploração de classe, o que em outras palavras significa dizer que, “amparadas” por seus direitos enquanto cidadãs, as pessoas, em grande medida, não conseguem perceber que estão sendo exploradas.

Pode-se dizer, portanto, que Mascaró (2013) aponta para um problema estrutural, que tem como pilares de sustentação do capitalismo a forma-valor, a forma política estatal e a forma jurídica. Para ele, independentemente de quem estiver à frente do Estado, este continuará sendo um modelo de dominação capitalista, uma vez que o Estado continuará existindo com o propósito de garantir a manutenção da mais-valia e da forma-valor.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, e, especialmente, em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, que abarcou o maior rol de direitos e garantias relativos à educação e a outros temas de relevância, fez-se necessária a articulação de algumas estratégias para a reorganização do Estado, e a educação foi uma das ferramentas-chave para isso.

Em seu Artigo 6º, dispõe que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, n.p).

Portanto, a educação é concebida pela Constituição Federal de 1988 como um direito social de todos, sendo indicada na redação do artigo como o primeiro direito social a ser considerado. Diante disso, pode-se dizer que, não à toa, a educação ocupou um papel de destaque no processo de construção dessa Constituição.

Os princípios, os fundamentos e a organização educacionais estão regulados em uma seção exclusiva da Constituição de 1988, do Artigo 205 ao 214, afirmando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será *promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, n.p, grifo nosso).

O § 1º, do inciso VII, do Artigo 208, traz em seu texto que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Segundo Duarte (2004, p. 113), o direito público subjetivo

[...] configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor. (DUARTE, 2004, p. 113).

Em outras palavras, por ser a educação um direito público subjetivo, garante, à pessoa titular desses direitos, instrumentos para exigí-los, inclusive, se necessário, por meio de ação judicial contra o Estado. Além disso, é necessário ter em mente que a Constituição de 1988 não limita o direito à educação meramente ao acesso ou à vaga, ou seja, exigir a efetividade do direito à educação perpassa questões pertinentes à manutenção do aluno na escola, às condições de ensino e à qualidade.

Pode-se dizer que a escola, como instituição social, caminha em conformidade com o contexto das transformações da sociedade e, conseqüentemente, do Estado.

Como afirma Oliveira (2019, p. 37), “ao longo das transformações históricas ocorridas no capitalismo, a relação entre desenvolvimento econômico e educação vem conectando os processos de reestruturação produtiva e educativa como gradações de um mesmo projeto político-econômico”.

Assim, mais do que se convém imaginar, o contexto da globalização afetou a educação, cujos reflexos se deram pela exigência de uma nova configuração da mão de obra: mais flexível, polivalente, autônoma e bem formada. Esse alinhamento de finalidades, prioridades, necessidades e valores da educação aos interesses do mercado capitalista impactaram não só a formação dos alunos (futuros trabalhadores), mas também o trabalho docente, que se deparou com a necessidade de se

desenvolverem novas formas de ensinar e aprender, voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A educação por seu lugar de destaque na sociedade, tem sido ferramenta das classes dominantes para a disseminação e manutenção das ideologias que sustentam as formas que adquirem as relações de poder e de produção, qualquer transformação na estrutura social de produção perpassa necessariamente por um escopo ideológico que a sustente e, sendo assim, pela instituição escolar e pela educação de um modo geral. (RODRIGUES, 2017, p. 45).

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou a Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia, com o tema “Educação para Todos”, a qual, financiada pelo Banco Mundial, ditava algumas diretrizes importantes que mais adiante foram incorporadas às leis e aos programas educacionais do Brasil (UNESCO, 1990). Nessas diretrizes, havia propostas voltadas à educação por competências e habilidades, à avaliação por rendimento, à reformulação e à padronização curricular, à formação continuada de professores, entre outras.

Não tardou para que essas propostas passassem a compor os documentos norteadores da educação no Brasil. Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, trouxe em seu Artigo 2º os seguintes dizeres: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996, s/d, grifo nosso).

Enquanto a globalização capitalista em nível mundial passava por várias reelaborações com base no sistema econômico neoliberal entre as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, as reformas tomaram corpo na década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2002).

Vale destacar que o sistema neoliberal ou neoliberalismo, cujas raízes estão no liberalismo (a partir do século XVIII), aqui é compreendido como um processo de reorganização da esfera pública, envolvendo os sistemas político, econômico e ideológico, que, ao alicerçar-se no princípio do Estado mínimo, visa à privatização, à desregulamentação dos direitos trabalhistas e ao desmonte do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2000).



Nas palavras de Ianni (1997, p. 79),

Enquanto o liberalismo baseava-se no princípio da soberania nacional, ou ao menos tornava-o como parâmetro, o neoliberalismo passa por cima dele, deslocando as possibilidades de soberania para as organizações, corporações e outras entidades de âmbito global. (IANNI, 1997, p. 79).

No tocante ao neoliberalismo no contexto educacional, Freitas (2018, p. 31) aponta que

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. (FREITAS, 2018, p. 31).

Orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), uma das medidas da política neoliberal, encabeçada por Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), foi a desestatização de bens e investimentos públicos. Com base no discurso da desburocratização, foi fortalecida a capacidade de regulação do mercado e da fiscalização dos serviços públicos (HELOANI, 2018; PIOLLI, 2019).

De acordo com Costa (2013, p. 100), foi o “[...] ministro da reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso – Luiz Carlos Bresser Pereira – que fundamentou uma série de mudanças que adequaram o Estado brasileiro ao modelo de Estado Mínimo Neoliberal”.

Essa redução do Estado, no entanto, não exclui a necessidade de sua existência. Como já foi apresentado por meio das palavras de Mascaro (2013), é o Estado o responsável por garantir as condições essenciais para a constituição do próprio mercado capitalista.

Conforme afirma o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. (BRASIL, 1995, p. 13).

Aliás, pode-se dizer que ao se pôr em prática a gestão gerencialista do Estado, ou “Nova Gestão Pública”, como ficou conhecida, a descentralização do Estado não

fez com que este ficasse menor ou ausente. Ao contrário disso, ele ficou mais forte e mais presente (SANTOS, 2008).

Como exemplo dessa expansão, vale destacar a Lei Complementar nº 101, publicada no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002)<sup>13</sup>, em maio de 2000. Essa lei, conhecida até hoje como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), estendeu os princípios norteadores da Nova Gestão Pública aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2000a).

Na visão de Rodrigues (2017, p. 62-63),

Pode parecer menos importante, mas foi a partir da aprovação desta Lei que mecanismos de controle efetivo foram criados a fim de obrigar não só o Governo Federal, mas também todos os entes federados à enquadrarem-se nos parâmetros entendidos como necessários à execução do “ajuste fiscal” e gestão gerencial neoliberais no Brasil. (RODRIGUES, 2017, p. 62-63).

Voltando-se a atenção ao sistema educacional, pode-se dizer que este, assim como outros sistemas-chave vinculados à União, foram utilizados como meio para se atenderem às necessidades e aos interesses neoliberais de mercado (SANTOS, 2008).

Como afirma Gaulejac (2017, p. 269), “é sem dúvida no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e mais inquietante. [...] A pressão para submeter o sistema educativo às normas gerencialistas é permanente”.

### **1.2.1 Aspectos da Nova Gestão Pública no contexto educacional**

Como já foi dito, diante de um cenário de globalização, logo vem à tona os pressupostos neoliberais, que, para além dos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, não só influenciam a educação, mas a transformam em uma ferramenta para a reorganização do Estado capitalista, pautado no gerencialismo.

No Brasil, foram determinadas novas formas de administração (gestão escolar), não mais centralizadas na figura do Estado, ou seja, o papel do Estado é, em regime de colaboração, manter o controle da educação (e de outros setores da sociedade) por meio da atuação de agências reguladoras e da avaliação das políticas públicas implementadas. A ideia, portanto, é a descentralização e o fortalecimento do Estado

---

<sup>13</sup> No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), por meio da medida provisória nº 2.123-27, publicada em dezembro de 2000, passou a se chamar Ministério do Planejamento (BRASIL, 2000b).

como elemento avaliador, com vistas a uma gestão pública eficiente e eficaz, voltada à qualidade, conforme os pressupostos gerencialistas.

Perpassando a “Ciência Gerencialista”, conforme denominação atribuída por Gaulejac (2017), estão os conceitos de eficiência e eficácia guiados pelo discurso da “qualidade”, palavra esta que tem destaque no título do programa instituído no Estado de São Paulo, Programa Mais Qualidade na Escola, o qual serve de recorte para esta pesquisa. Aliás, corroborando o apontamento de Gusmão (2013, p. 101), “tudo indica que há um amplo consenso de que a qualidade é o principal ‘problema’ da educação brasileira”.

Utilizada nos mais diversos contextos, a palavra “qualidade” possui muitos sentidos e significados. Etimologicamente, “qualidade” vem do latim *qualitatem*, cuja base é *qualis*, que se refere à pergunta “*de que natureza?*” (PERISSÉ, 2010). Nos dicionários e até mesmo no senso comum, o termo “qualidade” carrega consigo um viés positivo, já que é associado à ideia de algo bom, sem defeito, completo, durável, que gera certo grau de satisfação.

Nesse sentido, convém lembrar a importância do desenvolvimento da noção de qualidade, que teve início com a Abordagem Clássica da Administração, sob a influência de Taylor e Ford (Administração Científica) e Fayol (Teoria Clássica), os quais, resumidamente, visavam à qualidade do produto, sempre alinhada ao maior rendimento do trabalhador e à redução de custos (ANTUNES, 2000; 2009).

Aprimorando os objetivos dessas vertentes, a partir da década de 1980, o toyotismo, oriundo da experiência japonesa da Toyota Motor Company, passou a utilizar o sistema de Gestão da Qualidade Total, cuja principal estratégia é comprometer o trabalhador com a qualidade do que é produzido. Como afirma Gaulejac (2017, p. 101), “a qualidade [é] uma figura do poder gerencialista”.

A Qualidade Total é o ponto de convergência – o núcleo, a essência, o **coração** – e acontecerá no espaço de interseção e no tempo de integração dos quatro focos. Este é o grande desafio da Instituição Educacional – do seu Diretor e de cada um de seus profissionais – **a busca da excelência do todo: da Escola inteira!** O compromisso com a Qualidade exige coerência entre o discurso (Programa da Qualidade) e a ação (prática cotidiana). O compromisso com a Qualidade impulsiona o Estabelecimento de Ensino a injetar excelência em tudo o que faz, em todos os níveis e Setores da Instituição. Enfim, o compromisso com a Qualidade orienta a Escola no sentido da excelência do TODO e da excelência de TODOS! (RAMOS, 1994 apud BIFFI, 2018, p. 116, grifo no original).

Ainda que o conceito de qualidade seja bastante subjetivo, já que pode variar de acordo com a percepção de cada indivíduo, é fato que “a ideia de qualidade, principalmente quando lhe acrescentamos o termo ‘total’, refere-se a um mundo de perfeição e de excelência que não deixa de lembrar o mundo da pureza. Um mundo sem defeito, no qual cada um realizará sua tarefa perfeitamente” (GAULEJAC, 2017, p. 109). Não é à toa, portanto, que a palavra “qualidade” gera entusiasmo e consenso. Como diz Gaulejac (2017, p. 85), “como poderíamos estar contra a qualidade?”.

Assim, gerenciar com base no princípio da qualidade passou a ser referência, inicialmente, no contexto das grandes empresas, e, com forte apelo ideológico e propagandístico, estendeu-se para diversos contextos da sociedade, inclusive o educacional. Parafraseando Gaulejac (2017), quem não quer uma educação de qualidade? Como ser contra um programa (Mais Qualidade na Escola) que carrega no próprio nome a almejada qualidade?

Mais um aspecto que compõe o gerencialismo e caminha *pari passu* com o discurso da qualidade é a avaliação, que, no contexto educacional, é chamada de avaliação de larga escala<sup>14</sup>.

Em nome da eficiência, da eficácia, o Estado, com seu papel de gestor e avaliador, se utiliza das avaliações de larga escala para fiscalizar e quantificar o desempenho de escolas, professores, alunos. Essa estratégia, portanto, possibilita ao Estado realizar quatro ações que se inter-relacionam na gestão gerencialista: i) fiscalizar o ensino; ii) legitimar o discurso da qualidade; iii) responsabilizar, principalmente os professores, pelo cumprimento de objetivos e metas quanto à aprendizagem dos alunos; e iv) culpabilizar, no caso, os professores, pelos resultados insatisfatórios.

Em consonância com as ações de cunho neoliberal, a avaliação como mensuração da qualidade do ensino é uma maneira “discreta” de “[...] ocultar as condições precárias de trabalho nas escolas para culpabilizar e punir os docentes através da publicação dos resultados” (HELOANI e PIOLLI, 2014, p. 123).

Aliás, nas raras situações em que o desempenho dos alunos é satisfatório, o mérito é atribuído às políticas educacionais e às ações delas derivadas. O docente, neste caso, é lembrado como mero coadjuvante no processo de ensino e

---

<sup>14</sup> São exemplos de avaliação de larga escala no Brasil: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

aprendizagem, já que o mérito é atribuído aos programas de formação continuada a ele destinados. Assim, relegado a segundo plano, o docente vê seu trabalho, que geralmente é realizado em meio a dificuldades, a situações precárias e a um sem fim de variáveis, ser desprestigiado em detrimento das políticas educacionais.

Quanto à pressão resultante das avaliações de larga escala, uma das entrevistadas desta pesquisa, a E7, faz o seguinte comentário:

*Entrevistada 7: Todo mundo tem o SARESP. De acordo com o índice da escola, no começo do ano tinha aquele bônus. Então, caíram em cima do Português e da Matemática. Era o tempo todo “Os alunos vão fazer essa prova, e vocês precisam fazer aula diferente”. O professor tinha que fazer e acontecer para que eles fossem bem, para ter o bônus no ano seguinte. Então, recaía muito sobre a Língua Portuguesa e Matemática, o desempenho, o bônus da escola. Professor de Português e Matemática tinha que fazer milagre, porque os alunos não tinham base. (E7)*

Assim, ao invés de a avaliação servir para promover a melhoria do ensino, o professor, como responsável pelo progresso acadêmico dos alunos, é incentivado a ensinar para obter bons resultados na avaliação e, conseqüentemente, receber bonificações, as quais são bem-vindas se considerado seu baixo salário.

Como aponta Loureiro (2011, p. 18), entre os professores, não há consenso no que se refere à política de concessão de bônus-mérito:

Como uma política inserida dentro de um processo de racionalização econômica da educação, diretores, professores, gestores, sindicatos, SEE/SP, entre outros sujeitos ligados à educação, divergem e conflitam a respeito das múltiplas implicações que esta política educacional possui no trabalho docente e na educação pública paulista. Assim como existem manifestações docentes na direção de reivindicar melhorias substanciais nos salários ao invés de bonificação atrelada a metas, existem professores que observam no bônus-mérito um benefício concedido de modo justo aos profissionais mais empenhados. Observa-se ainda aqueles que vêm com ressalvas a bonificação, de modo que o valor concedido poderia ser mais elevado. O fato é que as opiniões e visões a respeito dessa medida geram polêmica e debate nos mais variados espaços (escolas, diretorias de ensino, sindicatos, entre outros). (LOUREIRO, 2011, p. 18).

Assim, como bem resumem Piolli, Silva e Heloani (2015, p. 594),

[...] práticas vinculadas ao discurso da “qualidade da educação” se naturalizam e se propagam como legítimas, ainda que suas raízes se fundamentem em um sistema de objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios e proposições do coletivo de professores. (PIOLLI, SILVA e HELOANI, 2015, p. 594).

Ao atribuir, portanto, traços de empresa à escola, a lógica neoliberal não poderia deixar de lado, como complemento ao discurso da qualidade e à avaliação, a bonificação por resultados, que, por ser individualizada, tende a incentivar a competitividade nas relações de trabalho e o individualismo, fatores que dificultam ainda mais o trabalho docente.

Como afirmam Garcia e Nascimento (2012), a criação de *rankings* comparativos entre as escolas, e os usos deles para definir bonificações para docentes e corpo diretivo, por exemplo, desvirtua profundamente os objetivos da avaliação.

Nesse contexto de culto ao desempenho, o qual favorece a competição, o individualismo e a necessidade de se alcançarem objetivos e metas, há o que Gaulejac (2017, p. 98) chamou de quantofrenia, ou seja, “uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática”.

Com base nesses aspectos inerentes à lógica empresarial das políticas públicas educacionais, que visam à “pedagogia de resultados” e à “qualidade total”, é possível estabelecer um paralelo entre os atores do sistema empresarial e os do sistema educacional da seguinte maneira: o Estado é o gestor, aquele que dita as regras a ser aplicadas no “chão de fábrica” e cria mecanismos de avaliação do que é produzido; o papel das avaliações é atender às demandas do mercado; os alunos são entendidos como clientes; os professores (mediados pelas escolas) são os prestadores de serviços, selecionados e “treinados” para executar tarefas, e os responsáveis diretos pelo bom desempenho dos alunos; e a educação pública é entendida como produto, cuja qualidade é passível de variação.

Cada qual com sua função, cria-se, como afirmam Silva e Heloani (2009, p. 209), “uma modalidade de administração escolar que, impactada pela ideologia da qualidade total e das ‘equipes autogerenciadas’, reproduz a ordem social vigente e a racionalidade instrumental”.

Outros termos bastante utilizados pelo gerencialismo são “autogerência”, “autogestão”, “autonomia” entre outros formados pelo prefixo “auto”, os quais, no contexto da Reforma do Estado e educacional, estão intimamente ligados ao mecanismo de descentralização do Estado. No entanto, essa descentralização, como já foi dito, não fez com que o Estado ficasse menor ou ausente, uma vez que não houve a democratização da gestão pública, mas a transferência de responsabilidade

e a culpabilização daqueles que estão submetidos a metas e a resultados de avaliações, como é o caso dos professores.

[...] o termo “descentralização”, em muitas ocasiões, vem sendo apropriado pelos reformadores de forma ressignificada, passando uma falsa ideia de democratização da gestão pública, quando o que ocorre, na verdade, é um processo de transferência de responsabilidade que estão submetidos a um controle centralizado por meio de avaliações de resultados baseadas em objetivos e metas. (PIOLLI, 2010, p. 2-3).

A E8 desta pesquisa parece perceber todo esse mecanismo, e afirma que um dos motivos do seu pedido de exoneração do cargo de docente foi

Entrevistada 8: [...] *a máquina do Estado, no sentido de como ele desvaloriza o professor, culpabiliza o professor por tudo o que acontece.* (E8)

Sob o discurso da eficiência, da eficácia, da qualidade, da democratização e da desburocratização, o que se tem na realidade do contexto educacional é o que Pagès et al. (1987 apud HELOANI, 2018) chamaram de autonomia controlada, que, “exige do trabalhador maior sujeição e dedicação com vistas aos objetivos, metas e princípios preestabelecidos, no qual quem não se sujeita é visto com desconfiança” (HELOANI e PIOLLI, 2014, p. 122).

No caso da Rede Estadual do Estado de São Paulo, a autonomia controlada a que se referem Pagès et al. (1987) e Heloani e Piolli (2014) é marcada por processos burocráticos, pela hierarquia, pelo uso de materiais didáticos prontos, elaborados a partir da proposta de currículo único e avaliações de larga escala.

A burocracia, no contexto desta pesquisa, é compreendida “como certa adesão a regras – atividades/meio –, tendo em vista fins determinados” (TRAGTENBERG, 2018, p. 187).

Quanto às implicações da burocracia, Tragtenberg (2018, p. 188-189) aponta a “exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarada como organização complexa”.

Arelada à burocracia está a hierarquia, que, com estrutura de pirâmide, legitima o controle e o poder presentes no contexto educacional, ou seja, “as relações instituídas apresentam uma sucessão de níveis hierárquicos em que cabe ao superior uma zona reservada e o subalterno não pode entrar” (TRAGTENBERG, 2018, p. 196).

Alguns desses processos relacionados ao controle da autonomia se fizeram presentes na fala do E5, que faz o seguinte apontamento quanto à burocracia no seu contexto de trabalho:

*Entrevistado 5: Tinha que fazer o diário de papel, depois faz lá na plataforma. Aí tinha que fazer negócio de acompanhamento do aluno. Eu pensava “Pra que tudo isso? [...] Isso é uma coisa ruim, porque você acaba perdendo tempo fazendo uma coisa burocrática quando você poderia estar fazendo outra coisa... dando ou preparando aula. (E5)*

Além da burocracia, o E5 aborda a questão da hierarquia e do poder exercido pela Diretoria de Ensino:

*Entrevistado 5: O que eu achava ruim, não só eu como outros professores também, que às vezes o HTPC era mais pra recados de coisas da diretoria de ensino do que para discussão de problemas da escola. [...] Acabava-se discutindo coisas muito gerais, que a DE pedia, não pedia, mandava a gente discutir e esquecia do local. (E5)*

Pode-se dizer, portanto, que, em nome dos deveres da profissão, o professor, que se vê como um profissional treinado para cumprir as demandas burocráticas da escola, vai sendo introjetado em um sistema de disciplina e vigilância, chamado pelas políticas públicas educacionais de “cultura escolar”. Passa, então, a moldar-se a uma estrutura burocrática, que impõe, pelo autoritarismo de um sistema controlador, o que é permitido e o que é proibido.

### **1.2.2 Processo de reconfiguração do trabalho docente**

As mudanças ocorridas nas últimas décadas impuseram novas exigências aos mais variados setores sociais e às formas de organização do trabalho. No bojo dessas mudanças está a educação, que foi reconfigurada por meio de mecanismos, como políticas públicas, diretrizes curriculares e planos educacionais, os quais colaboraram para a disseminação dos preceitos gerencialistas não só nas redes de ensino, mas dentro das escolas, em sua organização física e estrutural, e o trabalho docente, como peça-chave nesse contexto, não ficou imune a essa reconfiguração.

Nas palavras de Sacristán (1999, p. 67), “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica-pedagógica”.

Nesse contexto, o professor, além de receber mais funções com pouco ou nenhum apoio por parte do Estado, passou a ter seus deveres exaltados por meio de



números e resultados que, na maioria das vezes, não são alcançados em razão da configuração do próprio sistema educacional e das condições de trabalho a que é submetido.

Como afirma Sanchez (2018, p. 65), “ao professor é solicitado profissionalismo, responsabilidade e compromisso com os resultados, de forma a desvalorizar os processos e favorecer a standardização, a quantificação, a avaliação externa [...]”.

Considerando-se os entrevistados da presente pesquisa, a E8 percebe esse acúmulo de funções e afirma que o professor

*Entrevistada 8: [...] tem que dar conta de tudo o que está acontecendo, no sentido psicológico, problemas de casa, dentro de sala de aula, conseguir dar a matéria, tudo ali eles acham que o professor tem que resolver, acabar os conflitos. E, ao mesmo tempo, não dá respaldo para que esse professor desenvolva seu trabalho, às vezes até mesmo questionar a forma como você está trabalhando. (E8)*

No entanto, vale destacar que, apesar desse acréscimo de funções, houve a redução da singularidade da ação educativa no trabalho docente, ou seja, ao passo que o modelo de gestão gerencialista foi se impondo, os processos foram homogeneizados o máximo possível, de modo que tudo ficasse bem esmiuçado para o professor apenas aplicar o conteúdo, tirando, assim, sua capacidade de atuar, de fato, como profissional que toma decisões com base nos saberes construídos a partir de sua formação e de sua prática.

Corroborando a reflexão de Rodrigues (2017, p. 48), é possível dizer que

*O trabalho docente, portanto, é elemento central nesse processo que envolve a forma como esse trabalho docente é organizado e as necessidades impostas pelo capital. É ali também a morada da resistência e contestação, por isso, investem tanto os capitalistas na disputa ideológica da categoria docente por um lado, e na alienação e embrutecimento do seu trabalho, por outro. (RODRIGUES, 2017, p. 48).*

Ancorados nas discussões realizadas aqui, é possível dizer que, além de o professor ver seu trabalho ser progressivamente utilizado de forma ideológica e seu conhecimento ser transformado em mercadoria, as crescentes exigências somadas à autonomia controlada e às poucas ferramentas das quais dispõe reconfiguram o seu trabalho nas vias da intensificação, da precariedade e da precarização.

### 1.2.3 Conceitos de precarização e precariedade relacionados ao trabalho docente

Dada a relevância e a polissemia dos termos precarização e precariedade e da suposta articulação entre eles, uma vez que revelam as consequências do trabalho norteado, em especial, pelo modelo de gestão gerencialista, convém conceituá-los a fim de se delinear a relação entre as categorias que darão suporte à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas.

A expressão “precarização do trabalho” conceituada, inicialmente, por Pochman (1999 apud MARIN, 2010), sem, portanto, a vinculação com a classe docente, relacionava-se às consequências da expansão do neoliberalismo para os trabalhadores a partir da década de 1990. Nesse contexto, a precarização do trabalho engloba: “redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho” (MARIN, 2010, p.1). Foi somente no início dos anos 2000, em decorrência de pesquisas que ressaltavam a precarização do trabalho daqueles que atuavam na área da educação, é que os aspectos imbuídos na expressão “precarização do trabalho docente” também foram se redesenhando.

Com o aprofundamento dos estudos sobre o mundo do trabalho, aspectos como desregulação de direitos trabalhistas, flexibilização nos contratos de trabalho, sistemas de avaliação relacionados a metas e a estatísticas, baixa remuneração, carga horária excessiva e intensificação do trabalho passaram a fazer parte do rol de aspectos relacionados ao processo de precarização do trabalho (ALVES, 2007).

Vale destacar que a intensificação do trabalho é definida por Dal Rosso (2008, p. 21) como a ação de “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais”. Ainda segundo o autor, a intensificação “supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

No caso do trabalho docente, a intensificação do trabalho toma corpo não só por meio da carga horária excessiva, mas pela cobrança de bons resultados em avaliações e pela impossibilidade de o professor dar conta dessa cobrança, não por sua culpa, mas pela forma de organização do sistema no qual está inserido.

Um aspecto próprio da organização do trabalho docente e que contribui para a sua intensificação é o fato de que “cada hora de trabalho implica começar tudo de novo”, ou seja,

[...] ao contrário de outras profissões nas quais o dia de trabalho se constrói a partir de um *continuum*, que começa com a primeira hora de atividade (em geral, sempre a mais difícil), seguida por um sistema de pausas e atividades, até a conclusão da jornada, no caso da ação docente, em especial dos “especialistas” (que possuem licenciatura distinta de pedagogia), cada hora de trabalho (ou cada 45 ou 50 minutos, que é a duração de uma aula) representa o que para os demais trabalhadores acontece numa jornada diária; ou seja, a cada aula, um professor de matemática, por exemplo, tem que se programar para dar início a uma nova atividade, desenvolvê-la com os alunos, e concluí-la. É evidente que o desgaste é completamente diferente daquele por que passa um trabalhador que desenvolve atividade contínua em uma jornada de oito horas diárias. (PINTO, 2009, p. 56-57).

Aliás, novamente ressaltando as especificidades do trabalho do professor, pode-se dizer que a prática docente comprometida requer várias horas de trabalho para além dos muros da escola, o que exige do professor preparar aula, elaborar e corrigir atividades e provas, participar de reuniões, atender a pais e alunos, participar de eventos e projetos extracurriculares, entre tantas outras ações. Por mais que algumas redes de ensino paguem a chamada “hora-atividade” para que o docente realize essas ações fora da escola, as horas previstas geralmente não são condizentes com as horas reais de trabalho, as quais, não raro, misturam-se com o tempo particular do sujeito-professor.

Inclusive, a carga horária excessiva pode ser vista como uma consequência da baixa remuneração, já que, para ter uma renda suficiente para viver de maneira digna, não raro o professor possui mais de um vínculo empregatício e desenvolve seu trabalho em dois ou até três turnos, chegando a trabalhar mais de 60 horas semanais. Tomando como exemplo os participantes desta pesquisa, dos oito entrevistados, seis deles atuavam em outra(s) instituição(ões) educacional(is) enquanto efetivos na Rede Estadual de São Paulo.

Conforme afirma Oliveira (2017, p. 56),

A precarização do trabalho, apesar de comumente reportar-se à perda de direitos trabalhistas conquistados pela classe operária e formalizados em grande medida pelo Estado de Bem-Estar Social, passa a ser, nas últimas décadas, aprofundada em tal medida que abrange tanto as condições objetivas como as condições subjetivas

do processo de trabalho, emergindo cada vez mais sentimentos de mal-estar e sofrimento dos envolvidos. (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

Assim, para além do entendimento, muitas vezes, confuso entre os conceitos de precarização e precariedade, ainda que ambos estejam diretamente relacionados por terem nascido com o trabalho assalariado, segundo Alves (2007), enquanto a precarização é um processo, a precariedade é uma condição.

*A precarização é um atributo modal da precariedade. É uma forma de ser sócio-histórica da condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. Enquanto existir precariedade haverá possibilidade objetiva de precarização que pode assumir dimensões objetivas e subjetivas. (ALVES, 2007, p. 115, grifo no original).*

Em razão do objetivo da presente pesquisa e dos sujeitos por ela considerados para a coleta de dados, ou seja, os professores que exoneram o cargo efetivo (estável) na Rede Estadual Paulista, julgou-se pertinente utilizar como suporte teórico os estudos de Danièle Linhart (2009; 2011; 2016) sobre a precarização e a precariedade do trabalho, uma vez que a pesquisadora lança seu olhar à “precarização que afeta os assalariados cujos empregos são estáveis” (LINHART, 2009, p. 1).

O modo como o trabalho é organizado, as condições vivenciadas pelos trabalhadores, a flexibilização, a terceirização dos contratos de trabalho, entre outros, configuram o que Linhart (2009) chama de precariedade objetiva<sup>15</sup>, cujos desdobramentos conduzem à precariedade subjetiva.

Diferentemente dos trabalhadores de empresas privadas, que são acometidos pelas duas formas de precariedade, tanto a objetiva quanto a subjetiva, em função do medo de perderem o emprego, de não corresponderem às exigências, ou seja, estão “constantemente no fio da navalha” (LINHART, 2009, p. 8), os trabalhadores concursados, que têm estabilidade, e que, na visão de muitos, “deveriam se sentir subjetivamente como privilegiados”, são fortemente acometido pela precariedade subjetiva (LINHART, 2009, p. 2).

A precariedade subjetiva relacionada àqueles de dispõem de contrato de trabalho por tempo indeterminado se configura como

[...] o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o *sentimento de não dominar seu trabalho* e de

---

<sup>15</sup> Como já foi dito, outros pesquisadores, ao invés de chamarem os aspectos citados de precariedade objetiva, chamam-nos de processo de precarização. Neste trabalho, as expressões “precariedade objetiva”, “precarização” e “processo de precarização” serão consideradas sinônimas.

precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir os objetivos fixados, para não se arriscar, nem fisicamente, nem moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o *sentimento de não ter recurso em caso de problemas graves de trabalho*, nem do lado dos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis), nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É, assim, o *sentimento de isolamento e abandono*. É também a *perda da autoestima*, que está ligada ao *sentimento de dominar mal seu trabalho*, ao sentimento de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. [...] Tem-se assim, frequentemente, o medo, a ansiedade, o sentimento e insegurança que é chamado comodamente de estresse. (LINHART, 2009, p. 2, grifo no original).

Os aspectos apresentados por Linhart (2009) na citação anterior tendem a afastar o professor<sup>16</sup> do trabalho bem feito, o que vai gerando insatisfação consigo próprio, além da perda do sentido do trabalho, incompletude do e no trabalho, estranhamento e des-efetivação da identidade docente. Em conjunto com a autonomia controlada, a qual impede que as capacidades e a criatividade do professor fluam de acordo com o que ele acredita ser uma boa aula, um bom trabalho, todos esses sentimentos tendem a se configurar em desgaste, descontentamento, desconforto (físico e psicológico) e, tomando como base os entrevistados da presente pesquisa, a desistência do cargo efetivo.

No Capítulo III, no qual serão abordadas as falas dos entrevistados com base nas categorias de análise, todos esses aspectos e suas consequências serão mais bem desenvolvidos e inter-relacionados.

---

<sup>16</sup> Aqui, em função do foco da pesquisa, foi utilizado o exemplo do professor; mas esses sentimentos podem acometer todos os trabalhadores, independentemente da função ou do *status*.

## CAPÍTULO II POLÍTICAS EDUCACIONAIS GERENCIALISTAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

### 2 A Reforma do ensino paulista

Como já abordado no capítulo anterior, a lógica empresarial foi incorporada ao setor público na década de 1990, no governo de FHC (PSDB), por meio da implantação da Nova Gestão Pública, que se estendeu do contexto federal para o estadual, em São Paulo, na gestão de Mário Covas também do PSDB.

Ainda que o recorte temporal da presente pesquisa tenha início na gestão de José Serra, principalmente a partir de 2007, faz-se necessário um breve resgate histórico, a partir de 1995, já que, de acordo com Venco, em entrevista à plataforma Contrapoder (2020, *online*), “o Estado de São Paulo foi o ‘laboratório social’, na gestão Covas, da reforma educacional promovida no governo FHC. E há 24 anos aprimora a adoção da Nova Gestão Pública”. A gestão gerencialista e seus desdobramentos, portanto, começaram a se estruturar muito antes da gestão de José Serra, ou seja, foi instituída a partir de 1995, nos mandatos de Mário Covas (1995-2001)<sup>17</sup>, e consolidada a partir de 2001, no mandato de Geraldo Alckmin (2001-2006), no mandato de José Serra (2007-2010) e nos outros dois mandatos de Geraldo Alckmin (2011-2018) (SANTOS, 2019).

#### 2.1 De Covas a Alckmin (1995-2006)

Nos dois mandatos do governador Mário Covas (1995-2001) (PSDB), que teve Teresa Neubauer à frente da Secretaria da Educação, diversos programas e planos foram desenvolvidos e algumas medidas administrativas realizaram amplas mudanças na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estudos como o de Hidaka (2012), Oliveira (2017), Rodrigues (2017), Sanches (2018) e Santos (2019), que visam às ações da SEESP, afirmam que a reorganização e o consequente avanço da precarização do trabalho docente ocorreram a partir de 1995.

A reorganização de 1995 atuou diretamente nos órgãos regionais, excluindo todas as Divisões Regionais de Ensino e a Divisão Especial de Ensino de Registro. Inaugurou-se, assim, a fase em que as Delegacias de Ensino passaram a mediar diretamente a relação entre os órgãos centrais e as escolas. (SANTOS, 2019, p. 143).

---

<sup>17</sup> Mário Covas manteve-se na condição de governador afastado até o seu falecimento, em 6 de março de 2001. Nesse contexto, o cargo foi assumido por seu vice, Geraldo Alckmin, até o final de 2002.

Sob influência dos princípios neoliberais, o discurso do governo estadual girava em torno da universalização do ensino, da repetência, da evasão discente, da formação do professor, sempre apoiado por termos “agilidade”, “descentralização de ações”, “eficiência”, “eficácia”, “qualidade”, “encurtamento de distâncias”, entre outros. “A nova política educacional anunciava, então, seu objetivo de tornar ‘a máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional’ (SÃO PAULO, 1995, p. 304 apud VENCO e RIGOLON, 2014, p. 46).

Sem entrar em discussões mais alongadas, dado o recorte temporal estabelecido neste trabalho, tem-se a seguir um resumo das principais ações postas em curso nos dois mandatos de Mário Covas, de 1995 a 2001, uma vez que elas alteraram várias esferas da cultura escolar paulista, como o trabalho pedagógico do professor, o percurso escolar dos alunos e a estrutura física, pedagógica e organizacional das escolas.

- Extinção das 18 Divisões Regionais de Ensino (DRE) e da Divisão Especial de Ensino de Registro (1995): “as funções atribuídas até então às DREs foram divididas entre as Coordenadorias de Ensino [...] e as Delegacias de Ensino” (HIDAKA, 2012, p. 83).
- Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1º e 2º Grau (1995): “cada aluno da rede pública de ensino passou a dispor de um registro geral (RA), que permitiu à SEE o controle sobre a matrícula e o progresso do mesmo no sistema público escolar” (HIDAKA, 2012, p. 84).
- Reorganizações das escolas (1995): “dividiu a rede pública estadual de ensino em escolas que apresentam quatro configurações: 1) escolas de 1ª a 4ª série [...]; 2) escolas de 5ª a 8ª série; 3) escolas de 5ª série a 8ª série e ensino médio; e 4) escolas apenas com o ensino médio” (HIDAKA, 2012, p. 84).
- Municipalização (1996): “convênio de livre adesão, no qual os municípios gradativamente assumiriam total ou parcialmente as escolas de ensino fundamental, antes geridas pelo governo estadual” (HIDAKA, 2012, p. 86).
- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (1996): “tinha como uma de suas principais finalidades fornecer informações para subsidiar a tomada de decisão quanto à política educacional paulista, através de resultados avaliativos considerados pela SEE” (HIDAKA, 2012, p. 87).

- Classes de aceleração (1996): “projeto voltado para alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e que haviam ultrapassado em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados” (HIDAKA, 2012, p. 89).
- Escola nas Férias (famoso “janeirão”) (1997): “permitia aos alunos que não houvessem alcançado os padrões mínimos de aprendizagem estabelecidos pela unidade escolar o prosseguimento dos estudos na série subsequente” (HIDAKA, 2012, p. 89).
- Progressão Continuada (1998): no caso de o aluno não desenvolver as competência e habilidades previstas para um ciclo (Ciclo I, de 1ª a 4ª série, e Ciclo II, de 5ª a 8ª séries), ele tem direito à recuperação (aulas de reforço), mas não reprova.
- Plano de Carreira (1998): redefinição das jornadas de trabalho<sup>18</sup>; substituição da contagem de hora-aula (45 minutos) para hora-relógio (60 minutos); alteração da evolução funcional (HIDAKA, 2012).
- Reorganização curricular (1998): modificação no tempo de duração das aulas e na quantidade de aulas semanais. Foram priorizadas as disciplinas Português e Matemática (HIDAKA, 2012).
- Normas Regimentais para as escolas (1998): artigos que visavam direcionar a elaboração do regimento e da proposta pedagógica das escolas (HIDAKA, 2012).
- Programas Especiais de Formação Pedagógica (2000): “oportunidade de os profissionais de ensino obterem o diploma de licenciatura plena mediante a participação em um curso com duração mínima de 540 horas e, distribuídas num período de, pelo menos, um ano (HIDAKA, 2012, p. 97).
- Bônus Gestão (2000): quantia concedida uma vez ao ano aos “Dirigentes Regionais de Ensino e aos profissionais da educação que desempenham a função de suporte pedagógico”<sup>19</sup> (HIDAKA, 2012, p. 98).
- Bônus Mérito (2000): quantia concedida uma vez ao ano aos professores. A assiduidade é o critério para o recebimento (mínimo de 90 dias consecutivos de exercício na função) (HIDAKA, 2012).

