

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU* NÍVEL DE MESTRADO
EM GEOGRAFIA

JÉSSICA CAROLINA DE SOUZA MARTINS

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES
PSS**

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU* NÍVEL DE MESTRADO
EM GEOGRAFIA

JÉSSICA CAROLINA DE SOUZA MARTINS

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR: UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES PSS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Geografia, da Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil)

M386p	<p style="text-align: center;">Martins, Jéssica Carolina de Souza</p> <p>A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR: um estudo sobre os professores PSS / Jéssica Carolina de Souza Martins. - Francisco Beltrão, 2013. 116 p.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella</p> <p style="text-align: center;">Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2013.</p> <p>1. Marechal Cândido Rondon (PR) - Escola pública. 2. Marechal Cândido Rondon (PR) - Trabalho docente. 3. Processo seletivo simplificado - Escolas estaduais. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 22.ed. 371.100981</p> <p style="text-align: right;">CIP-NBR 12899</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada por Marcia Elisa Sbaraini-Leitzke CRB-9/539

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

SUMÁRIO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR: UM ESTUDO
SOBRE OS PROFESSORES PSS

Aluna: Jéssica Carolina de Souza Martins
Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Jéssica Carolina de Souza
Martins e aprovada pela comissão julgadora.
Data: 12/06/2013

Assinatura:

Jéssica Carolina de S. Martins

Comissão Julgadora:

J. Zanella
Prof. Dr. José Luiz Zanella (UNIOESTE – F.B)

Mafalda
Prof.ª. Dra. Mafalda Nési Francischett (UNIOESTE –
F.B)

Marcelo Dornelis Carvalho
Prof. Dr. Marcelo Dornelis Carvalho (UNESP/ Ourinhos)

Francisco Beltrão - PR
2013

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	07
LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS.....	08
RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO I: PROFESSORES PSS E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: CONTRATAÇÃO, MERCADO DE PÓS-GRADUAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SINDICAL.....	26
1.1 PROCESSO DE CONTRATO VIA PSS.....	26
1.2 QUANTIDADE DE PROFESSORES PSS EM SALA.....	30
1.3O MERCADO DE CURSOS DEPÓS GRADUAÇÃO LATU SENSU EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PSS.....	38
1.4 O TRABALHO DA APP SINDICATO EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PSS.....	41
1.5 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO MOVIMENTO HISTÒRICO.....	47
CAPÍTULO II: ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	49
2.1DIVISÃO MANUFATUREIRA DO TRABALHO: DO MESTRE AO TRABALHADOR PARCIAL.....	50
2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	58
2.3 RELAÇÃO TRABALHO E ENSINO: IDEALIZAÇÃO E NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO	66
CAPÍTULO III: METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	75
3.1 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO TOYOTISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	79

3.2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E COMO ELA SE MATERIALIZA NA POLÍTICA EDUCACIONAL, EM ESPECÍFICO, NO TRABALHO DOCENTE.....	87
3.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO INTRÍNSECOS NO REGIME PSS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	116

Lista de siglas

APP- Associação de Professores do Paraná

MCR- Marechal Cândido Rondon

MEC- Ministério da Educação

NRE- Núcleo Regional de Educação

PSS- Processo Seletivo Simplificado

QPM-P- Professores do Quadro Próprio Magistério

SAS- Sistema de Assistência à Saúde

SEED- Secretaria do Estado da Educação

REPR- Regime Especial- Professor

Lista de Figuras, Tabelas e Gráficos.

Figura 1- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2008.....	15
Figura 2- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2009.....	16
Figura 3- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2011.....	21
Foto1- Professores na espera de distribuição de aulas.....	98
Tabela 1- Critérios para a classificação dos candidatos PSS.....	27
Tabela 2- Vencimentos PSS/ vigência outubro de 2012.....	106
Tabela 3- Vencimentos professores concursados/ Vigência outubro de 2012.....	107
Tabela 4- Simulação da economia que o Estado obtém ao contratar professores PSS.....	108
Gráfico 1 - Professores atuando em sala via contrato PSS/ MCR - Ano 2008.....	30
Gráfico 2 - Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR - Ano 2009.....	31
Gráfico 3 - Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR - Ano 2010.....	32
Gráfico 4 - Professores atuando em sala via contrato PSS /MCR - Ano 2011.....	35
Gráfico 5 - Professores atuando em sala via contrato PSS/PR - Ano 2012.....	37
Gráfico 6: Professores PSS que possuem curso de especialização.....	39
Gráfico 7 : Professores inscritos e professores contratados em Regime PSS em Marechal Cândido Rondon-PR/ ano 2012.....	96
Gráfico 8: Professores que consideram uma problemática não poderem optar em quais anos irão lecionar.....	100
Gráfico 9: Percentual médio de escolas em que os professores PSS lecionam no decorrer do ano letivo.....	101
Gráfico 10: Professores PSS que já lecionaram disciplinas fora de sua área de graduação...103	
Gráfico11: Professores PSS que já tiveram problemas com recebimento de salário.....	105

RESUMO

O estudo sobre a precarização do trabalho docente nas Escolas Públicas Estaduais, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Zanella do Programa de Pós-Graduação em Geografia *Strictu Sensu*, nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Francisco Beltrão-PR, objetivou-se a analisar as condições do trabalho docente, em específico os professores PSS, ao que se refere às Escolas Públicas controladas pelo governo Estadual do Paraná, no período 2008 a 2012, tendo como área recorte de estudo, as Escolas Estaduais de Marechal Cândido Rondon. A pesquisa visa demonstrar, a partir de alguns elementos históricos, como é possível realizar uma leitura da precarização do trabalho a docente, articulando-a às mudanças da sociedade ao longo dos séculos e principalmente ao que se refere ao mundo do trabalho, utilizando do referencial teórico clássico, que possibilita a partir do materialismo histórico e dialético compreender as atuais circunstâncias desse, visando entender o processo de precarização das relações de trabalho, e em específico do ofício docente, articulado intimamente com a escola pública. Nesse sentido, a pesquisa tende a demonstrar o trabalho docente, nos dias atuais, como susceptível à precarização e alienação do trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho docente; Precarização, Escola pública, Processo seletivo simplificado

ABSTRACT

The study on the casualization of teaching in the State Public Schools, under the guidance of Prof. Dr. José Luiz Zanella Program Graduate Geography *Strictu Sensu*, MSc level, the State University of West Paraná - Campus Francisco Beltran-PR, aimed to analyze the conditions of teachers' work, in particular teachers PSS, referred to the Public Schools controlled by the State Government of Paraná, in the period 2008-2012, with the cutout area of study, the State Schools of Rondon. The research aims to demonstrate, based on historical elements, as it is possible to perform a reading of the precariousness of work faculty, linking it to changes in society over the centuries and especially when it refers to the world of work, using the reference classical theory, which allows from the historical and dialectical materialism to understand the current circumstances that, in order to understand the process of casualization of labor relations, and in particular the teaching office, closely articulated with the school public. This sense, research tends to demonstrate teaching, nowadays, as susceptible to instability and alienation of the worker.

Keywords: Teaching work; casualization, Public School, Selection Process Simplif

APRESENTAÇÃO

A opção em pesquisar a precarização do trabalho docente, em um primeiro momento veio para responder questões, que enquanto professora PSS havia passado nos meus três anos de experiência nesse regime de trabalho, na qual muitas vezes ficava clara a negligência com a educação e o ensino, passando primeiramente pelo descaso com os professores que atuam nas escolas estaduais paranaenses.

Nesse sentido, considero necessário contar as experiências que tive nas escolas enquanto professora PSS, para quem possa vir a ler a presente Dissertação compreenda de que tipo de relação de trabalho estou me remetendo a demonstrar, relações de trabalho flexíveis que ocorrem nas escolas públicas e conseqüentemente remetem na precarização do trabalho de grande porcentagem de professores, repercutindo diretamente na qualidade do ensino tão discutida nos dias atuais.

Portanto, tomo como exemplo minha trajetória, enquanto professora PSS, para iniciar a discussão sobre a precarização do trabalho docente, em específico os professores PSS. Minha trajetória tem início em fevereiro de 2008, primeiro ano após o término do curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon-PR. Durante o mês de janeiro enquanto graduada, olhava meu certificado de conclusão de curso em busca de um significado naquele papel, pois antes de possuí-lo, ele tinha toda uma simbologia, o da profissão escolhida e que a partir desse documento poderia exercê-la, no entanto, logo percebi que o mesmo não era garantia de nada, em relação à obtenção de um emprego do qual conseguisse o meu sustento.

Desta forma, no início de 2008 levei meu currículo em alguns colégios particulares, mas por não ter experiência, sabia que tinha poucas chances de conseguir aulas.

Foi então, após ficar aguardando ligações que não chegavam, é que decidi inscrever-me como professora PSS, no NRE de Toledo, no qual ao realizar a inscrição poderia selecionar duas cidades como possíveis locais de trabalho, bem como seus distritos, desse modo no ato da inscrição selecionei a cidade onde morava, Marechal Cândido Rondon e a cidade de Toledo por ser próxima e possuir várias escolas, o que aumentaria as minhas chances de conseguir aulas.

Assim, após o início do ano letivo houve o chamado de todos os inscritos no Processo Seletivo Simplificado do NRE de Toledo a comparecerem em sua sede Toledo, a fim de suprir vagas remanescentes de professores, que por um motivo ou outro, não estavam em sala.

Desta maneira, com esperança de obter um emprego, eu e mais uma centena de professores comparecemos ao núcleo regional de educação, na expectativa de conseguir alguma aula. Nesse dia, inicia minha trajetória como PSS e começam os meus questionamentos sobre o discurso de qualidade educacional tão falada e o descaso com os professores.

Começo então, a partir deste momento, a descrever como funcionou o processo de contratação de professores PSS no NRE-Toledo, em 2008. Nesse ano muitos professores dirigiram-se ao núcleo, pois todos os que haviam se inscrito no PSS, de todas as disciplinas, foram convocados a comparecer no local, no mesmo dia e no mesmo horário.

Como o contingente de pessoas que compareceram ao Núcleo Regional de Educação era muito grande, foi aberto o almoxarifado para realizar a distribuição, porque o mesmo não possuía um local adequado para todos se acomodarem e aguardarem para ver se conseguiriam aulas e como o almoxarifado era um espaço relativamente maior que as salas do prédio do NRE, acomodamo-nos por lá mesmo.

No local havia pilhas de livros didáticos que iriam ser distribuídos nas escolas, e por esse motivo não havia muito espaço para as cadeiras, então a maioria dos professores que lá estavam, acabaram ficando de pé, só que ao decorrer do dia, eu e outros professores acabamos sentado-nos em cima dos livros, pois a distribuição estava muito lenta e estávamos cansados, mas não saíamos do local, pois a todo momento avisavam, que se o candidato fosse chamado e não estivesse no local, perderia sua vaga e iria ao final da lista do PSS.

Eu e muitos professores acabamos ficando lá o dia todo, porque a distribuição de aulas de Geografia foi a penúltima a acontecer, lembro-me que já estava bem cansada e desarrumada, isso me marcou, pois antes de sair de casa me arrumei colocando a minha melhor roupa e perguntei a minha irmã, se estava com cara de professora, mal sabia eu como funcionaria tal processo, no final das contas a distribuição de aulas parecia um grande leilão. Por falta de lugar adequado e a grande quantidade de professores, o pessoal da distribuição saiu gritando o nome da disciplina e do candidato no meio da sala e às vezes na rua, pelo fato de não haver lugar para todos e muitos professores cansados sentavam no meio fio, esperando chegar sua vez.

Já no final da tarde por volta das 18h30min, iniciou-se a distribuição das aulas de Geografia, assim foram chamando os primeiros classificados e finalmente, quando chegou a minha vez de escolher as aulas, só haviam sobrado doze aulas a serem distribuídas, seis aulas à tarde no município de Toledo que fica a 48 km de MCR e seis aulas à noite, no distrito de Novo Sarandi que se distancia a 17 km de M.C.R.

No ato da distribuição falei que não haveria como ficar com as aulas de Novo Sarandi, pois não possuía carro para ir até lá à noite, foi nesse momento, que me falaram não haveria como abrir meu contrato, se eu não fosse pegar todas as aulas, uma vez que, eram as últimas, as sobras e somavam menos que um padrão, e se não ficasse com todas iriam passar para o próximo da fila, nessa hora, com medo de continuar desempregada,acabei aceitando as aulas, naquele momento nem me perguntaram como faria para ir lecionar, ainda bem, porque nem eu sabia Assim fui para casa e comecei a chorar, não só por não saber o que fazer, mas por toda a situação do dia.

No ato da distribuição de aulas, a única instrução dada foi que antes de iniciar as aulas, deveria passar por um exame admissional, então procurei informar-me com os outros professores que lá estavam, onde poderia realizar tal exame, comentaram que os mesmos eram de nossa responsabilidade e inclusive o pagamento, pois, o Estado não se responsabilizaria por isso, assim me informaram de um médico que prestava esse tipo de serviço por um valor acessível. No dia seguinte fui a tal médico, fiquei impressionada com a rapidez da consulta, uns três minutos no máximo, e estava apta a lecionar na rede estadual de ensino, sai de lá me questionando, caso tivesse algum distúrbio mental ou coisa do gênero, ele nem saberia e eu iria para sala de aula do mesmo jeito.