---

<sup>18</sup> Até então, havia três possibilidades de jornada (40, 30 e 20 horas-aula); com a redefinição, passou a duas possibilidades (30 e 24 horas).

<sup>19</sup> De acordo com Hidaka (2012), o recebimento levava em consideração a frequência do profissional durante o ano e a avaliação de desempenho, a qual considerava a quantidade de alunos, o tipo de escola, os resultados obtidos no SARESP, os índices de abandono e a média de faltas dos professores e dos administradores.



Pode-se dizer que essas ações de cunho gerencialista construídas nos dois mandatos de Mário Covas visaram, ao mesmo tempo, à padronização pedagógica e administrativa e à descentralização, o que permitiu ao governo do Estado ter mais controle sobre as políticas implementadas; transferir sua responsabilidade aos profissionais da educação; trilhar os primeiros passos para a municipalização do ensino; acirrar a competitividade não só entre os profissionais, mas entre as escolas; estimular a individualização, fazendo com que o professor perdesse o senso de coletivo a fim de atender às novas exigências; e, é claro, reduzir custos por meio da diminuição de turmas e da impossibilidade de reprova dos alunos. Isso tudo, sempre pautado pelo discurso da qualidade, aliás, como já foi dito, quem não quer educação de qualidade?

Corroborando as palavras de Souza (1999, p. 117-118),

[...] colocou-se a centralidade da política educacional no quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo. Nesta forma intensificada, as categorias quantidade, o tempo e custo que orientaram as mudanças, não priorizaram o conteúdo das políticas educacionais, ou seja, o que, como e para quem se produz a educação escolar. [...] A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho. (SOUZA, 1999, p. 117-118).

Com os princípios da Nova Gestão Pública já instituídos, Geraldo Alckmin assume o cargo de Governador do Estado de São Paulo, de 2001 até o final de 2002, por ser vice de Mário Covas, e, de 2003 a 2006, como Governador eleito, e consolida, assim, as ações em curso, incrementando-as com programas destinados à formação de professores.

Em 2001, com Teresa Neubauer ainda à frente da Secretaria da Educação, foi implementado o Programa Rede do Saber e o Programa Circuito Gestão. O primeiro configura-se como uma rede que, por meio de videoconferências e ferramentas *online*, visa à formação continuada dos profissionais da educação; e o segundo, como um projeto de formação continuada de gestores.

De acordo com Piolli (2010, p. 100),

O Circuito Gestão [...] inseriu, no seu conteúdo programático de formação dos diretores e demais membros do grupo gestor, os principais fundamentos do modelo de gestão empresarial pós-fordista. O programa de treinamento adotou conteúdos como: motivação, liderança, qualidade, gestão de projetos, gestão de pessoas,

liderança, comunicação, relações interpessoais, trabalho em equipe, para citar alguns temas. (PIOLLI, 2010, p. 100).

Pode-se dizer, portanto, que o Programa Circuito Gestão serviu como uma ferramenta que fez com que os gestores (diretor, vice-diretor e coordenador) passassem a ser “os olhos” do Estado dentro escola, que, como “agentes da mudança”, garantiriam a efetivação dos programas e o cumprimento das metas por meio do acompanhamento, da coordenação e da supervisão dos envolvidos em cada comunidade escolar.

Esse aspecto é percebido pela E8 da presente pesquisa quando, ao comparar a rede de ensino municipal onde já havia trabalhado e a rede Estadual de São Paulo, tece o seguinte comentário:

*Entrevistada 8: Não foi uma coisa muito tranquila como na Prefeitura X, que sempre trabalhei muito tranquila, a Direção era muito nossa amiga. No Estado, o Diretor é muito do Estado, não amigo do Professor. É muito da “máquina” do Estado. (E8)*

Com Gabriel Chalita como Secretário da Educação (2002-2006), as principais ações implementadas no decorrer do governo Alckmin foram:

- Programa Letra e Vida (2003): voltado à formação continuada de professores alfabetizadores.
- Projeto Bolsa Mestrado (2003): objetivo de propiciar aos profissionais da Educação a continuidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.
- Programa Escola da Família (2003): abertura das escolas aos finais de semana para lazer, esportes e demais serviços, reunindo profissionais da Educação, voluntários, iniciativa privada e jovens educadores universitários de instituições particulares de Ensino Superior (Programa Bolsa Universidade).
- Programa de Formação Teia do Saber (2003): destinado à formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Programa Progestão (2004): voltado à formação continuada dos gestores escolares, visava à formação de líderes alinhados com o modelo de gestão implantado.
- Regulamentação da Evolução Funcional por meio do Decreto nº 49.394 (SÃO PAULO, 2005): ao alterar trechos de leis anteriores, essa regulamentação passou a incentivar a participação dos professores em concursos (da própria rede estadual) e em cursos de formação continuada. Estes, portanto, passaram a se inscrever nos concursos e a buscar os cursos de formação visando não apenas à formação, mas

também aos benefícios financeiros possibilitados pela evolução funcional, reforçando, assim, o sistema de recompensas, a competição e o individualismo (ROSA, 2015).

Assim, como bem descrito por Santos (2019, p. 154), apesar de o governo de Geraldo Alckmin, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação, pautar-se “em um discurso apoiado na denominada ‘pedagogia do afeto’, sob o emblema da ‘Escola Acolhedora’, [...] o afeto, todavia, não alterou a concepção de gestão”, já que algumas ações implementadas no governo de Covas foram aprimoradas, como a proposta de municipalização do Ensino Fundamental e a manutenção do regime de progressão continuada, sempre pautadas pelo viés gerencialista.

## **2.2 José Serra (2007-2010) e a Nova Agenda para a Educação Pública**

José Serra (2007-2010), ao assumir o governo do Estado, deu sequência aos programas instituídos e consolidados nos governos anteriores, ampliando, assim, a lógica da gestão gerencialista no contexto educacional paulista.

Ao longo do seu mandato<sup>20</sup>, teve à frente da Secretaria da Educação Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, de 1º de janeiro de 2007 a 24 de julho de 2007; Maria Helena Guimarães Castro, de 25 de julho de 2007 a 30 de março de 2009; e Paulo Renato Costa Souza, de 31 de março de 2009 a 16 de dezembro de 2010.

Em 21 de agosto de 2007, já com Maria Helena Guimarães Castro como Secretária da Educação, esta que, no governo FHC, foi coordenadora das ações de avaliações nacionais, foi publicada a Nova Agenda para a educação pública do Estado de São Paulo.

Com base em um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação em julho de 2007, a partir dos últimos censos escolares e de avaliações de aprendizagem, a Nova Agenda estipulou dez metas as quais deveriam ser alcançadas entre 2007 e 2010, então apresentadas como voltadas para a melhoria da educação pública do Estado de São Paulo. As dez metas podem ser resumidas da seguinte maneira (SÃO PAULO, 2007b, n.p):

- I) Implantação do Projeto Ler e Escrever.
- II) Reorganização da Progressão Continuada.
- III) Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de

---

<sup>20</sup> José Serra renunciou ao cargo de Governador em 2 de abril de 2010 para se candidatar, pela segunda vez, ao cargo de Presidente da República. Por isso, Alberto Goldman, seu vice, também do PSDB, assumiu ao cargo até dezembro de 2010, quando se encerrou o mandato Serra-Goldman.

aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio.

IV) Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio.

V) Diversificação curricular do Ensino Médio.

VI) Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio).

VII) Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios.

VIII) Sistemas de Avaliação.

IX) Gestão por resultados e política de incentivos.

X) Plano de obras e investimentos. (SÃO PAULO, 2007b, n.p).

Ao anunciar as metas, José Serra fez a seguinte colocação: “São pontos heterogêneos, mas que, no seu conjunto, configuram um plano de ação bastante coerente” (SÃO PAULO, 2007c, n.p).

Na realidade, esses “pontos heterogêneos” foram os pilares para a continuação da reestruturação gerencialista da Educação do Estado de São Paulo (com foco na produtividade, a partir do controle do processo e de seus resultados) e a garantia de que essa concepção educacional seria disseminada para todas as escolas da rede, acelerando ainda mais o processo de precarização do sistema educacional público e do trabalho docente.

Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, em 20 de agosto de 2007, Maria Helena Guimarães Castro, com o discurso de que “o esforço pela busca de qualidade e de resultados tem que começar desde o início da vida escolar”, afirma que as metas da Nova Agenda seriam uma forma de alavancar os índices da educação no Estado, começando pela alfabetização nos anos iniciais (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007, *online*).

No decorrer da fala da Secretária, outros aspectos chamam a atenção. Ela afirma que, além capacitação inicial do professor, as ações da Nova Agenda dariam “ênfase ao acompanhamento pedagógico, com a criação de um coordenador específico para cada segmento da vida escolar” e definiriam as “expectativas de aprendizagem para cada série”, destacando esses aspectos como essenciais para a qualidade da educação (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007, *online*).

Continua sua fala destacando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o aceleração da política de municipalização de 1ª a 4ª série, o investimento em ensino profissionalizante por meio de parcerias com o setor privado e a necessidade (de acordo com a “melhor literatura nacional e internacional”, segundo

ela) de se avaliarem as escolas com base em “critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado”. Esses critérios, no caso, consideram avaliações nacionais e internacionais, taxas de aprovação dos alunos, assiduidade e estabilidade dos professores (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007, *online*).

Por fim, a Secretária conclui a entrevista dizendo que, após o estabelecimento de metas para cada escola, as “que apresentarem melhor evolução receberão uma remuneração adicional, a qual beneficiará o conjunto dos seus funcionários” e que “mudar para melhor a qualidade da educação depende de uma ação coletiva” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007, *online*).

A partir da fala de Maria Helena Guimarães Castro, pode-se perceber que as ações da Nova Agenda seguiram à risca, e de maneira explícita, o manual da Nova Gestão Pública. Fica evidente, entre tantos outros, o aspecto da responsabilização, já que a tarefa de promover a tão almejada qualidade na educação foi atribuída aos professores (em uma grande “ação coletiva”), os quais teriam seu trabalho acompanhado pela “super visão” dos gestores e, posteriormente, colocados à prova pelas avaliações de larga escala.

### **2.2.1 Programa São Paulo Faz Escola**

Para se atingirem as metas estabelecidas pela Nova Agenda, foi criado, em 2008, o Programa São Paulo Faz Escola, implementado, oficialmente, em 2010. Esse programa unificou o currículo<sup>21</sup> e reformulou a proposta didático-pedagógica da Rede Estadual de Educação<sup>22</sup>, determinando, assim, o que e como deveria ser ensinado, o que deveria ser aprendido e quais competências e habilidades deveriam ser desenvolvidas. Isso tudo sem qualquer tipo de discussão com os professores, que seriam, por assim dizer, os responsáveis por tirar as ações do programa do papel.

O *site* da SEESP assim descreve o objetivo do programa:

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (SÃO PAULO, 2019, *online*).

---

<sup>21</sup> Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

<sup>22</sup> O programa abarcou o segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com Paes e Ramos (2014), uma das estratégias adotadas para facilitar a implantação do Programa São Paulo Faz Escola foi a criação do cargo de professor-coordenador, já que este passou a ser o representante da Secretaria de Educação dentro de cada escola, organizando atividades com os professores a fim de direcionar a proposta do currículo único. O professor-coordenador, portanto, “deveria atuar como gestor-implementador dessa política” (PAES e RAMOS, 2014, p. 57).

Como parte do Programa São Paulo Faz Escola, foram publicados os *Cadernos do Professor*, além de material didático para todas as disciplinas. Vale ressaltar que, na presente pesquisa, os entrevistados se referiam a esses materiais, na maioria das vezes, de forma pejorativa, ou seja, chamavam-nos de “caderninhos” ou “apostilinhas”.

De acordo com Venco (2019, p. 8), nesse contexto se configura “a tentativa de prescrição do trabalho intelectual, por meio de cadernos cujo texto é invariavelmente elaborado em tempo verbal imperativo, mais do que sugerir atividades, induz a condutas didáticas e de conteúdo aos docentes”. Pode-se dizer que a utilização do termo “tentativa” utilizado por Venco (2019) não é sem razão, pois, de acordo com os entrevistados desta pesquisa, apesar de haver a determinação do uso desse material, eles não o utilizavam, e, se utilizavam, acrescentavam conteúdos de acordo com o que julgavam adequado e necessário para os alunos.

As palavras da E2 exemplificam o que Venco (2019) quis dizer com “tentativa de prescrição”:

*Entrevistada 2: A direção cobrava o uso das apostilas, não excessivamente, mas havia cobrança. Eu usava, também como uma forma de seguir as regras da escola, mas eu complementava bastante, adaptava, alterava algumas atividades dentro do que eu achava que era necessário para cada turma. [...] Mas, no geral, eu não gostava das apostilas. (E2)*

Ao analisar o Programa São Paulo Faz Escola, Catanzaro (2012, p. 2) considera

[...] os materiais (cadernos dos professores e alunos) como uma das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à política atual de educação no Estado. A forma de sua divisão de conteúdos, por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até a sua distribuição aos alunos [...] Isso provocou sua constante visibilidade no espaço escola, impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses,

sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do SARESP, sendo este exame de periodicidade anual. (CATANZARO, 2012, p. 2).

Assim, ao contrário do que afirmava o programa, ou seja, que os Cadernos do Professor e do Aluno não eram de uso obrigatório e que serviriam de instrumento de apoio pedagógico às escolas da rede, o uso desse material era cobrado pela equipe gestora das escolas, devendo servir, pelo menos na teoria, como a principal ferramenta dos professores na sala de aula, já que estes, como afirmara a Secretária Maria Helena em entrevista à revista *Veja* (2008 apud SILVA, 2013), “não são preparados para desempenhar a função”. Não sem razão, o uso dos Cadernos era cobrado, uma vez que seus conteúdos estavam atrelados a avaliações cujos resultados afetavam não somente a unidade escolar, mas também o sistema de bonificação que, além dos professores, incluía a equipe gestora.

Aliás, ressalta-se que os Cadernos serviam como a principal ferramenta do professor na teoria, já que, na prática, dentro da sala de aula, quem decidia se os usaria ou não era o professor, conforme apontam os relatos dos entrevistados nesta pesquisa.

A implementação do Programa São Paulo Faz Escola, portanto, ao direcionar o trabalho do professor, trouxe à tona o conceito de autonomia controlada abordada no Capítulo I, acentuando ainda mais o sentimento de precariedade subjetiva no trabalho docente (LINHART, 2009).

### **2.2.2 Programa Mais Qualidade na Escola e seus desdobramentos**

Como forma de impulsionar o alcance das metas propostas em 2007 pela Nova Agenda, em novembro de 2008, José Serra lançou o Programa de Qualidade da Escola, que, em maio de 2009, foi substituído pelo Programa Mais Qualidade na Escola, com o discurso que sinalizava, como o próprio nome sugere, para a melhoria da qualidade da educação na rede pública de São Paulo.

Na cerimônia de lançamento do programa, José Serra fez o seguinte pronunciamento: “estamos focados na melhora da qualidade dos professores, na melhora da qualidade da sala de aula, que, continuo insistindo, é o programa número um do ensino no Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2009a, *online*).

Vale destacar que, com o pedido de demissão de Maria Helena Guimarães Castro, após, segundo Rodrigues (2017, p. 74), “uma greve de quase um mês dos

docentes e a comprovação da distribuição de apostilas com erros (na apostila de geografia do ano de 2009 um dos mapas apresentava dois paraguais) para os estudantes”, quem assumiu a Secretaria da Educação, em 31 de março de 2009, foi Paulo Renato Costa Souza<sup>23</sup>, economista e professor titular do Instituto de Economia da UNICAMP.

Com base nas próprias palavras de Paulo Renato em seu discurso de posse do cargo, nota-se sua ligação com o caminho já traçado por governos anteriores e, em especial, com sua antecessora:

Todas elas (ações) terão continuidade com atenção redobrada na sua execução e nos resultados a serem atingidos. A Professora Maria Helena e sua equipe foram verdadeiras desbravadoras e abriram os caminhos. Trata-se agora de consolidá-los e pavimentá-los, para torná-los permanentes.

As metas fixadas pela Secretaria de Educação serão perseguidas com determinação e coragem para que antes do final de seu governo possamos exibir resultados ainda mais expressivos do que os já alcançados e que não são pequenos. (SÃO PAULO, 2009b, *online*).

Na interpretação de Rodrigues (2017, p. 75),

O profundo conhecimento dos pressupostos do “ajuste” neoliberal e da reforma do Estado que possuía Paulo Renato foram essenciais para que as reformas nas relações de trabalho e na organização do trabalho docente do estado de São Paulo fossem aplicadas com a profundidade e amplitude que foram. (RODRIGUES, 2017, p. 75).

Convém ressaltar que tanto a ex-secretária Maria Helena Guimarães Castro quanto o secretário Paulo Renato Costa Souza comungam das mesmas ideias. No tocante ao trabalho e à formação docente, por exemplo, Maria Helena, em fevereiro de 2008, ainda no cargo de secretária, fez a seguinte declaração em entrevista à revista *Veja*:

Fiz uma pesquisa sobre o assunto na qual professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: “As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal”. Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de

---

<sup>23</sup> “O novo secretário é deputado federal pelo PSDB, foi ministro da Educação, reitor da Universidade Campinas (UNICAMP) e secretário da Educação do Estado de São Paulo, na gestão de Franco Montoro. Também atuou como diretor do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID)” (SÃO PAULO, 2009b, *online*).



professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro [...].

Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da UNICAMP, e recomençaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia-a-dia, os alunos de pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática. (VEJA, 2008, *online*).

No ano seguinte, já à frente da Secretaria da Educação, Paulo Renato, também em entrevista à revista *Veja* (outubro de 2009), atribui o despreparo dos professores brasileiros

Às universidades que pretendem formar professores, mas passam ao largo da prática da sala de aula. No lugar de ensinarem didática, as faculdades de pedagogia optam por se dedicar a questões mais teóricas. Acabam se perdendo em debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria. O que se discute hoje nessas faculdades está muito distante de qualquer ideia que seja cientificamente aceita, mesmo dentro da própria ideologia marxista. É uma situação difícil de mudar. A resistência vem de universidades como USP e UNICAMP, as maiores do país.

[Nas escolas] muitos professores propagam em sala de aula uma visão pouco objetiva e ideológica do mundo. Alguns não dominam sequer o básico das matérias e outros, ainda que saibam o necessário, ignoram as técnicas para passar o conhecimento adiante. Vê-se nas escolas, inclusive, certa apologia da ausência de métodos de ensino. Uma ideia bastante difundida no Brasil é que o professor deve ter liberdade total para construir o conhecimento junto com seus alunos. É improdutivo e irracional. [...] (VEJA, 2009, *online*).

A fim de rebater as críticas do secretário, Soligo, Malavasi e Leite (2009), professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, publicaram um artigo no jornal *Folha de São Paulo* em que afirmam:

Estranhamente, o sr. secretário da Educação faz parecer que universidades públicas e privadas funcionam a partir dos mesmos princípios e condições, com os mesmos propósitos e a mesma qualidade, o que não corresponde à realidade. Induz também a pensarmos que são as instituições públicas que formam a maioria dos professores do Estado, o que também não corresponde à realidade. [...]

No Estado de São Paulo, infelizmente, as universidades públicas paulistas são responsáveis por apenas 25% das vagas universitárias, contra 75% das privadas.

Também fica óbvio que o atual secretário da Educação desconhece os projetos e currículos dos cursos de pedagogia da UNICAMP e da USP. No caso da UNICAMP, [...] em nossa última reforma curricular, foi exatamente nas atividades de pesquisa e nos estágios supervisionados que logramos ampliar a carga horária.

Igualmente, equivoca-se o sr. secretário ao confundir autonomia do professor, como intelectual que reflete sobre a própria prática, com ausência de método. [...] (SOLIGO, MALAVASI e LEITE, 2009, *online*).

Ainda que o objetivo aqui não seja se aprofundar nessa polêmica, se os professores são bem formados ou não, se as universidades atendem ou não as necessidades educacionais do Estado, julga-se importante ressaltar que, além dos secretários citados, Fernando José Almeida e Vera Lúcia Cabral Costa<sup>24</sup>, que, na publicação *Quantidade é Qualidade* (2011), analisam as primeiras edições do Curso de Formação da EFAP, apontam que “os professores já graduados não possuem qualificação para trabalhar em consonância com o currículo oficial ou preparados para fazer uso dos materiais instrucionais disponibilizados nas escolas públicas estaduais” (ALMEIDA e COSTA, 2011, p. 105).

Assim, a partir da ideia de que o professor não é qualificado o suficiente para atuar na rede estadual paulista, o Programa Mais Qualidade na Escola, sob a batuta de Paulo Renato Costa Souza, estabeleceu algumas ações que, explicitamente visam à seleção dos candidatos mais bem preparados, à padronização curricular e ao engessamento do trabalho docente. São elas (SÃO PAULO, 2010a):

- promoção de concurso público para preencher 10 mil vagas até setembro de 2009 e, posteriormente, a criação de 50 mil novos cargos efetivos;
- mudança na forma de ingresso dos professores (após aprovação no processo seletivo, os candidatos passariam por um curso de formação de caráter eliminatório);
- continuação do programa São Paulo Faz Escola, implementado em 2008;
- criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo (que, posteriormente, passou a ser chamada de Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) – Paulo Renato Costa Souza);

Além dessas ações, outras foram estabelecidas (SÃO PAULO, 2010a):

- continuação do Programa Ler e Escrever, implementados em 2008;

---

<sup>24</sup> Coordenadora da EFAP desde julho de 2009.

- criação de duas novas jornadas de trabalho para os professores (a reduzida, de 12 horas semanais, e a integral, de 40 horas semanais);
- a implementação do Programa de Valorização pelo Mérito (sem anular o recebimento de bônus por resultado);

Todas essas ações serão abordadas e discutidas nos tópicos a seguir.

### **2.2.2.1 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP)**

Prevista na agenda de ações do Programa Mais Qualidade na Escola, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, a EFAP, foi criada em maio de 2009, no governo de José Serra<sup>25</sup>, por meio do decreto nº 54.297, e tinha como público-alvo, a princípio, somente os professores vinculados às Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009c).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, a meta da EFAP seria “complementar o conhecimento dos professores da rede estadual de ensino de modo semelhante aos cursos de especialização, com atividades que vão direcionar os educadores para as práticas em sala de aula” (SÃO PAULO, 2009a, *online*).

Na cerimônia de lançamento do programa, Paulo Renato Costa Souza fez o seguinte pronunciamento referindo-se à EFAP: “Estamos enfrentando com muito vigor um problema fundamental da educação, que é melhorar a preparação do professor para a atuação na sala de aula” (SÃO PAULO, 2009a, *online*).

Os cursos oferecidos pela EFAP foram realizados na modalidade a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Inclusive, vale destacar que houve o reaproveitamento da plataforma Rede do Saber, inaugurada em 2003, no governo de Geraldo Alckmin, o que ilustra tanto a relação entre os programas desenvolvidos por governantes diferentes, embora sempre pertencentes ao mesmo partido político, quanto o constante avanço da reforma educacional no Estado de São Paulo.

De acordo com o primeiro relatório da EFAP, publicado em 2011 pela Secretaria de Educação,

---

<sup>25</sup> Ainda que a EFAP tenha sido criada em 2009, no governo de José Serra, suas atividades tiveram início em 2011, no governo de Geraldo Alckmin, que foi novamente eleito e reeleito governador do Estado de São Paulo. Portanto, ocupou o cargo de janeiro de 2011 a abril de 2018, quando renunciou para concorrer às eleições presidenciais, sendo sucedido por seu vice, Márcio França.

Além de representar um marco para a carreira do magistério, a EFAP propicia uma nova forma de ingresso dos professores na rede estadual, incluindo o curso de formação dos professores ingressantes como parte do processo seletivo. Enfatiza a melhoria da formação do professor como uma das principais preocupações e prioridades da gestão da Secretaria. (SÃO PAULO, 2011a, p. 3).

Em conformidade com o artigo 2º, parágrafo único do decreto nº 54.297 de 2009, as três primeiras edições do curso de formação oferecido pela EFAP destinaram-se aos professores mais bem classificados no Concurso Público para Professor Educação Básica II (PEB II) realizado em 2010 (SÃO PAULO, 2009c).

O principal objetivo do curso, oferecido a partir de 2011, era apresentar aos docentes ingressantes na rede estadual o currículo unificado adotado pelo Estado, por meio do Programa São Paulo Faz Escola (abordado no tópico 2.2.1). Somente foram considerados aprovados no concurso os candidatos que concluíram com êxito essa terceira etapa do processo seletivo. Uma vez aprovados, os professores vinculados ao concurso realizado em 2010 puderam tomar posse e atuar como efetivos a partir do início do ano letivo de 2012.

O curso oferecido pela EFAP a esses candidatos foi ministrado a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com acompanhamento de tutores, e organizado da seguinte maneira (SÃO PAULO, 2011a; 2012):

- Etapa I (Núcleo Básico), com 160 horas: abordou conteúdos pedagógicos com temas relacionados à atuação docente na rede pública estadual.
- Etapa II (Formação Específica), com 200 horas: abordou os conteúdos para a formação específica em cada uma das disciplinas do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dos Ensinos Fundamental II e Médio e Educação Especial.

No total, o curso de 360 horas foi dividido em 18 módulos semanais, trabalhados a distância, e três encontros presenciais na Diretoria de Ensino a que o candidato estava vinculado. O processo foi encerrado com a aplicação de uma prova eliminatória ao final deste curso de formação (SÃO PAULO, 2011a; 2012).

O curso de formação dos professores foi pensado desde seu início como parte do processo seletivo de docentes para a rede pública estadual do seguinte modo: após as primeiras provas de avaliação aplicadas no concurso público, os candidatos receberiam um curso específico pautado nos conteúdos, conceitos e metodologias que estruturam o currículo oficial do Estado. A avaliação final do docente ficaria fundamentada com base no seu desempenho nas duas fases de seleção. (DIMARCH, 2011, *online*).

Vale destacar que a Etapa II do curso teve início assim que a Etapa I foi finalizada, e oferecidas três edições de ambas as etapas (SÃO PAULO, 2011a; 2012).

Uma informação importante é que, no concurso de 2010, o curso de formação foi realizado antes de o professor ingressante tomar posse do cargo e, nesse caso, teve direito de receber bolsa de estudo mensal no valor de R\$ 1.491,62<sup>26</sup>, correspondente a 75% do valor da remuneração inicial da carga horária de 40 horas de PEB II.

Como bem esclarecido por Rosa (2015, p. 89),

Existia um percentual mínimo de 75% para a validação das atividades realizadas pelo cursista. Caso não houvesse o alcance desse índice, o candidato perdia as chances de continuar o curso, bem como, era cessado o valor da bolsa de estudos para desenvolvimento do curso. (ROSA, 2015, p. 89).

Já no concurso de 2013<sup>27</sup>, o curso de formação foi dividido em duas etapas, a primeira com carga horária de 120 horas, e a segunda, com 240 horas, mas com o professor já empossado e em exercício, ou seja, o curso oferecido pela EFAP passou a fazer parte do estágio probatório, e não mais como uma terceira etapa de caráter eliminatório. Pode-se conjecturar que essa estratégia teve como objetivo evitar que o professor recebesse a bolsa para realizar o curso e não assumisse o cargo na rede pública estadual.

O curso oferecido pela EFAP aos candidatos PEB II que realizaram o concurso de 2013 foi alterado para o autoinstrucional (sem o apoio/acompanhamento de tutores e sem interação com os demais cursistas)<sup>28</sup> e organizado da seguinte maneira:

- Etapa I (Fundamentos Básicos), com 120 horas: realizada no formato a distância, com um encontro presencial, abordou a estrutura da Secretaria de Educação, bem como sua política educacional e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015).

---

<sup>26</sup> Valor correspondente a R\$ 2.629,39 em jan. 2020. Índice de correção no período: 1,76277430 (INPC/IBGE) (ÁVILA, 2020). Este valor atualizado corresponde a US\$ 505,46 dólares (câmbio de 23 de julho de 2020).

<sup>27</sup> Concurso realizado durante o mandato de Geraldo Alckmin (2011-2014).

<sup>28</sup> A modalidade autoinstrucional se difere da anterior, usada na primeira formação, pois, além de o cursista não ter o apoio/acompanhamento de tutores, não há possibilidade de interação. Por meio do AVA, “cada cursista deve realizar as atividades de cada módulo em seu tempo, respeitados os prazos dispostos em Regulamento e as orientações dispostas em cada módulo e respectivas atividades”. Em caso de dúvida específica quanto ao conteúdo e/ou dinâmica do curso, o cursista deve abrir um chamado no “Fale Conosco”. (SÃO PAULO, 2015, *online*).

- Etapa II (Ensino em Foco), com 240 horas: realizada no formato semipresencial, abordou os conteúdos para a formação específica em cada uma das disciplinas do Currículo Oficial, a fim de desenvolver as competências e as habilidades necessárias para o trabalho docente na rede estadual de ensino (SÃO PAULO, 2016).

Diferentemente do concurso de 2010, no de 2013, a Etapa II teve início meses depois de a Etapa I ser finalizada<sup>29</sup>, e oferecidas oito edições da Etapa I, de 2015 a 2018, e cinco edições da Etapa II, de 2016 a 2018.

Vale lembrar que, nesse intervalo de tempo em que os cursos de formação foram realizados, houve alteração no Governo do Estado de São Paulo e na gestão da Secretaria da Educação. Quando a EFAP foi implantada, em 2009, e ofertada a primeira versão do curso para os ingressantes, em 2010, o Estado de São Paulo era governado por José Serra (PSDB), e o secretário da Educação era Paulo Renato Costa Souza<sup>30</sup>. Quando o curso foi ofertado aos candidatos do concurso de 2013, o governador do Estado de São Paulo era Geraldo Alckmim (2011-2014 e 2015-2018) (PSDB), e o secretário da Educação, o professor Herman Jacobus Cornelis Voorwald, que se manteve no cargo de 2011 a 2014. Alckmin foi reeleito e, após anunciar a suspensão da reorganização da rede estadual<sup>31</sup>, Voorwald pediu demissão (ÉPOCA, 2015). Seu sucessor, José Renato Nalini<sup>32</sup>, ficou à frente da Secretaria de Educação de 2015 a 2018.

De 2011 a 2018, a Secretaria de Educação publicou relatórios apresentando as principais ações da EFAP, entre as quais está o Curso de Formação Específica do Concurso Público PEB II. A Tabela 1 a seguir resume os dados apresentados nessas publicações quanto à formação oferecida aos professores aprovados nos concursos cujas provas foram realizadas em 28 de março de 2010 e em 17 de novembro de 2013.

---

<sup>29</sup> A título de exemplo, a 1ª edição da Etapa I foi de 11/05/2015 a 30/12/2015, e a 1ª edição da Etapa II foi de 15/03/2016 a 28/11/2016 (SÃO PAULO, 2015; 2016).

<sup>30</sup> Não sem razão, a EFAP recebeu o nome de Escola de Formação de Professores – Paulo Renato Costa Souza.

<sup>31</sup> “Voorwald liderava o processo de reorganização escolar que seria implantado em 2016 e levaria ao fechamento de 93 escolas” (ÉPOCA, 2015).

<sup>32</sup> Nalini é jurista, professor, escritor e foi desembargador do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (ÉPOCA, 2015).

Tabela 1: Dados do Curso de Formação – professores ingressantes (concursos 2010 e 2013).

<b>Ano do concurso</b>	<b>Edição e ano do curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Nº de inscritos</b>
2010	1ª ed. 2011	360h	9.799
2010	2ª ed. 2011	360h	15.157
2010	3ª ed. 2012	360h	10.809
2013	1ª ed. Etapa I 2015	120h	6.620
2013	2ª ed. Etapa I 2015	120h	867
2013	3ª ed. Etapa I 2016	120h	522
2013	4ª ed. Etapa I 2016	120h	259
2013	5ª ed. Etapa I 2017	120h	5.976
2013	6ª ed. Etapa I 2017	120h	2.828
2013	7ª ed. Etapa I 2018	120h	3.794
2013	8ª ed. Etapa I 2018	120h	946
2013	1ª ed. Etapa II 2016	240h	27.185
2013	2ª ed. Etapa II 2016	240h	517
2013	3ª ed. Etapa II 2017-2018	240h	5.989
2013	4ª ed. Etapa II 2018	240h	6.328
2013	5ª ed. Etapa II 2018	240h	702

Fonte: Elaboração própria com base nos Relatórios da EFAP (SÃO PAULO, 2011a; 2012; 2015; 2016; 2017; 2018).

Ainda que a formação do professor ingressante (tanto na carreira quanto em uma rede de ensino) seja de suma importância para que possa conhecer a dinâmica de funcionamento do local onde vai exercer seu trabalho, a EFAP, assim como outros projetos postos em prática desde 1995, com o governo de Mário Covas, também foi utilizada como mecanismo de controle do trabalho docente, já que em seu bojo consta um conjunto de medidas de políticas educacionais fundamentadas no pragmatismo e na racionalidade técnica do professor, destacando-se as noções de eficácia e eficiência, que garantem uma “boa” atuação profissional.

Quanto ao Curso de Formação Específica oferecido pela EFAP, vale ressaltar os resultados da pesquisa de Constantin Junior (2017), os quais apontam que, apesar de ser uma ação inovadora, o curso não atendeu ou atendeu minimamente às necessidades dos professores ingressantes. Segundo o pesquisador, considerando que esses professores tiveram como base de estudo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os materiais pedagógicos oficiais e os sistemas de avaliação da rede, o curso de formação oferecido pela EFAP tinha como propósito padronizar a atividade docente e “fabricar” uma nova identidade nos ingressantes.

Considerando os relatos dos entrevistados da presente pesquisa, estes corroboram os resultados do trabalho de Constantin Junior (2017), como afirmam E1 e E8:

Entrevistada 1: *Eu achei que o curso apresentava uma visão muito idealizada do que é ser professor, sobre o que é trabalhar no Estado. Eu que fui para esse curso sem ter nenhuma experiência em sala de aula, eu não sei se ele me preparou para estar dentro da sala de aula. Eu não vi muito acréscimo nesses termos.* (E1)

Entrevistada 8: *O curso mostra uma realidade que não existe. Então, não serve para trabalhar em sala de aula, é perder tempo.* (E8)

A partir desses relatos, é possível perceber a natureza prescritiva do curso oferecido frente à realidade concreta do trabalho docente.

Além dos professores, em 2011, no início do governo de Geraldo Alckmim, essa proposta de padronização intermediada pela EFAP foi estendida a todos os quadros de servidores da Secretaria Estadual de Educação (QM, QSE e QAE), por meio do Decreto nº 147.571 (SÃO PAULO, 2011b). A EFAP teve, portanto, suas atribuições ampliadas, tendo como principal objetivo

[...] a formação continuada de professores, de técnicos e gestores da Secretaria da Educação. Para atingir esse objetivo, a EFAP oferta, permanentemente, cursos e orientações técnicas voltados às diferentes áreas do currículo e, também, voltados à gestão e ao aperfeiçoamento profissional, contextualizadas e articuladas ao processo de reestruturação por que passa a Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2011a, p. 4).

Assim, além do curso de formação voltado aos professores ingressantes, também se encontram no rol de ações da EFAP o desenvolvimento de “estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada” (SÃO PAULO, 2011a, p. 3). Em 2011, ou seja, no seu primeiro ano de atuação, a EFAP ofertou mais de 120 cursos, que “atingiram mais de 100 mil profissionais entre concursistas, professores, gestores e Quadro de Apoio Escolar” (SÃO PAULO, 2011a, p. 4).

Na primeira edição da *EFAP em Revista* (2018), publicação que, além de assuntos voltados à educação, divulga as experiências de ações formativas pela EFAP, consta o histórico do número de inscritos, de 2010 a 2016, dos três quadros de servidores da SEESP.



Tabela 2: Histórico do número de inscritos nas ações de formação da EFAP dos três quadros (QAE/QSE/QM).

Ano	Inscritos em ações voltadas a Gestores	Inscritos em ações voltadas a PEB	Inscritos em ações voltadas ao QM	Total de Inscritos em ações voltadas ao QM	Inscritos em ações voltadas ao QSE	Inscritos em ações voltadas ao QAE	Inscritos em ações voltadas a todos os quadros	Total geral
2010	6.718	12.943	34.950	54.611	----	5.172	----	59.783
2011	1.545	22.847	60.151	84.543	----	24.271	----	108.814
2012	3.862	21.552	54.039	79.453	2.671	11.621	40.261	134.006
2013	21.160	66.968	23.566	111.694	923	34.282	112.295	259.194
2014	10.107	13.066	85.321	108.494	92	----	97.683	206.269
2015	1.803	39.948	26.478	68.229	----	----	18.855	87.084
2016	2.886	56.379	42.339	101.604	50	----	25.130	126.784
<b>Total</b>	<b>48.081</b>	<b>233.703</b>	<b>325.844</b>	<b>608.628</b>	<b>3.736</b>	<b>75.346</b>	<b>294.224</b>	<b>981.934</b>

Fonte: adaptado de *EFAP em Revista* (2018, p. 13).

Esses dados sobre as ações da EFAP corroboram o seguinte pensamento de Aranha (2006, p. 258): “a adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática exige o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização”.

### 2.2.2.2 Lei Complementar nº 1.094 e seus desdobramentos

Para efetivar as ações previstas pelo Programa Mais Qualidade na Escola, o governo José Serra sancionou no dia 16 de julho de 2009 a Lei Complementar nº 1.094, que, em um único documento, alicerçou três de suas propostas de ação (SÃO PAULO, 2009d).

Em seu artigo 1º, a Lei Complementar nº 1.094 instituiu a Jornada Integral de trabalho de 40 horas e a Jornada Reduzida de trabalho de 12 horas semanais com a seguinte redação (SÃO PAULO, 2009d, n.p):

Artigo 1º - Ficam instituídas para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação as seguintes Jornadas de Trabalho Docente:

I - Jornada Integral, caracterizada pela prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, assim distribuída:

a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;

b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente;

II - Jornada Reduzida, caracterizada pela prestação de 12 (doze) horas semanais de trabalho, assim distribuída:

a) 10 (dez) horas em atividades com alunos;

b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas. (SÃO PAULO, 2009d, n.p).

A criação de duas novas jornadas de trabalho foi bem vista pelos participantes da presente pesquisa. De maneira geral, aqueles que optassem por manter vínculo de trabalho somente com o Estado, a escolha da jornada integral, de 40 horas semanais, seria uma forma de sempre ter garantidas as 40 horas e, conseqüentemente, o valor máximo de salário. Já aqueles que optassem pela jornada reduzida, de 12 horas semanais, teriam a possibilidade de estabelecer mais de um vínculo de trabalho<sup>33</sup>, seja no próprio Estado seja em instituição municipal, privada etc. (RODRIGUES, 2017). Neste caso, o professor conta com a estabilidade do cargo no Estado e com a complementação de renda por meio de mais de um vínculo de trabalho.

As falas da E1, da E4 e do E5 confirmam essa situação:

Entrevistada 1: *Quando eu prestei o concurso, minha perspectiva era dar aula e meio período continuar como revisora de texto, por isso minha carga horária não era tão grande. (E1)*

Entrevistada 4: *Na época eu trabalho na parte da manhã em colégio particular. Mesmo se eu escolhesse a jornada completa, não iria compensar financeiramente eu largar o colégio particular e ficar apenas no Estado. Então, escolhi a reduzida para tentar conciliar a escola do Estado com a que eu já trabalhava. (E4)*

Entrevistado 5: *Eu escolhi a carga reduzida, de 12 horas, porque eu já tinha horas em outras escolas... em Brotas, numa escola particular, e na Prefeitura de São Carlos. (E5)*

<sup>33</sup> “A Constituição Federal de 1988 (Artigo 37, Inciso XVII) não permite a acumulação remunerada de cargos públicos, mas este veto é limitado a dois casos específicos: dois cargos de professor, um cargo de professor com outro de técnico científico. Nestes casos, a única exigência constitucional é a compatibilidade de horários. A Emenda Constitucional nº 34, de 13.12.2001, passou a admitir o acúmulo de cargos ou empregos privativos de profissionais da saúde com profissões regulamentadas. A situação de acúmulo cargo é legal se a outra fonte pagadora for pública, mesmo nas situações em que o servidor é celetista no outro emprego, e se o número de horas/aulas não exceder o número de sessenta e quatro.” (OLIVEIRA, 2017, p. 167).

Dos oito entrevistados nesta pesquisa, somente o E3 optou pela jornada integral, a E1 optou pela jornada básica e os demais, pela jornada reduzida. E, como já apontado no Capítulo I, seis dos entrevistados atuavam em outra(s) instituição(ões) educacional(is) enquanto efetivos na Rede Estadual de São Paulo.

É importante lembrar que a situação de ter mais de um emprego, não somente no caso do professor, mas no de qualquer trabalhador, está diretamente relacionada a baixo salário e à conseqüente intensificação, aspectos inerentes ao processo de precarização do trabalho.

Na seqüência da Lei Complementar nº 1.094, o artigo 6º refere-se à criação de 80 mil novos cargos para PEB II conforme surgissem cargos e aulas (SÃO PAULO, 2009d).

Por meio do decreto nº 54.556, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009e), diretamente relacionado ao artigo 6º, da Lei Complementar nº 1.094, também de 16 de julho de 2009, o governo do Estado de São Paulo estipulou que sempre que a validade de um concurso para o cargo de Professor Educação Básica chegasse ao fim, um novo concurso deveria ser realizado.

E, por fim, o artigo 7º da referida Lei Complementar estabeleceu os critérios para que os professores ingressassem na carreira docente no Estado de São Paulo.

Artigo 7º - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério observarão os requisitos mínimos de titulação estabelecidos no Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e serão realizados em três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

§ 1º - O curso específico de formação a que alude o “caput” deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º - Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º - A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º - Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação. (SÃO PAULO, 2009d, n.p).

O artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094/2009 estabeleceu, portanto, que os professores ingressantes na carreira docente do Estado de São Paulo teriam que fazê-lo por meio de concurso público, o qual seria dividido em três etapas: i) prova escrita (eliminatória); ii) avaliação de títulos (classificatória); e iii) curso de formação específica (eliminatória), promovido pela EFAP (SÃO PAULO, 2009d).

Esse artigo, no entanto, foi revogado em 5 de julho de 2013 pela Lei Complementar nº 1.207, que instituiu duas etapas para os concursos de ingresso de professores: i) prova (eliminatória); e ii) avaliação de títulos (classificatória). Como já foi dito, o curso de formação específica passou a fazer parte do estágio probatório, ou seja, realizado pelo professor já empossado e em exercício. No caso dos participantes desta pesquisa, três deles se enquadraram no que foi estabelecido por essa lei complementar. O E5 e a E6 realizaram o curso concomitante ao exercício; a E4, por sua vez, exonerou-se antes de dar início ao curso.

### **2.2.2.3 Dados técnicos sobre os concursos de 2010 e 2013 (de Serra a Alckmin)**

Como parte do conjunto de ações do Programa Mais Qualidade na Escola do Estado de São Paulo, foram realizados dois concursos, em 2010 e 2013, por meio dos quais foram nomeados para a realização do curso de formação oferecido pela EFAP 93.980 mil PEB II professores<sup>34</sup>. Ainda que nos anos posteriores também tenham sido realizados concursos para a efetivação de professores, em função do recorte da presente pesquisa e do seu público-alvo, optou-se por abordar somente os concursos de 2010 e 2013. Inclusive, dos oito entrevistados, cinco ingressaram no cargo de docente pelo concurso de 2010, e três, pelo de 2013.

#### *Concurso de 2010 – governo de José Serra*

O primeiro concurso, destinado à contratação de PEB II, foi realizado em 2010 e organizado pela Fundação Carlos Chagas, por meio da Resolução nº 9, de 27 de

---

<sup>34</sup> Todos esses dados foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em 19 de agosto de 2019, em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 652681915369, de 30 de julho de 2019.

janeiro de 2010. As provas foram realizadas nos municípios-sede das 91 Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação, no dia 28 de março de 2010. No período da manhã, fizeram prova os candidatos que se inscreveram nas seguintes disciplinas do cargo: Biologia, Educação Física, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. No período da tarde, fizeram prova os candidatos que se inscreveram nas seguintes disciplinas do cargo: Arte, Ciências Físicas e Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, Inglês, Educação Especial – Deficiências: Auditiva, Física, Mental e Visual (SÃO PAULO, 2010b).

Com duração de 4 horas, cada prova, de caráter eliminatório, era “composta por 80 (oitenta) questões objetivas, referenciadas ao perfil específico a cada disciplina e à parte geral, comum a todas as áreas, conforme Resolução SE 80, de 03/11/2009, retificada pela Resolução SE 9, de 27/01/2010” (SÃO PAULO, 2010b, p. 103-104).

Os vencimentos iniciais de PEB II – Faixa 1, Nível I, foram estabelecidos no edital conforme apresenta a Tabela 3 a seguir. A título de comparação, foi realizada a atualização monetária considerando-se o período de janeiro de 2010, ano em que foi publicado o edital, e janeiro de 2020, ano da publicação desta pesquisa. Com o intuito de se estabelecer um padrão, foi considerado o mês de janeiro para ambos os anos.

Tabela 3: Vencimentos iniciais de PEB II – jan. 2010 com atualização jan. 2020.

<b>Vencimentos (Jan. 2010)</b>	<b>Jornada de trabalho semanal</b>	<b>Atualização monetária (Jan. 2020)*</b>
R\$ 454,66	Reduzida (12 horas)	R\$ 801,46
R\$ 909,32	Inicial (24 horas)	R\$ 1.602,93
R\$ 1.136,65	Básica (30 horas)	R\$ 2.003,66
R\$ 1.515,53	Integral (40 horas)	R\$ 2.671,54

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2009f).  
\*Índice de correção no período: 1,76277430 (INPC/IBGE) (ÁVILA, 2020).

O concurso de 2010 teve validade de dois anos, a contar da data de sua homologação, sem a menção de possibilidade de ser prorrogado.

O edital deixa claro que, de acordo com o artigo 7º da Lei Complementar nº 1.094 de 16 de julho de 2009, a Prova de Aptidão do Curso Específico de Formação constitui a 3ª etapa de caráter eliminatório do certame, e será ministrada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo”. Estabelece também que “durante o período do curso de formação, o candidato fará jus à bolsa de estudo mensal, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do

valor da remuneração inicial do cargo”, ou seja, R\$ 1.491,62<sup>35</sup> (SÃO PAULO, 2009c, *online*).

Foram aprovados os candidatos que concluíram com êxito essa terceira etapa e, uma vez empossados, começaram a atuar como efetivos no início do ano letivo de 2012. De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, dos 260 mil candidatos inscritos, compareceram à prova aproximadamente 230 mil candidatos.

A Tabela 4 a seguir apresenta os números originados a partir do concurso de 2010, considerando o “percurso” dos candidatos desde a sua aprovação, passando pela nomeação, pela conclusão do curso de formação oferecido pela EFAP, até a sua posse.

Tabela 4: Números relacionados ao concurso 2010 (PEB II) – da aprovação à posse.

Edição	Mês/Ano	Nº de aprovados	Nº de nomeados (DOE)	Nº de inscritos (EFAP)	Nº de concluintes (EFAP)	Nº de posses
1ª	Jul. 2010	52.839	10.080	9.799	9.524	
2ª	Jun. 2011	-	16.133	15.157	14.639	
3ª	Jun./Jul. 2012	-	11.342	10.809	10.636	
<b>Total</b>			<b>37.555</b>	<b>35.765</b>	<b>34.799</b>	<b>33.703</b>

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Secretaria Estadual de Educação<sup>36</sup>, dos Relatórios da EFAP (SÃO PAULO, 2011a; 2012).

De acordo com os dados da Tabela 4, dos 52.839 candidatos aprovados no concurso de 2010, 37.555 foram nomeados pela Diretoria de Educação, por meio de publicação no Diário Oficial de Estado (DOE), para a realização do curso de formação oferecido pela EFAP. Dos nomeados, 35.765 se inscreveram e 34.799 concluíram o curso. Do total de concluintes aptos a tomar posse do cargo, 33.703 o fizeram.

#### *Concurso de 2013 – governo de Geraldo Alckmin*

O segundo concurso, também destinado à contratação de PEB II, foi realizado em 2013 e organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). As provas foram realizadas nos municípios-sede das 91 Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação, no dia 17 de novembro de 2013. No período da manhã, das 8h às 12h, foi aplicada a Parte Pedagógica da prova, com 50 questões objetivas e 2 questões dissertativas. No período da tarde, das 14h às 18h, foi aplicada a Parte Específica da

<sup>35</sup> Valor correspondente a R\$ 2.629,39 em jan. 2020. Índice de correção no período: 1,76277430 (INPC/IBGE) (ÁVILA, 2020).

<sup>36</sup> Os dados para a elaboração da Tabela 4 foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação em 31 de outubro de 2019 em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 529011920901, de 11 de outubro de 2019.

prova, com 30 trinta questões objetivas, fundamentadas no conteúdo específico de cada cargo (SÃO PAULO, 2013a).

Nesse concurso, foram disponibilizadas aos candidatos somente duas opções de jornada de trabalho, a reduzida e a inicial, cujos vencimentos serão apresentados na Tabela 5 a seguir, que, também a título de comparação, foi realizada a atualização monetária considerando-se o período de janeiro de 2013, ano em que foi publicado o edital, e janeiro de 2020, ano da publicação desta pesquisa. Com o intuito de se estabelecer um padrão, foi considerado o mês de janeiro para ambos os anos.

Tabela 5: Vencimentos iniciais de PEB II – jan. 2013 com atualização jan. 2020.

<b>Vencimentos (Jan. 2013)</b>	<b>Jornada de trabalho semanal</b>	<b>Atualização monetária (Jan. 2020)*</b>
R\$ 677,35	Reduzida (12 horas)	R\$ 995,53
R\$ 1.354,70	Inicial (24 horas)	R\$ 1.991,06

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da SEESP (SÃO PAULO, 2013b).

\* Índice de correção no período: 1,46973990 (INPC/IBGE) (ÁVILA, 2020).

O edital deixa claro que, de acordo com “o artigo 2º da Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, o Curso Específico de Formação para o ingressante fará parte do período de estágio probatório e será ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c, n.p).

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, o concurso registrou 322.700 candidatos, dos quais 112.318 foram aprovados e 56.425 nomeados para a realização da primeira etapa do curso de formação oferecido pela EFAP.

Tabela 6: Números relacionados ao concurso 2013 (PEB II).

<b>Edição</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Nº de aprovados</b>	<b>Nº de nomeados (DOE)</b>	<b>Nº de inscritos (EFAP) Etapa I</b>	<b>Nº de inscritos (EFAP) Etapa II</b>	<b>Nº de concluintes (EFAP)</b>
<b>1ª</b>	Jul. 2014	112.318	15.257	Dados não disponíveis.		Dados não disponíveis.
<b>2ª</b>	Maio 2014	-	22.848			
<b>3ª</b>	Dez. 2016	-	11.897			
<b>4ª</b>	Jun. 2017	-	3.748			
<b>5ª</b>	Dez. 2017	-	2.675			
<b>Total</b>			<b>56.425</b>		<b>27.185</b>	

Fonte: Elaboração própria, partir de dados da Secretaria Estadual de Educação<sup>37</sup>, dos Relatórios da EFAP (SÃO PAULO, 2015; 2016; 2017; 2018).

<sup>37</sup> Os dados para a elaboração da Tabela 5 foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em 31 de outubro de 2019, em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 529011920901, de 11 de outubro de 2019.

De acordo com os dados da Tabela 6, dos 112.318 candidatos aprovados no concurso de 2010, 56.425 foram nomeados pela Diretoria de Educação, por meio de publicação no Diário Oficial de Estado (DOE), para a realização do curso de formação oferecido pela EFAP. Dos nomeados, 27.185 se inscreveram na Etapa II. Vale destacar que os dados referentes ao número de inscritos na Etapa I do curso de formação e de concluintes da Etapa II não constam nos Relatórios oficiais da EFAP. Esses dados foram solicitados à SEESP, no entanto, a resposta obtida foi a seguinte: “não dispomos em nossos registros dos dados solicitados”<sup>38</sup>.

Diante dos dados apresentados nas Tabelas 4 e 6, referentes aos números de candidatos envolvidos nos concursos de 2010 e de 2013, julga-se pertinente disponibilizá-los novamente, ainda que de modo resumido, conforme Tabela 7, para uma percepção mais nítida.

Tabela 7 Números totais relacionados aos concursos de 2010 e 2013 (PEB II).

<b>Concurso</b>	<b>Total de aprovados</b>	<b>Total de nomeados (DOE)</b>	<b>Total de inscritos (EFAP)</b>	<b>Total de inscritos (EFAP) Etapa II</b>	<b>Total de concluintes (EFAP)</b>
<b>2010</b>	52.839	37.555	35.765	-----	34.799
<b>2013</b>	112.318	56.425	Dados não disponíveis.	27.185	Dados não disponíveis

Fonte: elaboração própria.

Mesmo que o curso de formação tenha sido organizado de maneira diferente nos concursos de 2010 e 2013 e que alguns dados não estejam disponíveis, ainda assim é possível relacionar o total de nomeados, de inscritos e de concluintes na tentativa de conjecturar a diferença entre eles.

Nota-se que, no concurso de 2010, dos 37.555 nomeados pela SEESP, 35.765 se inscreveram no curso de formação e 34.799 o concluíram, o que representa 7,34% de abstenção; já no concurso de 2013, dos 56.425 nomeados pela SEESP, somente 27.185 se inscreveram na segunda etapa do curso de formação, o que representa 51,83% de abstenção.

Pode-se conjecturar que esse cenário tenha se configurado justamente em razão de como os concursos estavam vinculados ao curso de formação, ou seja, enquanto que, no concurso de 2010, o curso foi realizado antes de o professor tomar posse do cargo, representando a terceira etapa do processo seletivo, a qual, inclusive,

<sup>38</sup> Protocolo nº 529011920901, de 11 de outubro de 2019.



foi remunerada, no de 2013, o professor já estava empossado, em exercício e com remuneração, não tendo, então, direito à bolsa.

O pressuposto, portanto, é que o pagamento da bolsa fora um estímulo tanto para a realização quanto para a conclusão do curso, visto que, como afirma Rosa (2015, p. 89),

Existia um percentual mínimo de 75% para a validação das atividades realizadas pelo cursista. Caso não houvesse o alcance desse índice, o candidato perdia as chances de continuar o curso, bem como, era cessado o valor da bolsa de estudos para desenvolvimento do curso. (ROSA, 2015, p. 89).

Considerando que os professores já efetivos também poderiam participar de ambos os concursos a fim de acumular pontos pelo sistema de evolução funcional, tudo leva a crer que, apesar da forte interligação entre os programas implantados pela rede estadual paulista, os quais, sem deixar “pontas soltas”, tanto reforçam o sistema de recompensas e controlam o trabalho docente, quando o candidato se viu na possibilidade de fazer o curso a fim de receber a bolsa e não assumir o cargo, ele o fez.

#### **2.2.2.4 Programa de Valorização pelo Mérito**

“Salário de professor poderá aumentar quase quatro vezes; iniciativa pioneira vai mudar a história da remuneração dos educadores no Brasil” (SÃO PAULO, 2009g, *online*). Esse foi o discurso em torno do Programa de Valorização pelo Mérito, lançado por meio da Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009, pelo então governador José Serra (SÃO PAULO, 2009h).

No entanto, vale lembrar que foi no governo anterior ao de José Serra, ou seja, no de Geraldo Alckmin (2000-2006), que a política de pagamento de bônus foi inaugurada no Estado de São Paulo, por meio da Lei Complementar nº 890 (SÃO PAULO, 2000a). Essa política instituiu o pagamento de “Bônus Gestão” a supervisores de ensino e à equipe gestora das escolas (diretores, coordenadores e vice-diretores). Por meio da Lei Complementar nº 891 (SÃO PAULO, 2000b), foi instituído o pagamento de “Bônus Mérito” aos professores. Esta lei foi regulamentada no ano seguinte por meio do Decreto nº 46.167 (SÃO PAULO, 2001).

De acordo com Silva (2013, p. 113), “a política de pagamento do bônus no governo Alckmin (2001-2006) estava atrelada tão somente ao cumprimento de metas de frequência e assiduidade dos professores e gestores das escolas públicas do

Estado de São Paulo”. Em 2008, na gestão de José Serra, o viés dessa política foi alterado pela Lei Complementar nº 1.078, a qual instituiu em seu Artigo 1º “a 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” (SÃO PAULO, 2008a, n.p).

Antes de lançar o Programa de Valorização pelo Mérito, em outubro de 2009, o governo do Estado estipulou regras e traçou diversas metas às escolas e às Diretorias de Ensino com indicadores específicos para o posterior pagamento do bônus. Nesse período, além das metas de frequência e assiduidade, foram acrescentadas duas novas exigências: “o posicionamento das escolas nos índices que medem a qualidade da Educação no Estado e a participação dos professores em programas de formação da Secretaria Estadual de Educação” (LOUREIRO, 2011, p. 16), os quais seriam ofertados pela EFAP.

Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), instituído em 2008, por meio da Resolução SE nº 74<sup>39</sup>, foi a ferramenta utilizada para “medir” a qualidade da educação para o pagamento das bonificações (SÃO PAULO, 2008b). O Artigo 2º dessa resolução traz o seguinte texto com relação ao cálculo do IDESP:

Art. 2º - O IDESP é calculado considerando dois critérios complementares:

I - o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);

II - o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2008b, n.p).

Assim, esse tipo de avaliação, com foco no desempenho dos alunos em provas e testes padronizados, que deveria servir para a melhoria contínua da educação, acaba subvertendo esse nobre objetivo, ou seja, ao invés de se avaliar para promover a melhoria do ensino, ensina-se para obter bons resultados na avaliação.

---

<sup>39</sup> A Resolução SE nº 74, de 2008, instituiu, junto ao IDESP, o Programa de Qualidade da Escola, que, em 5 de maio de 2009, passou a chamar Programa Mais Qualidade na Escola.

Em suma, pode-se dizer que o Programa de Valorização pelo Mérito de José Serra intensificou a gestão neoliberal já vigente no Estado de São Paulo ao utilizar-se das medidas de premiação.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os elementos que, em conjunto, como uma engrenagem, mais deram sustentação às ações do Programa Mais Qualidade na Escola do governo do Estado de São Paulo foram:

- a implantação do Programa São Paulo Faz Escola, que estabeleceu currículo único nas escolas da rede estadual, pois, além de descartar as necessidades e as particularidades de cada Diretoria de Ensino e de cada escola, limitou a autonomia do trabalho docente;
- a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), pois, além de “treinar” o docente para pôr em prática o currículo unificado, de maneira padronizada, com vistas à eficiência e à eficácia, também colaborou para a limitação da autonomia do trabalho do professor;
- o estabelecimento de concursos com várias etapas eliminatórias de seleção, pois colaborou para a construção do discurso da qualidade no ideário dos candidatos aprovados, os quais tinham grandes expectativas e entusiasmo ao assumir o cargo de professor efetivo;
- a criação do Programa de Valorização pelo Mérito atrelado ao IDESP, este que foi a ferramenta utilizada para “medir” a qualidade da educação para o pagamento de bônus e responsabilizar o professor a partir dos resultados obtidos.

### **2.3 Alckmin (2011-2018) e o programa Educação – Compromisso de São Paulo**

Apesar de o Programa Mais Qualidade na Escola ter sido implementado no governo de José Serra, seus efeitos foram refletidos no governo de Geraldo Alckmin, seu sucessor. Prova disso são os concursos para a efetivação de professores realizados em 2010 e 2013, o primeiro, no governo de José Serra, e o segundo, no de Geraldo Alckmin, norteados por propostas bastante semelhantes, conforme apresentado nos tópicos anteriores.

Como já exposto, Geraldo Alckmin foi novamente eleito como governador do Estado de São Paulo, permanecendo no cargo por duas gestões seguidas (2011-2014 e 2015-2018). À frente da Secretaria da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald reorganizou a Secretaria da Educação por meio do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (SÃO PAULO, 2011b); reestruturou a carreira do magistério;

reformulou o programa de Valorização pelo Mérito; implantou uma nova divisão do Ensino Fundamental em três ciclos (do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano, do 4<sup>o</sup> ao 6<sup>o</sup> ano e do 7<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano); e lançou o programa Educação – Compromisso de São Paulo<sup>40</sup> por meio do Decreto nº 57.571 de 2 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011c). Em linhas gerais, pode-se dizer que este programa é apresentado com uma proposta bastante pretenciosa, como aponta a citação a seguir, extraída do *site* da SEESP (SÃO PAULO, 2020b, *online*):

O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. (SÃO PAULO, 2020b, *online*).

Para tanto, sempre “com foco na qualidade da educação paulista”, o programa tem sua estrutura fundamentada em cinco pilares, conforme apresentado no *site* da SEESP (SÃO PAULO, 2020b, *online*):

1<sup>o</sup>. Valorização do capital humano:

- \* Política salarial inédita.
- \* Contratação de novos professores.

2<sup>o</sup>. Gestão Pedagógica:

- \* Novos programas com foco na qualidade de ensino.
- \* Criação de EVESP<sup>41</sup> e outros.

3<sup>o</sup>. Educação integral:

- \* Novo modelo de Escola de Tempo Integral.
- \* Professor atuando com dedicação exclusiva.
- \* Programas como o Vence e os Centros de Línguas.

4<sup>o</sup>. Gestão organizacional e financeira:

- \* Foco no fomento e desenvolvimento da educação.
- \* Investimento em transporte, merenda e infraestrutura.

5<sup>o</sup>. Mobilização da sociedade:

- \* Engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade.
- \* Escola da Família reúne a comunidade. (SÃO PAULO, 2020b, *online*).

---

<sup>40</sup> Em 2020, mesmo com o fim do mandato de Alckmin, o programa Educação – Compromisso de São Paulo continua vigente, compondo, portanto, o contexto educacional do governo de João Dória, eleito governador do Estado de 2019 a 2022.

<sup>41</sup> Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP).

A fim de explicitar a continuação do viés gerencialista, vale citar o trecho inicial do Decreto nº 57.571, que o instituiu o programa Educação – Compromisso de São Paulo:

*Considerando o êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública estadual promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo ao longo dos últimos anos, tais como a universalização do ensino fundamental de nove anos, a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica, os resultados positivos alcançados pelas escolas da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo;*

*Considerando a necessidade de serem implementadas políticas educacionais voltadas à continuidade dos processos de melhoria da educação pública paulista, nos seus vários níveis e modalidades, em especial no que se refere à diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio;*

*Considerando a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica;*

*Considerando a importância de se dar continuidade às políticas de valorização dos profissionais da educação pública estadual; e*

*Considerando que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, decreta: [...]. (SÃO PAULO, 2011c, n.p, grifo nosso).*

Outro aspecto do programa Educação – Compromisso de São Paulo a ser destacado recai sobre a afirmação, presente no *site* da SEESP, de que ele foi “construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista” (SÃO PAULO, 2020b, *online*). No entanto, Oliveira (2017, p. 141) rebate essa afirmação da seguinte maneira:

Ainda que conste a informação no *site* oficial da SEE/SP de que este programa é resultado da construção conjunta com educadores e funcionários da rede estadual, sua elaboração, na prática, resultou do trabalho da assessoria da consultora internacional McKinsey & Company, e do envolvimento de diversas outras organizações e instituições empresariais. A consultoria McKinsey no Brasil se autodefine como uma empresa que atende uma diversidade de clientes em diferentes setores, como serviços financeiros, telecomunicações, empresas de utilidade pública, indústria de manufatura, varejo e bens de consumo. Há, em destaque, o fato de seus consultores terem profundo conhecimento sobre as indústrias e vasta experiência funcional, possuindo seu diferencial na assessoria que leva as empresas a “monitorar a dinâmica competitiva, as

mudanças na regulação e os avanços em tecnologia para competir e crescer em seu campo de atuação”. (OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Pode-se dizer que esta relação direta entre educação pública e empresas de consultoria, com o apoio daqueles de Freitas (2012) chama de “reformadores corporativos”, é uma entre as diversas formas de, pouco a pouco, excluir a educação pública do contexto público, rumo à privatização.

“*Corporate reformers*” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação. (FREITAS, 2012, p. 379, grifo no original).

A privatização, por sua vez, é fundamentada pelo discurso gerencialista, que, como já discutido, abarca a conquista da qualidade, sempre considerando as metas, as avaliações, a meritocracia, a responsabilização, entre tantos outros aspectos que, aqui, a partir dos dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas com oito dos muitos que se exoneraram do cargo docente na rede estadual paulista, são compreendidos como propulsores do processo de precarização objetiva e subjetiva, do sofrimento e do adoecimento do professor, como será discutido no capítulo seguinte.

Em linhas gerais, os dois mandatos consecutivos de Geraldo Alckmin, bem como nos de seus antecessores, alteram-se os nomes dos programas, alteram-se a estrutura e os objetivos destes, alteram-se as metas, utilizam-se sinônimos, mas o que se tem são os mesmos encaminhamentos que levam aos mesmos resultados.

## **CAPÍTULO III: O PROCESSO DE DESISTÊNCIA DO CARGO DE PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES**

### **3 A exoneração retratada por meio de números e fatos**

Como já mencionado no texto de introdução à pesquisa, na primeira parte deste trabalho, foi realizada uma análise documental a fim de se levantarem dados objetivos sobre o número de professores que se exoneraram do cargo<sup>42</sup>, e, na segunda parte, com o objetivo de responder à principal pergunta deste estudo, ou seja, “quais foram os motivos que levaram os docentes nomeados a partir dos concursos de 2010 e 2013 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera”, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, entre setembro de 2019 e março de 2020, com oito pessoas que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisa.

Seguindo a ordem da coleta dos dados, o tópico 3.1 apresentará os dados objetivos referentes às exonerações; o tópico 3.2 (e suas subdivisões) apresentará o perfil dos entrevistados; e os tópicos 3.3 (e suas subdivisões) e 3.4 analisarão as categorias que, a partir da metodologia de Bardin (1979), emergiram das entrevistas realizadas em consonância com o objetivo central da pesquisa.

#### **3.1 A exoneração por meio de números**

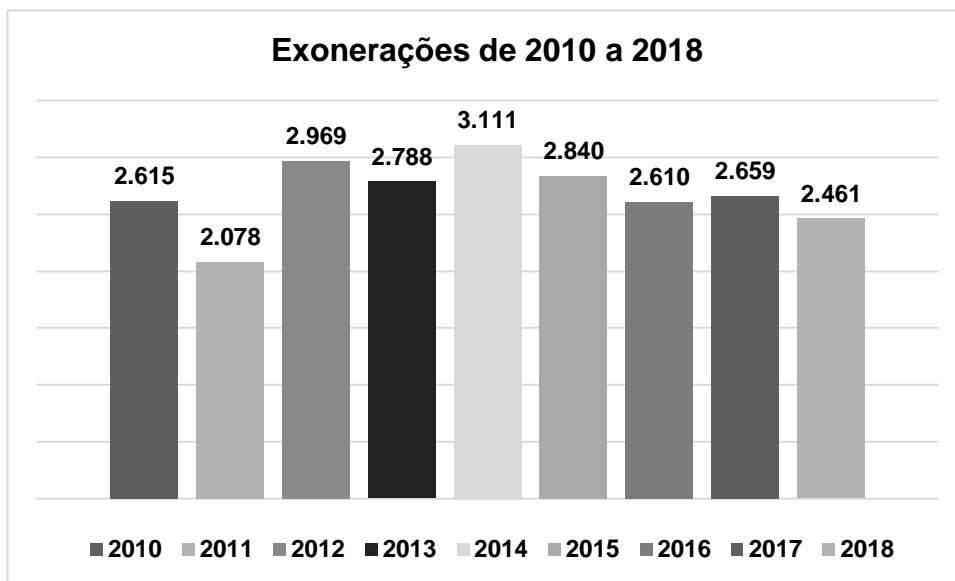
Apesar de o ano de posse dos professores aprovados no concurso de 2010 tenha sido 2012, julgou-se importante apresentar os números referentes a 2010 e a 2011, anos em que houve a transição dos governos Serra-Alckmin. Além disso, vale lembrar que, em razão da dificuldade de se conseguirem dados mais específicos e detalhados, não foi possível saber quantos dos professores que se exoneraram ingressaram a partir de 2012.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o número de exonerações a pedido dos professores da rede estadual paulista entre os anos de 2010 e 2018.

---

<sup>42</sup> Considerando que a exoneração “é o ato pelo qual o funcionário deixa de prover um cargo público e pode ocorrer a pedido ou a critério da Administração nos casos previstos em lei” (SÃO PAULO, 2020, *online*), vale esclarecer que os dados aqui apresentados referem-se à exoneração a pedido dos professores. Obviamente, as situações de aposentaria, promoção e morte não compõem esses dados.

Gráfico 1: Exonerações a pedido dos professores da rede estadual paulista – de 2010 a 2018 (em números absolutos).



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da SEESP<sup>43</sup>.

De acordo com os dados do Gráfico 1, a partir de 2012, o número de exonerações apresentou aumento significativo, principalmente se comparado ao do ano anterior, ou seja, de 2011 para 2012 houve aumento de 42,88%. Coincidência ou não, como já discutido, 2012 foi o ano em que tomaram posse os professores que realizaram o concurso de 2010, passando pela Escola de Formação de Professores, criada durante o governo de José Serra, como uma das ações que se desdobraram do Programa Mais Qualidade na Escola. Portanto, apesar de, em 2012, a educação já responder ao governo de Geraldo Alckmin, os programas e as ações a eles relacionadas são fruto do governo anterior, ou seja, de José Serra.

Percebe-se que o pico, em números absolutos, foi em 2014, com 3.111 pedidos de exoneração. A Tabela 8 a seguir apresenta o número de exonerações e o percentual correspondente ao número de professores efetivos entre 2010 e 2018.

<sup>43</sup> Os dados referentes ao número de exonerações foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em 30 de setembro de 2019, em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 403771919298, de 19 de setembro de 2019.



Tabela 8: Número de docentes efetivos e de docentes que se exoneraram entre 2010 e 2018 na Rede Estadual Paulista.

Ano	Docentes efetivos	Docentes que se exoneraram	%
2010	115.987	2.615	2,25
2011	100.299	2.078	2,07
2012	134.002	2.969	2,22
2013	130.775	2.788	2,13
2014	127.376	3.111	2,44
2015	132.349	2.840	2,15
2016	128.516	2.610	2,03
2017	126.777	2.659	2,10
2018	114.384	2.461	2,15
<b>Média</b>	<b>123.385</b>	<b>2.681</b>	<b>2,17</b>
<b>Total</b>		<b>24.131</b>	

Fonte: elaboração própria a partir de dados da SEESP<sup>44</sup> e do INEP (BRASIL, 2010; 2011a; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Quando relacionados o número de efetivos e o número de exonerações, percebe-se que o percentual sempre gira em torno de 2%. Apesar de ser um percentual considerado baixo, em números relativos, esses dados ganham outra proporção, pois, na média, foram mais de 2.600 que, por motivos diversos, abandonaram a carreira docente na esfera pública.

O relatório da OCDE (2006) aponta que a exoneração docente gera consequências que afetam não só os cofres públicos e a organização do sistema escolar, mas também os professores que permanecem e, principalmente, a aprendizagem dos alunos.

As escolas e os sistemas envolvidos são obrigados a arcar com os custos de captação, recrutamento e iniciação de grande número de novos professores; os estudantes enfrentam alta reposição de professores e possivelmente perdem em termos de continuidade de programa; e a constatação de que as taxas de vacância são maiores em localidades pouco favorecidas sugere que há um acúmulo de problemas educacionais e um aumento da desigualdade entre as escolas. (OCDE, 2006, p. 186).

Na maioria das vezes, o professor que posteriormente assume as aulas daquele que se exonerou é contratado por meio da Lei Complementar nº 1.093, instituída em julho de 2009, no governo de José Serra, que possibilitou ao Estado a contratação docente por tempo determinado, acentuando, assim, as condições de

<sup>44</sup> Os dados referentes ao número de exonerações foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em 30 de setembro de 2019, em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 403771919298, de 19 de setembro de 2019.

precarização em decorrência da instabilidade no emprego e de diversos elementos que tendem a afetar não só o trabalho docente, mas da vida deste (SÃO PAULO, 2009i).

Como apresentado por Venco (2019, p. 8), “apesar de ilógico, os professores não efetivos são igualmente alvos das pressões sofridas pelos demais, no alcance de resultados nas avaliações, uma vez que a lógica da política educacional se sustenta pelo adestramento dos estudantes na realização dos testes”.

Vale ressaltar que, dependendo do período do ano em que é solicitada a exoneração, não raro os alunos ficam sem professor com formação específica, ou seja, na falta de professores contratados, quem entra em cena são os eventuais.

De acordo com o *site* da PEBS<sup>45</sup> (2018, *online*), para ser professor eventual, “é necessário possuir Nível Superior em Licenciatura. Na ausência destes, podem ser contratados bacharéis, tecnólogos formados, ou alunos em curso superior que tenham concluído pelo menos a primeira metade do curso”. Esses professores possuem contrato aberto, ou seja, não possuem aulas atribuídas e, por isso, recebem por aula dada.

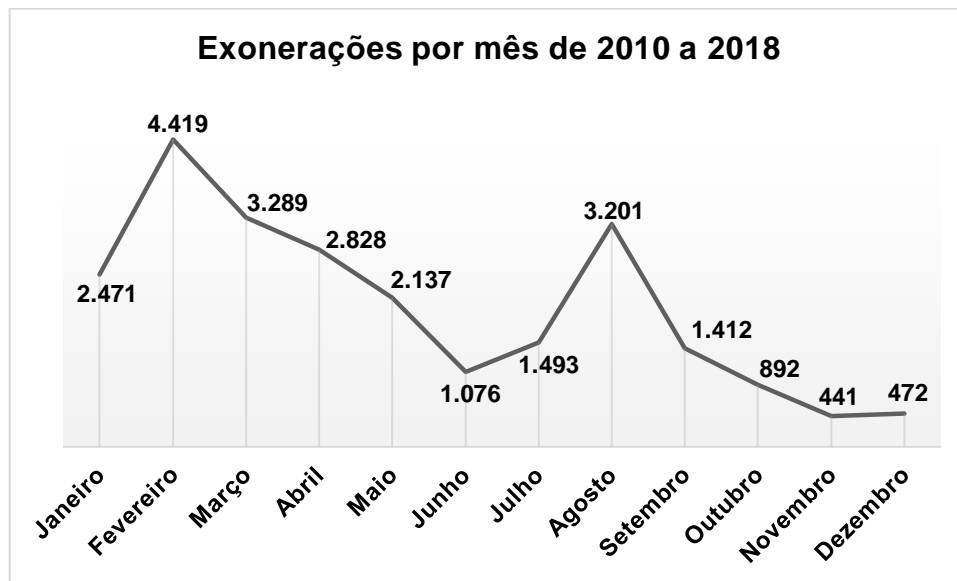
Nas palavras de Venco (2019), a situação de trabalho dos eventuais configura-se como “pedagogia do improvisado”, já que é comum eles percorrerem “várias escolas em períodos diversos, a fim de completar uma jornada de trabalho de até 9 horas-aula diárias. Nesse sentido, não se apropriam do coletivo das unidades escolares, especialmente porque em parte das escolas não lhes é permitido participar das reuniões pedagógicas” (VENCO, 2019, p. 12).