Resolvida a questão do exame admissional, tratei de resolver da minha locomoção até às escolas, acabei me organizando com os horários de ônibus e com caronas de professores que lecionariam nas mesmas escolas; a parte mais complicada foi a organização dos meus horários de aulas com os diretores das escolas, que por sinal não gostaram muito de mexer na planilha de horário, feita no início do ano junto aos professores concursados, mas enfim, conseguiram adequar o horário.

O meu primeiro dia de aula acabou marcando-me muito, pois fui orientada a ir para Novo Sarandi à tarde, levar o restante de minha documentação, igualmente havia feito no outro colégio, entretanto, quando cheguei lá, a diretora avisou-me da necessidade de dar aulas já naquela noite.Como havia ido de ônibus à tarde, não havia como voltar para casa e retornar à noite. Acabei com a sensação de ser “jogada em sala de aula”, pois eu não tinha material algum, enquanto o final da tarde passava, minha preocupação aumentava.

Assim, à noite, ao chegar o horário de aula, não fazia ideia de que conteúdo trabalhar em cada série, porque isso não é ensinado na graduação. Dessa forma pouco antes de começar as aulas à noite, a pedagoga veio com o livro didático de cada turma, levou-me à porta da sala e me apresentou aos alunos, lá estava eu, com os alunos em sala, com os livros didáticos nas mãos e cinquenta minutos pela frente; acabei improvisando, explicando conceitos básicos da ciência geográfica e como tinha que me apresentar e conhecer os alunos a aula chegou ao fim.

E esse foi meu primeiro dia de aula, bem diferente do que imaginava. Já nos outros dias, preparei-me em casa, selecionei conteúdos a serem trabalhados e atividades a serem ministradas, no entanto comecei a me questionar sobre a quantidade de trabalho que levava para a casa, pois apesar de ter horas-atividade, elas passavam muito depressa; a cada oito aulas dadas tinha-se o direito de duas horas-atividade, para preparar as aulas, corrigir atividades, preencher o livro de chamada com os conteúdos trabalhados e notas de alunos, desse modo, elas mal davam tempo de corrigir as atividades dos alunos.

A partir deste momento, comecei a lembrar das vezes, que durante a graduação, questionávamos e julgávamos o comportamento de alguns professores, que aplicavam atividades fáceis aos alunos, como por exemplo, questões apenas de assinalar, e todas essas nossas críticas eram apoiadas pelos professores da graduação. Assim a partir da prática em sala, percebi o quão longe era a realidade escolar da universidade, pois ao fazer críticas ao professor estávamos criticando o oprimido e não os opressores, caindo em um discurso forjado, que a principal causa do fracasso escolar se atribuía aos professores mal preparados e descompromissados.

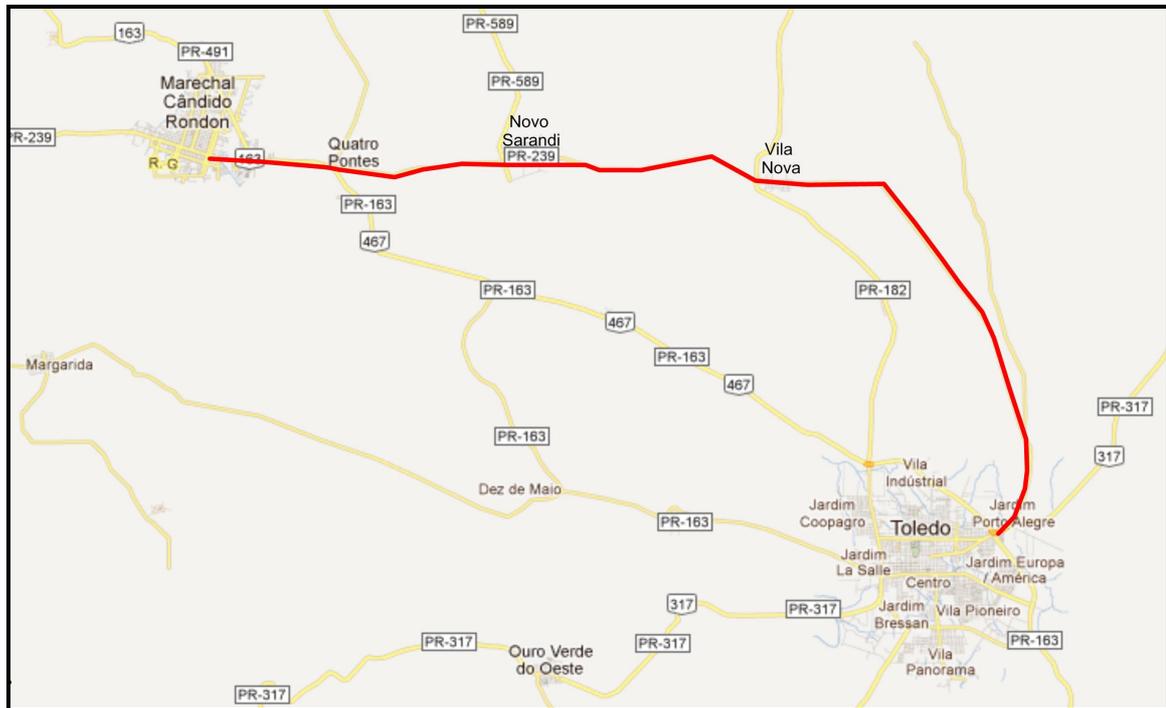
Outro fato que incomodava muito, enquanto professora PSS, era a falta de informação repassada, pois, como entrávamos nas escolas após o início do ano letivo, perdíamos as reuniões pedagógicas do início de ano, nas quais são repassadas muitas informações aos professores, como por exemplo, regimento escolar, modo de preencher o livro de chamada, entre outros, e em algumas circunstâncias, sentia-me perdida.

No entanto, apesar de tantas questões me passarem pela cabeça, na metade do ano acabei pegando mais nove aulas no período matutino, em outra escola do interior de Toledo, em Vila Nova que se distancia a 27 Km de MCR, pois o meu salário enquanto professora PSS era pouco, contando os custos com os ônibus e com as caronas, final do mês pouco sobrava.

Assim, após pegar essas aulas, meu salário aumentou, mas meu desgaste físico também, pois para ir lecionar em tal escola, eu pegava carona com uma professora de M.C.R. às 06h30min da manhã, a sete quadras da minha casa, e de meio dia quando acabavam as

aulas nessas escolas, pegava o ônibus para Toledo, onde tinha aulas à tarde, e no fim da tarde pegava outro ônibus para dar aulas a noite em Novo Sarandi, realizando a seguinte rota:

Figura I- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2008



Org. ROCHA, A. S.- 2012

No final do ano, estava bem cansada, não sabia ao certo se era das aulas ou da correria pelas estradas, de ter que acordar muito cedo para estar na escola às 07h20min da manhã, então não via a hora de chegar às férias, não havia me atentado que na verdade não eram férias, mas sim minha demissão, porque o contrato do professor PSS é rompido todo final de ano.

Então, no mês de dezembro meu contrato foi rompido, recebi o salário referente ao mês de dezembro, o décimo terceiro e um terço de férias, até me assustei com a quantia, quando fui ao banco, a soma foi de R\$ 3.900, nunca tinha visto tanto dinheiro junto a minha conta, fiquei tão contente pensando em tudo que daria para fazer com ele, no entanto, minha felicidade foi acabando-se quando me lembrei que estava desempregada, e se conseguisse aulas no ano seguinte, só iria ter salário novamente no final do mês de março, assim percebi com tristeza, que, enquanto os demais professores concursados estavam de férias descansando do desgaste do ano letivo, eu estava em casa desempregada e angustiada com medo de não conseguir aulas no ano seguinte.

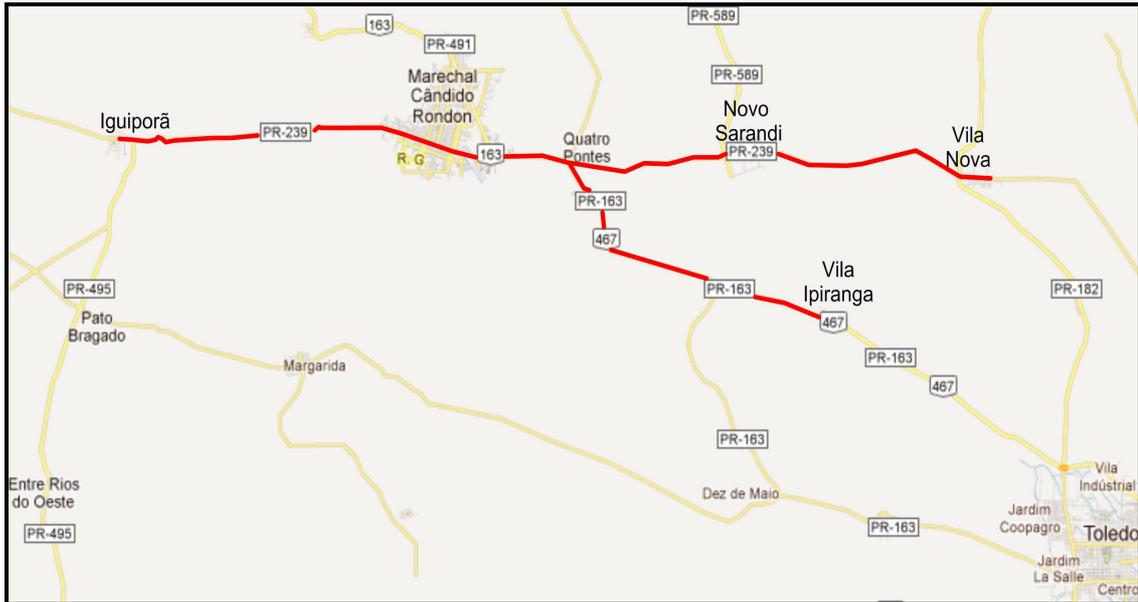
Assim, no ano de 2009 em janeiro fiz minha inscrição no PSS e como no ano anterior me inscrevi no núcleo de Toledo, escolhendo o município de Toledo e M.C.R. como locais para lecionar caso houvesse aulas remanescentes. Outra vez a distribuição foi em fevereiro, fui ao núcleo regional de educação, agora já sabendo como funcionava o processo, aguardei a minha vez, e como no ano anterior, por eu ter apenas um ano de experiência e nem um curso de pós-graduação, fui a última a ser chamada, para pegar as aulas, e novamente era o resto que havia sobrado, seis aulas à tarde em Novo Sarandí, seis aulas à noite em Vila Nova e três aulas de manhã em Vila Ipiranga que se distancia a 22 km de MCR, então acabei assumindo as aulas contando de novo com caronas e horários de ônibus.

Ao negociar as aulas de Toledo, fiquei sabendo, que a distribuição de aulas de Marechal Cândido Rondon seria no dia seguinte, então, antes de pegar as de Toledo, conversei com um professor que estava orientando à distribuição de aulas, e o mesmo falou para eu assumir as aulas em Toledo e ir à distribuição em Marechal Cândido Rondon e se caso conseguisse pegar as aulas por lá, as que eu havia pego em Toledo seriam repassadas para outros professores.

No dia seguinte, em MCR, fui à distribuição de aulas e consegui pegar dezoito aulas em uma escola só, no distrito de Iguiporã, que se distancia 17 km de MCR, fiquei muito feliz por poder dar aulas somente em uma escola, e imediatamente liguei para o RH do NRE de Toledo, para comunicar sobre as aulas que havia assumido próximo de casa, no entanto quando falei para o responsável pela distribuição, que deixaria as aulas de Toledo, ele disse que eu não poderia abandonar as aulas que havia pegado, porém o questionei referente a informação a mim repassada no dia da distribuição de aulas, em Toledo e o mesmo falou que a informação era equivocada e que se eu as deixasse, o meu contrato seria fechado e não poderia mais dar aulas como PSS no ano de 2009.

Desta forma, acabei entrando em um acordo, pois não podia ficar sem trabalhar, uma vez que, dependia desse emprego para a garantia do meu sustento, fiquei com todas as aulas que havia assumido de início e mais as que assumi depois, logo eu estava trabalhando em quatro colégios diferentes, em diferentes distritos, sendo que o mais próximo era a 20 km de casa, logo com tantas aulas semanalmente realizava o seguinte trajeto:

Figura II- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2009



Org. ROCHA, A. S.- 2012

Assumir essa quantidade de aulas em escolas distintas, causava-me muito transtornos e desgaste físico e até mesmo mental, pois por depender de carona e ônibus, sempre precisava acordar bem mais cedo que os demais professores para me locomover até a rodoviária ou até o local combinado de pegar carona, por muitas vezes, fui dar aula com a roupa molhada da chuva que pegava no caminho, sem falar nos transtornos dos horários de ônibus, nas quartas-feiras, esperava por 01h30min o ônibus para voltar para casa quando acabavam as aulas de manhã, logo eu sempre ia almoçar às 14h00.

Dessa maneira, na metade do ano, eu já estava bem cansada pela quantidade de aulas, em onze turmas diferentes com uma média de trinta alunos por sala, em quatro escolas diferentes, onde em alguns momentos, eu me via com acúmulo de trabalho escolar, que acabava levando para casa.

Apesar dos compromissos das aulas, nesse mesmo ano apareceu a oportunidade de realizar uma pós-graduação na Unioeste, em análise ambiental em Geografia e como eu possuía certa dificuldade com a área física da Geografia resolvi realizá-la, pois esse conhecimento que buscava na pós-graduação estava me fazendo falta em sala de aula, pelo fato de possuir todas as turmas de 5ª ao 3º ano, precisava ter conhecimento mais aprofundado sobre os temas da área física, então quinzenalmente, frequentava as aulas de pós-graduação, toda sexta-feira à noite e sábado, o dia inteiro.