Com o objetivo de se analisar o período do ano em que a exoneração é mais recorrente, o Gráfico 2 a seguir, cujos dados detalhados constam no Apêndice E, apresenta o número de exonerações, mês a mês, entre 2010 e 2018.

---

<sup>45</sup> O PEBS define-se como um *site*, sem relação com qualquer Diretoria de Ensino, que tem como “objetivo fornecer a maior quantidade de informações para os professores da Educação Básica do Estado de São Paulo” (PEBS, 2018, *online*).

Gráfico 2: Número de exonerações, por mês, de 2010 a 2018.



Fonte: elaboração própria, a partir de dados a partir de dados da SEESP<sup>46</sup>.

A partir dos dados apresentados no Gráfico 2, percebe-se que o pico, no período considerado, ocorre no mês de fevereiro, com queda no mês de março, mas ainda se mantendo elevado, com mais de 3 mil exonerações. Apesar da queda entre abril e julho, em agosto há um novo pico, com posterior queda entre setembro e dezembro.

Como o método para a coleta de dados qualitativos utilizado nesta pesquisa foi a entrevista, considerando um número menor (embora suficiente) de participantes, não é possível saber o porquê de fevereiro e agosto serem os meses com maior número de exonerações.

Aliás, vale lembrar que os meses de fevereiro e agosto podem ser observados de duas maneiras: como meses de ingresso dos professores na rede estadual paulista, já que é comum que eles tomem posse no início do primeiro e do segundo semestre letivo; ou como os meses de volta às aulas, no caso dos professores que já tenham atuado no ano anterior.

O caso dos participantes desta pesquisa corrobora a tendência dos picos ilustrada no Gráfico 2, conforme apresenta o Quadro 2 a seguir:

<sup>46</sup> Os dados referentes ao número de exonerações foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em 30 de setembro de 2019, em resposta à solicitação de informações realizada pela pesquisadora, sob o protocolo nº 403771919298, de 19 de setembro de 2019.

Quadro 2: Mês em que cada entrevistado se exonerou do cargo docente.

Entrevistado	Mês da exoneração
E1	Março
E2	Agosto
E3	Fevereiro
E4	Fevereiro
E5	Fevereiro
E6	Maior
E7	Maior
E8	Agosto

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Como aponta o Quadro 2, dos oito entrevistados, seis deles se exoneraram no início do primeiro ou do segundo semestre letivo, ou seja, em fevereiro e março e em agosto. Os outros dois entrevistados se exoneraram no mês de maio, ou seja, não esperaram o fechamento do semestre. No entanto, apesar dessa breve análise, o porquê do momento em que cada um se exonerou e os motivos de tal ação serão apresentados e discutidos nos tópicos seguintes.

### 3.2 A exoneração para além dos dados quantitativos

Como já foi abordado no texto de introdução, a amostra foi composta por oito entrevistados, sendo seis mulheres e dois homens. Esse número de entrevistados é justificado pelo alcance do “ponto de saturação, ou seja, com as informações extraídas de oito entrevistas, fora “possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão” (DUARTE, 2002, p. 144).

Com base no método chamado *snowball* ou “Bola de Neve”, que se utiliza da “rede de amigos dos membros existentes na amostra” (DEWES, 2013, p. 7), e nos critérios estabelecidos a partir do recorte da pesquisa, foram entrevistados aqueles que, aprovados em concurso para a efetivação de professores a partir de 2010 no Estado de São Paulo e empossados, exoneraram-se do cargo. A escolha deste público justifica-se, pois foi a partir de 2010 que teve início o Programa Mais Qualidade na Escola, que, em linhas gerais, como procurou-se evidenciar, aprofundava os objetivos inerentes à lógica privatista, defendida pelo discurso oficial de qualidade, eficiência e eficácia, aqui, porém, compreendida como um impedimento das expectativas dos docentes.

Quanto à natureza das entrevistas – semiestruturadas – vale ressaltar que elas combinaram perguntas fechadas, organizadas por meio de um roteiro, e perguntas abertas. Esse tipo de entrevista possibilitou à entrevistadora fazer perguntas, além das que compunham o roteiro, a fim de esclarecer determinadas falas, levantar informações da trajetória pessoal e profissional dos entrevistados e, em alguns momentos, recompor o contexto da entrevista (BONI e QUARESMA, 2005).

Com relação aos aspectos éticos e legais, destaca-se que o projeto de pesquisa fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob o parecer nº 3.472.809, de 28 de julho de 2019. Antes do agendamento com cada entrevistado, todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o assinaram, afirmando estarem cientes dos aspectos apresentados no documento.

Realizadas entre setembro de 2019 e março de 2020, todas as entrevistas ocorreram via *Skype* (com recurso de áudio e vídeo), principalmente em razão da preferência e disponibilidade dos participantes. Com duração média de 80 minutos, as oito entrevistas foram gravadas, em formato MP3, utilizando-se um gravador de áudio (aplicativo de Android), e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora.

A fim de preservar o anonimato dos entrevistados, cada um será identificado por meio da letra “E”, em caixa alta, e por um número (de 1 a 8), de acordo com a ordem em que as entrevistas ocorreram. Além disso, quando possível, serão utilizados artigos definidos “o, a” com o objetivo de estabelecer certa proximidade do leitor para com os entrevistados e também para facilitar o reconhecimento destes, se do sexo feminino ou masculino. Quando aparecer, por exemplo, “a E1”, ler-se-á a Entrevistada 1; “o E3”, ler-se-á o Entrevistado 3, e assim por diante.

O subtópico a seguir, com um texto mais descritivo e padronizado, apresentará o perfil e a trajetória acadêmica e profissional de cada um dos entrevistados. Ambos os aspectos, que compõem a identidade do sujeito, são de suma importância para o desdobramento da análise qualitativa aqui proposta, já que, como afirma Piolli (2010, p. 143), “a identidade é, sim, uma referência sobre a qual a pessoa se constrói e se localiza com alguma segurança”.

### 3.2.1 Perfil e trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados

#### Entrevistada 1 (E1)

Com formação em Letras (Licenciatura – Português/Espanhol), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* São Carlos) e especialização incompleta em Psicopedagogia, a E1 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2010.

Incentivada pela ideia de que o concurso lhe possibilitaria “começar a dar aula sem passar pelo processo de entrega de currículo e seleção” (E1), já que nunca atuara como docente, abdicou-se do trabalho de Revisora de Texto em uma Instituição de Ensino Superior privada (IES), no interior de São Paulo, inclusive, com salário maior, para ser professora efetiva na rede estadual paulista, em uma escola de Valinhos-SP, que faz parte da DE de Campinas-SP.

*Assim que me formei, eu tentei por um tempo ir para a sala de aula, mandei currículo para várias escolas, mas, pela falta de experiência, acredito eu, não sei, eu não fui chamada por nenhuma escola. [...] Eu trabalhava com revisão textual desde a Graduação e eu tinha a vontade de dar aula. O concurso foi uma forma que eu vi de voltar para Campinas. (E1)*

Após ser aprovada no concurso de 2010 e realizar o curso de formação da EFAP em 2011, a E1 tomou posse do cargo de professora de Língua Portuguesa no início do ano letivo de 2012, com jornada básica de trabalho (24 horas semanais), exonerando-se dois meses depois, no mês de março, mesmo sem ter outro emprego ou fonte de renda em vista.

*Entrevistada 1: De início eu fiquei desempregada, abri mão mesmo, e depois de uns meses eu fui contratada por uma Instituição de Ensino Superior para trabalhar com revisão textual de livro didático. (E1)*

Na ocasião, estava com 28 anos, solteira e morava com os pais. Em 2019, no ano da entrevista, estava com 35 anos, casada e sem filhos.

A E1, portanto, abandonou a profissão docente e, desde 2013 (até o ano da entrevista), atua como Designer Educacional em outra IES privada. Sua remuneração no atual emprego é bem maior do que a que tinha no Estado, considera ser reconhecida profissionalmente e se sente realizada no trabalho atual.

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E1, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram a exonerar-se do cargo: i) violência entre os alunos e para com ela; ii) frustração por não conseguir realizar seu trabalho a contento; e iii)

adocimento decorrente do trabalho (mal-estar, ansiedade, vômito e diarreia constante).

### **Entrevistada 2 (E2)**

Com formação em Geografia (Licenciatura), pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, *campus* Rio Claro), e especialização em Planejamento, Gestão e Implementação do Ensino a Distância, pela Universidade Federal Fluminense (UFF-UAB), a E2 fez o concurso para professora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2010.

Incentivada pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público e pelo desejo de “fazer a diferença”, considerando “que a transformação estava na escola pública”, a E2, que já atuava como docente em escolas particulares, assumiu o cargo de professora efetiva de Geografia na rede estadual paulista em uma escola de Conchal-SP, que faz parte da DE de Mogi-Mirim-SP.

*Entrevistada 2: Eu pensei na estabilidade e que a transformação estava na escola pública. Que o meu papel seria importante para essas crianças. (E2)*

Após ser aprovada no concurso de 2010 e realizar o curso de formação da EFAP em 2011, a E2 tomou posse do cargo no início do ano letivo de 2012, com jornada reduzida de trabalho (12 horas semanais). Como fora aprovada em um processo seletivo realizado pelo SESI (Serviço Social da Indústria) e teria a possibilidade de trabalhar em uma unidade de ensino na cidade onde residia, exonerou-se do cargo em agosto de 2013, ou seja, após um ano e seis meses no cargo. Na ocasião, estava com 32 anos, casada e com dois filhos. Em 2019, no ano da entrevista, estava com 38 anos, casada e com dois filhos.

A E2, portanto, não abandonou a profissão docente e, desde 2013 (até o ano da entrevista), atua no SESI, nas unidades de Leme-SP e Pirassununga-SP. Sua remuneração no atual emprego é bem maior do que a que tinha no Estado e sente-se realizada principalmente por ter acesso aos recursos que julga necessários para desenvolver um bom trabalho com os alunos.

*Entrevistada 2: Sem dúvida eu prefiro meu trabalho atual, pela remuneração e pela estrutura, porque eu consigo ter acesso a tudo o que eu preciso. (E2)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E2, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram a exonerar-se do cargo: i) impossibilidade de

remover seu cargo para a cidade onde residia; ii) frustração por não conseguir “fazer a diferença”, já que não conseguia realizar seu trabalho a contento; e iii) possibilidade de atuar em uma instituição de ensino na cidade em que residia e com salário maior.

Vale destacar que a E2 demonstra ter clara percepção do gerencialismo dentro da escola, ressaltando em sua fala expressões como “educação como mercadoria”, “alunos como clientes”, “professores desvalorizados”, entre outras.

### **Entrevistado 3 (E3)**

Com formação em Geografia – Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, *campus* Rio Claro), e especialização incompleta em Gestão Ambiental, o E3 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2010.

Incentivado pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público, já que, segundo ele, “é difícil empresa querer contratar quem faz licenciatura”, o E3, que já atuara como eventual e como contratado por tempo determinado na rede estadual, assumiu o cargo de professor efetivo de Geografia na rede estadual paulista em uma escola de Artur Nogueira-SP, que faz parte da DE de Limeira-SP.

*Entrevistado 3: Era a estabilidade que eu queria para poder começar minha vida, porque no Brasil, você não ter um emprego formal, é muito cruel. (E3)*

Após ser aprovado no concurso de 2010 e realizar o curso de formação da EFAP em 2011, o E3 tomou posse do cargo de professor efetivo de Geografia no início do ano letivo de 2012, com jornada completa de trabalho (40 horas semanais). No entanto, como fora aprovado em processo seletivo realizado pela Prefeitura da cidade onde residia, exonerou-se do cargo efetivo de docente em fevereiro de 2012, ou seja, após uma semana, para assumir outro cargo efetivo, porém, na função de assistente administrativo e com menor remuneração.

*Entrevistado 3: Quando fui chamado nesse concurso de Leme, eu fiquei naquela dúvida, porque eu pensei “puxa, eu só fui professor, eu não fiz outra coisa”. Mas eu já estava muito desgostoso da educação [...]. Na época, eu fui para ganhar R\$ 800,00, que era metade do que eu ganhava como professor... foi o momento em que eu percebi que a docência não estava me fazendo bem. (E3)*

Na ocasião, estava com 24 anos, solteiro e sem filhos. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 31 anos, solteiro e sem filhos.



O E3, que abandonou a profissão docente, após assumir o cargo na Prefeitura de Leme-SP em 2012, foi aprovado em um concurso da Caixa Econômica Federal, onde trabalha, desde 2015 (até o ano da entrevista), como Assistente Pleno. Sua remuneração no atual emprego é bem maior do que a que tinha no Estado e sente-se realizado por ser reconhecido profissionalmente.

*Entrevistado 3: Hoje eu trabalho na caixa econômica, sou assistente pleno e tenho um salário de R\$ 8.000,00, trabalhando seis horas. É um trabalho que estressa, também tenho problemas, não é um serviço fácil. Como eu fico na matriz, tenho muitas responsabilidades, mas eu prefiro mil vezes do que estar como professor do Estado. [...] eu percebo que eu estou melhor no meu atual emprego, me sinto mais prestigiado pela minha função. (E3)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista do E3, é possível elencar alguns dos motivos que o levaram a exonerar-se do cargo de professor efetivo para assumir outro cargo efetivo, porém, em outra área e com salário menor: i) sentimento de desvalorização e desprestígio; ii) violência<sup>47</sup>; e iii) condições de trabalho.

Vale destacar que, assim como a E2, o E3 também demonstra ter clara percepção do gerencialismo presente no sistema de ensino da rede estadual paulista:

*Entrevistado 3: Eu vejo que a educação no Estado de São Paulo é tratada como um mercado, uma fábrica que tem pessoas para gerir com uma quantidade de dinheiro sem parar para pensar em questões mais sociais, em questões como a violência e conflitos em sala de aula que deixam o professor muito doente. (E3)*

#### **Entrevistada 4 (E4)**

Com formação em História (Licenciatura), pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e especialização em Educação a Distância pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), a E4 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2013.

Incentivada pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público, a E4, que já atuara como professora em escolas particulares, assumiu o cargo de professora efetiva de História na rede estadual paulista em uma escola de Leme-SP, que faz parte da DE de Pirassununga-SP.

---

<sup>47</sup> O Entrevistado 3 se refere à violência sofrida e observada na situação de trabalho anterior, ou seja, quando ainda era professor eventual. *Eu passei por uma situação quando era professor eventual, e acho que ali foi o "start", que começou a cair a ficha... Era uma turma de 1º ano do Ensino Médio, eu estava substituindo uma professora. Então eu fui entrar na sala de aula, vi que os alunos ficaram parados me olhando... quando eu abri a porta, uma lata de lixo caiu na minha cabeça. (E3)*

Entrevistada 4: *Eu fiz para ter uma certa estabilidade. Acho que foi a primeira coisa que eu pensei.* (E4)

Diferentemente dos entrevistados anteriores, a E4, que foi aprovada no concurso de 2013, não chegou a fazer o curso de formação da EFAP, que faria parte do seu estágio probatório. Tomou posse do cargo de professora efetiva de História no início do ano letivo de 2014, com jornada reduzida (12 horas semanais), exonerando-se duas semanas depois, no mês de fevereiro.

Entrevistada 4: *Engraçado que eu prestei o concurso justamente para ter estabilidade, mas em nenhum momento me arrependi.* (E4)

Na ocasião, estava com 26 anos, casada e sem filhos. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 32 anos, casada e com um filho.

No entanto, a E4 não abandonou a profissão docente, visto que se manteve em uma escola particular até o final 2014, quando pediu demissão para assumir, em 2015 (até o ano da entrevista), o cargo de docente efetivo na Prefeitura de Campinas-SP. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer seu trabalho e se sente realizada, apesar de alguns desafios próprios da docência.

Entrevistada 4: *Eu nunca sonhei em ser professora, nunca tive esse sonho, mas hoje posso afirmar para você que eu gosto de estar em sala de aula, eu gosto de trabalhar com os alunos, eu me sinto bem nessa escola aonde trabalho.* (E4)

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E4, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram a exonerar-se do cargo: i) frustração; ii) relações interpessoais conflituosas (com os alunos e com a equipe gestora); iii) condições de trabalho; e iv) adoecimento decorrente do trabalho.

### **Entrevistado 5 (E5)**

Com formação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* São Carlos), Mestrado em Educação Ambiental, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, *campus* Bauru) e Doutorado (em andamento) em Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia, também pela UNESP (*campus* Bauru), o E5 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2013.

Incentivado pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público e pelo desejo de “fazer a diferença” no contexto da escola pública, o E5, que já atuara em escola

particular, municipal e na própria rede estadual (com contratado por tempo determinado), tomou posse do cargo de professor efetivo de Ciências, em 2014, com jornada reduzida (12 horas semanais), em uma escola no distrito rural de São Carlos (Santa Eudóxia), que faz parte da DE de São Carlos, onde atuou do início de 2014 ao final de 2016. Posteriormente, como mudara de cidade, solicitou remoção para uma escola de Avaré-SP, que faz parte da DE de Avaré-SP, onde atuou do início de 2017 até o início de 2018.

Vale ressaltar que, como o E5 foi aprovado no concurso de 2013, fez o curso de formação da EFAP concomitantemente ao exercício da função, como parte do seu estágio probatório.

Como fora aprovado em um processo seletivo realizado pela Escola Técnica Estadual (ETEC – Avaré), o E5 exonerou-se do cargo na rede estadual paulista após quatro anos consecutivos de trabalho. No entanto, faz a seguinte observação:

*Entrevistado 5: Eu pensei em exonerar antes, quando eu estava em São Carlos. (E5)*

Na ocasião, estava com 33 anos, casado e com um filho. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 36 anos, casado e com um filho.

Apesar da exoneração, o E5 não abandonou a profissão docente, já que assumiu o cargo na ETEC e se manteve em uma IES particular. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, sente que tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a profissão, considera-se reconhecido profissionalmente por seus alunos e se sente realizado com seu trabalho.

*Entrevistado 5: Sem dúvida prefiro os [trabalhos] atuais. Na ETEC, por exemplo, é diferente... o aluno não fez, abraço... dá a vaga para outro. Então eles acabam se esforçando mais. E tem apoio, também. O salário é melhor. Tudo que a gente precisa, materiais, tem ali para a gente trabalhar. (E5)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista do E5, é possível elencar alguns dos motivos que o levaram a exonerar-se do cargo: i) frustração por não conseguir realizar seu trabalho a contento; ii) relação conflituosa com os alunos; iii) condições de trabalho; e iv) adoecimento decorrente do trabalho.

### Entrevistada 6 (E6)

Com formação em Bacharel em Direito, pelo Instituto Camillo Filho, em Teresina-PI, e Filosofia (Licenciatura), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI, *campus* Ministro Petrônio Portela), Especialização na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* São Carlos) e Doutorado (em andamento) também em Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP, *campus* São Paulo), a E6 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2013.

Incentivada pela ideia de que o concurso lhe possibilitaria desenvolver experiência em sala de aula, como professora de Filosofia, a E6, que atuara como professora de outras áreas do conhecimento, inclusive, na própria rede estadual (com contratado por tempo determinado), tomou posse do cargo de professor efetivo de Filosofia em dezembro de 2017, com jornada reduzida (12 horas semanais), em uma escola de São Carlos-SP, que faz parte da DE de São Carlos-SP.

*Entrevistada 6: Antes eu dei aula de outras disciplinas [...] mas não tinha dado aula de Filosofia. E aí alguns amigos, na época, fizeram o concurso... mas já exoneraram também, não estão mais na sala de aula. Foi mais uma “Vamos fazer para termos uma experiência dando aula de Filosofia, em sala de aula”... Foi mais essa questão da experiência em sala de aula. (E6)*

Vale ressaltar que, como a E6 foi aprovada no concurso de 2013, fez o curso de formação da EFAP concomitantemente ao exercício da função, como parte do seu estágio probatório.

A E6 permaneceu no cargo por um ano e cinco meses, e se exonerou em maio de 2019. Na ocasião, estava com 36 anos, solteira e sem filhos. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 37 anos, solteira e sem filhos.

Apesar da exoneração, a E6 não abandonou a profissão docente. No início de 2020 (ano da entrevista), ingressou, como professora substituta, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e em uma IES particular, ministrando aulas no curso de Pedagogia. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, sente que tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a docência, é motivada pelo interesse dos seus alunos e se sente realizada com seu trabalho.

*Entrevistada 6: Hoje, no Instituto, dou a mesma quantidade de aulas, tenho a mesma quantidade de turmas que eu tinha no Estado e ganho seis vezes mais. [...] o salário é melhor, a estrutura é melhor e eu tenho*

*condições, por exemplo, de fazer minhas impressões... Eu tenho uma cota de impressões, então não preciso estar mendigando atrás da diretora a chave do armário para poder fazer uma cópia. Fora que eu percebi que no Instituto são alunos muito mais politizados, engajados, autônomos... (E6)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E6, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram a exonerar-se do cargo: i) remuneração considerada baixa diante de sua qualificação; ii) relações interpessoais conflituosas (com os alunos e com a equipe gestora); iii) condições de trabalho; e iv) adoecimento decorrente do trabalho.

### **Entrevistada 7 (E7)**

Com formação em Matemática (Licenciatura), pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, *campus* Rio Claro), a E7 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2010.

Incentivada pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público, a E7, que já atuara em escolas da rede municipal e particular como professora substituta, tomou posse do cargo de professora efetiva de Matemática na rede estadual paulista em uma escola de Araras-SP, que faz parte da DE de Pirassununga.

*Entrevistada 7: Vem aquele bombardeio de informações “Presta concurso porque é Estadual, vai ser bom para você, vai ter aquele regime que você não perde o emprego...”. Aí eu prestei. [...] Então, o concurso do Estado foi só pela estabilidade do funcionário. (E7)*

Após ser aprovada no concurso de 2010 e realizar o curso de formação da EFAP em 2011, a E7 tomou posse do cargo no início do ano letivo de 2012, com jornada reduzida de trabalho (12 horas semanais). Diante de diversos fatores que lhe causavam descontentamento e de uma proposta de trabalho em uma escola particular em outra cidade, exonerou-se em maio de 2015, ou seja, após 3 anos e cinco meses no cargo.

*Entrevistada 7: Eu recebi uma proposta para trabalhar em Lençóis Paulistas e financeiramente era a mesma coisa que trabalhar aí. E eu ainda tinha uma abertura para aulas particulares e individuais. A gente ponderou muito. “Vamos ou não vamos...”, porque eu teria que deixar a escola, o Estado. Só que o Estado não me segurava, era uma coisa “Se eu for, vai ser bom até”. (E7)*

Na ocasião, estava com 32 anos, casada e sem filhos. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 37 anos, casada e sem filhos.

Apesar da exoneração, a E7 não abandonou a profissão docente. Atua desde julho de 2015 na escola da qual recebeu a proposta de trabalho e ministra aulas particulares de Matemática em sua casa. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, sente que tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a docência, é motivada pelo interesse dos seus alunos e se sente realizada com seu trabalho.

*Entrevistada 7: Hoje eu moro em Lençóis Paulista desde julho de 2015, faz 5 anos que estou aqui, e estou em uma escola só, trabalho só de manhã na escola e tarde e noite só aula particular. [...] O que eu recebia aí eu cheguei recebendo aqui, mas trabalhando bem menos, porque aí eu trabalhava manhã, tarde e noite. (E7)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E7, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram o exonerar-se do cargo: i) frustração por não conseguir desenvolver seu trabalho a contento; ii) condições de trabalho; e iii) adoecimento decorrente do trabalho.

### **Entrevistada 8 (E8)**

Com formação em Letras (Licenciatura – Português/Espanhol), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* São Carlos), a E8 fez o concurso para professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2010.

Incentivada pela ideia da estabilidade inerente ao cargo público, a E8, que já atuara na rede municipal de São Carlos como professora substituta, tomou posse do cargo de professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual paulista em uma escola de São Carlos-SP, que faz parte da DE de São Carlos-SP.

*Entrevistada 8: Eu fiz o concurso do Estado porque eu pensei que seria alguma coisa que daria uma garantia, não que fosse bom. Tanto que nunca tentei no Estado como substituta. (E8)*

Como a escola onde ingressou foi transformada em uma Escola de Tempo Integral (ETI), os professores que estavam no estágio probatório foram removidos. Nesse contexto, a E8 foi removida para uma escola de Araraquara-SP, que faz parte da DE de Araraquara.

Após ser aprovada no concurso de 2010 e realizar o curso de formação da EFAP em 2012, a E8 tomou posse do cargo no início do ano letivo de 2013, com jornada reduzida de trabalho (12 horas semanais). No início de 2014, como fora aprovada em um processo seletivo realizado pelo SESI, deixou as aulas da rede

municipal de São Carlos. Ficou, portanto, com as aulas na rede estadual e no SESI. Ainda em 2014, como fora aprovada em um concurso do IFSP, exonerou-se do cargo de professor na rede estadual paulista em agosto de 2014, ou seja, permaneceu um ano e seis meses no cargo.

*Entrevistada 8: Eu saí da Prefeitura de São Carlos e peguei o SESI. [...] Só não deixei o Estado por essa questão de ficar falando “Ah, você sempre vai ter o Estado”... Por mim eu teria saído do Estado logo que eu entrei no SESI. (E8)*

Na ocasião, estava com 30 anos, solteira e sem filhos. Em 2020, no ano da entrevista, estava com 35 anos, casada e com um filho.

Apesar da exoneração, a E8 não abandonou a profissão docente. Por um tempo, manteve as aulas no SESI e no IFSP; no entanto, em 2020 (ano da entrevista), estava somente com o cargo efetivo no IFSP. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem acesso aos recursos que julga necessários para desempenhar seu trabalho a contento.

*Entrevistada 8: Eu entrei no Instituto Federal de São Paulo e lá eu sou professora de Português e Espanhol. É um cargo só, mas com duas matérias. Lá temos alguns grupos que podemos fazer iniciação científica com os alunos do Ensino Médio. (E8)*

Com base na análise do conteúdo da entrevista da E8, é possível elencar alguns dos motivos que a levaram a exonerar-se do cargo: i) condições de trabalho; ii) burocracia do sistema; e iii) sentimento de solidão.

Pode-se dizer que, para além das ações de se formar em um curso de Licenciatura, participar de concurso para o ingresso em cargo docente efetivo na rede estadual paulista, ser aprovado, tomar posse do cargo e exonerar-se, outros aspectos, tanto os relacionados com o perfil quanto os relacionados com a trajetória pessoal e profissional, também se cruzam, por exemplo:

- todos os entrevistados formaram-se em Universidade Pública;
- todos, quando entrevistados, estavam na faixa dos 30 anos de idade <sup>48</sup>;
- dos oito, sete estavam em busca de estabilidade inerente ao cargo público; no entanto, “ter estabilidade” não foi o suficiente para se manterem no cargo;

---

<sup>48</sup> Como alguns ingressaram pelo concurso de 2010 e outros pelo de 2013, não é possível estabelecer relações ou parâmetros quanto à faixa etária no momento do pedido de exoneração. No entanto, é possível saber a média dessa faixa etária, que, no caso, é 30 anos de idade, e que o mais jovem se exonerou com 24 anos, e o mais velho, com 32 anos.

- dos oito, seis trabalhavam na rede estadual e em outra(s) instituição(ões) de ensino concomitantemente;
- dos oito, sete tinham experiência em sala de aula;
- dos oito, sete tinham outra fonte de renda quando se exoneraram.
- dos oito, seis continuam na sala de aula.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor quanto ao perfil e à trajetória dos oito entrevistados, já que esses aspectos são considerados importantes no contexto da presente pesquisa, o Quadro 3<sup>49</sup> a seguir apresenta um resumo com as informações anteriormente descritas.

---

<sup>49</sup> Na realidade, o Quadro 3 complementar o Quadro 1, apresentado no texto de introdução à pesquisa.



Quadro 3: Resumo do perfil e da trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados.

Entrevistado	Sexo	Idade*	Estado civil**	Filho(s)***	Graduação(IES)	Pós-Graduação****	Por que fez o concurso	Tempo no cargo	DE/Local atuação
E1	F	28 - 35	Solt. - Casada	Não	Letras (UFSCar)	Especial. (incomp.)	Ingresso na docência	2 meses	Campinas/Valinhos
E2	F	32 - 38	Casada	Sim (2)	Geografia (UNESP)	Especialização	Estabilidade/Fazer diferença	1 ano e 6 meses	Mogi-Mirim/Conchal
E3	M	24 - 31	Solteiro	Não	Geografia (UNESP)	Especial. (incomp.)	Estabilidade	1 semana	Limeira/Arthur Nogueira
E4	F	26 - 32	Casada	Não - Sim (1)	História (UFOP)	Especialização	Estabilidade	2 semanas	Pirassununga/Leme
E5	M	33 - 36	Casado	Sim (1)	Ciências Biológicas (UFSCar)	Doutorando	Estabilidade/Fazer diferença	4 anos	S.Carlos/Sta.Eudóxia e Avaré/Avaré
E6	F	36 - 37	Solteira	Não	Filosofia (UFPI)	Doutoranda	Experiência	1 ano e 5 meses	S.Carlos/S.Carlos
E7	F	32 - 37	Casada	Não	Matemática (UNESP)	-	Estabilidade	3 anos e 5 meses	Pirassununga/Araras
E8	F	30 - 35	Solt. - Casada	Não - Sim (1)	Letras (UFSCar)	-	Estabilidade	1 ano e 6 meses	S.Carlos/S.Carlos e Araraquara

\* Idade no ano da exoneração e atual.

\*\* Estado civil no ano da exoneração e atual |

\*\*\* Filho(s) no ano da exoneração e atual.

\*\*\*\* Pós-Graduação no ano da exoneração.

Entrevistado	Atuação docente anterior/Instituição	Carga horária	Docência concomitante ao cargo/Instituição	Trabalho pós-exoneração	Abandonou a docência
E1	Não	Básica	Não	Desemprego/Revisora em IES	Sim
E2	Particular	Reduzida	Sim/Part.	SESI	Não
E3	Estado (O)	Completa	Não	Prefeitura Leme/Caixa EF	Sim
E4	Particular	Reduzida	Sim/Part.	Escola Part. e Munic.	Não
E5	Part./Munic./Estado (O)	Reduzida	Sim/Part. e Munic.	IES Part. e ETEC	Não
E6	Escola de idiomas/Estado (O)	Reduzida	Sim/Part.	IFSP	Não
E7	Part./Munic. (temp.)	Reduzida	Sim/Part.	Escola Part.	Não
E8	Munic. (temp.)	Reduzida	Sim/Munic. e SESI	SESI e IFSP	Não

Assim, após a organização das informações que compõem o perfil e a trajetória acadêmica e profissional de cada um dos entrevistados, o subtópico a seguir abordará e discutirá as quatro categorias que, também por meio de semelhanças, algumas explícitas, outras, nem tanto, emergiram das falas dos entrevistados submetidas à proposta metodológica de Bardin (1979).

### **3.3 Categorias de análise: discussões e apontamentos**

De acordo com Bardin (1979), o método de análise de conteúdo passa por três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta última fase, está inclusa a categorização dos dados, que, segundo a autora, “[...] é uma operação de classificação de elementos, constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 117).

Com a aplicação dessas três etapas, que, aqui, foram compreendidas como “filtros” que se configuraram por meio de leituras, percepção e seleção de trechos mais relevantes e/ou emblemáticos, releituras, agrupamentos, organização de listas com palavras-chave, criação de códigos e elaboração de sínteses, foi possível estabelecer uma relação mais concreta entre a questão que norteia esta pesquisa, as hipóteses e os dados das entrevistas, para que, por fim, emergissem quatro grandes categorias, que foram assim denominadas: I) Sistema de Ensino, Organização Escolar e Cotidiano; II) Precarização e Precariedades; III) Sofrimento e Precariedade Subjetiva; e IV) O processo de adoecimento.

Ao ser incorporada ao setor público, a lógica empresarial ultrapassou o nível federal e ganhou espaço no Estado de São Paulo. Este, como “um grande laboratório social” (VENCO, 2020 apud CONTRAPODER, 2020, *online*), desde a década de 1990, no governo Covas, passando por Alckmin, Serra e, novamente, por Alckmin, vem aprimorando suas experiências de gestão por meio de ações de cunho gerencialista, e a área da educação não poderia ficar de fora.

Assim, para além das palavras próprias da cultura organizacional que, desde então, passaram a fazer parte do contexto educacional, como “qualidade”, “eficiência”, “eficácia”, “agilidade” (no sentido de desburocratização), “metas”, “avaliações”, “padronização”, “bônus”, “clientela”, “equipe gestora”, entre outras, pode-se dizer que as ações de cunho gerencialista estimularam a incorporação de outras palavras que

há tempos têm acompanhado o trabalho docente, como “precarização”, “precariedade”, “autonomia controlada”, “responsabilização”, “sofrimento”, “desgaste”, “insatisfação”, “frustração”, entre tantas outras que, na maioria das vezes, não são notas e tão pouco encaradas como um problema.

Aqui, no entanto, essas palavras, bem como expressões, relatos e histórias, foram decodificadas, consideradas no contexto discursivo de cada um dos entrevistados e problematizadas a partir das hipóteses e do referencial teórico que alicerçam esta pesquisa.

### 3.3.1 Sistema de Ensino, Organização Escolar e Cotidiano

Nessa categoria, foram agrupadas as falas com indicativos que se relacionam com o poder exercido pelo Sistema de Ensino em nome do Estado, que, ao desdobrar-se, apresenta-se na figura de instituições (SEESP, DE), de cargos (supervisão, direção, coordenação), de normas e regras (burocracia), de indicadores de desempenho (metas, avaliações, bônus), de controle, prescrição e padronização do trabalho (EFAP, Cadernos do Professor), de meio para a organização do trabalho (ATPC). Essas figuras, em conjunto, compõem o ambiente e cotidiano escolar que, de acordo com a fala dos entrevistados, é permeado de conflitos, violência, indisciplina, desorganização, e, não raro, associado à imagem de “prisão”<sup>50</sup>.

Como já discutido nos Capítulos I e II, a estrutura da rede paulista de educação foi sistematizada a partir de uma gerência “racionalizada”, que, ao tomar a forma de pirâmide, tem em seu topo aqueles que, por meio da “super visão”, controlam o trabalho dos que estão nas camadas de baixo (TRAGTENBERG, 2018). Nesse contexto, a E8 tem a seguinte percepção: “*no Estado, o Diretor [é] muito do Estado, não amigo do professor. [É] muito da ‘máquina’ do Estado*”.

Seguindo os passos da história, a supervisão é, até hoje, vista como uma atividade conservadora, que, no contexto escolar, visa ao controle e à fiscalização das escolas em suas dimensões pedagógica e administrativa. De acordo com Alonso (2003, p. 170-171),

---

<sup>50</sup> Os entrevistados comentaram sobre a arquitetura da escola pública estatal e associaram-na à arquitetura e a elementos físicos de uma prisão; além disso, fizeram referências negativas ao ambiente escolar, considerando-o violento, conflituoso, tenso, ou, numa só palavra, “tóxico” (E3), vide páginas subsequentes.

A expressão supervisão [foi] utilizada na organização industrial como atividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a administração, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas. Tal conceito esteve atrelado a conceitos tradicionais de administração totalmente superados, baseados na divisão radical entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, administração e execução. Assim concebida, a supervisão está sempre associada a um cargo e corresponde a uma determinada posição na hierarquia. (ALONSO, 2003, p. 170-171).

Na escola, os conceitos de hierarquia, poder e controle são observados pela E6 ao tecer o seguinte comentário:

*Entrevistada 6: Às vezes, na reunião de planejamento vinha o Supervisor, da diretoria de ensino. Lá lá, dava uma olhada, uma sondada, uma rondada e ia embora. Eles falavam assim: “Gente, tem que atender telefone à noite, porque a diretoria às vezes liga para cá para saber se a escola está aberta”. Eu achava super estranho isso, mas tudo bem, né. Eles pressionavam a gente, mas eles eram pressionados pela Diretoria de Ensino. Isso ficava claro para mim.* (E6)

O controle, nas palavras de Braverman (1987, p. p. 68), é o “conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência”.