Desse modo, com o cansaço da correria pelas aulas e pelo curso de pós-graduação, e após muitos banhos de chuva, esperas de ônibus e comentários das minhas colegas de trabalho sobre o carro próprio, resolvi fazer carteira de motorista, meu processo de habilitação quase

venceu o prazo, pois eu precisava realizar as aulas teóricas e práticas, na medida em que sobrava tempo das escolas e da pós-graduação e no final de 2009 estava esgotada, mas com meu trabalho cumprido, as disciplinas da pós-graduação realizadas e com a carteira de habilitação, que por sinal, enquanto professora PSS, até hoje não a utilizei por não ter estabilidade financeira para adquirir um veículo.

No ano de 2009, apesar de todos os transtornos e correrias, final do ano, eu e os demais professores PSS tivemos uma boa notícia, a prorrogação de nosso contrato para 2010, uma excelente notícia para quem era acostumado a ganhar as contas todo final de ano, no entanto, só estávamos contratados, não tínhamos garantia nenhuma de conseguir aulas no próximo ano, pois tudo dependeria da disponibilidade de aulas, e mais uma vez apesar do contrato prorrogado tínhamos que ficar na espera, ansiosos para realizar uma nova inscrição.

Dessa forma, no ano de 2010, tiveram duas inscrições, uma para PSS que tinham o contrato prorrogado e outra para os não contratados no ano anterior, funcionou da seguinte forma, chamaram-se para a distribuição de aulas, os professores com contrato prorrogado e posteriormente se houvesse necessidade, os professores que não tinham contrato aberto, assim em 2010, pouca coisa mudou em relação aos anos anteriores, a distribuição de aulas mais uma vez ocorreu após o início do ano letivo.

No ano de 2010 não compareci à distribuição de aulas em Toledo, somente em M.C.R. após o trauma de tantas aulas e transtornos no ano anterior e por ter que escrever a monografia do meu curso de especialização, no dia da distribuição fiquei atenta às aulas disponíveis que haviam sobrado na distribuição e peguei doze aulas noturnas em MRC de uma licença, pois havia rumores que a professora não voltaria após a licença, e seis aulas vespertinas no distrito de Iguaporã.

Apesar de ter a metade de aulas do ano anterior e conseqüentemente a metade do salário, estava contente, era a primeira vez que poderia lecionar em apenas duas escolas, sendo que uma delas era no local onde morava, mas logo no início do ano começaram os transtornos, recebi em fevereiro o salário referente ao ano anterior, pois o contrato havia sido prorrogado, no entanto, em março como eu já estava com aulas referente a esse ano foi descontado o que me haviam pago em fevereiro referente ao ano anterior e como nesse ano eu tinha praticamente a metade das aulas das do ano anterior, meu salário foi de apenas R\$ 5,00 reais.

Entre em desespero com todas as contas mensais: aluguel, água e luz para pagar, fora alimentação e despesas extras, o que faria para sobreviver! Então a direção da escola em que lecionava se comoveu com minha situação e emprestou dinheiro da APM para eu poder

passar o mês e ter ânimo para dar aulas, pois havia ficado desmotivada, após trabalhar o mês inteiro e depois não ter salário. No mês seguinte, o meu salário veio correto, correspondente as aulas que eu tinha, no entanto grande parte dele foi utilizada para pagar parte do que me havia sido emprestado.

E os transtornos não acabavam por ai, nesse mesmo mês acabei perdendo três turmas, nas quais eu tinha o total de seis aulas, no distrito de Iguaporã. Uma professora vinda com ordem de serviço de Curitiba pegou as aulas, fiquei bem chateada não só por perder as aulas, mas pelo fato do responsável do colégio ter esquecido em me avisar sobre a perda das aulas, só fiquei sabendo no dia em que enviei as provas para serem impressas para aplicar aos meus alunos, então me ligaram para avisar que não era mais professora das referidas turmas, e achavam que eu já tinha sido avisada.

Fiquei chateada não só por perder as aulas, mas com o descaso da secretaria que não me avisou, e com o tempo perdido, elaborando provas pra turmas que nem minhas eram mais, resultado final do mês, outro desfalque no salário, no entanto no final do mesmo mês uma professora de Geografia do colégio em que eu ministrava aulas em M.C.R. teve que deixar algumas turmas para assumir a coordenação de turmas do magistério e acabei conseguindo mais seis aulas, só que o salário referente a elas, viria somente no mês seguinte.

Já no mês seguinte um professor concursado pegou uma das minhas turmas do noturno e acabei perdendo quatro aulas, e como essas aulas foram transferidas pra ele na metade do mês, o salário que deveria vir para mim referente às aulas, acabou indo para ele, então a secretária do colégio explicou minha situação e o mesmo fez um depósito, devolvendo-me o dinheiro das duas semanas em que eu havia trabalhado.

Então entrei em contato com o núcleo regional de educação em Toledo para saber ao certo quantas aulas eu tinha, qual era o meu salário, pois nessa altura já não sabia mais o que era meu e o que não era devido ao fato dos professores PSS não receberem contracheque (Anexo 1).

Na metade desse ano apesar das atribuições e preocupações consegui defender a minha monografia da pós-graduação que tinha iniciado ano anterior, estava contente por possuí-la e também, porque ela me ajudaria, além do conhecimento adquirido a ficar melhor colocada na classificação do PSS, ano seguinte.

Comentando sobre o término de minha especialização com um professor, o mesmo disse que havia vários professores fazendo pós-graduação, é até falou que alguns estavam fazendo a mesma que ele, pois tinha a duração de seis meses e a monografia podia ser feita em trio, umas trinta páginas estaria bom, e esse tipo de pós tinha o mesmo valor da minha,

onde se necessitava um ano e meio para concluí-la, resumindo enquanto eu fiz uma pós, havia professores, no mesmo período, realizado três, na busca de uma melhor classificação no processo de seleção PSS e uma esperança a mais de ter emprego no ano seguinte.

Fiquei muito chateada pela questão da pós-graduação, mas o que nesse momento me preocupava era a licença maternidade da professora a qual eu substituía, pois a mesma estava chegando ao fim, e se perdesse essas doze aulas do noturno, eu só ficaria com seis aulas para me manter, dinheiro esse, insuficiente para custear meus gastos. Foi então que essa professora veio à escola falar sobre ficar mais alguns dias fora de sala de aula após sua licença maternidade, assim a equipe pedagógica do colégio pediu para eu continuar em sala, assim os alunos não ficariam sem aulas, o que acabou ocorrendo foi que no final do mês como a licença dela acabara, o meu salário fora automaticamente cortado, então acabei sem receber por essas aulas.

Tal situação causou muito transtorno à escola, pois a professora não quis mais voltar para sala de aula, pois havia decidido mudar-se para outra cidade para acompanhar o marido, e não queria repassar o dinheiro referente às aulas por mim ministradas no lugar dela, então o diretor do colégio entrou com processo administrativo no núcleo, e para os alunos não ficarem sem aulas, pedindo o afastamento dela e me recontratando oficialmente para substituí-la.

Devido a tantos transtornos perda de aulas, ruptura de contrato e recontração, acabei complicando-me com as dívidas mensais. Desta forma no começo de setembro resolvi assumir mais doze aulas de substituição de licença especial de um professor do mesmo colégio em que trabalhava, mas como as minhas aulas se iniciaram depois do começo do mês, minha folha de pagamento não ficou pronta para eu receber o salário no final do mês, acabei recebendo tudo de uma vez no final de outubro, tendo uma grande quantia descontada, pois o salário estava acumulado de dois meses sem receber.

E assim finalmente chegou o final do ano letivo de 2010, tive a sensação de estar mais esgotada do que no ano anterior, onde tinha aulas em várias escolas, mas pelo menos o meu salário vinha certo, fora os atrasos normais para PSS no início do ano letivo.

Foi então que durante o período de férias decidi que não queria mais isso para minha vida, estava cansada de ser demitida, todo final de ano, de trabalhar bastante e ficar sem receber. Foi nesse momento que decidi realizar a seleção de mestrado no início de 2011, na Unioeste de Francisco Beltrão, e como havia aberto uma nova linha de pesquisa em educação em ensino de Geografia resolvi apesar de nunca ter pesquisado nada nesse sentido, realizar uma estudo sobre a precarização do trabalho docente, devido as minhas experiências nas escolas.

Apesar de estar tentando mestrado, escrevi-me novamente como PSS, pois mesmo querendo estudar tinha que garantir minhas necessidades básicas, assim durante o processo de seleção de mestrado que saiu minha classificação do PSS 2011, nesse ano eu achava que teria uma classificação melhor, por causa da pós-graduação, mas como disse anteriormente, enquanto eu havia realizado uma na Unioeste, alguns colegas de profissão haviam realizado três em outras instituições no mesmo período, dessa forma ao sair o resultado da classificação PSS, não obtive a classificação que eu esperava.

Deste modo, os primeiros colocados do PSS acabaram pegando todas as aulas que havia na cidade e só me sobraram as aulas do interior, as quais eu não queria pegar por todo transtorno de locomoção, aquela rotina de viver em ônibus ou depender de carona dos demais professores, que por mais que tentava explicar a situação de PSS, não entendiam como não possuindo carro, assumíamos aulas no interior, no entanto acabei assumindo aulas em colégios do interior para não ir para o final da fila PSS.

Portanto, como eu havia conseguido entrar no mestrado, preocupava-me a questão de tempo e disponibilidade de horários para me dedicar, pois as escolas em que tive que assumir aulas eram distantes, uma em Porto Mendes a 29 km de MCR, e a outra no distrito de Margarida a 13 km de M.C.R. como pode ser observado na figura abaixo:

Figura III- Rota do Trabalho PSS/ Jéssica Martins- 2011



Org. ROCHA, A. S.- 2012

Somando as aulas que eu possuía em ambas as escolas demonstradas acima, eu tinha o total de 15 aulas em sala.

No entanto, foram apenas duas semanas que eu possuí essa quantidade de aulas, pois trabalhei duas semanas em Porto Mendes, tendo de repor aulas aos alunos, pois estavam sem professor de Geografia desde o início do ano letivo, e isso já somava quatro semanas, nesse período também organizei todos os livros de chamada que não tinham nenhum registro de atividades realizadas, infelizmente passadas essas duas semanas, veio uma professora com ordem de serviço e acabou pegando as aulas, assim fiquei apenas com as nove aulas, no distrito de Margarida o que me dava uma renda mensal de R\$ 700,00, dinheiro esse não suficiente para o meu sustento e realizar as disciplinas do mestrado.

Não o bastante a perda de aulas de Porto Mendes, quase perdi as aulas que possuía no distrito de Margarida, só não as perdi, porque a professora que as estava requisitando, como aulas-extraordinárias, conhecia-me e ficou com pena da minha situação, pois ela por muitos anos foi professora PSS e sabia o que eu estava passando. Expliquei a ela toda minha situação e disse que havia tentado bolsa de estudos e como minha renda era pequena e meus pais, por serem pequenos agricultores, não tinham condições de me ajudar, eu deduzia que tinha chances de consegui-la, falei a ela, caso a conseguisse ligaria para avisá-la e ela poderia ficar com as aulas.

Então no mês de maio quando foi me concedida a bolsa do mestrado, no mesmo dia liguei para essa professora e pedi a minha demissão na escola, como professor PSS não possui vínculo empregatício, pude deixar as aulas sem nenhuma complicação, assim como, a qualquer momento suas aulas podem ser retiradas sem aviso prévio.

Essa foi minha trajetória enquanto professora PSS, trajetória essa, muito parecida com a de muitos colegas meus, que comentaram suas angústias e aflições nas horas do intervalo ou mesmo em suas horas-atividade. Colegas esses, que todos os anos encontravam-se no dia da distribuição de aulas, com olhos com um misto de esperança e dúvida sem saber se estariam empregados ou não.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista tais inquietações, enquanto professora, dediquei-me a escrever essa pesquisa de dissertação de Mestrado, que visa demonstrar a atual situação de precarização do trabalho docente, dando enfoque aos professores contratados no ano de 2011 e 2012, equivalente ao regime de PSS (Processo Seletivo Simplificado), um processo que é responsável pela seleção e contratação de professores substitutos, para lecionar no ensino fundamental e médio das escolas e colégios estaduais do estado do Paraná, tendo como recorte a cidade de MCR (Marechal Cândido Rondon), que possui doze escolas, cujas mesmas pertencem ao NRE(Núcleo Regional de Educação) de Toledo.

Tal pesquisa tem como objetivo principal, compreender como essa forma de trabalho flexível, traz consigo uma precarização do ofício docente, pois os professores que são contratados temporariamente não possuem estabilidade financeira e ao mesmo tempo acabam tendo a sua labuta intensificada, pelas circunstâncias postas nesse tipo de contrato, ao qual o professor PSS se sujeita, tendo que atuar em várias escolas simultaneamente, atuando em séries distintas, sem possuir os mesmos direitos trabalhistas dos demais, tais como, convênio médico, recebimento de contracheque e reconhecimento dos cursos de especialização, entre outras problemáticas como será demonstrado ao longo da investigação.

A partir da problemática exposta, o texto da dissertação busca trazer dados, que permitam entender como esse tipo de relação de trabalho acabou chegando às escolas, a partir de uma leitura da dinâmica do mundo do trabalho na sociedade capitalista, articulando a esta uma análise sobre a escola pública.

Nesse sentido, realizar uma pesquisa enfocando a questão do trabalho dentro da ciência geográfica possibilita uma leitura de mundo, pois a partir da categoria trabalho pode-se identificar como se dão alguns arranjos e rearranjos espaciais, dessa forma o trabalho como ato estritamente humano provoca profundas transformações no espaço e nas relações sociais, que muitas vezes são determinadas pela forma de organização do mesmo na sociedade capitalista.

Diante de tais apontamentos, analisar o trabalho docente, em específico do professor PSS, no contexto da produção da escola pública, torna-se relevante, porque a escola, segundo Saviani é uma mediação da prática social e constitui-se, contraditoriamente, na “forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas” (SAVIANI, 2008, p 154 -155).

Mas, qual educação escolar? A sociedade capitalista é uma sociedade de classes sociais com interesses antagônicos. E “a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1994, p. 159). A burguesia, desde o início da industrialização, vê-se obrigada, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas, a oferecer educação escolar aos trabalhadores. Mas essa educação escolar será aquela que vai ministrar uma instrução em “doses homeopáticas”, ou seja, um conhecimento “mínimo” capaz apenas de qualificar o trabalhador para o exercício técnico de sua profissão.

Compreender as origens contraditórias da escola pública torna-se importante para sair de uma visão meramente positivista dessa, e evitar conclusões precipitadas sobre os profissionais que atuam na mesma, sendo necessário realizar um levantamento teórico para poder embasar a discussão e vislumbrar a realidade com a luz da ciência e do conhecimento histórico acumulado, que sem o qual se tem uma visão superficial da realidade.

Entender as relações de classe na sociedade capitalista que estão intrínsecas ao mundo do trabalho e reflete na escola pública é de suma importância, pois a partir de tal compreensão, fica claro que, a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas vai muito além do compromisso político e da competência técnica dos professores atuantes nas mesmas, pois esses tendo que lidar com situações precárias de trabalho acabam fazendo parte do processo de idealização e de negação do ensino à classe trabalhadora, na qual o professorado pertence.

Para desenvolver a pesquisa sobre o processo de precarização do trabalho docente, realizou-se primeiro um levantamento bibliográfico buscando nos clássicos, as respostas para problemas atuais que possuem raízes históricas, posteriormente foi realizado um levantamento de dados relacionados ao objeto, junto a APP-Sindicato, o site da Secretaria Estadual de Educação, seguido do estudo, síntese, anotações, orientações.

Posteriormente foi realizado um trabalho de campo (Anexo 3), junto a trinta professores PSS do município de Marechal Cândido Rondon, buscando compreender melhor seus anseios e principalmente como se configura a sua situação de emprego.

Desse modo, mostra-se como a precarização do trabalho docente se apresenta nas escolas Estaduais do Paraná, tendo como recorte espacial o Município de Marechal Cândido Rondon, iniciando a análise de alguns dados a partir do ano de 2008, que é a data que documentos importantes começaram a ser disponibilizados no site da Secretaria do Estado da Educação e segue-se analisando até o ano de 2013, visando compreender melhor como o trabalho PSS se configura como precário. Para tanto, articula-se, esse trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo traz dados de como se caracteriza o trabalho PSS, e como esse se apresenta como flexível e precarizado, com base em dados obtidos da SEED (Secretaria do Estado da Educação), e do próprio NRE de Toledo ao qual pertencem às escolas de MCR.

No mesmo ainda, é exposto à pesquisa de campo a qual demonstra claramente como o trabalho docente em específico o do PSS se caracteriza como um trabalho precarizado, e para finalizar o capítulo é feita uma discussão sobre o papel da APP-Sindicato em relação a esses professores (Anexo 2).

No segundo capítulo a discussão é dividida em três momentos, no primeiro, procura trazer elementos históricos sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na sociedade capitalista, fazendo uma revisão bibliográfica de alguns clássicos, trazendo informações sobre a importância do trabalho para o homem e como esse é fato determinante para o mesmo, demonstrando que o trabalho e o ensino sempre estiveram interligados.

Dessa forma, em um segundo momento o texto tenta demonstrar as origens históricas dos processos educativos e da instituição escolar, bem como os fatores que influenciaram nas metamorfoses desses, fazendo uma retomada histórica desde a presença do mestre artesão, até as mudanças no mundo do trabalho e a presença do trabalhador parcial, visando compreender como o ensino também se tornou parcial e fragmentado, em virtude das necessidades da sociedade capitalista, apontando os momentos de idealização e negação do ensino à classe trabalhadora e assim compreender a partir de tais elementos o processo de precarização do trabalho docente.

No terceiro capítulo é feita uma discussão sobre como a educação é tratada no modelo neoliberal e quais as consequências das mudanças ocorridas nesse modelo para o trabalhador docente. No mesmo capítulo são apresentadas as informações obtidas no trabalho de campo, junto aos professores PSS (Anexo 3), visando embasar a pesquisa teórica com a realidade apresentada pelos mesmos.

Posteriormente é feita uma discussão buscando trazer informações e aportar elementos sobre o trabalho docente, envolvendo fatores como a formação do mesmo e a desvalorização de tal profissional, que ao longo dos tempos, principalmente quando o modelo flexível de trabalho chega também ao âmbito escolar, fazendo com que o professor adquirisse função de tarefeiro ou executor e não mais, um mestre que tem o domínio teórico-prático para ensinar o saber histórico e acumulado, chegando ao extremos de se tornar um trabalhador flexível na sociedade capitalista, e acarretando consigo todos os descompensamentos que essa forma de trabalho causa.

CAPÍTULO I

PROFESSORES PSS E A EDUCAÇÃO PÚBLICA: CONTRATAÇÃO, MERCADO DE PÓS-GRADUAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SINDICAL

Diante do exposto sobre a trajetória, enquanto professora PSS, o primeiro capítulo da dissertação, encontra-se organizado de tal forma, com intuito de esclarecer como ocorre o processo de contratação PSS, como esse se encontra configurado na cidade de Marechal Cândido Rondon, demonstrando a quantidade de professores contratados nesse regime de trabalho e qualificando as condições desse tipo de trabalho, sendo configurado como precarizado, esquecido por vezes até pela organização sindical que deve ser uma instituição a lutar pelos direitos desses trabalhadores.

1.1 PROCESSO DE CONTRATO VIA PSS

Para compreender como se configura a precarização do trabalho docente em específico o do professor PSS, é necessário entender que esses são professores contratados temporariamente, o que já de início se apresenta como um trabalho flexibilizado. Dessa maneira, apresentar-se-ão os procedimentos à contratação dos mesmos na rede Estadual de Ensino.

O contrato via PSS procede da seguinte forma visando compor o banco de trabalhadores reservas, anualmente no Estado do Paraná é realizado o processo seletivo simplificado para contratação de professores substitutos para as disciplinas da educação básica e das áreas de atuação da educação profissional, nos estabelecimentos da rede Estadual de Ensino.

Os docentes que realizam esse processo são contratados para suprir vagas extraordinárias surgidas ao decorrer do ano letivo, no entanto, comumente esses acabam assumindo aulas logo no início. Normalmente são convocados para atuarem em sala, suprimindo licença maternidade de algumas professoras concursadas, atestados médicos, vagas dos que estão em cargos administrativos e os que estão realizando o PDE, entre outras necessidades que possam vir a surgir durante o período letivo.

O processo de seleção para contratação de professores a atuarem na rede Estadual de Ensino funciona do seguinte modo: anualmente são abertas as inscrições via internet, pelo site da Secretaria do Estado da Educação, no qual os professores preenchem uma ficha cadastral

informando seus dados pessoais, com a possibilidade de se inscreverem em até dois municípios diferentes pertencentes ao mesmo núcleo regional de educação.

A inscrição possui alguns requisitos básicos a serem seguidos, tais como, ser de nacionalidade brasileira, estar em dia com as obrigações eleitorais, ser igual ou maior de dezoito anos, ter cumprido as obrigações e encargos militares. No que se refere à escolaridade do professorado, exige-se que os mesmos tenham concluído ou estejam cursando ensino superior de licenciatura, na qual se almeja inscrever, e se desejarem a inscrição em outra disciplina além de sua formação, necessitam possuir no mínimo 120 horas cursadas em sua graduação de licenciatura.

Os dados citados acima são ofertados pelos candidatos no ato da inscrição e comprovados pelos mesmos no ato da contratação, juntamente com um atestado de saúde, expedido por médico registrado no Conselho Regional de Medicina do Paraná, considerando-os aptos para o exercício da função, a partir de exame admissional cujos custos são arcados pelos próprios professores.

A avaliação das informações contidas na inscrição ocorre da seguinte forma, antes de ser comprovada a documentação dos candidatos é feita uma avaliação classificatória dos mesmos com os dados fornecidos no ato da inscrição, a tabela abaixo demonstra a pontuação que poderá ser obtida pelos professores PSS, em uma soma máxima de 100 pontos por candidato, utilizando-se como critério de desempate, se necessário, a idade.

Tabela I - critérios para a classificação dos candidatos PSS

TITULAÇÃO	PONTUAÇÃO
Licenciatura plena	75 pontos
Licenciatura Curta	65 pontos
Superior Bacharelado específico	35 pontos
Licenciatura Plena em área diversa da inscrição	30 pontos
Licenciatura Curta em área diversa da inscrição	20 pontos
Portador de especialização e de outros cursos superiores	05 pontos cada curso, em uma soma máxima de 15 pontos
Acadêmico licenciatura específica	03 pontos cada semestre cursado
Acadêmico licenciatura diversa	1,5 pontos cada semestre cursado

Tempo de Serviço	01 ponto por ano trabalhado, em uma soma máxima de 10 anos
------------------	--

Fonte: SEED-2012

A tabela de pontuação acima vem sendo utilizada como consta nos arquivos online da SEED desde 2008, não se sabe de anos anteriores, pois não há registros online sobre a contratação de professores PSS.

A partir dos dados apresentados na tabela, podem-se compreender quais são os critérios para contratação de professores no regime PSS, nos quais são utilizados apenas dados quantitativos, sem nenhuma avaliação específica que comprove o grau de conhecimento desses professores que entrarão em sala.

Outro fator que chama a atenção, na tabela de pontuação para classificação dos professores PSS, é de não constarem os graus de especialização referente à Mestrado ou Doutorado, uma vez que somam na tabela de pontuação, como uma Pós-graduação, e conforme se vê mais adiante, as especializações realizadas tendem cada vez mais serem rápidas e precárias, uma vez que, elas têm o mesmo valor de quem se dedica à pesquisa de um Mestrado ou Doutorado, os quais levam tempo e dedicação para serem realizados.

Com esse tipo de ação o Governo desmotiva os professores a realmente se especializarem, fica claro que o que realmente interessa são os índices quantitativos, ou seja, de quantos professores no Estado possuem especialização, sejam esses estatutários ou PSS, pois ele não valoriza de forma compensatória os que se dedicam ao aperfeiçoamento profissional tão falado, apenas em discurso e não em ação do Estado.

A partir da leitura de editais de inscrição de PSS foi constatado que de 2008 a 2011 houve apenas algumas pequenas mudanças nos mesmos, algumas percebidas, referem-se às datas a que foram realizadas as inscrições para o PSS, percebendo a cada ano um adiantamento das mesmas, devido ao transtorno da falta de professores no início no ano letivo e a retirada do item 1.2 do edital de inscrição do ano de 2008, que se referia a uma suposta avaliação, prova objetiva e impessoal, como critério de avaliação para contratação PSS, prova essa que não ocorreu, apenas a tabela de pontuação foi utilizada como critério de seleção.

Desde 2008 a 2011 tirando o item 1.2 o edital de inscrição dos professores PSS continuou o mesmo, somente no final de 2011, um novo edital de contratação foi realizado de 07/11/2011 a 18/11/2011, visando antecipar o processo de contratação dos mesmos logo para o início das atividades escolares de 2012.

Em 2011, o novo edital teve algumas mudanças, a primeira foi a retirada da opção dos professores poderem lecionar em duas cidades diferentes do mesmo núcleo de educação, acrescentaram-se reservas de 5% de horas aulas para professores com deficiência física, e uma idade limite de 69 anos de idade para assumir as aulas e a descrição das funções a serem exercidas e um detalhamento melhor de como devem proceder os candidatos convocados a assumir aulas.

Outra mudança significativa, no edital para contratação de PSS em 2011, foi a divisão de opção de inscrição para professores nas áreas de atuação, tendo como acréscimo de maior destaque a educação do campo e a indígena que antes eram realizados de forma conjunta com as demais modalidades de ensino, no entanto o que muda é só a opção de escolha dos professores, não se pede nenhuma formação específica ou diferenciada para se atuar nessas escolas com diferentes necessidades, e por fim o acréscimo do item 10.3, que especifica em quais situações os candidatos irão para o final da lista de distribuição de aulas.

Já no ano de 2012 houve a prorrogação do contrato dos professores PSS para o ano de 2013, mas ainda assim naquele ano foi lançado o edital para contratação de novos professores em 2013, caso a demanda escolar aumentasse e os já contratados não fossem suficientes

O edital de contratação PSS 2012 teve apenas uma mudança significativa, o quadro de pontuação para os professores que quisessem atuar dando aulas no campo e tivessem uma especialização específica nessa área, passando a ter essa especialização somam-se dez pontos na tabela classificatória e não apenas cinco como as demais especializações, assim os professores puderam se inscrever em duas modalidades, professor do campo tendo sua especialização contando mais pontos e da cidade seguindo a tabela normal de pontuação dos anos anteriores.