O E5 assim se refere à questão da hierarquização e suas consequências, as quais refletem de forma negativa, principalmente, em razão de como os projetos chegam aos professores:

*Entrevistado 5: Muita coisa acontece sem a participação da classe dos professores, e vem de cima para baixo e que acaba não dando certo até mais pela falta de diálogo com os professores do que o projeto em si ser ruim. Às vezes até têm projetos bons, mas como eles vêm de uma forma “ditatorial”, vamos dizer assim, não democrática, a galera acaba não realizando ou simplesmente vendo que “Pô, eu não tenho o reconhecimento devido” e acaba, então, não funcionando. Acho que é isso... a questão conjuntural do Estado.* (E5)

O movimento que toma forma quando aquele que está em cima pressiona, inibe e constrange os que estão embaixo é ressaltado na fala da E8, que, ao chegar à escola para a atribuição das aulas, depara-se com a seguinte situação:

*Entrevistada 8: Eu escolhi uma escola lá em São Paulo, mas, quando cheguei na Diretoria de São Carlos e fui fazer a atribuição das aulas, disseram que não existiam as aulas. Fui adida e tive que ir à tarde na Diretoria. Na seleção que sobra, eu consegui o Conde do Pinhal. Aí, na escola, primeiro que eles dividiram minha carga horária de 9h em*

*todos os dias, ou seja, de segunda a sexta eu teria aula no Conde. Eu fui conversar com os coordenadores sobre isso, que não poderia ser porque eu pagaria para trabalhar e também não conseguiria colocar as aulas da Prefeitura. Eles fizeram uma reunião comigo dizendo que no Estado os professores pagam cinco anos para trabalhar, ou seja, não reclame do seu horário. Aí falei “tudo bem”. [...] Eu cheguei com acúmulo de cargo no Estado e eles tiveram que arrumar meu horário. Claro que eles não gostaram. Os coordenadores junto com a direção tentaram jogar comigo, falaram que eu ia ser convocada... daí quando eu mostrei a lei eles pararam. Alguns professores não gostaram. Tanto que eu tinha apoio de alguns professores, que deram razão pra mim, mas os professores mais antigos não gostaram, tiveram que mudar as aulas, né, por causa dessa situação. (E8)*

Na situação relatada pela E8, além da desorganização da DE, fica claro, como bem afirma Tragtenberg (2018, p. 198, grifo no original), que “a estrutura de autoridade é *escalar*, ela articula-se com o aspecto informal definido como *regras do local* que definem formalmente níveis de proibições”. Assim, munidos da superioridade que a hierarquia lhes proporciona, a direção, a coordenação e os professores com mais tempo de casa impõem empecilhos ao professor novato que, apesar do cargo efetivo, é alocado na base da pirâmide. A E8, no entanto, até mesmo como uma forma de resistência, fez valer seu direito.

A questão da receptividade, do acolhimento dos professores que estavam há mais tempo na escola para com os ingressantes também foi destacada na fala da E4 e do E5, e ambos deixam transparecer a sensação de mal-estar.

*Entrevistada 4: Eu lembro que não tive uma recepção da gestão, dos professores. Eu entrei na sala dos professores, me cumprimentaram... mas a lembrança que eu tenho é que não tive uma recepção, não me senti muito bem. (E4)*

*Entrevistado 5: Tinha um grupinho da galera que era efetivo, pessoal mais velho, e tinha a galera O. Aí tinha um pessoal mais novo, o efetivo que tinha entrado no concurso recentemente que eles ainda trocavam ideia com a gente, mas a galera mais velha nem bom dia, boa tarde falava. Era muito estranho. Foi muito ruim. (E5)*

Segundo Linhart (2011, p. 152), entre os mecanismos que visam ao controle e ao fomento do perfil competitivo utilizados pelo gerencialismo está a criação de ambientes e situações “para que os que os trabalhadores não se sintam à vontade no trabalho nem entre eles, para que não possam desenvolver redes de cumplicidade e de apoio com os colegas [...]”.

Não sem razão, os entrevistados assim se referiram ao ambiente e à relação com seus pares:

Entrevistada 2: *No geral, não era um ambiente agradável. Na sala dos professores não tinha armário o suficiente para todos, o que causava certa tensão.* (E2)

Entrevistado 3: *A sala dos professores é um ambiente tóxico, meio estranho.* (E3)

Entrevistada 4: *O ambiente não era muito acolhedor... nem para o professor nem para o aluno.* (E4).

Entrevistada 6: *O ambiente de trabalho era muito hostil, muito conflitivo. Minha relação com a diretora, com a vice, com a coordenadora pedagógica, com alguns professores e com os alunos também, era muito conflitivo. (...) O ambiente dos professores, as coisas que eles diziam.* (E6)

Entrevistada 8: *Em Araraquara, era uma escola que os professores não conversavam muito. Era muito “cada um por si”. Não gostei de lá, não gostei dos colegas, não gostei da conduta. Não foi um lugar que eu gostaria de voltar.* (E8)

Corroborando a afirmação de Linhart (2016, p. 137), de que “a individualização e o enfraquecimento dos coletivos contribuem para a fragmentação identitária dos trabalhadores”, o E5 faz a seguinte colocação:

Entrevistado 5: *O que me chateia mais na questão do Estado é a falta de companheirismo, às vezes, de outros professores. Então, a galera toda hora reclama que tá ruim, que não tem apoio, que o Estado não dá o apoio necessário, só que na hora de fazer alguma movimentação, fazer greve ou lutar pelos direitos, tentar fazer algo diferente, todo mundo fica acomodado.* (E5)

Inclusive, a coletividade era tão importante para o E5, que a falta dela já o tinha levado a refletir sobre a possibilidade de se exonerar:

Entrevistado 5: *Eu pensei em exonerar antes, quando eu estava em São Carlos, pela questão da falta de companheirismo, que foi na época da greve. Aí teve todo um estresse que só dois professores da minha escola entraram em greve, e a gente era mal visto ali. Isso mexeu muito comigo.* (E5)

Nesse contexto marcado pelo individualismo, em um misto de superioridade advinda da hierarquização e de regras em demasia, três entrevistados se referiram às tentativas de lhes tirar a autoridade diante de seus alunos.

Entrevistada 1: *A escola tinha umas regras que eu achava que me prejudicavam, por exemplo, regra do número de alunos que podia sair para tomar água, para ir ao banheiro. Aí o aluno ficava ali reclamando, reclamando... eu deixava ir, principalmente quando queriam ir ao banheiro, e eu levava bronca por isso. E eu sou muito contra... como alguém pode dizer a hora que uma criança vai ter vontade de ir ao banheiro? A diretora entrava na sala de aula me questionando “por que fulano está fora da sala de aula”? (E1)*

Entrevistada 6: *Conversei com a coordenadora pedagógica e falei: “Você não pode minar minha autoridade na frente da sala de aula, com os alunos. Se eu sou professora e a responsabilidade daquela aula é minha, eu coloquei os alunos com um motivo para fora da sala de aula, eles têm que continuar fora da sala de aula”. Eu percebia que a diretora daquela escola não tinha mais autoridade sobre os alunos e ela tentava sempre, conscientemente ou inconscientemente, tirar a autoridade dos professores com os alunos. E foi o que teve comigo e eu não permiti. (E6)*

Entrevistada 8: *Logo que entrei na escola, uma menina demorou 20 minutos para entrar na minha aula e eu não deixei ela entrar. Então foi coordenador, foi diretor, inspetor na minha porta porque eles queriam que ela entrasse na aula. Eu não deixei. (E8)*

Nos relatos dessas três entrevistadas é possível notar que, apesar da intromissão daqueles que estão acima na hierarquia, elas se mantiveram firmes naquilo que julgavam ser correto. No caso da E1, por exemplo, mesmo sabendo que a diretora chamaria sua atenção, autorizava a saída dos alunos, já que, como ela mesma disse, era contra à regra que limitava a saída dos alunos, tanto pelo fator fisiológico quanto pelo fato de que essa regra atrapalhava o andamento de suas aulas.

No que se refere à relação entre os professores e o diretor, Tragtenberg (2018, p. 187) aponta que

[...] o corpo de professores procura manter sua legítima esfera de autoridade sem intromissões. [...] Nas suas relações com o diretor, a expectativa de comportamento dos professores é que recebam apoio desse diretor, seja em relação a alunos, seja em relação aos pais de alunos. (TRAGTENBERG, 2018, p. 187).

Tanto no relato da E6 quanto no da E8, fica claro que não tiveram apoio da direção quando tomaram a decisão de impedir que alguns alunos retornassem à sala de aula. No entanto, ainda que a expectativa de receber apoio não tenha se efetivado, ambas mantiveram a “legítima esfera de autoridade sem intromissões” à que se refere Tragtenberg (2018, p. 187).

No cotidiano escolar marcado pelo gerencialismo, aqueles que compõem a “equipe gestora”, ou seja, diretor, vice-diretor e coordenador(es), além de serem “os olhos” do Estado dentro da escola, o que é oficializado por meio da hierarquia, são também os “agentes da mudança”. Nesse contexto, uma de suas atribuições é fazer com que os aspectos burocráticos sejam cumpridos, e as metas, alcançadas.

De acordo com os entrevistados, a burocracia se fazia presente até mesmo quando queriam utilizar o espaço físico da escola para dar uma aula mais dinâmica, que saísse do padrão sala de aula, lousa, giz e alunos enfileirados.

*Entrevistada 1: Eu dei uma aula que eu queria usar música. Então fui para uma sala que tinha o equipamento que eu precisava. Foi bem burocrático. Fiquei uns três dias tentando reservar a sala. [...] Eu também tentei dar uma aula na biblioteca, mas eu não consegui. Me disseram que não era funcional uma aula na biblioteca e que tinha medo de os alunos pegarem as coisas, enfim, só sei que não consegui levar os alunos nem para pegar livro. (E1)*

*Entrevistada 2: A Tv ficava guardada e geralmente o datashow não estava disponível, então eu tinha que fazer os agendamentos com muita antecedência. (E2)*

*Entrevistada 4: A escola tinha uma sala de vídeo que tinha que agendar o Datashow, mas não cheguei a usar. Você tinha que agendar, colocar o nome do filme e o motivo, o porquê você estava passando aquele filme, tipo um projetinho que tinha que escrever para justificar o uso do Datashow. (E4)*

*Entrevistado 5: Tinha um Datashow que eu pedi para usar uma vez e a diretora falou: “não, esse Datashow é novo, não pode usar”. E eu falei: “e vai ficar até quando aí encaixotado?”. Então era umas coisas muito... Eles criavam alguns empecilhos que iam contra o que eu pensava. Pô, eu quero dar aula, não conseguia dar aula. (E5)*

*Entrevistada 6: Os professores queriam usar a sala dos computadores com os alunos, e era um grupo até pequeno, [...] mas a direção tinha uma resistência, porque disseram que esconderam os mouses, que os alunos iam quebrar. Então, pediam para que a gente evitasse usar a sala de computadores junto com os alunos. (E6)*

Somente a E7 afirmou que, no geral, os professores eram incentivados a utilizar os recursos e os espaços da escola.



Entrevistada 7: *Lá tinha laboratório de química, uma sala de vídeo, informática. Você só precisava reservar. “Vou usar na primeira aula de quinta-feira”. Você reserva para que não tenha outro professor que queira. Eles até incentivavam o uso dessas alternativas.* (E7)

Na Educação Básica, o diário de classe é, na visão de seis entre os oito entrevistados, um dos principais símbolos da burocracia.

Entrevistada 1: *Quanto às documentações, eu tinha que preencher os diários e entreguei tudo quando saí... mas eu acho uma coisa muito arcaica. Esse tipo de documentação não mostra como foi sua aula, não revela como foi o planejamento nem os resultados.* (E1)

Entrevistada 2: *Havia uma cobrança muito grande com relação à burocracia... e coisas que eu acho importantes na educação eu não via. [...] a gente fica com a sensação de que professor bom é aquele que preenche papel e que dá conta de toda essa papelada. O professor que está com o diário bonitinho, que entrega as notas antes do prazo, que escreve relatório, que no papel está uma graça, esse é o professor bom. [...] O importante é estar com a parte burocrática em dia, e a aprendizagem, de fato, fica de lado. Mas acho que isso está condicionado ao sistema, é uma coisa estrutural dentro da educação, como as coisas estão organizadas.* (E2)

Entrevistado 3: *Como eu sabia o que a equipe pedagógica queria, eu preenchia ali na sala de aula mesmo, rapidinho, porque também é uma coisa que ninguém vê. A coordenação diz que acompanha, mas não acompanha nada, até por falta de tempo. [...] Aí tem aquela coisa... a coordenação quer tudo preenchido. Se o aluno aprendeu ou não, pouco importa. Mesmo porque, mensurar a aprendizagem dos alunos é bem complicado, ainda mais num sistema em que o se o professor mensura o aprendizado real do aluno, ele vai ficar com nota vermelha, e ficando com nota vermelha vai pegar mal... não vai pegar mal só pra você... vai pegar mal para o coordenador, para o diretor e vai chegar lá em cima.* (E3)

Entrevistada 4: *Gastava-se mais tempo fazendo questões burocráticas, como o diário de classe, por exemplo, do que planejando aula, dando aula. Em um ATPCs, uma professora falou de pegarem carrinho de supermercado e colocar livro dentro, para os alunos pegarem. Aí, a coordenadora pedagógica falou que tinha que ter um projeto para isso, senão não poderia fazer. Eles queriam fazer uma campanha de doação de livros, aí tinha que fazer um projeto explicando porque era interessante ter livro dentro da escola. São coisas que não precisam explicar, né... E aí acaba que tudo você tem que fazer projetinho, preencher papel...* (E4)

Entrevistado 5: *Tinha que fazer o diário, a Ficha 13... Tinha que fazer chamada, daí tinha um negócio lá no sistema. Não tinha o porquê. Depois tinha que fazer a filipeta. Isso é um negócio muito chato. Essa parte burocrática não tem um porquê. A gente podia pensar mais na questão pedagógica do que burocrática. [...] Eu tenho muito problema com isso. Como eu me preocupo em dar aula, às vezes eu esqueço de fazer essa parte burocrática. Eu entregava coisa atrasada, esquecia de fazer chamada, aí tinha que passar tudo a limpo. (E5)*

Entrevistada 6: *Além dos diários, tinha uma ficha que a gente tinha que preencher... que era sobre “O que seu aluno não aprendeu no mês, e o que o professor podia fazer”, e era só preenchimento de papel. Não tinha uma discussão por cima, nada. (E6)*

Além da questão burocrática relacionada, principalmente, aos diários, vale ressaltar a situação que tanto incomodava a E7:

Entrevistada 7: *Eu me lembro que eu não suportava quando era sábado letivo para repor porque teve um feriado numa quarta-feira sendo que eu não tinha aula nesse dia, e eu tinha que cumprir o sábado lá. Na verdade, todos tinham que ir. Aí eu pensava “Pô, eu não tinha aula, eu dei minhas aulas da semana, você tá sendo convocada para ficar aqui o sábado inteiro para cumprir uma coisa que já cumpri”. E não podia faltar, porque era convocação, você tinha que ir. E, assim, é uma burocracia que não é da escola, é do sistema. Eu achava isso o cúmulo. (E7)*

Segundo Tragtenberg (2018, p. 187), a burocracia é compreendida “como adesão a regras [...], tendo em vista fins determinados”. Como bem relatam os entrevistados, a finalidade da burocracia, representada na figura do diário de classe, é controlar o trabalho e não acompanhar, de fato, o processo de ensino e aprendizagem. O professor, que se vê em um contexto em que ensinar é o menos importante e que professor “bom” é aquele que preenche papel e está em dia com suas obrigações burocráticas, não raro, vê seu trabalho perder o sentido, o que tende a gerar sofrimento, insatisfação, frustração, entre tantos outros sentimentos. Essa perda do sentido do trabalho está intimamente relacionada à precariedade subjetiva, que, dada a sua importância nesta pesquisa, será aprofundada em outra categoria de análise, no tópico 3.3.3.

Entre as ações da gestão gerencialista na rede paulista de educação, o tripé hierarquia, burocracia e autonomia controlada tomou forma com a criação da EFAP, que, inicialmente centrada na proposta de formação dos professores ingressantes, deu suporte à implantação do Programa São Paulo Faz Escola, que unificou o

currículo e estabeleceu o uso de materiais didáticos predeterminados (*Caderno do Professor e Caderno do Aluno*).

Considerando que somente a E4 não fez o curso, pois se exonerou antes, e que a E7 disse não se lembrar do curso, os demais entrevistados apresentaram, em sua maioria, uma visão negativa:

Entrevistada 1: *Eu achei que os fóruns acrescentavam pouco. Às vezes as pessoas ficavam em discussões mais no embate com relação ao que o outro disse do que acrescentar mais pontos de vista para enriquecer as discussões. Eu achei que o curso apresentava uma visão muito idealizada do que é ser professor, sobre o que é trabalhar no Estado. Eu que fui para esse curso sem ter nenhuma experiência em sala de aula, eu não sei se ele me preparou para estar dentro da sala de aula. Eu não vi muito acréscimo nesses termos. (E1)*

Entrevistada 2: *Não gostei do curso... o que foi aquilo? Primeiro que foi totalmente a distância, se a pessoa quisesse deixar o curso rolando e ir fazer outra coisa ela poderia... coisas muito fáceis, desnecessárias, informações redundantes... enfim, eu não gostei. (E2)*

Entrevistado 3: *Era um ambiente para a discussão de temas. Apesar de que na área específica de Geografia eu achei bem básico. (E3)*

Entrevistado 5: *Eu lembro que teve alguma coisa sobre aulas práticas de laboratório, de ciências e biologia, só que olha a incoerência... as escolas não tinham laboratório. (E5)*

Entrevistada 6: *Eu não achei que foi uma formação muito boa. Porque eu fiz a formação online. (E6)*

Entrevistada 8: *Todos os cursos que eu fui obrigada a fazer pela Secretaria de Educação acho que foram inválidos. Porque era só para inglês ver. Nunca achei que isso daí melhorasse alguma coisa para dar em sala de aula, no conhecimento para trabalhar em sala de aula, ou algo que fizesse eu refletir diferente do que fiz na faculdade. O curso mostra uma realidade que não existe. Então, não serve para trabalhar em sala de aula, é perder tempo. (E8)*

De acordo com Piolli (2010, p. 177), “o modelo de gestão e de autonomia controlada tem repercutido em maior responsabilização do diretor pelos resultados da escola”. Ora, considerando a lógica hierárquica e o discurso de que a equipe gestora é formada pelos “agentes da mudança”, o diretor é cobrado e, conseqüentemente, em

um efeito cascata, cobra o coordenador, que cobra os professores, os quais estão na “ponta” dessa linha de responsabilização.

No entanto, foi possível perceber na fala dos entrevistados o que Venco (2019, p. 8) caracteriza de “tentativa de prescrição do trabalho intelectual”. Ou seja, apesar de haver a determinação do uso desse material, eles não o utilizavam, e, inclusive, referiam-se aos Cadernos como “caderninhos” ou “apostilinhas”, como explicitam as falas a seguir:

*Entrevistada 1: A orientação era trabalhar os tópicos temáticos daqueles caderninhos e alguns professores usavam. Eu não usava, mas em nenhum momento a coordenação me criticou por eu usar outros materiais ou trabalhar outros conteúdos. (E1)*

*Entrevistada 2: A direção cobrava o uso das apostilas, não excessivamente, mas havia cobrança. Eu usava, também como uma forma de seguir as regras da escola, mas eu complementava bastante, adaptava, alterava algumas atividades dentro do que eu achava que era necessário para cada turma. [...] Mas, no geral, eu não gostava das apostilas. Eu achava que não tinha continuidade... mudava-se de assunto para outro completamente diferente, então o aluno perdia a conexão entre os conteúdos, e a continuidade é importante dentro da minha área. (E2)*

*Entrevistado 3: A apostila foi imposta, porque eles alegavam a questão da unificação do currículo. Eu usava a apostila como um complemento, mas a coordenação pedia muito que a gente seguisse a apostila, mas eles não se intrometiam no quanto e como o professor ia usar, desde que usasse. Eu tinha uma certa liberdade para fazer uma aula diferente, desde que no final do bimestre as questões do caderninho estivessem respondidas. O coordenador costumava pegar os cadernos dos alunos e verificar. Aí tem aquela coisa... a coordenação quer tudo preenchido. Se o aluno aprendeu ou não, pouco importa. (E3)*

*Entrevistada 4: Eu falei para os alunos: “Gente, nós vamos trabalhar com um livro da editora Moderna, porque essa apostila que vocês têm é muito superficial, ela é muito ruim”. Falei desse jeito para eles. Aí, no outro dia, não sei se foi a orientadora, acho que não foi a diretora, me chamou e falou assim: “Olha, a representante de sala falou que você falou mal do material do Estado, da apostila. É verdade?”. Eu disse: “É. Essa apostila é extremamente superficial, e nós vamos trabalhar com a apostila da editora Moderna, que é mais completa”, falei a ela. “Você não pode falar desse jeito”, ela disse. “Mas é o que eu penso”. (E4)*

Entrevistado 5: *Eu usava muito pouco, era mais para a resolução de alguns exercícios. Até porque, na área de Ciências e Biologia não tinha nada de conteúdo nas apostilas. Então, eu usava o livro didático, eu sempre trazia coisas de fora para a gente trabalhar. Mas nenhuma das escolas tinha uma cobrança excessiva. [...] É que nunca ninguém me encheu o saco, porque se me enchesse ia ficar por isso mesmo, eu não ia fazer.* (E5)

Entrevistada 6: *Como eu estava dando aula só para o EJA, eu não tinha caderninho para o EJA. O que a coordenadora fazia quando o aluno faltava, por exemplo, uma aluna ficou grávida, teve um acidente, ela dava um caderninho para o aluno, mesmo sem falar comigo, e dizia para o aluno ir respondendo, ir fazendo. Aí, quando esse aluno voltava, ele trazia respondido, às vezes não, e a coordenadora queria que eu, a partir dessas respostas, de acordo com o ano, abonasse falta, desse nota. Eu dizia “Não, com o caderninho eu posso até abonar a falta, mas a nota eu vou precisar que ele faça um trabalho, da mesma forma que eu faço com os outros alunos”.* (E6)

Entrevistada 7: *Eu não usava aqueles caderninhos, eu preparava minhas aulas em casa, mas eu não usava, eu não gostava deles. Aí chegou um ano que a diretora disse que queria ver tudo preenchido. Eu falava “Gente, vocês vão preencher para mim”. Eles pegavam tudo na internet. “Preenche lá que quem me mostrar preenchido tem 2,0 pontos na prova”. Então a prova valia 8,0 e o restante 2,0, por exemplo. Tinha essa cobrança... mas mesmo assim eu não seguia.* (E7)

Entrevistada 8: *Eu não usava os caderninhos. O que eles falavam era que, como eles recebiam, teria que ser trabalhado, mas eles não interferiam isso dentro da sala de aula. Tinha uma recomendação para trabalhar, mas eu não trabalhei.* (E8)

Ainda sobre o uso do *Caderno do Professor*, o E3 e o E5 expõem opinião pessoal em relação à conduta de muitos professores da rede, que, na visão deles, parecem ter sucumbido aos ditames da gestão gerencialista.

Entrevistado 3: *Eu vejo que muitos professores seguem isso (Caderno), não estão preocupados com os alunos... estão preocupados em cumprir aquilo que está sendo pedido pra eles. Eu acho que essa é a grande sacada de muitos profissionais da educação do Estado de São Paulo... “Explico esse caderninho aqui, os alunos respondem e boa... bati minha meta”. A gente não está mais pensando a educação como um serviço social, mas como um serviço mercadológico.* (E3)

Entrevistado 5: *Eu penso que o professor segue se ele quiser. Mas é muito cômodo o professor seguir o caderninho porque você tem o negócio pronto ali... Por isso que eu falo, é muito fácil porque é pobre, se segue aquilo ali, você cumpriu o caderninho que o Estado queria.* (E5)

Vale lembrar que é o coordenador o responsável por incentivar e cobrar o uso do *Caderno do Professor*. Nesse contexto, apesar de o coordenador aparecer abaixo do supervisor na hierarquia da gestão escolar do Estado de São Paulo, pode-se dizer que ambos “super visionam”. No entanto, enquanto o supervisor acompanha, de longe, as metas e os resultados das escolas que estão sob a sua responsabilidade, o coordenador está diariamente no interior da escola, e uma de suas funções, de acordo com Paes e Ramos (2014), é a de representar a Secretaria de Educação no intuito de organizar atividades com os professores e direcionar a proposta do currículo único.

Um dos momentos em que a função do coordenador se efetiva é no ATPC<sup>51</sup>, ou seja, na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, que é um momento destinado à formação continuada do professor em serviço. No entanto, com base na fala dos entrevistados, pode-se perceber que esse momento de formação está distante de cumprir seu objetivo.

Entrevistada 1: *O ATPC não atingia o seu objetivo e não era um momento agradável de vivenciar. Os professores levantavam a voz, falavam de uma maneira mal-educada, o que me deixava mais angustiada ainda por perceber o quão diferente eu era.* (E1)

Entrevistada 2: *No ATPC era a mesma coisa de sempre, que você não conseguia discutir os problemas reais. Eles vinham com textos que éramos obrigados a ler, mas as discussões nunca acrescentavam... e isso sempre me incomodava. Essas discussões, reuniões, na minha visão, eram inúteis, chatas, burocráticas e entediadas. Eles discutiam coisas que eles sabiam que nunca iam aplicar... era meio doido. Chegou um momento que a coordenadora até parou de exigir minha presença em planejamento e nos conselhos, porque eu sempre expunha o que eu achava, e eles sabiam que eu ia bater o pé em algumas coisas.* (E2)

Entrevistado 3: *Os professores sempre encaram o ATPC como o horário de tempo perdido (risos). Era complicado a coordenação querer ganhar o professor com um discurso que o professor sabia que*

---

<sup>51</sup> Em 2012, a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foi substituída pela sigla ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), já que houve mudança no tempo destinado ao trabalho coletivo. Antes 2012, 1 HTPC era cumprido em 60 minutos; a partir de 2012, 1 ATPC passou a ser cumprido em 50 minutos, que equivale ao tempo de 1 aula.

*não ia funcionar. Então eu via como um problema, porque era um horário que eu tinha que ficar lá sentado, escutando a coordenadora falar, rezar a cartilha que vinha de cima. (E3)*

*Entrevistada 4: A escola era uma bagunça, e num dos ATPCs que eu fui, pensei que ia ser discutida a questão de certos alunos ficarem em sala de aula errada, e era uns textos pra ler fora da realidade escolar. Fiquei com muita preguiça. Tanto problema acontecendo na escola, e a pessoa ficava lendo textos fora da realidade. (E4)*

*Entrevistado 5: O que eu achava ruim, não só eu como outros professores também, que às vezes o ATPC era mais pra recados de coisas da Diretoria de Ensino do que para discussão de problemas da escola. A gente tinha reunião toda semana e nada acontecia, então o ATPC acaba sendo muito mal utilizado. Tinha que fazer algumas coisas que a diretoria de ensino mandava, isso me desanimava. [...] Acabava-se discutindo coisas muito gerais, que a DE pedia, não pedia, mandava a gente discutir e esquecia do local. (E5)*

*Entrevistada 6: Para mim, as reuniões de ATPC eram uma perda de tempo total. [...] No primeiro ATPC, que era o específico, que a gente tinha que fazer coisas específicas da nossa disciplina, eu percebia que eles sempre colocavam alguma coisa pra gente fazer que não tinha nada a ver. Por exemplo, se tivesse Festa Junina, aí colocava para a gente fazer coisas da festa. No segundo ATPC, eles levavam a gente para a sala de vídeo, aí lá faziam a reunião coletiva, com todos os professores. Passavam os recados paroquiais, às vezes davam a fala para algum professor do sindicato falar também, e aí se resumia a preencher papel. Não tinha curso de formação. (E6)*

*Entrevistada 7: Eles pediam para analisarmos aqueles caderninhos que estavam sendo lançados, fazer texto sobre, as atividades, o que faria, o que não faria. (E7)*

*Entrevistada 8: Em São Carlos, o ATPC era bem colaborativo. Tinha umas discussões interessantes, eles pensavam nos alunos. Os professores tentavam ter algumas soluções para que os alunos que tinham problema de aprendizado, ou problemas comportamentais. [...] Em Araraquara, eram só anúncios, determinações e fofoca. Só. Em Araraquara eu não falava nada. Eu só observava. (E8)*

Dos oito entrevistados, somente a E8 afirma que, na escola onde atuou antes de ser removida, as reuniões da ATPC eram proveitosas, “com discussões interessantes”. De maneira geral, os entrevistados viam a ATPC como “um momento de tempo perdido coletivamente”, já que as discussões, quando existiam, não

abordavam a realidade da escola, dos alunos e tampouco dos professores. Além disso, lembrando Linhart (2011), que afirma ser comum na gestão gerencialista a criação de ambientes e situações desconfortáveis para os trabalhadores, a fim de que estes não criem laços e redes de apoio, a E1 diz que a ATPC, além de não atingir seu objetivo, “*não era um momento agradável de vivenciar*”.

Nesse contexto, em que se prevalece a hierarquização, a burocracia, o controle da autonomia, a padronização e a tentativa de prescrição do trabalho, a avaliação atrelada à bonificação por resultados tem espaço garantido. Ora, considerando que o Estado é, ao mesmo tempo, gestor e avaliador, nada mais eficiente e eficaz do que utilizar as avaliações de larga escala para fiscalizar e quantificar o desempenho de escolas, professores e alunos, favorecendo, assim, a competição, o individualismo, a transferência de responsabilidade, a culpabilização e, conseqüentemente, um clima tenso e desagradável (SILVA e HELOANI, 2009; LINHART, 2011; GARCIA e NASCIMENTO, 2012).

Os entrevistados que se manifestaram em relação às avaliações, teceram os seguintes comentários:

*Entrevistada 6: O que eu percebia claramente é que eles queriam o que eles não davam para a gente. Eu percebia, por exemplo, que quando estava na época de prova, SARESP, “vem para a USP com a gente”, eles ficavam loucos. Querendo fazer as coisas, querendo que os alunos tivessem um rendimento x, y. (E6)*

*Entrevistada 7: Todo mundo tem o SARESP. De acordo com o índice da escola, no começo do ano tinha aquele bônus. Então, caíram em cima do Português e da Matemática. Era o tempo todo “Os alunos vão fazer essa prova, e vocês precisam fazer aula diferente”. O professor tinha que fazer e acontecer para que eles fossem bem, para ter o bônus no ano seguinte. Então, recaía muito sobre a Língua Portuguesa e Matemática, o desempenho, o bônus da escola. Professor de Português e Matemática tinha que fazer milagre, porque os alunos não tinham base. (E7)*

*Entrevistada 8: Eu estava com 3º ano do Médio, e eles estavam com muito medo de não conseguirem bônus, então ficavam pressionando. Mas aí conseguiram o bônus máximo. Tanto que depois, do meio do ano para a frente, eles passaram a me elogiar. (E8)*

Frente ao cenário da gestão gerencialista, que, como já foi dito, tem em seu discurso palavras como eficiência, eficácia, qualidade, entre outras, a desorganização também tem seu espaço. Como relatado pela E4, “*a escola era uma bagunça*”.



Entrevistada 4: *Quando eu entrei no Waldemar, por ser uma escola bem próxima à região central, eu pensei que tivesse uma certa organização. Entrei na sala de aula e levei um susto com a dinâmica escolar. (E4)*

Outros entrevistados também se referiram à falta de organização de vários aspectos no dia a dia da escola.

Entrevistada 2: *A escola era uma bagunça, porque uma pessoa falava uma coisa, aí perguntava para a coordenação, que falava outra coisa. Na época tinha a figura do professor mediador e a professora que assumiu essa função estava estressada, doente, ela não conseguia lidar com os problemas que a gente tinha na escola...aliás, acredito que ninguém lá sabia. Era tudo muito perdido e ninguém sabia de fato quais eram as regras. (E2)*

Entrevistada 4: *Era muito comum na escola alunos de outras turmas ficarem em outras salas. Então, um aluno do 9º ano ficava no 7º ano, escondido. Eles saíam muito da sala, falavam que o professor tinha deixado, eu não percebia uma certa organização por parte da gestão. Tudo bem, fiquei duas semanas, essa foi a impressão que tive. Eu não via a diretora, não tive contato com ela. A impressão que tive nesse pouco tempo é que era uma escola muito largada. (E4)*

Entrevistado 5: *A escola que eu assumi não tinha controle nenhum dos alunos, eles saíam fora da sala, corriam a todo momento. Aí a coordenação vinha me cobrar porque eu não estava pegando os alunos. Falei: “eu não vou ficar correndo atrás dos alunos”. (E5)*

Entrevistada 8: *Quando eu fui removida, eu fui conversar na Escola e eles não sabiam nem que eu tinha sido removida. Eles descobriram que eu era efetiva no meio do ano, quando eu já sabia que não ia ficar na escola porque eu tinha passado no concurso. (E8)*

É possível perceber que a desorganização a que se referem os entrevistados está diretamente relacionada à indisciplina dos alunos, que, não raro, desdobrava-se em violência, entre os alunos e para com os professores.

De acordo com Abramovay (2015, p. 7), “a violência incorpora as ideias de brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a ‘microviolência’ ou aquela violência que acontece no dia a dia das escolas”. Todos os entrevistados se referiram à violência, inclusive, alguns relataram mais de uma situação e, no caso da E1 e da E2, a violência e a dificuldade de se relacionar com os alunos se configuraram como aspectos importantes na tomada de decisão se de exonerarem.

Entrevistada 1: *Eu não sei se era o maior problema, mas foi pra mim... eu não sabia lidar com a violência em sala de aula. Isso pegava muito.* (E1)

Entrevistada 1: *Eu tinha um problema com o 7º ano porque as janelas eram grandes, ficavam na altura do rosto do aluno pra cima... e muitas faltava vidro. Um aluno, toda vez que eu estava dando aula, ele mostrava que o vidro estava a ponto de cair. Então ele falava “professora”, balançando o vidro. E isso me incomodava muito [...]. Toda aula esse aluno me mostrava que ia derrubar o vidro lá embaixo.* (E1)

Entrevistada 1: *No Fundamental tinham muitos alunos repetentes, mais velhos e eu percebia que alguns queriam me intimidar, inclusive fisicamente. Eles eram bem maiores que eu e chegavam perto, querendo impor, tipo “eu vou sair porque eu quero tomar água”. Meio que me encostavam na parede mesmo, literalmente.* (E1)

Entrevistada 2: *Eu nunca sofri violência física, mas verbal sim. Com relação a respeito, eu tinha salas extremamente difíceis e a situação era tensa. [...] Eu não tive problemas com todas as salas, mas a relação com os alunos foi relevante na minha decisão.* (E2)

Entrevistada 2: *Os alunos do 9º ano e alguns do Ensino Médio eu me distanciei por conta da falta de respeito. Apesar de eles perceberem que eu estava preocupada, era a forma que eles sabiam se relacionar com o mundo. Eles só sabiam se relacionar com o mundo daquela forma que eu achava desrespeitosa, violenta, mas que para eles era comum.* (E2)

*Eu passei por uma situação quando era professor eventual, e acho que ali foi o “start”, que começou a cair a ficha... Era uma turma de 1º ano do Ensino Médio, eu estava substituindo uma professora. Então eu fui entrar na sala de aula, vi que os alunos ficaram parados me olhando... quando eu abri a porta, uma lata de lixo caiu na minha cabeça. Para os alunos, era uma diversão, mas eu fiquei assustado de ver a reação dos alunos rindo, eu servindo de gozação e escárnio pra eles. Eu pensei “o que eu estou fazendo aqui?”. É uma frase clichê, mas a gente estuda pra isso? Foi aí que começou meu processo de adoecimento na educação, de viver e de sentir esse desprestígio social.* (E3)

Entrevistado 3: *Sempre tinha problema de briga, de drogas, e isso foi me deixando assustado. E você começa a perceber... “o que eu estou fazendo da minha vida aqui”.* (E3)

Entrevistada 4: *Eu lembro que deu o horário do intervalo e fui pedir a um aluno especial ir para fora da sala, e eu encostei minha mão nas costas dele e aí ele virou pra mim e falou: “Você nunca mais encosta em mim”. Gritou. Então depois desse dia eu comecei a repensar a forma como eu me “dirigia” aos alunos.* (E4)

Entrevistada 4: *Principalmente dentro da sala de aula, eles eram muito arredios, muito mal-educados comigo. Eram alunos que tinham um histórico familiar muito difícil. Eram alunos assistidos. (E4)*

Entrevistado 5: *Teve um caso muito interessante quando eu fui Categoria O. Eu tinha assumido o cargo de Biologia numa cidade vizinha de São Carlos, em Itirapina, e aí eu fiquei duas semanas porque era um terror a escola. Era aula à noite. Não aguentei, “não vou ficar viajando pra aguentar isso aqui”. O pessoal era mais velho e era casca grossa. “Não, não vou. Vou acabar arrumando encrenca aqui”. Depois de um mês, a professora que assumiu meu cargo lá foi assassinada na escola. Então, eu tava lá, depois ela assumiu e foi assassinada lá na escola e eu tinha dado aula pro cara que assassinou ela. (E5)*

Entrevistado 5: *Teve um pai de aluno que foi para me bater na escola, lá em Santa Eudóxia. O filho tinha dito que eu tinha agredido ele. Aí a conversa foi outra. Porque os amigos dele acabaram desmentindo ele e falaram: “Não, o professor chamava atenção dele, ele mandou o professor ‘tomar no cu’”. Aí uma professora ouviu, eu nem dei bola, ela ouviu e falou para a Diretora. Depois o pai ficou com a cara no chão porque ele viu que o filho dele estava errado. (E5)*

Entrevistada 6: *Minha relação com os alunos não era boa. Eu tinha um 1º ano que era totalmente apático, eles não queriam nada. [...] Teve uma turma de 2º ano do EJA, que estava lotada, 45 alunos, e faltavam sempre uns oito, nove alunos. Aí esses alunos chegaram na minha aula querendo bagunçar, causar confusão, numa turma boa, que estava indo bem, tinha uma boa relação comigo. Aí começaram a querer tirar sarro do meu sotaque, não deixava eu dar aula. (E6)*

Entrevistada 7: *A diretora dizia para gente que eles achavam que tinha um traficante na sala, então que não era para deixar sair, isso à noite, não era para deixar ir no banheiro, sair, porque podia estar repassando. Agora, eu vou bater de frente com esse cara? Se ele quiser tomar água eu vou falar “Não, fica aí, senta”? Imagina que eu ia bater de frente com um cara desse. Aí meu carro lá fora ia aparecer todo riscado, entendeu... Era uma somatória de desgastes. (E7)*

Entrevistada 7: *Teve um caso de violência... eu ia entrar na sala do 2º colegial, noturno, e tinha duas meninas se pegando, puxando cabelo, brigando. Agora, não me lembro o motivo. Só sei que eu tentei separar. A única coisa que me falaram foi “jamais você tem que fazer isso, você chama qualquer pessoa, mas você não entra”, porque aí eu até levei alguma coisa no braço, ficou meio roxinho. Mas vou fazer o quê? A primeira reação que eu tive foi tentar separar as meninas. (E7)*

Entrevistada 7: *Nunca sofri violência física, mas violência verbal acontece, não com palavras, mas eu percebia que eu falava com o*

*aluno, ele abaixa a cabeça, soltava alguma coisa. Eu percebia, mas fingia que não via. Você sabe que está falando de você, mas você relewa. Uma violência indireta. (E7)*

*Entrevistada 8: A única vez que teve uma confusão de dois meninos se pegando, mesmo, de soco, foi nessa escola (em Araraquara). Porque, como eu não poderia colocar eles para fora, eles ficaram em sala de aula, num conflito, quando fui ver os dois estavam se pegando. (E8)*

Como bem afirmou a E2,

*Entrevistada 2: Os alunos precisam de um espaço agradável, porque com uma escola parecendo uma prisão fica complicado, não é um espaço em que você quer ficar... e isso interfere no comportamento deles, eles precisam se sentir acolhidos e sentir que pertencem à escola. (E2)*

Tomando como base a fala da E2, julga-se importante apresentar o que os demais entrevistados comentaram sobre a arquitetura das escolas pelas quais passaram:

*Entrevistada 1: A escola me pareceu muito com a escola estadual onde estudei. A mesma impressão, que não é muito agradável, por parecer um presídio. Não parecia uma escola. (E1)*

*Entrevistada 2: Não era um espaço bonito... não era um ambiente agradável. Na escola tinham muitas grades... como se fosse uma prisão. (E2)*

*Entrevistado 3: As crianças chegam na sala de aula e você tem que organizar, colocar essas crianças, com todas as suas complexidades, enfileiradas, num ambiente cercado, que parece uma prisão, e ali ensinar. Como isso pode funcionar com as crianças dos dias de hoje? (E3)*

*Entrevistada 4: Não era uma escola muito grande, mas essas escolas assim tem um aspecto meio de presídio a construção. A diretora mandou colocar grade na escola toda. Não tinham cores vivas, era mais um cinza, as portas eram bem deterioradas, eles chutavam, era portas de metal e você percebia os chutes. Mesa riscada, parede também, bem deteriorado. Não era um ambiente muito acolhedor. Nem para o professor nem para o aluno. (E4)*

*Entrevistado 5: Em Avaré, a escola era pequena. Nada de mais... uma escola com o mesmo "jeitão" das demais escolas do Estado... cheia de grades, tipo prisão, sabe? (E5)*

Entrevistada 6: *Parecia um presídio. [...] Tudo com muito ferro. A escada era de ferro, a grade de ferro, tinha as câmeras de vídeo, porque tinha aluno que pulava o muro, e a polícia que ficava sempre na entrada e na saída dos alunos.* (E6)

Entrevistada 7: *Tinham muitas grades, porque eles sofriam muito furto. Então tinha grades para entrar na sala de aula. Chegou uma época que eles colocaram câmera, aquele alarme de presença que quando entra alguém aciona. Os alunos reclamam “Parece uma prisão”.* (E7)

Entrevistada 8: *Era escola do Estado... cheia de grades. O Conde ainda recebeu uma reforma, por causa do Integral. Agora, a de Araraquara, era grade para todo o lado, muito pichado, muito escrito. A imagem da escola pública mesmo.* (E8)

O que chama a atenção no relato dos entrevistados é que todos comparam a escola a uma prisão, com muitas grades. Dessa forma, além de o clima entre as pessoas não ser agradável, o aspecto físico das escolas também gera certo mal-estar, configurando-se em um lugar onde as pessoas não querem estar.