A partir destas informações, pode-se compreender como funciona o processo de contratação de professores via PSS nos quais apenas dados quantitativos são utilizados para a escolha dos mesmos, fato esse que por vez desmotiva o professor a se especializar em uma instituição que ofereça qualidade no ensino, fato esse que se perceberá nos próximos itens da pesquisa, quando se referirá ao mercado de curso de especialização criado para suprir a demanda de professores PSS.

No entanto, após discutir o procedimento à contratação de professores PSS, ver-se-á no próximo item, de qual contingente de professores se está falando, quando se refere aos professores PSS contratados temporariamente, no município de Marechal Cândido Rondon-PR.

1.2 QUANTIDADE DE PROFESSORES PSS EM SALA

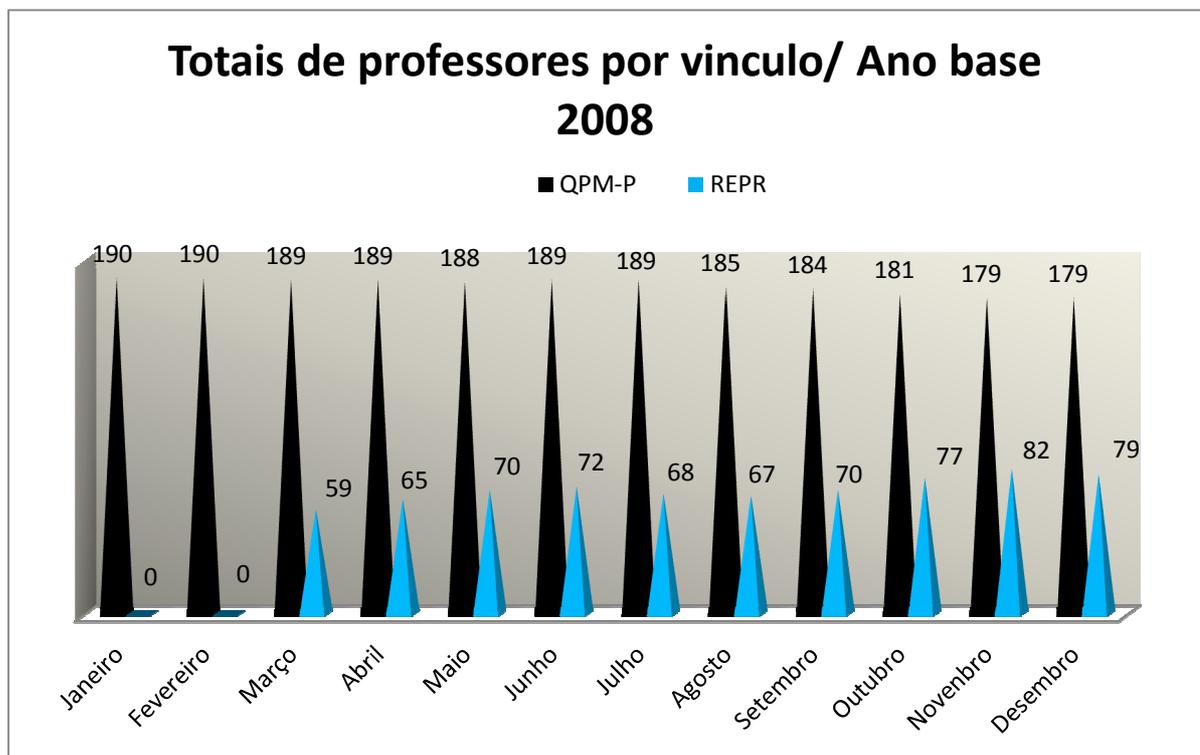
Após compreender como funciona o processo de contratação de professores substitutos para atuar na educação básica do Paraná, julgou-se necessário à pesquisa, trabalhar com dados quantitativos a respeito do mesmo, demonstrando o contingente de pessoas que trabalham como PSS.

Desta forma, foi realizado um recorte temporal e espacial como amostras de dados, selecionando a Cidade de Marechal Cândido Rondon, demonstrando quantos professores PSS atuam nas escolas do município, desde 2008 até o ano de 2011. O recorte temporal tem início em 2008, pois antes desse período não existem dados disponíveis e computados pela SEED do Paraná e termina em 2011, porque no ano de 2012 a SEED não disponibilizou esses dados separados por município, somente em âmbito de núcleo regional de educação.

Assim os dados computados foram organizados em forma de tabela para a melhor compreensão do total de professores contratados nesse regime e comparando-os com os concursados, no município de Marechal Cândido Rondon.

A partir do Gráfico abaixo, pode-se constatar o significativo número de professores contratados via PSS atuando nas escolas de MCR.

Gráfico 1: - Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR –Ano 2008



Fonte: SEED em números- 2011

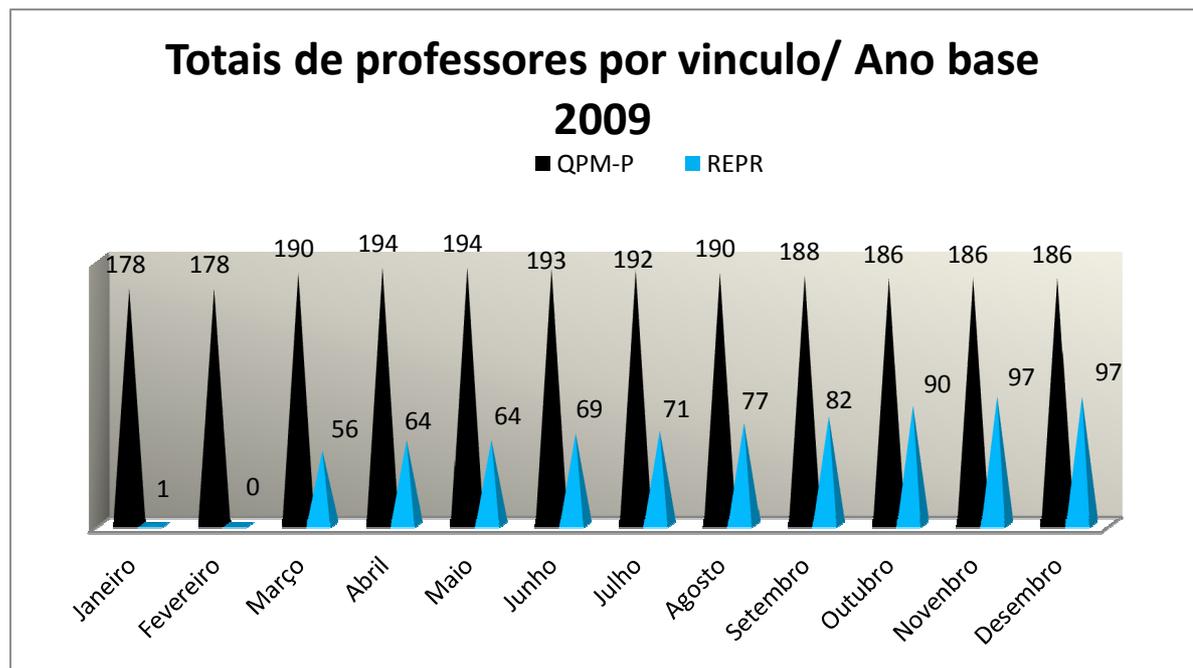
O gráfico permite realizar um comparativo, dos professores atuantes nas escolas de MCR, comparando a quantidade de professores concursados(QPM-P)e professores contratados via PSS (REPR), como se pode perceber, está se tratando de um número significativo de professores contratados em regime especial atuando nas escolas, esses docentes como percebido no gráfico, no ano de 2008 só constam a partir de Março, pois nesse ano o processo de inscrição foi realizado de 01 a 07 de fevereiro de 2008 e a distribuição de aulas só ocorreu após o começo do ano letivo, que desde seu início necessitava de professores a mais ao do quadro próprio do magistério, ou seja, os professores concursados.

No entanto a partir de Março, pode-se constar na tabela que do total de duzentos e quarenta e oito professores atuantes no município de Marechal Cândido Rondon, cinquenta e nove dos mesmos são PSS, ainda analisando o gráfico nos meses consecutivos a tendência foi o aumento de número desses profissionais em sala e a diminuição de professores concursados, tendência essa normal pelo fato de muitos professores QPM retirarem licenças médicas ao decorrer do ano ou o mais comum a retirada da licença especial garantida por lei, do afastamento renumerado de suas atividades a cada cinco anos de trabalho, tendo o direito de três meses de férias.

Percebe-se esse fato, do aumento de professores PSS em sala, pela retirada de licença especial nos meses de maio e setembro, meses em que os professores são liberados de suas funções e para suprir essas vagas, abrem-se contratos via PSS, por isso o aumento desses docentes em sala nesses meses, perdurando nos dois seguintes.

Continuando com a demonstração quantitativa de professores atuantes na rede estadual de ensino, demonstrar-se-á quantos atuaram nas escolas Estaduais de MCR no ano de 2009

Gráfico 2: Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR –Ano 2009

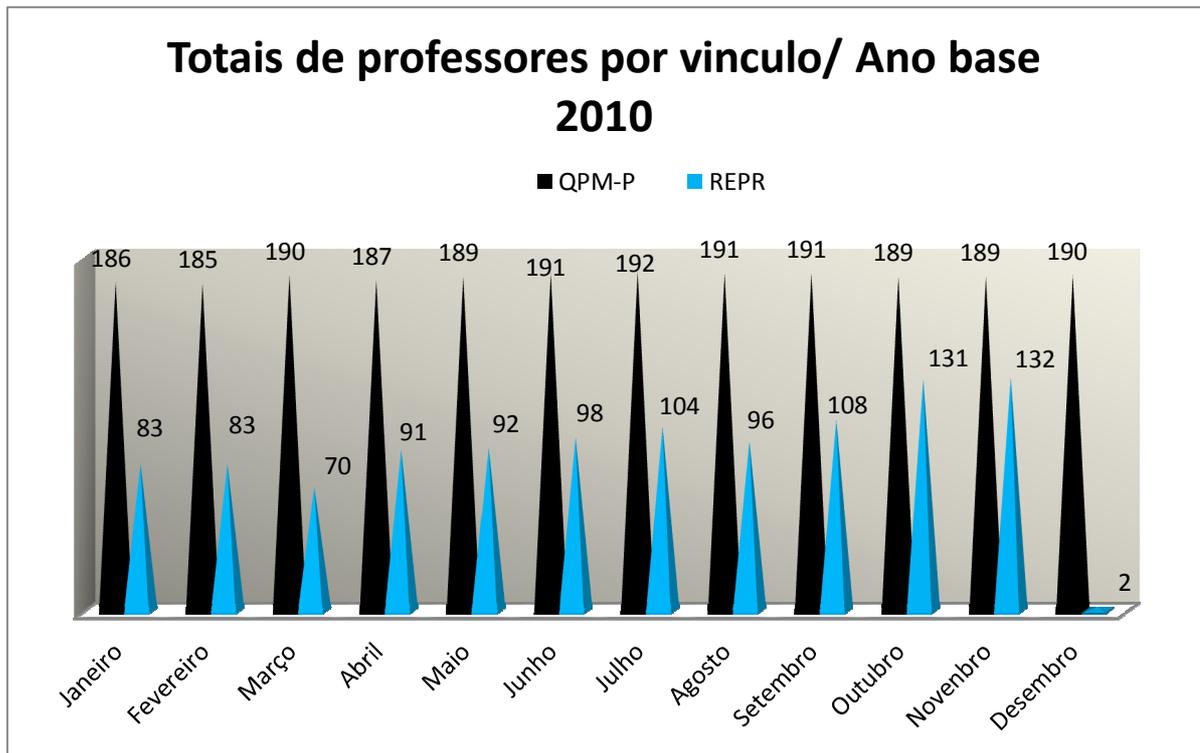


Fonte: SEED em números- 2011

No gráfico acima, comparado ao ano anterior não demonstra grandes diferenças, um fato que chama a atenção é a presença de um professor contratado em regime especial no mês de janeiro, esse ocorre em caso de gravidez, licença maternidade ou acidente de trabalho, fatos esses que impendem o rompimento de contrato que é realizado sempre ao término do ano letivo.

A partir da grande quantidade de professores PSS em sala de aula ao final de 2009 percebe-se que sem esses o ano letivo não prosseguiria de forma tranquila, dessa forma para suprir a necessidade de se ter docentes em sala, desde o seu início, o contrato dos professores PSS não foram rompidos ao final do ano como de costume, episódio esse que ajuda a explicar o gráfico abaixo, diferenciando-se dos demais pela presença de professores PSS contratados desde o início de 2010.

Gráfico 3: Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR – Ano 2010



Fonte: SEED em números- 2011

Apesar do contrato no ano de 2009 ter sido prorrogado, foi apenas parcial, porque houve apenas uma continuidade do contrato e não a garantia de emprego, fato esse, pode ser observado ao verificar que de dezembro de 2009 a janeiro de 2010 existiu uma diminuição de catorze professores contratados, no entanto continuou a presença de muitos docentes PSS em sala, como pode ser constatado com clareza, a partir do mês de Março.

Apesar do contrato PSS ter sido prorrogado, em 2010 a distribuição de aulas ocorreu novamente após o início do ano letivo, e mesmo assim, os professores realizaram novamente a inscrição PSS, e desta vez em duas listagens, uma para os que já estavam contratados e outra para os que não conseguiram assumir aulas no ano anterior.

Devido a este procedimento, somente em março tem-se os dados corretos de quantos professores PSS estavam realmente em sala no ano de 2010, na ocasião eram setenta professores, esses tiveram seus contratos prorrogados para 2010, e em 2013 seus contratos rompidos ao final de fevereiro, por não haver vagas nas escolas para eles ministrarem aulas.

Sendo assim, os professores sem aulas ficaram na listagem de espera dos docentes que tiveram o contrato prorrogado, no entanto sem estarem contratados e sem receberem salário.

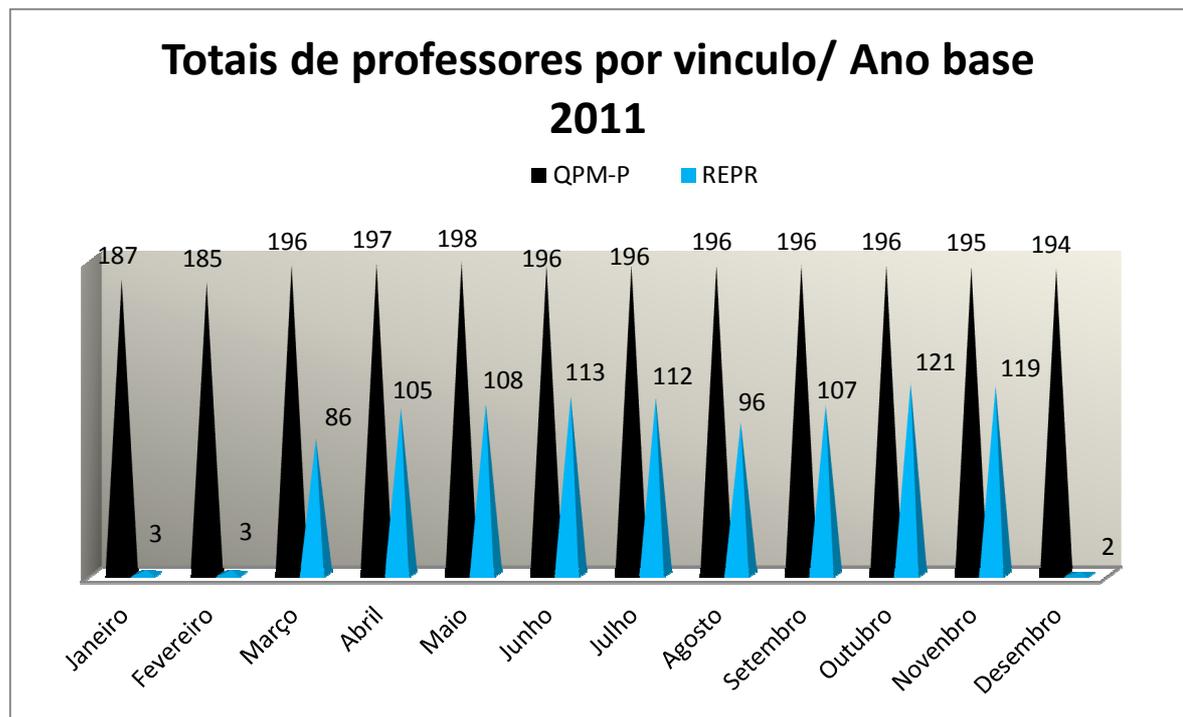
Outra problemática ocorrida com a continuidade dos contratos foi a questão do recebimento de proventos, pois quem teve o contrato adiado, no mês de janeiro e fevereiro

recebeu o salário proporcional ao que recebia em dezembro do ano anterior, no entanto em março quando os professores já haviam assumido as turmas referentes ao ano de 2010, o pagamento recebido por esses foi proporcional a um cálculo comparado ao ano anterior, o qual funcionava da seguinte forma, se o professor possuía menos ou mais aulas em 2010 comparado com 2009, esse valor era descontado ou acrescentado na folha de pagamento de uma só vez, causando muito transtorno, principalmente para aqueles que conseguiram uma quantidade inferior de aulas em relação ao ano passado.

Já o penúltimo gráfico se refere ao ano de 2011, nesse ano o contrato dos professores PSS não foi adiado, uma vez que, se o contrato é prorrogado por mais de dois anos, o contratado cria vínculo empregatício com o contratante e não é essa a intenção do Estado. Vale à pena ressaltar ainda, que esse gráfico tem referência ao primeiro ano de gestão Beto Richa, assim há uma mudança de governo e da secretaria da educação em geral.

Em 2011 apesar da mudança de governo no Estado e dos componentes da Secretaria de Estado da Educação, o processo de contratação de professores regime PSS continuou o mesmo, pois segundo relato da própria secretaria, não havia tempo hábil para mudá-lo, uma vez que, a mudança de gestão é realizada no começo do ano, conseqüentemente no início do ano letivo e suas atividades também, dessa forma, não se têm mudanças significativas do gráfico abaixo em relação aos outros.

Gráfico 4: Professores atuando em sala via contrato PSS/MCR – Ano 2011



Fonte: SEED em números- 2011

No gráfico acima, percebe-se, que nesse ano como em anteriores a contratação de professores PSS ocorreu apenas no final de fevereiro, sendo esses constados como professores contratados somente a partir de março.

Desse modo, o processo de contratação foi igual aos anos anteriores e o decorrer do ano letivo também, com uma grande presença de professores PSS em sala, e uma diferença interessante a ser percebida e que irá ser discutida nos próximos itens, a presença de uma discussão maior da APP-Sindicato reivindicando direitos dos professores contratados em regime especial e denunciando situações problemáticas sobre essas contratações.

Devido ao fator citado acima, de uma pressão por parte da APP em relação aos professores contratados pelo regime PSS, a SEED tomou algumas providências para não ter transtornos no início do ano letivo, tais como, antecipar o processo seletivo simplificado para o final do ano letivo de 2011, já no mês de novembro. Assim, nesse mês, foi aberto o processo seletivo simplificado, com o intuito de contratação de professores substitutos para o ano letivo de 2012.

Conforme editais divulgados no site do NRE de Toledo a distribuição de aulas ocorreria no dia 23 de dezembro, porém um dia antes da distribuição, a mesma foi transferida para o final de janeiro, precisamente no dia 31 desse mês. No entanto, alguns dias antes da distribuição a data foi transferida para o dia 27 de janeiro, fato esse que casou alguns

transtornos, pois nem todos os professores acompanhavam diariamente o site, e não tiveram acesso a essa nova informação, e foram colocados no final da fila, por não comparecerem no dia da distribuição.

Essa situação é um dos elementos que demonstram como é precário esse tipo de emprego, expõe os professores a situações de insegurança, medo e extrema dependência das determinações da SEED e conseguinte dos NRES, pois além, de terem seu contrato rompido todo final de ano, nem direito a descanso têm, pois ficam nessa insegurança e dependência constante durante as férias escolares, do acompanhamento das notas da SEED.

No entanto, apesar de todas essas problemática expostas no início do ano letivo de 2012 a distribuição de aulas ocorreu antes do início das aulas, em nota postada no site dia-a-dia educação fez o seguinte comunicado:

O ano escolar de 2012 deve iniciar com tranquilidade nas cerca de 2,2 mil instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná. O vice-governador e secretário de Estado da Educação do Paraná, Flávio Arns, garante que não faltarão professores nem funcionários para atender os 1,3 milhões de estudantes matriculados. As aulas estão marcadas para iniciar na quarta-feira, dia 8 de fevereiro. O clima de normalidade se deve a ações de planejamento adotadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEED), em 2011. As aulas, que anteriormente eram distribuídas no final de janeiro, agora passaram a ser repassadas aos professores antes mesmo das férias, em dezembro do ano passado.

A distribuição de aulas em dezembro ocorreu inclusive para os 9.516 professores que foram nomeados pelo governador Beto Richa na semana passada, durante a reinauguração do Palácio Iguazu, no dia 25 de janeiro. “Terminamos o ano letivo passado com todos os professores nas escolas, com aulas já distribuídas. Então não pode faltar professor. Pode acontecer de uma escola que ter superado a sua expectativa de matrículas, mas nós imediatamente vamos suprir estas necessidades”, afirma Arns (Dia a dia educação, acesso 02-12- 2012, grifos nossos).

Tais providências, anunciadas acima, de planejamento tranquilizaram a direção e a equipe pedagógica das escolas, que puderam iniciar o ano letivo sem transtornos pela falta de professores em sala.

Ao que se refere aos professores contratados antecipadamente no ano de 2012, esses também conseguiram desfrutar das vantagens de poderem participar da semana pedagógica que ocorre no início do ano letivo, puderam se inteirar de comunicados importantes, repassados nessas reuniões sobre as normas e regimentos escolares e souberam com antecedência quais turmas atuariam. No entanto, a problemática mais séria para eles persistiu,

apesar dos mesmos estarem em sala desde o início do ano letivo ao final do mês de fevereiro os mesmos não receberam o seu pagamento.

Em conversa informal com uma professora que atua como PSS em escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon, a mesma relatou que ficou surpresa em não receber no final do mês de fevereiro, pois como a distribuição de aulas foi realizada no início do ano, ela já entregara toda a documentação necessária para realizar o contrato, no entanto não foi isso que ocorreu.

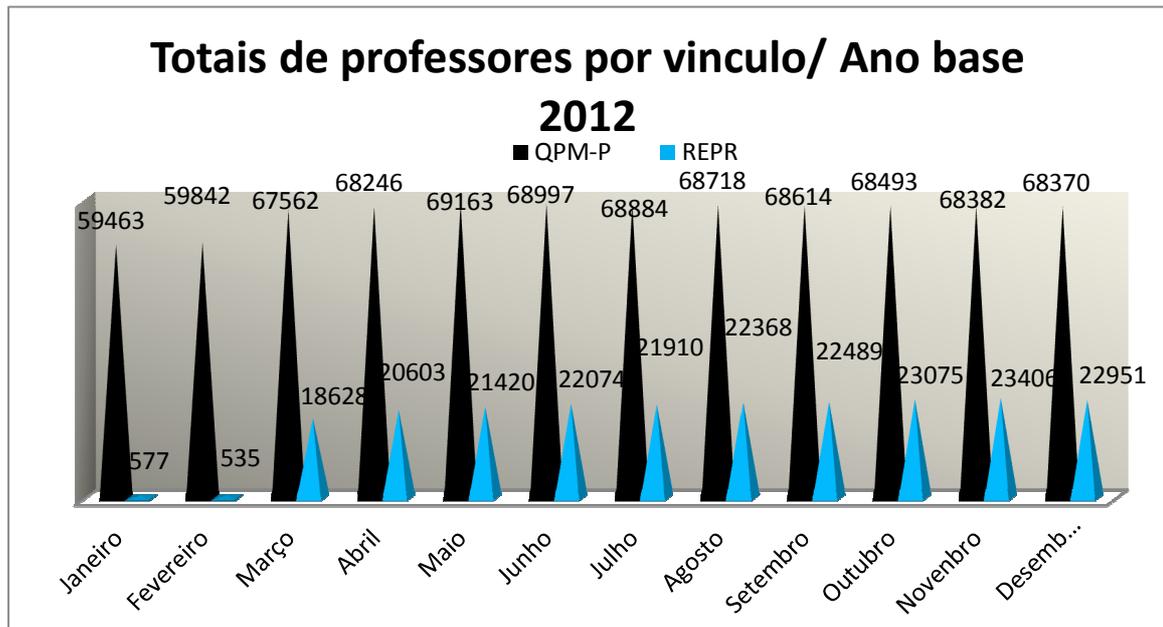
A mesma professora relata que preocupada com a situação, ligou para o NRE de Toledo questionando sobre o não recebimento dos proventos, e um dos atendentes do RH, deu-lhe a seguinte explicação: que não tiveram tempo de organizar a documentação dos professores para o recebimento, pois a cobrança do governo estadual era que todos os professores estivessem em sala no início do ano letivo, devido a esse fato, dedicaram seu tempo em distribuir as aulas e não sobrou tempo hábil à realização dos procedimentos necessários para que esses docentes fossem supridos, causando assim, o não recebimento salarial.

Tal situação demonstra o descaso por parte do governo com os professores contratados em regime especial, pois ao final de 2011 criaram a esperança de que seriam contratados no final de dezembro, e que poderiam desfrutar de suas férias, sossegados, no entanto isso não ocorreu, a distribuição foi no final de janeiro e esses docentes receberam seu salário apenas no final de março, conforme em anos anteriores.

Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma falsa preocupação com a educação pública, porque ao desvalorizarem os docentes, fazendo-os passarem por situações, por vezes precárias, estão desvalorizando o ensino como um todo, pois são esses professores desestimulados com sua situação que vão estar em sala, trabalhando com os alunos, desse modo, fica claro mais uma vez, que a preocupação é apenas com quantidade e não qualidade do ensino ofertado.

Sendo assim, devido a essas condições relatadas, julgou necessária a presença de mais um gráfico demonstrativo da quantidade de professores PSS no Estado do Paraná, para comprovar que esse é elemento de estudo relevante por suas proporções e não reflete apenas o caso particular da cidade de Marechal Cândido Rondon.

Gráfico 5: Professores atuando em sala via contrato PSS/PR- Ano 2012



Fonte: SEED em números- 2012

A partir da leitura de tal gráfico, pode-se constatar então uma presença relevante de professores PSS atuando em âmbito estadual, a escolha pelo ano de 2012 para demonstrar tal realidade é pelo fato de serem os dados mais recentes em nível estadual, e se for levado em consideração que nesse e nos anteriores foram convocados vários docentes via concurso, realizado em 2007, a presença de professores contratados em regime especial, ou seja, possuidores de contrato temporário, ainda é significativa.