Como já abordado, alguns dos entrevistados percebiam a presença do gerencialismo e suas consequências no contexto escolar.

Entrevistada 2: *Eu acho que o que atrapalha é a mentalidade de empresa que está tomando conta das escolas. A educação não pode ser vista como uma mercadoria, porque o aluno não pode ser tratado com o seu cliente, porque o cliente você não pode falar não, e o aluno em formação ele precisa ouvir não.* (E2)

Entrevistado 3: *A gente precisa de pessoas que vejam os problemas do nosso país, sem ver a escola como um modelo de empresa. A gente não está lidando com produto, mas com vidas, com almas, a gente está lidando com o nosso futuro. É um discurso meio utópico, mas a gente tem que parar e pensar [...].* (E3)

Entrevistado 3: *Eu acho que se tivesse entrado algum governo diferente do PSDB, um governo que realmente fizesse oposição àquilo que o PSDB estava implantando no Estado de São Paulo, talvez eu ficasse. Eu cresci nesse pensamento educacional, que foi o do governo do PSDB. Eu me eduquei nessa escola e vi o processo de degradação da escola durante o governo do PSDB no Estado de São Paulo. [...] Eu vejo que a educação no Estado de São Paulo é tratada como um mercado, uma fábrica que tem pessoas para gerir com uma quantidade de dinheiro sem parar para pensar em questões mais sociais, em questões como a violência e conflitos em sala de aula que deixam o professor muito doente. [...] É uma estrutura que faz com que*

*as famílias que têm um pouco mais de condição, uma classe C que ganha um pouquinho mais, coloquem seus filhos na escola particular... é uma indústria da educação. Quando você tem uma educação que não é boa, você favorece a expansão de escolas particulares, que atendem as famílias que não querem colocar seus filhos na escola pública. Essa lógica está muito errada e eu acho que dificilmente vai acabar. (E3)*

*Entrevistado 5: Uma coisa que eu me perguntava, me pergunto até hoje, porque eu dei aula na prefeitura de São Carlos, também, e o negócio funcionava bem. Nas escolas que eu dei aula, os alunos eram bons. E é um público semelhante ao do Estado, se pensar em público. E eu me perguntava por que na prefeitura dá certo e no Estado não? Eu fico me perguntando. Eu tinha alunos muito bons na prefeitura, o nível de discussão era tremendo no Ensino Fundamental, e eu não conseguia chegar nesse nível de discussão com o pessoal do Ensino Médio no Estado. Então, é isso que falo... o negócio é maior, é conjuntural, eu não consigo entender. (E5)*

*Entrevistada 8: Acho que o Estado está muito mais interessado na instrução, em fazer pessoas que trabalhem para o mercado, então sem reflexão. Se fala “Tem que fazer isso, aquilo” e ele tem que saber fazer somente aquilo sem pensar se está sendo bom ou não para ele. Então, acho que no Estado não se trabalha com Educação do jeito que eu penso. (E8)*

Em algumas falas, os professores parecem perceber que, diante da política educacional atual, ensinar talvez não seja o mais importante, e aqueles que não se encaixam e não querem se encaixar nesse tipo de sistema de ensino, quando possuem outra fonte de renda, como no caso da maioria dos entrevistados, exoneram-se.

### **3.3.2 Precarização e Precariedades**

Pensar o trabalho docente vai além de pensar em técnicas, estratégias de ensino e materiais de apoio. Aliás, embora esses aspectos sejam importantes, o trabalho do professor deve ser entendido como uma ação capaz de (trans)formar, não só os alunos, mas também o contexto social, cultural e político em que estes estão inseridos.

No entanto, conforme abordado no tópico anterior, o modo pelo qual o sistema educacional do Estado de São Paulo foi (e continuado sendo) organizado, com base em políticas públicas alicerçadas na Nova Gestão Pública, tem intensificado a

condição de precariedade do trabalho, a qual caminha *pari passu* com o processo de precarização (ALVES, 2007).

Como já foi dito, as ações dos sucessivos governos no Estado de São Paulo não deixam “pontas soltas”, ou seja, em uma aparente contradição, ao mesmo tempo em que as exigências quanto à qualificação, às metas, às avaliações aumentam, as condições de trabalho ficam mais precárias.

Nessa categoria, portanto, foram agrupadas as falas dos entrevistados que se relacionam com aspectos ligados às más condições de trabalho no contexto escolar, à degradação da escola como instituição social e pública, à baixa remuneração e ao desprestígio social da profissão docente.

Vale destacar logo no início da análise dessa categoria que, apesar de a questão salarial ser bastante relevante e de aparecer com certa frequência no *rol* dos problemas que mais afetam a qualidade da educação, de acordo com a fala dos entrevistados, a remuneração é uma espécie de ponta do *iceberg*. Em outras palavras, apesar de os oito entrevistados considerarem baixa a remuneração, somente a E2 e a E6 afirmaram que este foi o aspecto de maior relevância quando tomaram a decisão de se exonerar.

No caso da E2, a remuneração foi agravada pela situação de ter de viajar para trabalhar, o que acarretava gastos para o seu deslocamento.

*Entrevistada 2: Eu peguei aula em uma escola longe, em Conchal, sendo que eu moro em Leme. Para mim era fora de mão, não compensava eu pagar combustível e tudo mais em razão do salário. Mas eu fui mesmo assim e fiquei um ano e meio. [...] Eu entrei com advogado para conseguir a remoção, já que naquela época tinha que ficar três anos na mesma escola. A justiça me deu a remoção, mas o Estado entrou com recurso e aí não passou. Isso me deixou muito triste, muito chateada, porque financeiramente não estava valendo a pena. [...] Como eu fui chamada no SESI, o salário era bem melhor e eu ia trabalhar em Leme, na minha cidade, então eu exonerei. Posso dizer que um dos motivos da minha exoneração foi não conseguir a remoção, para que financeiramente ficasse algo mais atrativo. (E2)*

No caso da E6, a remuneração foi um motivo de muita relevância para o seu pedido de exoneração; porém, como ela mesma disse, “*esse motivo acabou se desdobrando em muitos*”.

*Entrevistada 6: Eu ganhava muito mal, a hora-aula era muito baixa, e eu trabalhava em outro lugar em que eu tinha menos aulas, menos alunos em sala de aula, mais apoio da coordenação pedagógica, mais*

*estruturas de material e ganhava um pouco mais. O salário era baixo em relação ao outro e em relação à minha qualificação também. (E6)*

Os demais entrevistados assim se referiram à remuneração:

*Entrevistada 1: Eu achava o salário baixo, mas a minha decisão [de me exonerar] não foi baseada nisso, já que eu abri mão de um salário maior para assumir o Estado. No meu caso, a decisão não foi por causa do salário. (E1)*

*Entrevistado 3: Quando eu exonerei, assumi um trabalho para ganhar menos do que no Estado. Na época, eu fui para ganhar R\$ 800,00, que era metade do que eu ganhava como professor. (E3)*

*Entrevistada 4: Eu achava baixo, mas na época para mim estava bom, não foi um motivo para minha exoneração. [...] Aliás, não é só a questão salarial. A gente passa o dia todo dentro de uma sala de aula, é difícil, então para mim não valia a pena não. Só a questão da estabilidade não valia não. (E4)*

*Entrevistado 5: Em comparação com outros lugares onde eu dava aula, [o salário] era baixo, mas não foi o motivo da minha desistência. (E5)*

*Entrevistada 7: Eu não achava muito pouco não, pelo que eu fazia. Não é proporcional, se eu não me engano... 10 aulas é  $\frac{1}{4}$  de quem ganha a carga cheia. Se eu não me engano, não é  $\frac{1}{4}$ , tem mais coisas, principalmente a alimentação. Quem tem mais aulas recebe menos... Transporte tem também... Eu tinha adicional noturno. Para pouca aula, eu não achava ruim. (E7)*

*Entrevistada 8: Não é um salário ideal. Nem se fosse a carga cheia. [...] Mas o salário não foi o motivo da minha desistência, porque se você for pensar, em Araraquara, dependendo da escola particular que você trabalhar, ou mesmo Universidade, você ia receber a mesma coisa. Claro, tem o SESI, têm umas escolas particulares que pagam realmente o que vale o professor, mas a grande maioria não paga. (E8)*

Embora a questão salarial não tenha sido encarada pela maioria dos entrevistados como um problema ao ponto de levar à exoneração, o que parece é que eles não se deram conta de que o fato de o salário ser insuficiente os obrigava a buscar outro(s) trabalho(s), o que se configura como intensificação e precarização do trabalho.

Exceto o E3, que optou pela jornada completa (40 horas semanais), os demais entrevistados, que optaram por jornadas menores, embora considerassem o salário baixo, deixam a impressão de que a “oportunidade” de poderem gozar da estabilidade



inerente ao cargo e, ao mesmo, terem a “liberdade” de complementar a renda por meio de outro(s) vínculo(s) de trabalho era uma situação positiva.

Como bem elucidam Heloani e Piolli (2014, p. 124),

A dominação vai se estabelecendo pela progressiva substituição de um sistema de ordens por um consistente sistema de regras e normas interiorizadas. Trata-se de um mecanismo sofisticado de alienação, controle e poder que engloba um sistema de valor que deve ser utilizado pelos indivíduos, dentro das organizações. As estruturas mentais dos trabalhadores tornam-se ajustadas aos fins da organização. (HELOANI e PIOLLI, 2014, p. 124).

Durante as entrevistas, quando questionados sobre a carga horária escolhida e se tinham outro vínculo de trabalho enquanto docentes efetivos da rede estadual de São Paulo, os entrevistados responderam o seguinte:

Entrevistada 1: *Quando eu prestei o concurso, minha perspectiva era dar aula e meio período continuar como revisora de texto, por isso minha carga horária não era tão grande. [...] Porém, o tempo em que eu estava no Estado, me dediquei totalmente a isso. Eu não cheguei a essa fase de conseguir me dedicar a outra coisa. (E1)*

Entrevistada 2: *Eu escolhi a carga reduzida, porque financeiramente não valia a pena...eu teria que ir todos os dias prá lá. E como eu dava aula em outras escolas na minha cidade, eu escolhi a carga reduzida. Na verdade, eu pretendia ficar com essa carga até conseguir remoção. (E2)*

Entrevistada 4: *Na época eu trabalha na parte da manhã em colégio particular. Mesmo se eu escolhesse a jornada completa, não iria compensar financeiramente eu largar o colégio particular e ficar apenas no Estado. Então, escolhi a reduzida para tentar conciliar a escola do Estado com a que eu já trabalhava. (E4)*

Entrevistado 5: *Eu escolhi a carga reduzida, de 12 horas, porque eu já tinha horas em outras escolas... em Brotas, numa escola particular, e na Prefeitura de São Carlos. [...] Quando fui pra Avaré, dei aula numa faculdade particular. (E5)*

Entrevistada 6: *Peguei a carga mínima, a reduzida de 12 horas. [...] Eu dava aula numa escola de idiomas. (E6)*

Entrevistada 7: *Escolhi a carga reduzida, de 12 horas. Eu sempre dei aula em escola particular. Teve um ano que eu cheguei a estar em três escolas, duas particulares e lá. E outros anos, uma particular e lá. Em outra cidade, também. Eu dava aula em Rio Claro. Eu estava com duas particulares, uma em Araras, uma em Rio Claro e o Estado. (E7)*

Entrevistada 8: *Carga reduzida, de 12 horas. Porque eu não tinha a pretensão de ficar no Estado. Para mim, era uma ponte para ir para outro lugar. E eu também tinha as aulas na Prefeitura de São Carlos. [...] E logo depois eu entrei no SESI, também. Eu saí da Prefeitura de São Carlos e peguei o SESI. [...] Só não deixei o Estado por essa questão de ficar falando “Ah, você sempre vai ter o Estado”... Por mim eu teria saído do Estado logo que eu entrei no SESI. (E8)*

Portanto, dos oito entrevistados, seis trabalhavam na rede estadual e em outra(s) instituição(ões) de ensino concomitantemente.

Aliás, ressalta-se que, para além da complementação da renda, os entrevistados afirmaram que, ao contrário do que acontecia na escola pública, nas outras instituições eles tinham condições de trabalho mais favoráveis, reconhecimento profissional e se sentiam mais prestigiados, especialmente por causa do interesse dos alunos em aprender.

Diante da pergunta “você prefere o seu trabalho atual<sup>52</sup> ao de professor(a) da rede estadual paulista?”, as respostas dos seis entrevistados que permaneceram na profissão docente foram convergentes.

Entrevistada 2: *Eu prefiro o atual pela remuneração e pela estrutura, porque eu consigo ter acesso a tudo o que eu preciso. Fora o interesse dos alunos, que é bem diferente. (E2)*

Entrevistada 4: *O atual, sem dúvida. [...] E eu morria de medo que a escola aqui de Campinas fosse igual à escola do Estado [...]. Eu nunca sonhei em ser professora, nunca tive esse sonho, mas hoje posso afirmar para você que eu gosto de estar em sala de aula, eu gosto de trabalhar com os alunos, eu me sinto bem nessa escola aonde trabalho. (E4)*

Entrevistado 5: *Com certeza os atuais. Na ETEC, por exemplo, é diferente... o aluno não fez, abraço... dá a vaga para outro. Então eles acabam se esforçando mais. E tem apoio, também. O salário é melhor. Tudo que a gente precisa, materiais, tem ali para a gente trabalhar. É mais tranquilo de se trabalhar. (E5)*

Entrevistada 6: *Com certeza o atual. [...] Acho o Instituto Federal que estou meio desorganizado, mas tenho material, estrutura e mais respeito por parte dos alunos. (E6)*

Entrevistada 7: *O atual... muito mais. [Os alunos] ficavam com aquele fone de ouvido lá para trás. Não participavam, mas também não*

---

<sup>52</sup> No momento da entrevista.

*atrapalhavam. [...] Eu escutava muito da diretora: “A escola particular não vai te manter a vida toda, e o Estado não, você tem o Estado”. Mas, se Deus quiser, que eu não precise voltar. Pensando bem, até que eu aguentei bastante. (E7)*

*Entrevistada 8: Sim, com certeza. [No Instituto] temos alguns grupos que podemos fazer iniciação científica com os alunos do Ensino Médio. Eles são interessados... (E8)*

A E1 e o E3, os quais abandonaram a profissão docente, assim se referiram ao trabalho atual:

*Entrevistada 1: Atualmente eu me sinto realizada com o que eu faço, que é Designer Educacional em uma Instituição de Ensino Superior. (E1)*

*Entrevistado 3: Eu percebo que estou melhor no meu atual emprego, me sinto mais prestigiado pela minha função, que é uma função que não exige nível superior... e olha só a inversão de valores... eu trabalho num ente público que tem uma super responsabilidade social no país, mas que lida com dinheiro... e eu ganho muito mais que um professor que tem doutorado e está numa rede pública. O Brasil é um país com diferentes lógicas...(E3)*

No decorrer da entrevista, três dos entrevistados, em um movimento de reflexão, traçaram um paralelo entre a baixa remuneração e o desprestígio social do trabalho docente, atribuindo o *status* de processo histórico e contínuo à junção desses dois elementos da precarização.

*Entrevistada 1: O salário era baixo e é reflexo de como o professor é tratado no Brasil. O professor tem que assumir uma carga horária grande e ainda assim não tem um salário que lhe permita viver tranquilamente. E isso gera problemas na aula dele, porque ele não tem tempo de preparar aula para todas as turmas, ele não tem tempo de estudar pra melhorar sua aula. Eu acho que não é de agora e quando eu assumi o Estado não era diferente. (E1)*

*Entrevistada 2: O professor precisa ser uma figura respeitável e a profissão não é valorizada. Inclusive, quando você fala que é professor já falam “ah, coitado!”. Apesar de a gente estudar tanto quanto qualquer outro profissional de nível superior, a gente não tem nem a remuneração nem a valorização. (E2)*

*Entrevistado 3: O professor perdeu o prestígio social. Eu lembro que quando eu falava na família que eu queria ser professor, as pessoas torciam o nariz... e hoje eu percebo que isso é muito forte na nossa sociedade. O prestígio social não é questão de dinheiro, ele vem com as condições de trabalho do professor. (E3)*

Entrevistada 8: *Tem que ter a valorização salarial, mas não passa só por isso. Se tivesse a valorização da carreira, de alguma forma, o salário seria relevado. [...] Claro, o salário é um ponto, mas eu acho que o que pega é como o Estado age em relação aos professores.* (E8)

Com base em todos os depoimentos agrupados nessa categoria de análise, é possível conjecturar que, para além da remuneração, os entrevistados deixam pistas de que os aspectos que lhes dão satisfação enquanto professores são: condições favoráveis para a realização do que consideram ser um bom trabalho e reconhecimento profissional. E forma exatamente esses aspectos que eles não encontraram nas escolas da rede estadual paulista.

Corroborando as palavras de Piolli (2010, p. 131),

Todo trabalhador necessita de que as organizações lhe ofereçam condições de trabalho, salários dignos, estabilidade no emprego, progressão de carreira, reconhecimento social, para listarmos alguns desses objetivos. Contudo, no magistério nem sempre tais expectativas são correspondidas. As condições de trabalho são, muitas vezes, bastante precárias, com a infraestrutura, em geral, comprometida inclusive pela falta de material básico nas muitas escolas. (PIOLLI, 2010, p. 131).

Os entrevistados assim se referiram à precariedade material das escolas pelas quais passaram:

Entrevistada 1: *Eu posso dizer que tinha certa autonomia para trabalhar em sala de aula, o que eu não tinha era recursos, tipo cota de xerox, ou seja, tudo o que eu fizesse a mais tinha que ser do meu bolso.* (E1)

Entrevistada 2: *Tinha a questão da infraestrutura, que eu não conseguia fazer meu trabalho corretamente, do jeito como eu gostaria de fazer. Eles tinham um datashow para a escola toda, não tinha uma mapoteca... então para eu mostrar a localização das coisas era bastante complicado. O laboratório de informática também não funcionava de acordo. [...] Na sala dos professores nem café tinha... os professores tinham que pagar, então fazíamos vaquinha.* (E2)

Entrevistado 3: *O que vinha de interessante nas apostilinhas não dava pra fazer... por exemplo, pedia para passar um vídeo, mas a escola não tinha TV e vídeo disponíveis.* (E3)

Entrevistada 4: *Os materiais, os livros didáticos, era tudo uma bagunça. [...] eu tinha que sair caçando os livros, eles não estavam organizados. Livro didático do 9º ano dentro do 7º, então eles ficavam*

*a todo momento entrando para pegar. Não tinha livro para todo mundo. Nas salas não tinha vídeo, TV, nada, só lousa, giz e olhe lá. (E4)*

*Entrevistado 5: Em Avaré eu tinha que fazer experimentos com materiais alternativos. Mas o interessante é o professor ter as ferramentas para ele poder trabalhar. Eu lembro também que a gente tinha uma cota de xerox, tinha a máquina lá disponibilizada por um tempo. Depois tiraram todas as máquinas e, se a gente quisesse imprimir, teria que levar impresso ou teria que gastar do nosso próprio dinheiro, que já não era muito, e depois levar o material impresso para a atividade ou as avaliações, e isso era algo que também me incomodava. [...] A única escola que eu dei aula de laboratório e tinha material para eu desenvolver aulas práticas era aquela que eu era Categoria O. Quando eu cheguei lá, o laboratório estava lotado de coisas... tinha virado tipo um depósito de materiais que não usava mais. Eu pedi para usar lá, aí a diretora falou: “Se você conseguir organizar aquelas coisas lá você pode até usar”. Eu dei uma organizada e aí eu usava o laboratório quando dava. (E5)*

*Entrevistada 6: Como eu estava dando aula só para o EJA, não tinha aqueles caderninhos. Então, fiquei atrás da diretora, da inspetora, da coordenadora pedagógica, perguntando qual material eu utilizava e elas disseram: “Ah, a gente não tem livro, não tem caderninho para eles, você passa alguma coisa no quadro”. Aí comecei a fazer meu material e imprimir para eles. [...] No decorrer de duas semanas, disseram: “Você não pode ficar imprimindo toda hora material porque a gente já tem uma conta, a gente já gastou muito, vamos diminuir essa impressão”. Eu falei: “Tá, então que material eu uso?”. Depois de muita insistência, eu conversando com a inspetora, ela falou: “Tem muito livro de Filosofia lá no depósito”. Aí, para não ficar toda hora recebendo chamada de coordenadora, de vice-diretora, de que eu estava imprimindo lista de questões ou textos para eles, comecei a pegar livro do depósito, e sempre aquele negócio... entra numa sala, aí o aluno pega e leva os livros juntos comigo. Sai de uma sala, o aluno pega e leva os livros para outra sala. Era um transtorno. (E6)*

*Entrevistada 7: Tinha uma máquina de xerox lá [...] só que era toner, e como tinha muito professor, acabava rápido. Geralmente ficava sem tinta ou não funcionava. Particularmente, eu preferia imprimir na minha casa e levar pronto já. (E7)*

*Entrevistada 8: O acesso aos materiais pedagógicos e didáticos era péssimo. Você tinha que implorar. Eu, por exemplo, trabalhei todo o tempo no Estado com o livro emprestado dos alunos. No Conde, ainda, cada um tinha seu livro. Na Diretoria de Araraquara, os livros ficavam em armários que a gente tinha toda vez que pegar, deixar os alunos*

*usarem, recolher e voltar para o armário porque não tinha para a escola inteira. (E8)*

Ainda que os entrevistados não tenham sofrido com a insegurança decorrente da flexibilização nos contratos de trabalho, já que eram efetivos, os relatos apontam para o desgaste resultante da situação de precariedade objetiva. Em outras palavras, o descompasso entre o trabalho prescrito pelo modelo gerencialista, marcado por metas, avaliações, controle, responsabilização, e o trabalho real, marcado por desprestígio, desrespeito, más condições estruturais, baixo salário, entre tantos obstáculos à realização do trabalho docente, desdobra-se no que Linhart (2009) chama de precariedade subjetiva.

Nesse sentido, a fala da E8, que explicita os motivos que a levaram a se exonerar, é emblemática:

*Entrevistada 8: O que me levou a exonerar... primeiro, a máquina do Estado, no sentido de como ele desvaloriza o professor, culpabiliza o professor por tudo o que acontece. O professor tem que dar conta de tudo que está acontecendo, no sentido psicológico, problemas de casa, dentro de sala de aula, conseguir dar a matéria, tudo ali eles acham que o professor é aquele que tem que resolver, acabar com os conflitos. E, ao mesmo tempo, não dá respaldo para que esse professor desenvolva seu trabalho, às vezes até mesmo questionar a forma como você está trabalhando. Eu acho que isso me desmotivou... (E8)*

### **3.3.3 Sofrimento e Precariedade Subjetiva**

Como já discutido, a base da precariedade subjetiva está na precariedade objetiva. Nas palavras de Linhart (2009, p. 10), “o assalariado é um indivíduo, uma pessoa sozinha, sem ajuda, e confrontada a imposições e ideais não ajustados às realidades concretas do trabalho. É nisso que reside o que entendo por ‘precariedade subjetiva’”.

Por meio da análise das entrevistas foi possível perceber que, a partir do momento em que os entrevistados se viram, sozinhos, na situação de sofrimento, frustração, desmotivação tristeza, sentimento de impotência, adoecimento, percebendo-se, portanto, no limite do suportável, eles se exoneraram do cargo de professor efetivo.

Pode-se dizer que os sentimentos que acompanharam os entrevistados nada mais são do que respostas à impossibilidade de serem o que eles gostariam de ser enquanto professores da rede pública, ou seja, suas características pessoais e

profissionais, suas crenças e suas expectativas foram manipuladas a fim de que atingissem os objetivos estabelecidos pelos programas norteadores da educação pública no Estado de São Paulo. O propósito desses programas, portanto, não é possibilitar que, no caso, os professores se realizem no trabalho, mas sim de manipulá-los para que alcancem as metas previamente estabelecidas.

Essa manipulação é evidenciada na fala da E1:

*Entrevistada 1: Eu lembro que uma das coisas que me marcou muito é que a coordenadora me explicou assim: “você não tem experiência em sala de aula. Então a minha sugestão é que você não sorria... não sorria para os alunos, porque eles vão fazer teste, eles vão perceber que você é novata. Então quanto menos íntima for a sua abordagem, melhor para você conseguir ter alguma autoridade, uma postura mais firme para lidar com eles”. E esse foi o primeiro conselho que ela me deu. No final do primeiro dia de aula ela sabia que eu não tinha cumprido... eu não consegui. Para mim, aquilo era completamente de outro mundo... como você não vai sorrir para as pessoas?!? Para mim era uma coisa estranha. (E1)*

Há, nesse sentido, a tentativa de promover a ruptura identitária do professor não só enquanto profissional, mas principalmente enquanto pessoa, já que, de acordo com a fala da E1, a orientação era não sorrir, o que, para ela, “*era completamente de outro mundo*”.

Segundo Dubar (1997, p. 13-14), a identidade de um indivíduo

[...] é aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, pelo nascimento: constrói-se na infância e deve reconstituir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações [...]. Entre as múltiplas dimensões da identidade do indivíduo, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. (DUBAR, 1997, p. 13-14).

Para a formação do ser professor, além das competências profissionais, relacionadas à ação de ensinar, a constituição da identidade profissional é o alicerce para o processo do fazer docente. A importância da identidade profissional docente se dá também por estar vinculada à identidade do ser professor, o qual possui valores, experiências, conhecimentos, sentimentos, sonhos, histórias etc. Não é à toa, portanto, que a crise de identidade do professor pode resultar em insatisfação, mal-

estar, abandono da carreira e adoecimento, aspectos estes que são refletidos na pessoa do professor.

Na percepção da E1, os professores da escola na qual atuou criaram uma estratégia, com a qual ela afirma não compactuar, para conseguirem trabalhar com alunos:

*Entrevistada 1: Eu percebia que os professores, para conseguirem dar aula um pouco mais tranquilamente, para que os alunos parassem de conversar, para que eles não ficassem se batendo o tempo todo, eles eram muito, muito enérgicos. Então eles gritavam muito, eles falavam muito alto, era sempre uma maneira ríspida... e para mim isso estava completamente fora da minha visão sobre o que é ser professor, sobre o que é educar, sobre o que é tratar com respeito o seu aluno. Eu percebia que eu não ia me encaixar nisso, eu não conseguia ser tão enérgica quanto os outros, eu não ia conseguir chegar nesse padrão. Eu tinha o sentimento de que eu não devia ser como eles. (E1)*

Diante dessas circunstâncias, pode-se dizer que, ao contrário desses professores, os quais parecem entrar no jogo pautado pela manipulação gerencialista, a E1, até mesmo como um ato de resistência, optou por manter seus ideais e suas crenças pessoais e profissionais.

*Entrevistada 1: Eu sei que eles conquistaram sendo assim, eu gostaria de ter o respeito que eles tinham dos alunos, mas não é isso que eu acredito em termos de educação...isso não é educar. (E1)*

A situação pela qual a E1 passou como professora efetiva na rede estadual paulista pode ser analisada com base na seguinte citação de Piolli (2010, p. 144),

*O indivíduo, ao adentrar numa determinada organização do trabalho, traz consigo uma energia profissional que foi construída na sua história pessoal a qual ele espera desenvolver e utilizar. As limitações impostas a essa energia profissional ou seu subemprego, em função da rigidez ou mesmo das imposições da organização do trabalho, é fonte do sofrimento psíquico ou mesmo do adoecimento do trabalhador. (PIOLLI, 2010, p. 144).*

A energia profissional e o sofrimento a que se refere Piolli (2010) podem ser observados não só na fala da E1, mas também na do E5 e da E7:

*Entrevistada 1: Eu tinha uma grande expectativa de exercer essa profissão. A minha expectativa era das melhores... que eu ia dar conta, que ia curtir muito, que eu ia realmente fazer a diferença naquele contexto. [...] Mas eu não conseguia sair daquele estágio de me sentir triste com o que eu estava fazendo, triste com o que eu estava entregando. A decepção foi comigo, de não conseguir superar as dificuldades. Eu me perguntava “Será que a docência é pra mim?”. [...] Eu tentava fazer o que a coordenação falava para me ajudar, eu fazia*



*o que eu achava que seria uma boa aula e também não conseguia entregar. Então eu entrei num ciclo de decepção, decepção, decepção. [...] Eu não me reconhecia ali como profissional tentando fazer um bom trabalho. Eu não encontrei o meu espaço, a forma de ser uma boa professora na Educação Básica. (E1)*

*Entrevistado 5: Eu achava que eu ia conseguir desenvolver alguns projetos, que eu conseguiria desenvolver minhas aulas de uma forma melhor, até porque os alunos iam me ver como um professor mesmo e não como um “quebra-galho”. [...] Uma das coisas que fez eu largar foi isso... eu não conseguia desenvolver o meu trabalho da forma como eu achava que tinha que ser, uma aula boa, que os alunos aprendessem. [...] Isso me incomodava muito, muito. É um sentimento de frustração... porque eu preparava uma aula, eu fazia tudo, menos dar aula. Eu pensei “Meu, o que eu tô fazendo aqui? Não tô trabalhando”. Eu sentia pena de alguns alunos ali porque eu sentia que eles tinham um potencial grande, mas não conseguia... E eu achava chato também trabalhar só com eles e esquecer do resto, aí eu me sentia incapaz porque eu não estava conseguindo trabalhar com eles. É um sentimento ruim, isso para mim faz mal. (E5)*

*Entrevistada 7: Como eu tinha 9º ano na particular e no Estado, minha expectativa era dar a mesma aula... a aula que eu dava em uma eu queria dar na outra. Só que no Estado você não tem nenhum retorno. Você tem 3, 4 que querem esse retorno, querem o professor, mas você não pode aprofundar porque eles não têm uma base [...] então, eu não conseguia fazer a mesma aula, o mesmo nível, e isso foi me causando um vazio... No último ano, eu usava todas as abonadas que eu podia, pegava atestado, eu faltava de propósito. Eu falava: “Estou com dor de cabeça, não vou”, mas não era o motivo. Eu fiquei tão mal porque eu não conseguia fazer o trabalho que eu queria que eu procurava faltar muito, faltava nos dias que eu tinha mais aulas e não avisava... Eu não estava me sentindo bem ali, e não era pela escola, pela gestão, era pelo meu trabalho que eu não estava contente. (E7)*

Segundo Linhart (2009, p. 2), o “sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar” está diretamente ligado à situação de precariedade subjetiva. É possível perceber na fala da E1 e do E5 o sentimento de culpa por não conseguirem realizar seu trabalho a contento e se adaptar ao sistema.

Aliás, esse sentimento de culpa mostra-se tão intenso na E1 e no E5 que parece impedi-los de perceber as condições precárias de trabalho a que estavam submetidos.

Entrevistada 1: *Eu sentia muita angústia e frustração. Era uma angústia por perceber que eu não conseguia lidar com aquilo... era uma autocobrança. [...] E uma coisa que me pegava muito era eu perceber que eu não me adequava ao modo como a escola funcionava.* (E1)

Entrevistado 5: *Lá em Santa Eudóxia, gostava da escola, conseguia desenvolver um trabalho legal, mesmo faltando algumas coisas, mas eu consegui mudar algo. Mas em Avaré eu não conseguia dar aula direito e isso me deixava muito mal... comecei a ficar incomodado comigo porque eu não conseguia desenvolver meu trabalho... “Meu, tô ganhando...”.* (E5)

A impressão que fica quando analisada a fala da E1 e do E5 é que, para eles, as dificuldades eram próprias da cultura escolar e que fazia parte do trabalho docente superá-las. Observa-se, portanto, que, desprovidos dos meios necessários e das condições ideais de trabalho, ambos sentiram na pele a responsabilização e a culpabilização, tão próprias da gestão gerencialista.

Além da E1, do E5 e da E7, outros entrevistados demonstraram que tinham expectativas quando assumiram o cargo efetivo na rede estadual paulista; no entanto, frente à impossibilidade de desenvolver o trabalho como gostariam e à des-efetivação de sua identidade como docentes, afirmam que foram tomados pela frustração. Os trechos a seguir apresentam as respostas dos entrevistados à pergunta sobre suas expectativas ao se efetivarem e se estas foram atendidas:

Entrevistada 2: *Para mim, a transformação estava na escola pública, então minha expectativa era contribuir para a formação dos alunos. [...] A primeira coisa que eu senti de cara foi que a transformação não seria tão fácil assim. [...] Eu sentia que não estava conseguindo fazer a diferença...eu não estava conseguindo aquele fator transformador, de perceber que eu realmente estava ajudando de alguma forma. Eu estava muito “deprê” com a situação, porque eu via uma situação que eu não podia mudar.* (E2)

Entrevistado 3: *E eu sempre quis ser professor... No tempo em que eu estive, mesmo como eventual, eu tentei fazer a diferença, mas chegou um momento que eu percebi que estava ficando doente.* (E3)

Entrevistada 4: *Fiquei feliz que tinha conseguido uma boa colocação, aí eu imaginava que ia conseguir uma boa escola, e ia levar numa boa, afinal eram poucas aulas, eu iria conseguir conciliar, fazer projeto com os alunos, fui nessa expectativa. Eu queria desenvolver espírito crítico naqueles alunos. Ter alunos mais questionadores. Minha expectativa*

*era conseguir desenvolver um trabalho bacana e manter meu cargo, afinal era um concurso, eu passei, eu teria uma certa estabilidade. Mas no final das contas eu vi que não valia minha permanência lá. (E4)*

A sensação de mal-estar observada nas entrelinhas da fala dos entrevistados é assim versada por Esteve (1999, p. 98, grifo no original):

[...] a expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, e caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1999, p. 98, grifo no original).

Inclusive, o E5 fala sobre o mal-estar de sentir-se conivente com o sistema com o qual ele diz não concordar:

Entrevistado 5: *Eu me sentia muito mal porque eu achava que estava contribuindo para algo que não estava dando certo, estava legitimando aquilo... Estava me fazendo muito mal. (E5)*

O mal-estar, a sensação de vazio, de impotência, de incompletude, de solidão e “o sentimento de não ‘estar em casa’ no trabalho” a que se refere Linhart (2009, p. 2) apareceram com frequência na fala dos entrevistados.