A questão que perpassa, é a necessidade da existência desses docentes para que os demais professores concursados possam garantir os seus direitos trabalhistas. No entanto a crítica feita nesse caso, é que esses direitos não são cumpridos para os professores substitutos que irão executar a mesma função do professor QPM.

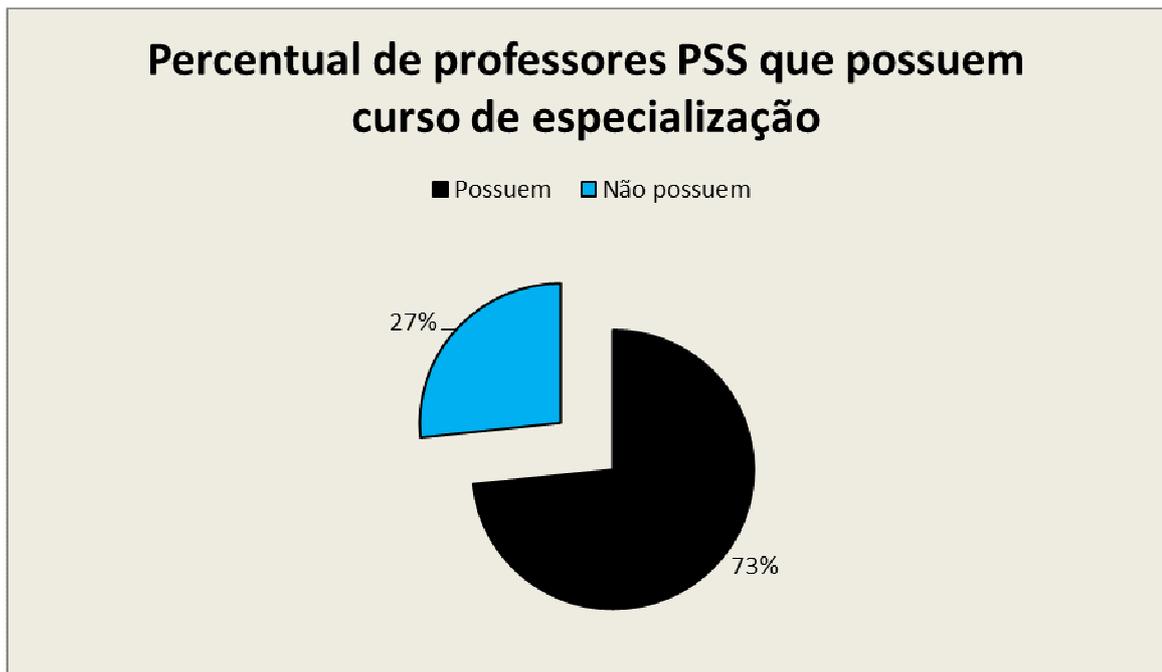
1.3 O MERCADO DE CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO LATU SENSU EM RELAÇÃO AO PROFESSOR PSS.

A partir do discutido, um fator que chama a atenção e merece discussão é a questão do aperfeiçoamento profissional dos professores PSS, ou seja, os cursos de especialização que os mesmos realizam, é comum no município de Marechal Cândido Rondon encontrar professores PSS com mais de um curso de especialização. No entanto é importante perceber

que tais cursos de especialização não acarretam nenhuma recompensa financeira para eles, apenas uma colocação melhor na classificação geral do processo seletivo simplificado.

Para exemplificar o grande contingente de professores que realizam curso de especialização ou já o possuem em Marechal Cândido Rondon, a partir da pesquisa de campo, foi realizado o seguinte gráfico:

Gráfico 6: Professores PSS que possuem curso de especialização



Fonte: Pesquisa de Campo, 2012

A partir do gráfico acima, percebe-se que mais de 3/4 dos professores inscritos nesse regime, em Marechal Cândido Rondon, possuem curso de especialização, apesar desse não ser reconhecido pelo Estado como motivo de progressão na carreira docente ou abono salarial, esses cursos somente servem para uma melhor classificação, enquanto PSS.

Dessa maneira, apesar de contar somente para pontuação geral da inscrição PSS vários buscam os cursos de especialização ofertados na referida cidade.

Para contextualizar melhor a questão de procura e escolha do curso de especialização pelos professores PSS, escolheu-se a demonstração do programa de pós-graduação ofertado pela Faculdade Integradas do Vale do Ivaí –UNIVALE que criou o ESAP-Instituto de Estudos Avançados e pós-graduação, pois esse vem sendo muito procurado por esses docentes.

Tal curso de Especialização tem aproximadamente a duração de seis a sete meses, com aulas quinzenais, somando ao total de 360 horas-aulas.

Essa instituição também foi escolhida para pesquisa, pois estão sendo ofertados cursos de pós-graduação por ela, em várias cidades do Núcleo Regional de Educação de Toledo, bem como na cidade de estudo.

Fazendo uma consulta informal com o departamento do RH do núcleo regional de Toledo foi constatado que tal curso é aprovado pelo MEC e reconhecido pela SEED do Paraná.

Além de ser uma instituição atuante em várias cidades do Paraná, o motivo mais significativo para a escolha de tal curso foi à grande presença de professores PSS que o realiza. Atualmente na cidade de MCR estão sendo ofertados três cursos de Especializações pelo ESAP, Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais e Educação do Campo com uma média de 30 alunos por turma, as aulas são oferecidas nos finais de semana. Sábado o dia inteiro e no domingo pela manhã.

Para demonstrar a grande presença desses profissionais realizando cursos de Especialização foi selecionada a turma de Educação do Campo para realizar um demonstrativo, dos trinta e três alunos em sala dezoito são professores PSS.

Desses alunos, foram selecionados três, no caso PSS para relatarem o motivo pelo qual estão realizando o curso de especialização.

A primeira, relatou o seguinte: faz quatro anos que ela vem realizando a inscrição como professora PSS e até então, não tinha realizado nenhum curso de especialização, pelo fato do mesmo não ser reconhecido com incentivo salarial e pela própria instabilidade financeira, pois os cursos de especialização é uma dívida mensal, no entanto segundo relato da mesma, ela começou a perceber que a cada ano, sua colocação no processo seletivo simplificado decaía e a possibilidade de conseguir aulas se tornava cada vez menor, ao extremo desse ano 2012, ela não ter conseguido aulas ainda, então decidiu realizá-lo para conseguir uma melhor classificação no processo do próximo ano, pois ela tem uma filha e necessita ajudar o marido nas despesas mensais.

A segunda a responder a questão, relatou que essa era sua segunda especialização realizada nessa instituição e decidiu realizá-la após incentivos de seus colegas de escola, tendo em vista alguns comentários que a pós-graduação em educação do campo valeria mais que as outras, ao se inscrever no PSS para educação do campo.

A mesma relatou ainda, que muitos professores realizavam uma ou duas pós por ano e até mesmo faziam algumas faculdades à distância para melhorarem a sua pontuação, fato esse que realmente contribuiu para isso; ela ainda comentou caso não realizasse no mínimo as três pós-graduações, contabilizadas no processo PSS, não conseguiria ter aula, afirmando o seguinte, pode-se colocar que o mesmo está atrelado à comercialização de diplomas, pois se precisa desses para conseguir trabalho no próximo ano.

E por fim, o último professor a ser entrevistado relatou o seguinte “Estou fazendo essa pós-graduação de Educação do Campo e pretendo fazer outras duas, para ficar melhor classificado no PSS, pois em questão de conhecimento, elas não somam muito, busco uma posição que possa me garantir aulas desde o começo do ano e não no final do ano .”

Diante os apontamentos e o exposto pelos professores entrevistados, percebe-se que esses se propõem a realizar o curso de especialização, mesmo não recebendo nenhum incentivo financeiro, pois acreditam que terão maiores chances de conseguirem um emprego no ano seguinte, fator esse que se remete a pensar no mercado de cursos de pós-graduação atrelado ao PSS. Para finalizar esse item, confirmando a problemática levantada, encerra-se com a fala da coordenadora das pós-graduações ofertadas pelo ESAP em MCR, na qual a mesma foi questionada sobre uma possível mudança de datas de aulas que coincidiriam com o feriado prolongado e a mesma afirmou “não podemos mexer nas datas das aulas, pois isso trará complicações futuras, atrasos e impedirá que a especialização seja concluída antes das inscrições do PSS.”

Assim, fica claro o interesse e o mercado concebido, ao que se refere aos cursos de especialização voltados para educação, visando atender os professores PSS, como se pôde perceber na pesquisa, formam o maior número de participantes desses cursos.

1.40 TRABALHO DA APP SINDICATO EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES PSS

Devido as condições de trabalho e questões trabalhistas dos professores PSS expostas anteriormente, julgou-se necessário contextualizar como são tratadas essas problemáticas em nível de classe trabalhadora, como funciona a organização dos docentes no Estado do Paraná para reivindicar seus direitos trabalhistas.

No Estado, tem-se uma forte presença da APP-Sindicato, como uma instituição autônoma, que se mantém a partir das contribuições de seus associados. No ano de 2011 segundo dados da própria entidade, possui mais de 61 mil sindicalizados. A instituição foi

fundada em 1947 e é marcada por várias lutas, a fim de garantir alguns direitos trabalhistas e propor melhorias nas condições de trabalho docente, tendo como fato marcante em sua história de reivindicações o “30 de agosto de 1988” no qual, professores que se manifestavam e estavam em greve foram reprimidos com violência.

No entanto, apesar de tantas lutas e movimentos trabalhistas a APP-Sindicato poderia estar atuando de forma mais presente em relação às questões trabalhistas dos professores PSS, os contratados temporariamente pelo Estado do Paraná.

Para compreender os motivos dessas falhas sindicais, julgou-se necessário realizar um breve histórico das lutas sindicais no país, para compreender o porquê do Brasil viver momentos de efervescência sindical e momentos de retrocessos. Faz-se necessário contextualizar o momento histórico e econômico ao qual o país passou e se encontra, para se compreender as mesmas que sempre estiveram presentes no país.

Desse modo, tomando proporções significativas, esses sindicatos começaram a chamar à atenção dos governantes do país, geralmente vinculados à classe dominante, a qual não possui interesses que se chocam com os direitos dos trabalhadores.

Após o surgimento e organização das forças sindicais de trabalhadores no país, que aos poucos foram sendo combatidas pelo governo, principalmente com medidas de contenção, exemplo governo Vargas, no qual as propostas revolucionárias, que inspiram os sindicatos, foram aos poucos sendo combatidas por repressões, visando frear o movimento sindical, uma das ações além da repressão política tomada pelo governo citado, foi uma dita legalização dos sindicatos, ou seja, a oficialização dos mesmos perante o governo.

Diante tais acontecimentos, houve um enfraquecimento das lutas sindicais, pois os sindicatos oficializados foram liderados por pessoas mais compassivas com as especulações do governo e por consequência os mesmos foram perdendo força representativa perante as necessidades dos trabalhadores, e como estratégia para esse tipo de sindicato ser mais compassivo com o governo, apenas os oficializados possuíam os benefícios da legislação, essa foi uma forma de conter o movimento sindical mais revolucionário no início da nova república.

Nesse sentido, não há como negar que a legislação trabalhista e a própria CLT tiveram um papel ambíguo, trouxeram alguns benefícios aos trabalhadores, benefícios esses reivindicados por lutas anteriores a sua existência, mas ao mesmo tempo condicionou-os a um sindicato manipulado pelo governo, onde sugeria que esses direitos trabalhistas fossem dados ao acaso e em consequência disso, as normativas impostas visavam o controle da estrutura dos sindicatos.

Assim, depara-se com momentos de grandes vitórias conseguidas pelos sindicatos e ao mesmo tempo perda de sua autonomia, dando espaço para abertura dos ditos “sindicatos pelegos” que garantem apenas direitos mínimos aos trabalhadores, não possibilitando uma verdadeira mudança na ordem estrutural das relações trabalhistas.

Outro momento histórico marcante de repressão por parte do governo aos sindicatos, agora de forma mais explícita, foi durante o período da ditadura militar, marcado por muitos conflitos entre o governo e a classe trabalhadora, sendo muitas vezes reprimida por atos violentos, com intuito de calar a voz do sindicato e por consequência, o espaço em que os trabalhadores encontraram para reivindicar seus direitos.

No entanto, o descontentamento com o novo governo era tanto, que ao final da ditadura militar, quando ficam mais explícitas as crises do projeto econômico da mesma, o sindicato ressurgiu com uma nova força, força essa similar a de seu início, pois apesar de muitas repressões, essas não foram o suficiente para conter a organização e a resistência dos trabalhadores, é nesse período que surge o dito novo sindicato.

O novo sindicalismo surgido no Brasil ao final da ditadura militar, adquirindo proporções consideráveis, por exemplo, com a criação da CUT em 1983 e posteriormente através de muitas manifestações e mobilizações, essas lutas se materializaram na Constituição de 1988, onde se visava desvincular do governo os sindicatos. Como percebido em Antunes:

Vê-se, portanto, que houve avanços a partir da Constituição de 1988, como a possibilidade de criação de sindicatos (sem que seja necessário o reconhecimento do ministério do trabalho), o direito de sindicalização dos funcionários públicos a extensão dos direitos sindicais ao campo, a obtenção do direito a greve, houve também a manutenção e a conservação de direitos nefastos, como o imposto e as contribuições sindicais, a persistências das confederações, a não obtenção e plena autonomia e liberdade sindical, as possibilidades aos direitos de greves, entre outros (ANTUNES, 1995, p.43-44).