Entrevistada 2: *Meu principal sentimento foi o de impotência, de me sentir impotente diante de toda a situação da educação no Brasil. (E2)*

Entrevistado 3: *Era muita insatisfação. Eu chegava na sala de aula pra aplicar o que eu havia planejado e tinha muita indisciplina e eu ficava muito, mas muito chateado. Eu pensava “estou dando o meu melhor aqui e ter que ficar discutindo com esses pirralhos”. Eu não tinha mais condições de lidar com aquilo. E isso foi me desmotivando. (E3)*

Entrevistada 4: *Não me dei bem dentro da sala de aula, não consegui estabelecer uma relação com a gestão, então me senti sozinha. Eu não senti que eu tinha um amparo da gestão, de outras pessoas para me ajudar naquele momento. Me sentia solitária... frustrada. (E4)*

Entrevistada 8: *Em Araraquara, era questão da solidão... de você estar sozinha, de não ter auxílio de ninguém. Ou você resolve com os alunos ali do jeito que você consegue resolver, ou senão você vai conseguir um problema com a Direção. (E8)*

Esse sentimento de abandono é descrito por Linhart (2011, p. 159) da seguinte maneira:

O sentimento de abandono que os assalariados podem ter aparece em muitas pesquisas de campo. Os assalariados afirmam não achar apoio nem ajuda quando se acham confrontados com tensões organizacionais e objetivos contraditórios. A hierarquia não tem disponibilidade ou competência e eles ficam ao deus-dará na busca de soluções para os vários desafios que se acumulam. Isso gera uma angústia permanente, um estresse alto e a sensação de não estar protegido [...]. Tudo isso agravado pela ausência de reconhecimento de seus esforços e realizações. (LINHART, 2011, p. 159).

Em um contexto de tanto sofrimento e frustração, os entrevistados foram unânimes em dizer que não se arrependem da decisão de se exonerar; inclusive, alguns falaram da sensação de alívio que sentiram:

*Entrevistada 4: A sensação que eu tive quando pedi a exoneração... “nossa, tirei um peso das costas”. Eu comentei com a minha mãe que ia exonerar, ela falou “Não exonera, você vai se arrepender” e eu falei “Não, vou exonerar”. E não cheguei a me questionar depois do porquê eu fiz isso ou se a decisão foi precipitada. (E4)*

*Entrevistado 5: Não me arrependo, mesmo porque eu não vejo expectativa de melhora. (E5)*

*Entrevistada 7: O sentimento que tenho hoje, cinco anos depois de sair, é de alívio. Se Deus quiser eu não precise voltar. (E7)*

*Entrevistada 8: Não, jamais, foi um alívio. Acho que mesmo se eu tivesse ficado desempregada eu não me arrependeria. (E8)*

Considerando a fala da maioria dos entrevistados, pode-se conjecturar que no momento em que sentiram a energia profissional, a qual carregavam no bojo de suas expectativas, impossibilitada de fluir, foram tomados pela perda do sentido do trabalho, cujo desgaste fora manifestado não só no físico, mas também, e principalmente, no psicológico, como será discutido na categoria a seguir (PIOLLI, 2010; LINHART, 2009; 2011).

### **3.3.4 O processo de adoecimento**

Tomando como base o que foi analisado nas categorias anteriores, pode-se dizer que o sofrimento e o conseqüente processo de adoecimento do trabalhador, para além das características pessoais, estão diretamente relacionados com o modelo de gestão e seus desdobramentos, com a forma como o trabalho é organizado e com a

fluidez da energia do indivíduo no desenvolvimento do seu trabalho (GAULEJAC, 2017; PIOLLI, 2010; LINHART, 2009; 2011).

No caso da presente pesquisa, dos oito entrevistados, sete disseram se sentir doentes quando decidiram se exonerar do cargo de professor efetivo. Como abordado na categoria “sofrimento e precariedade subjetiva”, apesar de a E8 ter se sentido desmotivada e chateada diante de algumas situações do cotidiano escola, não fez comentário nem utilizou palavras que levassem ao entendimento de que se sentia doente física ou psicologicamente.

Vale destacar que a intenção dessa categoria não é fazer diagnósticos ou análises sobre o estado físico e emocional dos entrevistados, mas sim de apresentar o relato de cada um deles para que seja possível mensurar as consequências do processo de adoecimento desencadeado no contexto da escola pública do Estado de São Paulo. Para tanto, optou-se por expor os relatos dos entrevistados um a um, separadamente, já que, nas palavras de Gaulejac (2017, p. 151), “cada indivíduo é remetido a si mesmo para fornecer respostas em um mundo que parece cada vez mais incoerente”.

Iniciando com o relato da primeira entrevistada, que, manteve-se durante dois meses no cargo, o fato de sentir-se doente foi, segundo ela, um dos motivos do seu pedido de exoneração.

*Entrevistada 1: A violência em sala de aula no caso do Ensino Fundamental e o fato de me sentir doente eram coisas que me abalava muito. Quando eu exonerei eu estava sem voz, eu vomitava na escola e eu tinha uma diarreia constante. Na semana em que exonerei, eu estava completamente sem voz. [...] Eu não tinha ferramentas para lidar com as questões que vinham, e isso me causava coisas físicas, a ponto de ter vômitos e muita diarreia. A parte física não suportava todo o estresse. (E1)*

A E1, que abandonou não só o cargo efetivo na rede estadual paulista, mas a profissão docente, refere-se à frustração e ao mal-estar que ficaram da experiência.

*Entrevistada 1: A docência não é algo bem resolvido pra mim até hoje. Ficou muita frustração. Toda vez que eu tento me imaginar como professora, eu tenho todos esses medos de novo. E é uma coisa muito, muito forte. Por exemplo, quando eu vou buscar minhas sobrinhas na escola, quando eu vejo crianças causando muito, aquilo já me dá coisas físicas. Então eu acredito que não é uma coisa superada... é um medo constante de sala de aula. (E1)*

A E2, que se manteve no cargo durante um ano e seis meses, falou sobre o estresse que a acompanhava desde o caminho para a escola.

Entrevistada 2: *A impotência e o estresse era muito grande. [...] eu ficava muito estressada... estressava na pista, cheguei a sofrer um acidente com uma lotação que bateu no meu carro e já tive que entrar na sala de aula porque eles não podiam ficar sem professor. Meu estado emocional era péssimo... muito estresse... desde a viagem até na sala de aula com os alunos. Algumas pessoas dizem que os professores não têm condições... mas o que eu e os professores em geral não têm é o preparo psicológico necessário para o baque que é.* (E2)

O E3, assim como a E1, abandonou o cargo efetivo e a profissão docente. Apesar de ter ficado somente uma semana no cargo efetivo, segundo ele, o seu processo de adoecimento teve início na situação de professor eventual, também na rede estadual de São Paulo.

Entrevistado 3: *E eu sempre quis ser professor... então, ao mesmo tempo em que estava contente por ter sido aprovado no concurso, eu estava com receio, medo do futuro. Eu já vinha apresentando alguns sinais de estafa mental, de um início de depressão ocasionada pelo ofício. [...] A docência não estava me fazendo bem... eu fiquei com muito medo, porque eu via muitos colegas ficando doentes e eu percebi que eu também estava começando a ficar doente. [...] Comecei a pensar... ralei muito para entrar numa faculdade pública, que foi a UNESP, fui aluno de escola pública, meu pai é pedreiro e minha mãe é dona de casa... sofri pra caramba pra viver isso?. Foi aí que começou meu processo de adoecimento na educação... de viver e de sentir esse desprestígio social.* (E3)

Ainda como professor eventual, o E3 afirma que já sentia os efeitos da chamada “síndrome do domingo”.

Entrevistado 3: *Por um tempo, pouco tempo, eu me senti bem... mas depois eu comecei a ficar triste... de escutar a musiquinha do Fantástico no domingo à noite e já começar a ter palpitações... “amanhã às 7 horas da manhã vou ter que entrar naquela sala!”. Então foram surgindo problemas psicológicos... ansiedade, depressão... eu estava sofrendo muito... era um sofrimento ir para a escola. E esse sofrimento foi o que me motivou a fazer outros concursos e, depois, a exonerar.* (E3)

Por fim, o E3 fala sobre o que sentia na escola e compara o estresse que viveu na escola e o estresse que vive no seu trabalho atual:

Entrevistado 3: *A escola que eu trabalhava chamava Jardim Ariana... mas chegou um momento que eu chamava a escola de Inferno. Eu falava em tom de gozação, mas era verdade... aquilo era um inferno pra mim. Mas eu precisava ganhar dinheiro, sobreviver. A gente pensa... “Ah, é estressante... mas qual trabalho não é estressante?”. A gente tenta colocar panos quentes, mas inconscientemente você sabe “estou ficando doente”. Hoje, onde eu trabalho, também estou*

*estressado... mas prefiro mil vezes o estresse da Caixa (risos). Porque com o estresse da Caixa eu tenho a possibilidade de agir, são coisas que dependem muito mais de mim. O estresse da escola não depende só de mim. A estrutura está errada, ela me força a ter problemas emocionais... (E3)*

A E4, que se exonerou após duas semanas no cargo, mas se manteve na profissão docente, relata a seguinte experiência:

*Entrevistada 4: Logo no primeiro dia na escola, eu lembro que uma professora me perguntou: “você toma algum remédio antidepressivo?”. Respondi que não. Ela falou assim: “então você já pode ter o seu remédio, já pode procurar”. Achei aquela conversa tão estranha. [...] Eu lembro que ia trabalhar a pé, e teve um dia que fiquei rodando no quarteirão da escola duas vezes, pensando “entro ou não entro”. Eu chorava e falava pro meu marido: “não tá legal, não tô gostando”. [...] Eu pensava na minha sanidade mental, na professora que falou dos remédios, e eu pensava “não é possível que eu tenho que passar por isso”. Eu sentia que eu não merecia ter que tomar remédio para trabalhar, para viver. Naquelas duas semanas eu fiquei péssima... nervosa, ansiosa para ir para a escola, com o sono todo atrapalhado... eu nunca tive insônia na minha vida. (E4)*

Com reflexos físicos e psicológicos, as situações pelas quais a E4 passou no decorrer de duas semanas corroboraram a certeza de que queria se exonerar:

*Entrevistada 4: A secretária da escola era mãe de uma ex-aluna, então conversei com ela, chorei, chorei... [...] Ela falou: “aguenta mais um pouco... eu te dou as abonadas para você ficar em casa, para você pensar”, e eu falei: “não, eu quero exonerar”. (E4)*

O E5, por sua vez, que passara pela experiência de atuar como eventual na rede estadual de São Paulo, manteve-se no cargo por quatro anos consecutivos. Foi, portanto, o entrevistado que mais tempo permaneceu no cargo. No decorrer de sua fala, afirmou a necessidade de fazer psicoterapia e de usar medicamento.

*Entrevistado 5: Participei de uma greve em 2015... foi um período muito estressante para mim. Então comecei a fazer terapia nessa época, também, porque eu queria largar tudo. Terminou a greve, a gente não conseguiu nada... depois transferi o meu cargo para Avaré. Eu me sentia muito mal... aí chegou uma época que eu não estava conseguindo dormir, comecei a tomar uns remédios e pensei “Meu, alguma coisa está errada”, mas eu não percebia o que era. (E5)*

Assim como o E3, o E5 também se referiu à chamada “síndrome do domingo”:

*Entrevistado 5: Chegava domingo e eu pensava “Nossa, segunda-feira tenho que dar aula...”. Aí ficava agoniado. (E5)*

A E6, que permaneceu no cargo por um ano e cinco meses, sentiu a necessidade de procurar ajuda médica e de tomar medicamento para controlar a ansiedade.

*Entrevistada 6: Chegou um momento que o estresse de ter que chegar para mendigar uma impressão, ter que falar com a diretora, ter que entrar em sala de aula com os alunos que não estavam interessados, que eram agressivos... isso tudo foi me deixando cada vez mais estressada. Esse estresse, junto com o outro estresse da finalização do doutorado, começou a me dar um ataque de ansiedade. Tanto é que eu cheguei a ir ao psiquiatra... então continuei dando aula, tomando duas medicações. Mas nos dias que eu ia para a escola eu comecei a ficar tensa. Ficava agoniada, meu coração batia forte. (E6)*

A E7, no cargo durante três anos e cinco meses, afirmou que faltava por se sentir muito cansada e angustiada. Inclusive, no momento da entrevista, disse se sentir tomada por uma sensação ruim por se lembrar dessas experiências. Quando perguntado se, diante de todo esse mal-estar, ela havia feito uso de algum medicamento, a E7 disse que não.

*Entrevistada 7: Só de te falar eu não sinto que era uma coisa boa estar lá. Era um cansaço. “Ai, vou ter que ir agora...”. Impotência. Sei lá, você não consegue fazer o que você tem que fazer. Eu ficava angustiada... “Vai ter aluno, será? Ai, seria bom se não tivesse ninguém”. [...] E hoje, agora, falando sobre isso, tenho um sentimento esquisito, porque, querendo ou não, você deixa marcado, né. E agora eu tô relembando muitas coisas que eu vivi lá, e eu não gostava, eu ficava muito chateada, muito para baixo. Eu lembro que minhas aulas à noite eram de segunda e terça... esses dias eram horríveis. (E7)*

Ao refletir sobre a própria experiência, a E7 se refere à possível situação física e psicológica dos professores da rede estadual paulista da seguinte maneira:

*Entrevistada 7: E eu acho que esse é o sentimento de todos que não estão contentes com o que estão fazendo. Não é à toa o grande número de professores doentes. (E7)*

E7 conta que, no período em que era professora efetiva, desenvolveu labirintite e perda auditiva:

*Entrevistada 7: Eu não me sentia bem, me sentia muito para baixo. Também nessa época eu tive labirintite... era labirintite nervosa. Chegava o final de semestre, final de ano, eu tinha muitas crises na escola. Depois da labirintite eu desenvolvi perda auditiva. Eu investiguei, fiz vários exames para descobrir o motivo dessa perda, mas nenhum médico descobriu. Hoje tenho essa perda em um dos ouvidos, de 50%, uso até um aparelhinho. (E7)*



Por fim, vale ressaltar que a E8 não teceu comentário sobre o fato de sentir-se doente. Ainda que algumas pessoas tenham dificuldade de perceber e até mesmo de assumir o adoecimento, pode-se dizer que esse não é o caso da E8, já que, apesar de se sentir desmotivada e solitária diante de algumas situações, em momento algum disse palavras como “ansiedade”, “estresse”, “mal-estar”, “nervosismo”, entre outras que apareceram diversas vezes na fala dos demais entrevistados.

Dessa forma, tomando como base a interpretação e a análise do discurso da E8, pode-se dizer que, dos oito entrevistados, somente ela não demonstrou indícios de adoecimento em razão do seu trabalho (ou da não efetivação deste) na rede estadual paulista.

### **3.4 Da precarização e controle burocrático do trabalho à des-efetivação da identidade docente, frustração e desistência do cargo de professor na escola pública estadual**

Apesar da divisão e organização das falas dos entrevistados em quatro grandes categorias de análise, pode-se dizer que estas, em comunhão com os múltiplos aspectos que as compõem, entrelaçam-se, complementam-se e, porque não dizer, relacionam-se em um processo recíproco e não-linear de causa e consequência. Pensar a precarização objetiva em uma categoria e a precarização subjetiva em outra, portanto, não significa que elas sejam dissociadas.

É importante ter em mente que não há uma precarização meramente subjetiva, pois as sensações e os sentimentos que, à primeira vista, estão relacionados a ela, resultam da precarização objetiva, especialmente quando o trabalhador, no caso, o professor, é submetido a determinadas cobranças (im)postas pela gestão gerencialista mas não tem as ferramentas necessárias para atendê-las.

Especificamente no caso dos entrevistados, foi possível perceber esse descompasso entre as metas do trabalho prescrito e a insuficiência de meios para atingi-las quando o E5, por exemplo, afirma que no curso de formação oferecido pela EFAP falava-se sobre a prática de laboratório na disciplina de Ciências mas, das escolas pelas quais passou, somente uma tinha um espaço destinado para a organização de um laboratório, mas que, ainda assim, “*estava lotado de coisas... tinha virado tipo um depósito de materiais que não usava mais*” (E5).

Nos moldes do que foi relatado pelo E5, alguns dos entrevistados afirmaram que nas escolas onde atuaram como efetivos não havia livros didáticos disponíveis

para todos; se precisassem disponibilizar fotocópias para os alunos, tinham que arcar com o custo delas; se optassem por utilizar os chamados “caderninhos”, algumas atividades se mostravam inviáveis pela falta de TV e vídeo, por exemplo. No caso das escolas que possuem esses equipamentos, quando não estão encaixotados para que realmente não sejam utilizados, o que chama a atenção é a burocracia que o professor enfrenta para utilizá-los. Como relata a E1,

*Entrevistada 1: fui para uma sala que tinha o equipamento que eu precisava. Foi bem burocrático. Fiquei uns três dias tentando reservar a sala e foi o vice-diretor que se responsabilizou e deu autorização para eu fazer a aula lá. (E1)*

Presente no discurso gerencialista como algo a ser combatido, a burocracia no contexto escolar é considerada pelos entrevistados como um elemento que “emperra” o trabalho do professor, já que este, ao invés de dedicar seu tempo a ensinar, é obrigado a preencher papéis que, como afirma a E6, “ninguém vai ver”. Essa forma de burocracia, portanto, além de dificultar o trabalho, “deixa a sensação de que professor bom é aquele que preenche papel e que dá conta de toda essa papelada”, como afirma a E2. Aliás, o que a E2 diz ser uma “sensação” é, ao que tudo indica, a realidade, pois o que se cobra do professor não é um ensino de qualidade, mas o cumprimento de regras e normativas que, como bem define a E6, “é para inglês ver”.

A qualidade do ensino, por sua vez, mostrou ser uma cobrança dos próprios professores entrevistados, que, por não terem as ferramentas para atingi-la, frustraram-se e ficaram cada vez mais descontentes com o trabalho que entregavam. Diante desse mal-estar decorrente da luta entre querer e não poder ou não conseguir, dos oito entrevistados, sete deixaram nítido o sofrimento, este que se transformou em diferentes formas de adoecimento, como afonia, vômito e diarreia constantes, palpitação, insônia, ansiedade, labirintite, estresse, entre outros.

Se consideradas as palavras de Bastos (2009, p. 16), de que “os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante aos novos contextos e situações presentes na escola”, é possível dizer que alguns dos entrevistados não conseguiram ou não quiseram, conscientemente ou não, redefinir seus papéis, já que isso significaria se dobrar ao sistema vigente nas escolas, com o qual eles disseram não concordar.

Parte-se do pressuposto que os professores que se exoneram são aqueles que se recusam a “fazer parte do jogo” ou que, na situação de sofrimento, percebem-se no limite do suportável.

É claro que a decisão de se exonerar carrega em seu bojo outras questões. No que diz respeito a esse limite do suportável, vale a ressalva de que, no caso dos entrevistados, somente a E1 não tinha outra fonte de renda quando se exonerou, mas, ainda assim, como era solteira e morava com os pais, contou com o apoio financeiro deles. Como ela própria afirma,

*Entrevistada 1: Se você só tem aquela renda, se você não tem um apoio, é uma coisa que faz você continuar estando bem ou não. É uma questão de sobreviver mesmo. Eu acho que é um ponto que a gente não pode ignorar. Eu saí porque eu tenho pais muito generosos, que permitiram que eu saísse, que me acolheram na minha decisão. Mas eu entendo que a exoneração não é uma escolha para todos. (E1)*

No caso dos entrevistados, pode-se dizer que esse limite do suportável foi sensivelmente reduzido pela segurança de terem outra fonte de renda e, portanto, de não serem obrigados a continuar na situação de sofrimento pela qual estavam passando. Nas palavras da E4,

*Entrevistada 4: Eu percebi que não precisava passar por aquilo. Porque com o salário que eu ganhava no colégio particular eu conseguia pagar as contas. Então eu pensei: “Eu não preciso continuar no Estado, eu posso continuar nesse colégio, consigo pagar minhas contas e fico bem mentalmente”. (E4)*

Essa é uma das possíveis explicações para o pouco tempo de permanência dos entrevistados na rede, que, na média, foi por volta de 1 ano e 6 meses.

Vale lembrar que o E5 e a E7 foram os que ficaram mais tempo no cargo, ou seja, 4 anos e 3 anos e 5 meses, respectivamente. A E2, a E6 e a E8 ficaram por volta de 1 ano e 6 meses, a E1 ficou dois meses, a E4, duas semanas, e o E3, uma semana.

O tempo de permanência dos participantes da presente pesquisa é algo que chama a atenção se comparado com os indicativos de estudos anteriores. Rebolo (1999) e Lemos (2009), que também tiveram como foco a exoneração do cargo docente na rede estadual paulista, apontam, respectivamente, para o tempo médio de 8 anos e de 3 a 10 anos no cargo.

Ainda que não seja possível fazer uma comparação mais aprofundada entre os resultados observados nesta pesquisa e nas pesquisas supracitadas, visto o recorte específico de cada uma, se considerados os números absolutos, percebe-se

uma diminuição importante no tempo de permanência, ou seja, enquanto que no final da década de 1990 o tempo médio era 8 anos, em 2009 esse tempo ficou entre 3 e 10 anos e, em 2019, na presente pesquisa, 1 ano e 6 meses.

Outro aspecto de relevância observado na presente pesquisa é que, dos oito entrevistados, somente a E1 e o E3 abandonaram a docência. No entanto, embora tenham abandonado a sala de aula, eles continuam ligados à educação, já que a E1 trabalha atualmente na função de designer instrucional em uma IES privada e o E3, embora trabalhe em um banco público, diz que gosta de ensinar e de estar envolvido em processos de aprendizagem, tanto é reconhecido como facilitador de conhecimento. Percebe-se, portanto, que a recusa não é da sala de aula ou da educação em seu contexto mais amplo, mas sim da escola pública estadual.

Também chama a atenção o fato da perda da importância da estabilidade. Se, para sete dos entrevistados, o elemento motivador para a realização do concurso foi a estabilidade, esta, quando posta na balança do “ficar” ou “partir”, foi desconsiderada. Como afirma a E4, “*só a questão da estabilidade não valia não*”.

No caso do cargo de professor da rede estadual paulista, a estabilidade é um elemento formal, que, no plano real, é vista como sinônimo de instabilidade, ou seja, apesar da certeza de emprego em razão do contrato de trabalho por tempo indeterminado, a instabilidade se materializa na insegurança do professor e na dúvida se conseguirá ou não desenvolver seu trabalho a contento. O que se tem, portanto, é uma instabilidade do fazer docente que, não raro, resulta em instabilidade psicológica. É, como afirma Linhart (2009, p. 2), “o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar”. E essa necessidade constante de se adaptar desgasta o físico e o psicológico do professor.

Inclusive, entre os entrevistados, a E7, que se referiu à estabilidade da “equipe”, ou seja, do corpo docente da escola, coincidentemente, foi a que menos se queixou das relações interpessoais no ambiente escolar. Presume-se, portanto, que a rotatividade dos professores de uma escola também tende a alterar a dinâmica do trabalho. A E7, por exemplo, afirma que foi muito bem recepcionada na escola onde se efetivou, e, na sua percepção, isso ocorreu “*porque a maioria que estava lá já era professor efetivo. Era tipo uma família, todos se conheciam, tinha pouca rotatividade de professores*”.

Percebe-se, portanto, que, quanto maior a estabilidade ou fixação do corpo docente, maior é a sensação de pertencimento e de coletividade, o que favorece as

relações interpessoais e o próprio desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, a consolidação do coletivo, no entanto, não faz parte dos pressupostos gerencialista, já que, como afirma Linhart (2009, p. 5), “uma vida coletiva de trabalho, estabelecida ao longo do tempo, permite instaurar regras do jogo entre si, e esse é um dos aspectos importantes do trabalho e da relação com o trabalho”.

Diante da situação descrita pela E7, surge, então, a seguinte pergunta: mas se o ambiente no qual a E7 estava inserida era favorável, por que ela se exonerou? Segundo ela, a insatisfação não era decorrente da sua relação com a equipe gestora ou com seus pares, mas sim com a impossibilidade de ensinar como gostaria. Ela diz o seguinte:

*Entrevistada 7: Eu não estava me sentindo bem lá, e não é pela escola, gestão, foi pelo meu trabalho que eu não estava contente. [...] O que muito me incomodava, o que me fez exonerar, foi meu descontentamento. Eu era muito descontente, não tinha aquela valorização por parte do aluno. (E7)*

A situação do E5 é bem parecida com a da E7. Na primeira escola onde ingressou como efetivo, o E5 afirma que, embora não tivesse apoio da gestão e o senso de coletividade, ele sentia que, dentro das possibilidades, conseguia ensinar e, de certa forma, estava contente com o trabalho que estava desenvolvendo. Já na segunda escola, para a qual solicitou remoção, era o contrário, ou seja, embora ele sentisse o apoio da gestão e dos seus pares, não conseguia fazer seu trabalho principalmente por conta da indisciplina e do desinteresse dos alunos. E5 faz o seguinte comentário:

*Entrevistado 5: Lá em Santa Eudóxia [São Carlos], gostava da escola, conseguia desenvolver um trabalho legal. Mesmo faltando algumas coisas, eu consegui mudar algo. Mas em Avaré eu não conseguia dar aula direito e isso me incomodava muito, me deixava muito mal. [...] Se eu tivesse um reconhecimento e se eu conseguisse desenvolver o meu trabalho de forma que fosse de excelência, que eu conseguisse desenvolver realmente o aluno, não teria porque não ficar. Mas eu não via uma expectativa de melhora... “Não vou ficar aqui nesse negócio se eu não vejo expectativa de melhora. (E5)*

Por fim, ainda que cada um dos entrevistados tenha um perfil, uma história pessoal e profissional, diferentes expectativas com relação à docência e à efetivação no cargo de professor, foi possível perceber que o aspecto de maior peso na decisão de se exonerar foi o desgaste mental, ou seja, a precariedade subjetiva relacionada à

frustração, à des-efetivação da identidade docente, à perda do sentido do trabalho, entre tantos outros aspectos que se somam à precarização objetiva do trabalho.

As quatro grandes categorias, portanto, representam uma tentativa de compreender a questão norteadora da presente pesquisa, ou seja, quais os principais fatores que influenciaram os professores efetivos, nomeados nos concursos de 2010 e 2013 no Estado de São Paulo, a se exonerar do cargo entre 2012 e 2018.

## Considerações finais

Esta pesquisa objetivou identificar os motivos que levaram os docentes nomeados a partir dos concursos de 2010 e 2013 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera.

A partir de uma análise documental que considerou publicações disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publicações oficializadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo, artigos de jornais e revistas com informações pertinentes ao tema em questão e informações solicitadas diretamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, levantaram-se informações e dados objetivos sobre o número de candidatos aprovados nos concursos para a efetivação de professores, o número de professores que se exoneraram do cargo.

Já a partir de entrevistas semiestruturadas com seis mulheres e dois homens, na faixa etária média de 30 anos, que, aprovados em concurso para a efetivação de professores a partir de 2010 no Estado de São Paulo e empossados, exoneraram-se do cargo, foi possível identificar e analisar, de acordo com o conteúdo das entrevistas, os motivos que os levaram a se exonerar, a média de tempo em que permaneceram no cargo, os principais problemas inerentes à rede estadual, os possíveis dilemas e conflitos vivenciados por eles e as expectativas entre o “dever ser” do trabalho e as reais condições e objetivações de suas práticas cotidianas no contexto escolar e de ensino.

Com base em pesquisas anteriores e problematizações preliminares e sequenciais, a hipótese de que os professores se exoneraram do cargo em razão de diversos elementos relacionados à precarização do trabalho, à precariedade da infraestrutura e das condições de trabalho, à perspectiva produtivista e à lógica gerencialista no contexto escolar, foi, de certa forma, confirmada.

Com o apoio do método de análise de Bardin (1979), identificou-se que os aspectos que mais influenciaram a decisão dos entrevistados a se exonerar foram: i) o sistema de ensino, a (des)organização escolar e o cotidiano e ambiente de trabalho, pautados por tensões, conflitos, situações de violência e indisciplina, assim como por práticas gerencialistas não raro avessas à identidade docente e às expectativas pedagógicas; ii) o processo de precarização do trabalho e a situação de precariedade objetiva; iii) a precariedade subjetiva e os sentimentos dela derivados; iv) e ao fato de se sentirem doentes em razão do trabalho.

A análise das entrevistas indicou também que, apesar de a remuneração ser um fator importante, é uma espécie de ponta do *iceberg* de um conjunto vasto de problemas relacionados à *práxis* do ser social docente, ou seja, apesar de os oito entrevistados considerarem baixa a remuneração, somente a E2 e a E6 afirmaram que este foi o aspecto de maior relevância quando tomaram a decisão de se exonerar. Ou seja, aspectos como frustração, sentimentos negativos resultantes da falta de reconhecimento e de estranhamento com o trabalho, desprestígio e as múltiplas dimensões que derivam do par precarização-precariedades foram, para a maioria dos entrevistados, muito significativos na decisão de se exonerar.

Destaca-se, por fim, que os entrevistados desistiram da escola pública estadual, mas não da educação, já que, dentro ou fora da sala de aula, todos, com graduação em Licenciatura, mantiveram uma importante interface com a educação.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. (Programa de Prevenção à Violência nas Escolas). FLACSO Brasil, [online], 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- ALMEIDA, F. J.; COSTA, V. L. C. (Org.). **Quantidade é Qualidade**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, 2011.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. **Dimensões da reentuturação produtiva**: Ensaio de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal6, 2007.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- \_\_\_\_\_. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários**: degradação real e virtual do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do *Welfare State*: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 39, Rio de Janeiro, 1995.
- ÁVILA, L. **Clube dos Poupadores**. Correção de valores. [online], 2020. Disponível em: <<https://www.clubedospoupadores.com/ferramentas/corrigir-valores-pela-inflacao-ipca-igpm-igpdi-inpc.html>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_BastosJA\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BIFFI, E. J. **Avaliação do trabalho docente e suas especificidades na UNESP**. 2018. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Rev. Elet. de Soc. Pol. da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: [s/e], 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 maio 2000a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 2.123-27, de 27 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2000b. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/558849>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. [online]. Brasília: INEP, 2011a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. **Diário Oficial [da] União**, DF, 2011b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. [online]. Brasília: INEP, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. [online]. Brasília: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. [online]. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. [online]. Brasília: INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. [online]. Brasília: INEP, 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. [online]. Brasília: INEP, 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. [online]. Brasília: INEP, 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2019a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. [online]. Brasília: INEP, 2019b.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. São Paulo: Guanabara, 1987.

CATANZARO, F. O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de Ensino Médio**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – USP, São Paulo, 2012.

CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2017.

CONTRAPODER. Entrevista: Selma Venco. Plataforma **Contrapoder**, [online], 30 jun. 2020. Disponível em: <<https://contrapoder.net/entrevista/ha-um-processo-de-quasi-uberizacao-dos-docentes-afirma-selma-venco/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

COSTA, A. de C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2013.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Monografia (Bacharel em Estatística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93246/000915046.pdf?sequence#:~:text=Introduzida%20inicialmente%20por%20Coleman%20\(1958,dos%20membros%20existentes%20na%20amostra](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93246/000915046.pdf?sequence#:~:text=Introduzida%20inicialmente%20por%20Coleman%20(1958,dos%20membros%20existentes%20na%20amostra)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DIMARCH, B. F. Reflexões sobre a formação de professores – curso para professores ingressantes da rede pública paulista é tema de publicação. **Cultura**, [online], dez. 2011. Disponível em: <<http://sitefpa.tvcultura.com.br/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DUBAR, C. **A socialização: construções das identidades sociais e profissionais**. Porto: Editora Porto, 1997. (Coleção Ciências da Educação)

EFAP EM REVISTA. Especial – “EFAP em Revista” um olhar para a formação, uma nova presença. **EFAP em Revista**, ano 1, n. 1, jul. 2018.

ÉPOCA. Secretário de Educação de São Paulo pede demissão. Revista **Época**, [online], dez. 2015. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tempo/filtro/noticia/2015/12/secretario-de-educacao-de-sao-paulo-pede-demissao.html>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. Nova agenda da educação de São Paulo, por Maria Helena. Jornal **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 ago. 2007, [online]. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/artigo-nova-agenda-da-educacao-de-sao-paulo-por-maria-helena/>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 213.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRITSCH, W. Apresentação. In: MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (v. 1, livro primeiro).

GARCIA, L. T. dos S.; NASCIMENTO, L. B. do. O Estado-Avaliador e a Construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M. (Org.). **Política Educacional**: Contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. 7. reimpr. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELOANI, J. R. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Trabalho e subjetividade na “nova” configuração laboral: quem paga a conta? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 118-129, dez. 2014.

HIDAKA, R. K. **As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o Movimento Sindical dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNESP, Marília, 2012.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, v. 1, n. 43, Universidad del País Vasco, p.1-19, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista Danièle Linhart. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149-160, mar./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Danièle Linhart: a instituição da expropriação. Entrevista concedida a Laurent Aucher e Frédérique Barnier em 22 de maio de 2015 para a

Revista La vie de idées. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 19, n. 1, p. 135-141, 2016.

LOUREIRO, B. R. de C. **Reforma Educacional Neoliberal**: uma análise política da concessão de Bônus-Mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da Rede Estadual Paulista. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNESP, Marília, 2011.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/pdf/331.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In: FERNANDES, F. (Ed.). **Marx e Engels**. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (v. 1, livro primeiro).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL, 2004.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa Social** – Teoria, Método e Criatividade. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado (I). **Revista de Cultura e Política**, CEDEC, n. 3, nov. 1980.

OLIVEIRA, T. de. **Gestão Empresarial na Educação pública paulista (2006-2016)**: Uma análise dos efeitos da Qualidade Total no trabalho docente. 2017. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2017.

- OLIVEIRA, T. de. Desvendando as origens e as contradições do “Conceito de Qualidade” das atuais políticas educacionais-empresariais no Brasil. In: PIOLLI, E.; OLIVEIRA, T. de. (Org.). **Educação e trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019.
- PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.
- PAGÈS, M. et al. **O poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.
- PEBSP. Professores de Educação Básica de São Paulo. Como ser um professor do Estado de São Paulo. **PEBSP**, [online], nov. 2018. Disponível em: <<https://www.pebsp.com/como-ser-um-professor-do-estado-de-sp/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- PERISSÉ, G. **Palavras e origens**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_04\\_2009\\_remuneracao\\_adequada.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- PIOLLI, E. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento**. 2010. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.
- \_\_\_\_\_. Gerencialismo e hiperburocratização: as novas relações de poder e controle na escola. In: PIOLLI, E.; OLIVEIRA, T. de. (Org.). **Educação e trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019.
- PIOLLI, E.; SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set./dez. 2015.
- REBOLO, F. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- RODRIGUES, D. V. **O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2017.
- ROSA, C. A. **A política educacional do Estado de São Paulo: análise de um curso da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, Sorocaba, 2015.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SALDAÑA, P. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. Jornal **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2013.

SANCHES, B. G. **A organização do trabalho dos supervisores de ensino da rede paulista**: intensificação do trabalho e precariedade subjetiva? 2018. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, M. J. **Hibridismo administrativo**: marcas da estrutura organizacional da SEESP (1846 – 2018). 2019. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2019.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2000b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **Concurso**: Secretaria da Educação abre 6.900 vagas para professor. São Paulo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **SP lança agenda para Educação Pública**. São Paulo, 2007b.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **Estado lança 10 metas para a Educação até 2010**. São Paulo, 2007c.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2008b.



\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **Serra sanciona leis do Programa + Qualidade na Escola**. São Paulo, 2009a.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **Paulo Renato Souza assume Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, 2009b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009c.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009d.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54.556, de 16 de julho de 2009. Estabelece periodicidade para a realização de concursos públicos de provas e títulos para provimento do cargo de Professor Educação Básica II na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009e.

\_\_\_\_\_. Instruções Especiais SE - 1, de 24 de dezembro de 2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009f.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo. Secretaria de Estado de Educação. **Serra e Paulo Renato lançam Programa Valorização pelo Mérito**. São Paulo, 2009g.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009h.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009i.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria lança edital de concurso para 10 mil cargos para professores**. São Paulo, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Concurso Público para Professor Educação Básica II, SQC-II-QM – Edital de Convocação para a Realização da Prova – Primeira Etapa, de 20 de março de 2010. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2011**. São Paulo, 2011a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2011b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2011c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2012**. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor Educação Básica II – SQC-II-QM – Edital de Convocação para a realização da prova. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2013a.

\_\_\_\_\_. Instruções Especiais SE - 2, de 26 de setembro de 2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2013c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2015**. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2016**. São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2017**. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Relatório 2018**. São Paulo, 2018.

\_\_\_\_\_. São Paulo Faz Escola. **Professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino**. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado. **Exoneração, Demissão e Dispensa**. São Paulo, 2020a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Compromisso de São Paulo**. São Paulo, 2020b.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SELTIZ, C. et al. **Método da pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edit. EPU, 1967.

SILVA, J. C. da. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP**. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2013.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 207-227, mar. 2009.

SOLIGO, A. F.; MALAVASI, M. M. S.; LEITE, S. A. da. Em defesa do curso de pedagogia da UNICAMP. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3012200908.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

SOUZA, A. N. de. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. 1999. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1999.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018.

UNESCO. **This Final Report of the World Conference on Education for All**. Nova Iorque, 1990. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>>. Acesso em: 14 out. 2019.

VEJA. Premiar o mérito – Entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. **Revista Veja**, ed. 2047, fev. 2008. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/premiar-o-merito/>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Contra o corporativismo – Entrevista com Paulo Renato Costa Souza, por Monica Weinberg. **Revista Veja**, ed. 2136, ano 42, n. 43, out. 2009. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/veja-5-8211-contra-o-corporativismo/>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

VENCO, S. B. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, n. 35, Sup. 1, 2019.

VENCO, S. B.; RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada<sup>53 54</sup>

- Idade atual, idade quando exonerou o cargo, sexo, estado civil, filho(s).
- Curso de Graduação e Pós-graduação.
- Teve experiência de atuação em sala de aula antes de iniciar a graduação?
- O que levou você a escolher a profissão de professor?
- Por que você fez o concurso para professor da SEE-SP?
- Quais as suas impressões com relação à prova inicial de seleção de professores?
- Quais as suas impressões com relação ao curso oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo?
- Qual a sua opinião com relação à bolsa recebida durante o curso de formação e aperfeiçoamento? Você fez o curso mais pensando na bolsa ou você realmente tinha a intenção de assumir o cargo?
- A qual DE se vinculou?
- Qual a carga horária escolhida? Por quê?
- Em que mês/ano assumiu o cargo efetivo de professor da Rede Estadual de Educação?
- Como foi sua chegada à escola? Quem o(a) recepcionou? Nesse contato inicial, qual foi a sua primeira impressão?
- Por quanto tempo ficou como professor(a) em sala de aula na SEE-SP?
- Exercia outra atividade além da docência? Se sim, qual?
- Enquanto efetivo(a), deu aula em outra escola? Se sim, na rede pública ou privada?
- Em qual(is) ano(s)/série(s) você deu aula?
- Quais eram suas expectativas ao efetivar-se como docente na Rede Estadual de SP?
- Suas expectativas foram atendidas?
- Como foi sua experiência como professor(a) da Rede pública do Estado de São Paulo?
- Quais principais problemas você enfrentou na escola?
- Quais foram os motivos que levaram você a se exonerar do cargo de docente?
- Existem fatores que fariam você continuar dando aula na Rede Estadual de SP?
- O que você achava do seu salário?
- O salário foi um dos motivos de sua desistência da atuação em sala de aula?
- Hoje, o seu salário é maior ou menor se comparado ao seu salário de professor(a) do Estado?
- Qual a média do número de alunos por sala?
- Como era o acesso aos materiais pedagógicos e didáticos?
- Como era o espaço físico da escola?
- Quais sentimentos você teve quando trabalhou em sala de aula?
- Como era seu estado emocional quando atuava como professor(a)?

<sup>53</sup> No momento da entrevista, quando o pesquisador julgou oportuno para o esclarecimento de seu tema e problema de pesquisa, foram realizadas questões complementares.

<sup>54</sup> Roteiro adaptado de Fonseca (2013).

- Como era sua relação com a equipe da escola?
- Como eram os momentos de discussão, reunião e encaminhamentos da equipe de professores e coordenação (HTPC)?
- Como era a sua relação com seus alunos?
- Você conseguia realizar aquilo que tinha planejado?
- Como eram os aspectos da estrutura e da organização escolar?
- Como era a questão da autonomia? Você tinha que seguir fielmente os conteúdos dos cadernos prescritos pela escola ou conseguia incluir outros?
- Você continuou trabalhando depois que exonerou o cargo no Estado? Se sim, em qual função e em qual lugar?
- Você prefere o seu trabalho atual ao de professor(a) da SEE-SP?
- Você se arrepende de ter exonerado o cargo de docente efetivo? Por quê?
- Qual sua concepção de educação?
- Para você, o que seria uma escola ideal?
- Caso queria acrescentar algo que considera oportuno, mas que ainda não tenha explicitado, o espaço está aberto.

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

Via Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676

13565-905 – São Carlos – SP - Brasil

Fones: (19) 99262-9330

E-mails: [glauramiroso@bol.com.br](mailto:glauramiroso@bol.com.br) / [dups02@gmail.com](mailto:dups02@gmail.com)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “*A desistência da carreira docente no Estado de São Paulo dos ingressantes pelo Programa Mais Qualidade na Escola*” que tem como objetivo identificar os motivos que levaram os docentes aprovados e efetivados a partir do concurso de 2010 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera, visto que esse fenômeno tem se acentuado nos últimos anos. A partir da descoberta desses motivos, a pesquisa verificará a média de tempo em que esses professores permaneceram na rede e os possíveis dilemas e conflitos vivenciados, analisará os problemas inerentes à rede estadual de acordo com a visão dos professores desistentes e confrontará as expectativas entre o “dever ser” do trabalho e as reais condições e objetivações de suas práticas cotidianas no contexto escolar e de ensino.

Os instrumentos de coleta de dados compreenderão a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com professores que, aprovados em concurso para a efetivação de professores em concurso público a partir de 2010 no Estado de São Paulo, desistiram da carreira docente. Somente com a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas será possível detectar em que grau houve ou não um rompimento com o exercício profissional na área de formação e/ou docência.

Portanto, convidamos você a realizar uma entrevista áudio-gravada. Seu aceite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e/ou com o Programa de Pós-Graduação ao qual a pesquisa está vinculada. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores por meio de algumas medidas, tais como: respeito à sua opinião e conceitos; possibilidade de responder tão somente às questões ao qual se dispôr; garantia de seu anonimato ao utilizar pseudônimos e/ou códigos. O material relativo à entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da Dissertação, produção de artigos e capítulos de livros). A pesquisadora Gláucia Lucas Ramiros Moreira fará a transcrição da fala gravada para um texto em computador para que posteriormente seja analisada. Ao término da pesquisa, as gravações serão apagadas, e a análise dos dados poderá ser divulgada somente em encontros científicos e revistas especializadas, contendo citações anônimas, sem que seu nome apareça associado à pesquisa.

O trabalho trará possíveis benefícios para todos os participantes, uma vez que privilegia a fala do professor, mecanismo pelo qual este pode resgatar a capacidade de pensar e refletir sobre o sentido de seu ofício e sobre os elementos que lhe ocasionam sofrimento e prazer. A saída do professor da escola pública no Estado de São precisa ser encarada como um problema a ser investigado e mais bem elucidado, uma vez que gera diversas consequências não somente à escola como instituição pública, mas também aos alunos e aos professores que permanecem na rede. Além disso, a pesquisa se justifica principalmente

porque há uma lacuna de estudos sobre essa temática a partir de 2010, ano em que houve o concurso público em questão para que diminuísse o *déficit* de professores do Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio (PEB II) e Educação Especial.

Desse modo, solicitamos sua autorização para participar da entrevista áudio-gravada, que será utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por esse motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

---

Gláucia Lucas Ramiros Moreira  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar  
Endereço: Rua dos Eucaliptos, 260. Jardim Maria Rosa. Araras – SP. CEP 13.607-054.  
Telefone (19) 99262-9330. E-mail: glauramiros@bol.com.br

---

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva - Orientador  
Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar  
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP.  
Telefone: (16) 99718-1453. E-mail: dups02@gmail.com

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso o meu interesse em participar desta pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para a qualquer momento desistir de colaborar na entrevista, sem qualquer prejuízo para mim ou minha família.

Eu recebi uma cópia deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Assinatura entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura entrevistador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Entrevista nº** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**Apêndice C – Sistematização por cor das falas dos entrevistados**

<b>Quando o entrevistado falava sobre...</b>	<b>Cor utilizada</b>
...aspectos físicos e estruturais da escola.	Verde claro
...expectativas <i>versus</i> realidade (não conseguir trabalhar como gostaria)	Azul claro
...saúde física e psicológica.	Roxo
...violência, indisciplina, desrespeito e desprestígio.	Amarelo
...remuneração.	Azul escuro
...relação com seus pares e com a gestão.	Vermelho
...autonomia e uso do caderno do professor.	Verde escuro
...crítica ao sistema e ao Estado.	Cinza



## Apêndice D – Síntese dos motivos da exoneração de cada um dos entrevistados

### E1 – 2 meses no cargo

- Violência (entre os alunos e com ela).
- Elementos da precariedade subjetiva, como: frustração e sofrimento por não conseguir ensinar como gostaria; por não achar o seu espaço como docente que faz a diferença; por não ver sentido no seu trabalho ao ter que seguir a cultura que direcionava a escola.
- Problemas físicos (vômito, diarreia, perda da voz) decorrentes de seu estado psicológico permeado de frustração, sofrimento, decepção, medo, angústia; fobia escolar.
- Muita burocracia.
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).

- Assumiu o cargo deixando para trás um salário maior e exonerou-se sem ter outro emprego ou fonte de renda em vista.  
 - Abandonou a profissão de professor.  
 - Desde 2013 trabalha como Designer Educacional em uma IES privada, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem reconhecimento profissional e se sente realizada.

### E2 – 1 ano e 6 meses no cargo

- Não conseguir remoção para a cidade onde morava, para que financeiramente o cargo ficasse mais atrativo e oportunidade de trabalho em uma escola na cidade onde morava e com salário maior.
- Elementos da precariedade subjetiva, como: frustração e sofrimento por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; sentimento de impotência.
- Muita burocracia (percepção de que professor bom é aquele que preenche papel e cumpre com seus deveres burocráticos).
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).
- Relação com os alunos (indisciplina, desrespeito).
- Estresse e nervosismo decorrentes do deslocamento de sua cidade até a escola e de sua relação com os alunos.

- Clara percepção do gerencialismo dentro da escola (educação como mercadoria, alunos como clientes e professores desvalorizados).  
 - Não abandonou a profissão de professor.  
 - Desde 2013 trabalha como professora no SESI de Leme e de Pirassununga. Em comparação com o Estado, prefere o trabalho atual por conta da remuneração, que é bem maior do que a que tinha no Estado, e do acesso aos recursos que julga necessários para desempenhar seu trabalho a contento.

### E3 – 1 semana no cargo

- Outra oportunidade de trabalho, ainda que com salário menor.
- Desvalorização social do professor.
- Medo e insegurança decorrentes da violência exercida pelos alunos.
- Elementos da precariedade subjetiva, como: frustração e descontentamento por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; por não ter seu esforço reconhecido pelos alunos, em especial (causa maior da desmotivação); não via perspectiva de mudança.

- Estrutura burocrática que mascara a realidade (não poder avaliar adequadamente a aprendizagem dos alunos).
- Estresse, tristeza, ansiedade e mal-estar de ter que ir à escola (“inferno”, “síndrome do domingo”).

- Clara percepção do gerencialismo dentro da escola (educação como mercadoria, alunos como clientes e professores desvalorizados), do sucateamento da escola pública visto como mecanismo para a privatização, da escola como instituição que reproduz desigualdades.

- Abandonou a profissão de professor.

- Quando se exonerou, assumiu cargo efetivo de Assistente Administrativo na Prefeitura de Leme e permaneceu por dois anos. Desde 2015, tem cargo efetivo de Assistente Pleno na Caixa Econômica Federal, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem reconhecimento profissional e se sente realizado.

#### **E4 – 2 semanas no cargo**

- Elementos da precariedade subjetiva, como: frustração e sofrimento por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; por se sentir solitária, sem o respaldo da equipe gestora.
- Relação difícil com os alunos (indisciplina, desrespeito), com seus pares (não se sentiu acolhida) e com a equipe gestora (sentia-se desamparada, não teve abertura com a diretora).
- Insônia, estresse, tristeza (chorava bastante), ansiedade e mal-estar por ter que ir à escola; sentia que não merecia ter que tomar remédio para trabalhar, para viver; considerou que não precisava passar por essa situação. Sensação de ter tirado um peso das costas quando exonerou. Sensação de insegurança quando atuou, posteriormente, em uma escola da rede municipal de Campinas, pois tinha receio de que todas as escolas fossem iguais ao do Estado.
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).
- Muita burocracia, desorganização e autonomia controlada (era-lhe demandado que seguisse as “apostilinhas”, mas não as utilizava). Sentia que todos esses aspectos prejudicavam a realização do seu trabalho.

- Não abandonou a profissão de professor.

- Exonerou-se do Estado, mas se manteve em escola particular até o final de 2014, quando pediu demissão para assumir o cargo efetivo de docente em uma escola integral da Prefeitura de Campinas. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer seu trabalho e se sente realizada, apesar de alguns desafios próprios da docência.

#### **E5 – 4 anos no cargo, passando por duas escolas de cidades e Diretorias diferentes**

- Outra oportunidade de trabalho.
- Elementos da precariedade subjetiva, como: descontentamento, frustração e sofrimento por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; por não ter o seu trabalho reconhecido pelos alunos (causa maior da desmotivação); por não ver perspectiva de melhora; e por sentir que colaborava para a legitimação de algo que não estava certo.
- Relação difícil com os alunos (indisciplina, desrespeito, violência); falta de companheirismo entre os professores (“cada um por si”).

- Uso de medicamento, insônia, estresse, ansiedade e mal-estar por ter que ir à escola (síndrome do domingo).
- Muita burocracia (percepção de que professor bom é aquele que preenche papel e cumpre com seus deveres burocráticos); relação vertical (nada era discutido com os professores, mas sim imposto pela DE e pela equipe gestora).
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).

- Clara percepção da questão conjuntural do Estado (decisões sem o envolvimento docente e a conseqüente sensação de não pertencimento deste), marcada pelo Gerencialismo no contexto educacional.

- Não abandonou a profissão de professor.

- Exonerou-se do Estado, mas se manteve em IES particular e assumiu cargo docente em ETEC. Sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a docência, é reconhecido profissionalmente por seus alunos e se sente realizado com seu trabalho.

### **E6 – 1 ano e 5 meses no cargo**

- Salário baixo.
- Relação conflituosa e hostil com a equipe gestora (não foi bem recebida/acolhida; queixou-se pela diretora, pois ela tirava sua autoridade diante dos alunos; seu acesso a materiais e a recursos era prejudicado em decorrência da relação conflituosa com a diretora, o que dificultava seu trabalho); relação conflituosa com alguns alunos.
- Elementos da precariedade subjetiva, como: descontentamento e frustração por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; por sentir que estava perdendo tempo naquele cargo; por não ter seu trabalho reconhecido pelos alunos; e por não ver perspectiva de mudança.
- Uso de medicamento, estresse, ansiedade, palpitação e mal-estar por ter que ir à escola.
- Acúmulo de função; muita burocracia (percepção de que professor bom é aquele que preenche papel e cumpre com seus deveres burocráticos); relação vertical (nada era discutido com os professores, mas sim imposto pela DE e pela equipe gestora); preocupação com avaliações de larga escala (metas, bônus).
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).

- Não abandonou a profissão de professor.

- Exonerou-se do Estado e no mesmo ano assumiu o cargo de professora substituta no Instituto Federal de São Paulo. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a docência, é motivada pelo interesse dos seus alunos e se sente realizada com seu trabalho.

### **E7 – 3 anos e 5 meses no cargo**

- Outra oportunidade de trabalho.
- Elementos da precariedade subjetiva, como: descontentamento, frustração, decepção, angústia por não conseguir ensinar como gostaria; por sentir que não estava fazendo a diferença para os alunos; por ver seu trabalho como algo sem sentido; por não ter o seu trabalho reconhecido pelos alunos (causa maior da desmotivação); por não ver perspectiva de melhora; queria dar a mesma aula para os seus alunos do Estado e da escola particular, mas não conseguia, pela falta de base e de interesse dos alunos da escola pública; sofrimento por ter que ir à escola (“síndrome do domingo” e faltas

constantes); mal-estar no decorrer da entrevista ao lembrar as situações vividas. Sensação de ter tirado um peso das costas quando se exonerou.

- Estresse, ansiedade, mal-estar e problemas físicos, como labirintite nervosa e perda auditiva.

- Não abandonou a profissão de professor.  
 - Em 2015, ano em que se exonerou, mudou de cidade e, desde então, trabalha em uma escola privada e dá aulas particulares. Atualmente, sua remuneração é bem maior do que a que tinha no Estado, na escola tem apoio da equipe gestora, tem acesso a uma estrutura melhor para exercer a docência, é motivada pelo interesse dos seus alunos e se sente realizada com seu trabalho.

### **E8 – 1 ano e 7 meses no cargo, passando por duas escolas de cidades e Diretorias de Ensino diferentes**

- Outra oportunidade de trabalho.
- Clara percepção do gerencialismo dentro da escola (desvalorização e culpabilização do professor), além de acúmulo de funções, salário baixo.
- Más condições de trabalho, físicas e infraestruturais da escola (aspectos que prejudicaram a realização do seu trabalho).
- Desorganização, burocracia (percepção de que professor bom é aquele que preenche papel e cumpre com seus deveres burocráticos); relação vertical (nada era discutido com os professores, mas sim imposto pela DE e pela equipe gestora); preocupação com avaliações de larga escala (metas, bônus).
- Sentia-se solitária, sem o respaldo da equipe gestora.
- Relação conflituosa com alguns professores e, inicialmente, com a equipe gestora da escola de São Carlos.

- Não tinha expectativas, já que dizia conhecer a “máquina” do Estado, que considerava despreocupada em formar cidadãos. Percepção de que o diretor não é “amigo” do professor, mas que faz parte da “máquina” do Estado.  
 - Não abandonou a profissão de professor.  
 - Exonerou-se para assumir o SESI e, desde 2018, trabalha no Instituto Federal de São Paulo. Prefere o trabalho atual por conta da remuneração, que é bem maior do que a que tinha no Estado, da possibilidade de trabalhar com Iniciação Científica com os alunos do Ensino Médio e do acesso aos recursos que julga necessários para desempenhar seu trabalho a contento.

**Apêndice E – Detalhamento do Gráfico 2, referente aos dados de exoneração, mês a mês, de 2010 a 2018**

<b>Mês/Ano</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
<b>Janeiro</b>	44	168	436	237	456	422	54	282	372	<b>2.471</b>
<b>Fevereiro</b>	430	255	570	558	352	471	<b>700</b>	538	545	<b>4.419</b>
<b>Março</b>	361	364	415	514	269	303	394	294	375	<b>3.289</b>
<b>Abril</b>	362	358	337	410	337	170	307	268	279	<b>2.828</b>
<b>Mai</b>	309	313	273	256	225	166	216	218	161	<b>2.137</b>
<b>Junho</b>	169	65	127	89	101	152	166	121	86	<b>1.076</b>
<b>Julho</b>	146	150	159	32	441	143	175	60	187	<b>1.493</b>
<b>Agosto</b>	336	166	362	342	454	512	358	430	241	<b>3.201</b>
<b>Setembro</b>	258	127	129	125	200	263	75	164	71	<b>1.412</b>
<b>Outubro</b>	128	53	91	110	171	129	81	80	49	<b>892</b>
<b>Novembro</b>	60	16	40	66	46	69	46	59	39	<b>441</b>
<b>Dezembro</b>	12	43	30	49	59	40	38	145	56	<b>472</b>
<b>Total</b>	<b>2.615</b>	<b>2.078</b>	<b>2.969</b>	<b>2.788</b>	<b>3.111</b>	<b>2.840</b>	<b>2.610</b>	<b>2.659</b>	<b>2.461</b>	<b>24.131</b>

## ANEXOS

### **Anexo A - Nome da Diretoria de Ensino e os bairros/municípios atendidos**

#### 1) CENTRO

Barra Funda, Bom Retiro, Brás, Casa Verde, Consolação, Limão, Pari, Perdizes, República, Santa Cecília, Santana, Sé, Vila Guilherme.

#### 2) CENTRO OESTE

Alto de Pinheiros, Butantã, Campo Belo, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Lapa, Moema, Morumbi, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Saúde, Vila Leopoldina, Vila Sonia.

#### 3) CENTRO SUL

Bela Vista, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Mooca, Sacomã, Vila Mariana, Vila Prudente.

#### 4) LESTE 1

Cangaíba, Ermelino Matarazzo, Itaquera, Penha, Ponte Rasa, Vila Jacuí.

#### 5) LESTE 2

Itaim Paulista, Jardim Helena, Lajeado, São Miguel, Vila Curuçá.

#### 6) LESTE 3

COHAB Prestes Maia, Jardim São Paulo, Cidade Tiradentes, Guaianazes, Iguatemi, José Bonifácio, São Rafael.

#### 7) LESTE 4

Artur Alvim, Parque do Carmo, São Mateus, Sapopemba, Vila Matilde.

#### 8) LESTE 5

Água Rasa, Aricanduva, Belém, Carrão, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Maria.

#### 9) NORTE 1

Anhanguera, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaguará, Jaraguá, Perus, Pirituba, São Domingos.

#### 10) NORTE 2

Cachoeirinha, Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi, Vila Medeiros.

#### 11) SUL 1

Campo Grande, Campo Limpo, Cidade Ademar, Jabaquara, Pedreira, Santo Amaro, Vila Andrade.

#### 12) SUL 2

Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Socorro.

#### 13) SUL 3

Cidade Dutra, Grajaú, Marsilac, Parelheiros.

## 14) GUARULHOS NORTE

Guarulhos (parte).

## 15) GUARULHOS SUL

Guarulhos (parte).

## 16) CAMPINAS LESTE

Campinas (parte), Jaguariúna.

## 17) CAMPINAS OESTE

Campinas (parte), Valinhos, Vinhedo.

## 18) CAIEIRAS

Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha, Mairiporã.

## 19) CARAPICUÍBA

Carapicuíba, Cotia.

## 20) DIADEMA

Diadema.

## 21) ITAPECERICA DA SERRA

Embu-Guaçu, Juquitiba, Itapecerica da Serra, São Lourenço da Serra.

## 22) ITAPEVI

Barueri, Itapevi, Jandira, Pirapora do Bom Jesus, Santana do Parnaíba.

## 23) ITAQUAQUECETUBA

Poá, Itaquaquecetuba.

## 24) MAUÁ

Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra.

## 25) MOGI DAS CRUZES

Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes, Salesópolis.

## 26) OSASCO

Osasco.

## 27) SANTO ANDRÉ

Santo André.

## 28) SÃO BERNARDO DO CAMPO

São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

## 29) SUZANO

Ferraz de Vasconcelos e Suzano.

## 30) TABOÃO DA SERRA

Taboão da Serra e Embu.

## 31) ADAMANTINA

Adamantina, Dracena, Flora Rica, Flora Paulista, Inúbia Paulista, Irapuru, Junqueirópolis, Lucélia, Mariápolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Osvaldo Cruz, Ouro Verde, Pacaembu, Panorama, Paulicéia, Pracinha, Sagres, Salmourão, Santa Mercedes, São João do Pau D'Alho, Tupi Paulista.

## 32) AMERICANA

Americana, Nova Odessa, Santa Bárbara d'Oeste.

## 33) ANDRADINA

Andradina, Castilho, Guaraçaí, Ilha Solteira, Itapurá, Lavínia, Mirandópolis, Muritinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Sud Menucci.

## 34) APIAÍ

Apiáí, Barra do Chapéu, Guapiara, Iporanga, Itaoca, Itapirapuã Paulista, Ribeira, Ribeirão Branco.

## 35) ARAÇATUBA

Araçatuba, Bento de Abreu, Guararapes, Rubiácea, Santo Antonio do Aracanguá, Valparaíso.

## 36) ARARAQUARA

Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia, Trabiçu.

## 37) ASSIS

Assis, Borá, Cândido Mota, Cruzália, Florínea, Iepê, Lutécia, Maracai, Nantes, Palmital, Paraguaçu Paulista, Pedrinhas Paulista, Platina, Tarumã.

## 38) AVARÉ

Água de Santa Bárbara, Arandu, Avaré, Cerqueira César, Iaras, Itai, Taquarituba.

## 39) BARRETOS

Altair, Barretos, Colina, Colômbia, Guaíra, Guaraci, Jaborandi, Olímpia, Severínia.

## 40) BAURU

Agudos, Arealva, Avaí, Balbinos, Bauru, Cabrália Paulista, Duartina, Iacanga, Lençóis Paulista, Lucianópolis, Paulistânia, Pirajuí, Piratininga, Presidente Alves, Reginópolis, Ubirajara.

## 41) BIRIGUI

Bilac, Birigui, Brejo Alegre, Buritama, Coroados, Gabriel Monteiro, Glicério, Lourdes, Piacatu, Turiuba.

## 42) BOTUCATU

Anhembi, Areiópolis, Bofete, Botucatu, Cesário Lange, Conchas, Itatinga, Laranjal Paulista, Pardinho, Pereiras, Porangaba, Pratânia, Quadra, São Manoel, Torre de Pedra.



## 43) BRAGANÇA PAULISTA

Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Joanópolis, Morungaba, Nazaré Paulista, Pedra Bela, Pinhalzinho, Piracaia, Socorro, Tuiuti, Vargem.

## 44) CAPIVARI

Capivari, Elias Fausto, Indaiatuba, Mombuca, Monte Mor, Rafard, Rio das Pedras.

## 45) CARAGUATATUBA

Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião, Ubatuba.

## 46) CATANDUVA

Ariranha, Cajobi, Catanduva, Catiguá, Elisiário, Embaúba, Itajobi, Marapoama, Novais, Novo Horizonte, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama, Santa Adélia, Tabapuã.

## 47) FERNANDÓPOLIS

Estrela d'Oeste, Fernandópolis, General Salgado, Guarani d'Oeste, Indiaporã, Macedônia, Magda, Meridiano, Mira Estrela, Ouroeste, Pedranópolis, Populina, São João das Duas Pontes, São João de Iracema, Turmalina.

## 48) FRANCA

Cristais Paulista, Franca, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, São José da Bela Vista.

## 49) GUARATINGUETÁ

Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Canas, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas, Lorena, Piquete, Potim, Queluz, Roseira, São José do Barreiro, Silveiras.

## 50) ITAPETININGA

Alambari, Angatuba, Campina do Monte Alegre, Guareí, Itapetininga, Paranapanema, São Miguel Arcanjo, Sarapuí, Tatuí.

## 51) ITAPEVA

Buri, Capão Bonito, Itapeva, Nova Campina, Ribeirão Grande, Taquarivai.

## 52) ITARARÉ

Barão de Antonina, Bom Sucesso de Itararé, Coronel Macedo, Itaberá, Itaporanga, Itararé, Riversul.

## 53) ITU

Boituba, Cabreúva, Cerquilha, Iperó, Itu, Jumirim, Porto Feliz, Salto, Tietê.

## 54) JABOTICABAL

Bebedouro, Guariba, Guatapará, Jaboticabal, Monte Alto, Monte Azul Paulista, Pradópolis, Taiacu, Taiuva, Taquaral.

## 55) JACAREÍ

Arujá, Guararema, Igaratá, Jacareí, Santa Branca, Santa Isabel.

## 56) JALES

Aparecida d'Oeste, Aspásia, Auriflama, Dirce Reis, Dolcinópolis, Guzolândia, Jales, Marinópolis, Mesópolis, Nova Canaã Paulista, Palmeira d'Oeste, Paranapuã, Pontalinda, Rubinéia, Santa Albertina, Santa Clara d'Oeste, Santa Fé do Sul, Santa Rita d'Oeste, Santa Salete, Santana da Ponte Pensa, São Francisco, Susanápolis, Três Fronteiras, Urânia, Vitória Brasil.

## 57) JAÚ

Bariri, Barra Bonita, Bocaina, Boracéia, Borebi, Brotas, Dois Córregos, Igarçu do Tietê, Itaju, Itapuí, Jaú, Macatuba, Mineiros do Tietê, Pederneiras, Torrinha.

## 58) JOSÉ BONIFÁCIO

Adolfo, Balsamo, Irapuã, Jaci, José Bonifácio, Mendonça, Mirassol, Monte Aprazível, Neves Paulista, Nipoã, Nova Aliança, Planalto, Poloni, Sales, Tanabi, Ubarana, União Paulista, Urupês, Zacarias.

## 59) JUNDIAÍ

Campo Limpo Paulista, Itatiba, Itupeva, Jarinu, Jundiaí, Louveira, Várzea Paulista.

## 60) LIMEIRA

Artur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Limeira, Rio Claro, Santa Gertrudes.

## 61) LINS

Cafelândia, Getulina, Guaiçara, Guaimbé, Guarantã, Lins, Pongai, Promissão, Sabino, Uru.

## 62) MARÍLIA

Álvaro de Carvalho, Alvinlândia, Echaporã, Fernão, Gália, Garça, Júlio Mesquita, Lupércio, Marília, Ocaçu, Oriente, Oscar Bressane, Pompéia, Vera Cruz.

## 63) MIRACATU

Iguape, Ilha Comprida, Itariri, Juquiá, Miracatu, Pedro de Toledo.

## 64) MIRANTE DE PARANAPANEMA

Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Mirante do Paranapanema, Narandiba, Rosana, Sandovalina, Tarabai, Teodoro Sampaio.

## 65) MOGI MIRIM

Águas de Lindóia, Amparo, Conchal, Estiva Gerbi, Holambra, Itapira, Lindóia, Mogi Guaçu, Mogi Mirim, Monte Alegre do Sul, Pedreira, Santo Antonio da Posse, Serra Negra.

## 66) OURINHOS

Bernardino de Campos, Campos Novos Paulista, Canitar, Chavantes, Espírito Santo do Turvo, Ibirarema, Ipauçu, Ourinhos, Ribeirão do Sul, Salto Grande, Santa Cruz do Rio Pardo, São Pedro do Turvo.

## 67) PENÁPOLIS

Alto Alegre, Avanhandava, Barbosa, Braúna, Clementina, Luziânia, Penápolis, Santópolis do Aguapeí.

## 68) PINDAMONHANGABA

Campos do Jordão, Pindamonhangaba, Santo Antonio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, Tremembé.

## 69) PIRACICABA

Águas de São Pedro, Charqueada, Piracicaba, Saltinho, Santa Maria da Serra, São Pedro.

## 70) PIRAJU

Fartura, Manduri, Óleo, Piraju, Sarutaia, Taguai, Tejupa, Timburi.

## 71) PIRASSUNUNGA

Analândia, Araras, Leme, Pirassununga, Porto Ferreira, Santa Cruz da Conceição, Santa Cruz das Palmeiras, Santa Rita do Passa Quatro.

## 72) PRESIDENTE PRUDENTE

Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabu, Indiana, Martinópolis, Pirapozinho, Presidente Prudente, Regente Feijó, Santo Expedito, Taciba.

## 73) REGISTRO

Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Jacupiranga, Pariquera Açú, Registro, Sete Barras.

## 74) RIBEIRÃO PRETO

Altinópolis, Batatais, Brodósqui, Cajuru, Cassia dos Coqueiros, Cravinhos, Luís Antônio, Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo, Santo Antônio da Alegria, São Simão, Serra Azul, Serrana.

## 75) SANTO ANASTÁCIO

Caiuá, Emilianópolis, Marabá Paulista, Piquerobi, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Ribeirão dos Índios, Santo Anastácio.

## 76) SANTOS

Bertioga, Cubatão, Guarujá, Santos.

## 77) SÃO CARLOS

Corumbataí, Descalvado, Dourado, Ibaté, Itirapina, Ribeirão Bonito, São Carlos.

## 78) SÃO JOÃO DA BOA VISTA

Aguai, Águas da Prata, Caconde, Casa Branca, Divinolândia, Espírito Santo do Pinhal, Itobi, Mococa, Santo Antonio do Jardim, São João da Boa Vista, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba, Vargem Grande do Sul.

## 79) SÃO JOAQUIM DA BARRA

Aramina, Buritizal, Guará, Igarapava, Ipuã, Ituverava, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra.

## 80) SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Bady Bassitt, Cedral Guapiaçu, Ibirá, Icem, Ipiguá, Mirassolândia, Nova Granada, Onda Verde, Orindiuva, Palestina, Potirendaba, São José do Rio Preto, Uchoa.

## 81) SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Monteiro Lobato, São José dos Campos.

## 82) SÃO ROQUE

Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Mairinque, São Roque, Vargem Grande Paulista.

## 83) SÃO VICENTE

Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, São Vicente.

## 84) SERTÃOZINHO

Barrinha, Dumont, Jardinópolis, Pitangueiras, Pontal, Sertãozinho, Terra Roxa, Viradouro.

## 85) SOROCABA

Sorocaba.

## 86) SUMARÉ

Hortolândia, Paulínia, Sumaré.

## 87) TAQUARITINGA

Borborema, Cândido Rodrigues, Dobrada, Fernando Prestes, Ibitinga, Itápolis, Pirangi, Santa Ernestina, Tabatinga, Taquaritinga, Vista Alegre do Alto.

## 88) TAUBATÉ

Caçapava, Jembeiro, Lagoinha, Natividade da Serra, Paraibuna, Redenção da Serra, São Luís do Paraitinga, Taubaté.

## 89) TUPÃ

Arco Íris, Bastos, Herculândia, Iacri, João Ramalho, Parapuã, Quatá, Queiroz, Quintana, Rancharia, Rinópolis, Tupã.

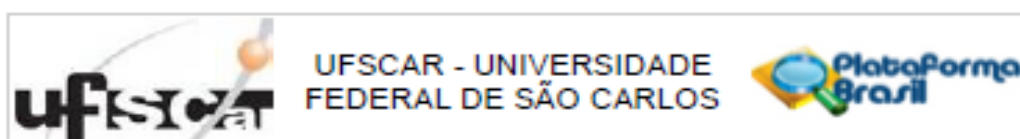
## 90) VOTORANTIM

Araçoiaba da Serra, Capela do Alto, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, Tapirai, Votorantim.

## 91) VOTUPORANGA

Álvares Florence, Américo de Campos, Cardoso, Cosmorama, Floreal, Gastão Vidigal, Macaubal, Monções, Nhandeara, Nova Castilho, Nova Luzitania, Parisi, Paulo de Faria, Pontes Gestal, Riolândia, Sebastianópolis do Sul, Valentim Gentil, Votuporanga.

## Anexo B - Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A DESISTÊNCIA DA CARREIRA DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO DOS INGRESSANTES PELO PROGRAMA MAIS QUALIDADE NA ESCOLA

**Pesquisador:** Gláucia Lucas Ramiros Moreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 15014719.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.472.809

#### Apresentação do Projeto:

No intuito de diminuir o déficit de professores da Educação Básica, a rede estadual de educação de São Paulo promoveu um concurso, em 2010, com 10.083 vagas. Inserido entre as ações do Programa Mais Qualidade na Escola, criado em 2009 por José Serra, o concurso estabeleceu a passagem dos candidatos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores. A partir de 2010, notou-se aumento do número de professores que exoneraram o cargo. O pressuposto é de que as ações desse programa tendem a acelerar a precarização do trabalho docente e o gerencialismo, que norteiam as políticas e as relações no contexto escolar voltadas à perspectiva privatista da dinâmica capitalista. Busca-se identificar os elementos que influenciam os professores a desistir da carreira docente no Estado. A partir da análise qualitativa de dados obtidos pelas entrevistas com os docentes que exoneraram, vê-se a possibilidade de analisar as políticas de permanência dos professores nas escolas estaduais de São Paulo.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Identificar os motivos que levaram os docentes aprovados e efetivados a partir do concurso de 2010 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente nesta esfera.

##### Objetivo Secundário:

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

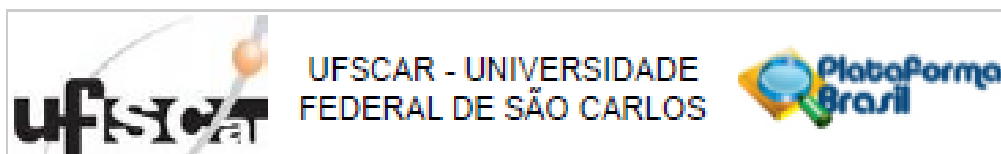
**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SÃO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-0885

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.472-009

- Verificar, entre os candidatos aprovados no concurso para a efetivação de docentes no Estado de São Paulo, quantos assumiram o cargo, quantos ainda permanecem na rede e quantos desistiram.
- Ao identificar os motivos que levaram os docentes efetivos a desistir da carreira, procurar verificar a média de tempo em que permaneceram na rede e possíveis dilemas e conflitos vivenciados.
- Analisar os problemas inerentes à rede estadual de acordo com a visão dos professores desistentes.
- Confrontar as expectativas entre o "dever ser" do trabalho e as reais condições e objetivações de suas práticas cotidianas no contexto escolar e de ensino.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

O aceite e a eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre o entrevistado para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador. Ressaltamos, ainda, que a participação dos entrevistados não ocasionará gastos financeiros e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelo pesquisador por meio de algumas medidas, tais como: respeito à opinião e a conceitos; possibilidade de responder tão somente às questões ao qual se dispor; e garantia de anonimato por meio da utilização de pseudônimos e/ou códigos. O material relativo à entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração de dissertação, produção de artigos e capítulos de livros). O próprio pesquisador-entrevistador fará a transcrição das falas gravadas para um texto em computador, as quais serão posteriormente analisadas por ele. Ao término da pesquisa, as gravações serão apagadas e os resultados poderão ser divulgados somente em encontros científicos e revistas especializadas, contendo citações anônimas, sem que o nome dos entrevistados apareça associado à pesquisa.

##### Benefícios:

O trabalho trará possíveis benefícios para todos os participantes, uma vez que privilegia a fala do professor, mecanismo pelo qual este pode resgatar a capacidade de pensar e refletir sobre o sentido de seu ofício e sobre os elementos que lhe ocasionam sofrimento e prazer. A saída do professor da escola pública no Estado de São precisa ser encarada como um problema a ser investigado e mais bem elucidado, uma vez que gera diversas consequências não somente à

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

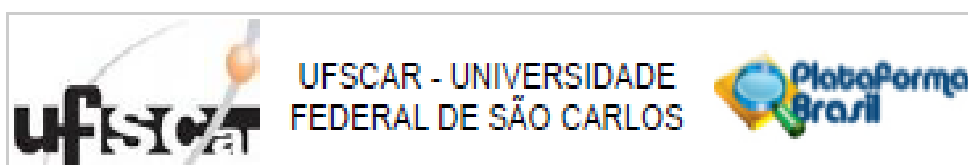
CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.473.908

escola como instituição pública, mas também aos alunos e aos professores que permanecem na rede. Além disso, a pesquisa se justifica principalmente porque há uma lacuna de estudos sobre essa temática a partir de 2010, ano em que houve o concurso público em questão para que diminuisse o déficit de professores do Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio (PEB II) e Educação Especial.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa a ser realizada no campo da educação, com potencial para contribuir na análise de políticas de permanência dos professores nas escolas estaduais de São Paulo, se fazendo atual e relevante socialmente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram submetidos na Plataforma Brasil e estão adequados quanto às normas da Resolução n 466/2012.

**Recomendações:**

Recomendamos a aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está adequado e sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1287894.pdf	09/07/2019 16:30:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Versao2.pdf	09/07/2019 16:29:09	Gláucia Lucas Ramiros Moreira	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	03/06/2019 16:08:07	Gláucia Lucas Ramiros Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/06/2019 16:05:22	Gláucia Lucas Ramiros Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	03/06/2019 14:48:00	Gláucia Lucas Ramiros Moreira	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0885

E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.472.808

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 28 de Julho de 2019

---

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-0665 E-mail: cephumanos@ufscar.br