Por isso, constata-se que apesar de avanços significativos após a Constituição de 1988, percebe-se ao mesmo tempo, ao permanecerem algumas barreiras nela, a forte influência da elite brasileira em relação ao governo.

Não bastasse a intensidade das transformações que atingiram a materialidade e a objetivo do ser que-vive-do-trabalho, a crise atingiu diretamente a subjetividade do trabalhador, sua consciência de classe, afetando seu organismo de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são expressão (ANTUNES, 1995, p.52).

Diante de tais apontamentos, o Brasil chega à década de 1990 com um misto de avanços nas lutas sindicais e ao mesmo tempo com empecilhos às mesmas, como por exemplo, a grande investida neoliberal na economia brasileira, como a privatização de muitas empresas nacionais.

Dessa forma, vê-se na década de 1990 um forte discurso ideológico neoliberal, ao que se refere principalmente a rigidez do mercado de trabalho brasileiro, atribuindo a este a culpa pela falta de competitividade dos produtos brasileiros no mercado internacional e os índices de desemprego crescente no país, pois atribuía-se a esse fato a falta de ascensão brasileira no mercado global e assim impedindo a vinda de investimentos estrangeiros, ou seja, um empecilho para o capitalismo globalizado continuar a se expandir de forma ascendente.

Devido a essa conjuntura de fatores, uma das alternativas apresentadas pelo modelo neoliberal ao Brasil era a flexibilização da legislação trabalhista, ou seja, a diminuição ou perda de direitos conquistados por muitos trabalhadores para o mercado se tornar mais competitivo.

Diante desse breve histórico sobre a luta sindical no Brasil, pode-se perceber como esse esteve atuante em nosso país e os motivos que o levaram a certo enfraquecimento. Quando se depara com a década de 1990, constata-se como o capital cria artimanhas para superar a organização social da classe subalterna ou ao menos dar uma freada no seu poder de articulação e luta; a flexibilização do trabalho, citada anteriormente, é um desses mecanismos, articulada a crises do sistema, no qual o desemprego se torna ascendente.

A questão do trabalho flexível e dos trabalhadores contratados por tempo determinado, além de ser uma forma de precarização do trabalho, torna-se um mecanismo eficiente na contenção de lutas trabalhistas, uma vez que, enfraquece a luta sindical, pois esse tipo de contrato suprime muitos direitos dos trabalhadores e os mesmos não se aplicam a esses trabalhadores flexíveis.

Outra questão levantada anteriormente é o desemprego que as crises do capital geram, essas também são responsáveis por um enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora, por colocá-los como concorrentes no mercado de trabalho e isso se torna um empecilho na articulação dos mesmos, além de aumentar em grande escala o mercado de trabalhadores informais não amparados por nenhuma lei trabalhista e veem seus direitos negados à medida que não encontram outra alternativa para garantir seu sustento e de sua família.

Nesse sentido “O processo de coisificação empreendida na sociedade capitalista avançada leva o trabalho a ter como finalidade a sua sobrevivência, a busca da sua subsistência e das suas necessidades, e não a sua objetivação plena” Antunes (1988,p.20).

Sendo assim, quando nem as necessidades básicas humanas são garantidas, por exemplo, alimentação, moradia, vestimenta, fica difícil pensar em articulação social, pois o instinto de sobrevivência torna-se mais aflorado e a insegurança de garanti-la faz com que os homens tornem-se submissos a outros.

Nesse sentido, quando se articula os sindicatos às lutas trabalhistas, ao que se refere aos professores PSS, tem-se o intuito de demonstrar como essa também seria uma alternativa para eles conseguirem condições mais favoráveis à realização do seu trabalho, no entanto, ao mesmo tempo, demonstram-se os mecanismos que o capital utiliza para enfraquecê-las.

O caso dos professores PSS reflete claramente como o trabalho temporário e por tempo determinado, faz com que os mesmos tenham seu trabalho precarizado. No início do item, referimo-nos ao sindicato dos professores que atua no Estado do Paraná e posteriormente, fez-se uma abordagem geral sobre a questão sindical no Brasil, essa relação, tornou-se necessária para que fosse possível compreender como as lutas sindicais e todos os âmbitos das classes trabalhadoras vêm sofrendo ataques diretos e indiretos do capital.

Após essa leitura pode-se então fazer uma análise do objeto de estudo, os professores PSS e a sua presença nas lutas sindicais, apesar de serem profissionais contratados por período temporário, pertencem à categoria dos professores, incluída em uma classe ampla que é a classe trabalhadora.

Para investigar como estão sendo vinculadas as lutas sindicais dos professores contratados por tempo determinado no Estado do Paraná, analisamos o Jornal 30 de Agosto, que é produzido pela APP - Sindicato, com uma periodicidade praticamente mensal, com alguns casos a parte de edições especiais, jornal esse que é uma síntese das principais pautas de reivindicações e conquistas da classe.

Pelo recorte temporal, adotado a partir de 2008, pelos fatos já explicitados anteriormente, a investigação realizada no jornal 30 de Agosto também se inicia nesse ano. O que se buscou analisar no mesmo, é como estão presentes nas lutas sindicais, as análises sobre a precariedade do trabalhador PSS.

A partir da leitura realizada dos jornais que são disponibilizados de forma impressa ou online no site da APP-Sindicato, pode-se ter um panorama de como a questão dos trabalhadores PSS são contemplados nas lutas sindicais.

No que se refere ao ano de 2008, após ser realizada uma leitura de todos os jornais publicados no ano, somando doze edições, não foi constatada nenhuma nota referente aos professores PSS, fato esse que chama atenção, pois a partir da problemática exposta nos itens

anteriores, percebe-se que esse é uma condição de trabalho que merece ser discutida e repensada.

Já no ano de 2009, das onze edições lançadas, constam apenas duas notas sobre o assunto estudado, uma na terceira edição, onde em uma pequena nota é comentado sobre problemas na distribuição de aulas, e outra, em nota de destaque, da décima primeira e última edição, falando sobre a prorrogação do contrato PSS para o ano de 2010.

Ao ser feita uma análise dos jornais de 2010, chamou muito a atenção, pois das dez edições publicadas nenhuma nota foi dada sobre os professores PSS, salienta-se que este fato é importante, porque apesar do contrato ter sido prorrogado houve muitas problemáticas nesse ano, no que se refere à questão salarial desses profissionais, como exposto anteriormente.

E por fim o último ano analisado se refere ao ano de 2011, nesse ocorre a mudança de Governo no Estado do Paraná, na qual Beto Richa assume como governador do Estado há uma grande quantidade de matérias publicadas ao logo do ano no jornal, por exemplo, já na terceira edição de 2011, encontra-se uma matéria grande sobre problemas diagnosticados na inscrição dos professores PSS, algumas irregularidades e ao longo do mesmo, duas notas pequenas cobrando os direitos trabalhistas dos professores PSS, como o recebimento do contracheque.

Na quarta edição do jornal do mesmo ano, permanece o debate sobre o contracheque, que não é fornecido aos professores PSS e também sobre algumas irregularidades no processo de seleção, principalmente quanto às inscrições realizadas.

Já na quinta e sexta edições do jornal permanecem as cobranças de posicionamento do governo quanto aos direitos trabalhistas do PSS e na sexta edição algo inédito até então, uma matéria na capa do jornal sobre os novos procedimentos para a contratação do PSS 2012 e por fim na última edição de 2011, uma nota sobre o vencimento do contrato em dezembro de 2011 e a garantia do recebimento do salário desse mês.

Nesse sentido, vê-se que as lutas trabalhistas em relação aos professores contratados temporariamente, por um longo período foram deixadas de lado sem a atenção merecida e sem a pressão do sindicato em relação ao governo Roberto Requião, para que ocorressem mudanças em relação ao mesmo, no entanto após a mudança de governo no Estado, percebe-se pelo jornal 30 de Agosto que o sindicato demonstra uma pressão maior em relação ao governo Richa, referente aos direitos dos professores da rede Estadual de ensino contratados temporariamente, algo que esses não vinham recebendo.

Supõe-se que essa diferenciação política da APP em relação a sua atuação no governo Requião em comparação ao de Richa é advinda da tendência dos movimentos

sindicais estarem mais envolvidos com os governantes de esquerda, e como o governo Requião apesar de possuir algumas falhas realizou mudanças significativas na educação do estado do Paraná, não se exigia uma cobrança maior por parte da APP durante o seu mandato, ao que se refere a alguns direitos trabalhistas dos professores PSS.

Diante de tais apontamentos, chega-se a conclusão de que após o Governo de oposição assumir o comando do Estado, o sindicato realiza uma função mais ativa nas cobranças de direitos dos trabalhadores, posicionando-se agora em relação a problemas que há tempo vêm ocorrendo.

1.5 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO MOVIMENTO HISTÓRICO.

Pensar a questão do trabalho docente nas escolas públicas atualmente torna-se muito relevante. O estudo traz consigo a problemática de pensar como esse trabalho encontra-se configurado. Nesse sentido, vê-se a importância de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos tempos, bem como as acontecidas nas escolas a partir de elementos históricos.

Para tanto se faz necessário compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho, para posteriormente diagnosticar como essas interferem diretamente no ensino da escola pública, fato esse que vai desencadear em uma reestruturação do sistema de ensino que acompanha por intermédio do Estado às reestruturações do mundo do trabalho, interferindo diretamente à gestão escolar e por consequência à configuração do trabalho docente.

Assim, se faz necessário para compreender tal problemática, a realização de um levantamento bibliográfico a respeito da institucionalização da escola pública, elencando alguns momentos históricos a cerca da mesma, permitindo entender como essa escola foi se configurando perante as mudanças sociais, principalmente as que se referem ao mundo do trabalho, possibilitando vislumbrar a partir do conhecimento histórico a sua atual conjuntura, principalmente ao que se refere às condições precárias em que se encontram configuradas.

A compreensão da escola pública, em seus parâmetros históricos correlacionados ao mundo do trabalho, na presente pesquisa se faz de suma importância, pois ao se discutir a precarização do trabalho docente nas escolas públicas, precisa-se compreender de qual escola está se falando, entender o processo de inclusão e exclusão presente nessa, afim de encontrar

subsídios para uma compreensão do papel do docente nelas e depreender como esses foram se metamorfoseando ao longo dos tempos.

Dessa forma, com o intuito de discutir as condições do trabalho docente nas escolas públicas do estado do Paraná, em específico as de M.C.R., cidade recorte desse estudo, não basta apenas expor as condições dadas no momento acerca do trabalho docente, se faz necessário uma revisão bibliográfica para demonstrar como ocorreram as reestruturações no campo educacional, para compreender como essas influenciam diretamente na questão do trabalho docente e principalmente depreender os elementos que levam à precarização do mesmo.

Portanto, para entender como as mudanças no mundo do trabalho, as chamadas reestruturações produtivas, interferiram diretamente nas gestões escolares e na forma de organização do trabalho escolar, o levantamento bibliográfico é de suma importância a fim de elencar fatos que conseqüentemente refletem na organização do trabalho docente, ocasionando na maioria das vezes sua simplificação e ao mesmo tempo intensificação, fatores esses que levam a sua precarização.

Diante o exposto até o momento na pesquisa, pretende-se no próximo capítulo realizar uma contextualização das mudanças no mundo do trabalho, no que se refere ao processo de reestruturação do mesmo, elencando elementos que subsidiem a compreensão dos fatores e processos que interferem diretamente nas condições do trabalho docente e levam à precarização do trabalho desses nas escolas públicas.

CAPITULO II

ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Reconhecendo, que as distintas relações de trabalho geram as mais profundas transformações no espaço e nas relações sociais, distinguindo os seres humanos de qualquer outro ser, torna-se relevante compreender como o trabalho e o processo educativo sempre estiveram interligados.

Segundo Saviani (2007, p.15) Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem.

Diante tal constatação, percebe-se o quão importante é o trabalho para a formação do ser humano, desde os afazeres mais básicos até o surgimento de criações mais complexas. Nessas relações de trabalho o homem através do conhecimento acumulado de geração em geração, envolve nessas próprias relações um processo de ensino e aprendizagem. É por meio de tais vínculos que se desenvolve como ser social, fato esse que se encontra em uma dinâmica constante. Nessa dinâmica social, as relações trabalho e de aprendizagem sempre estão interligadas ao processo educativo, não há como isolar um do outro.

Toma-se como exemplo, as sociedades primitivas para demonstrar como a relação de trabalho e educação sempre estiveram interligadas, sendo esses dois elementos, exclusivamente humanos, bases para a sobrevivência, uma vez que, o conhecimento transmitido de pai para filho considerado como uma das primeiras formas de ensinar, possibilitava que as sociedades se desenvolvessem com o conhecimento acumulado de experiências anteriores.

Com o decorrer do tempo a sociedade tornou-se mais complexa, e a forma de ensinar foi adquirindo novas características, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem já não acontecia somente no seio da família, ou do coletivo tribal. Um dos marcos da mudança do ensino ocorreu principalmente após o surgimento da apropriação privada da terra. Portanto, esse fato foi o marco inicial da divisão de sociedade em classe, essa por sua vez, fez com que a forma dos seres humanos conviverem e se relacionarem com o meio, se tornasse complexa.

Com a propriedade privada houve um aumento da apropriação do trabalho alheio e esse fato fez com que alguns comesçassem a ter mais tempo livre, tempo esse que começou a ser utilizado por alguns na busca de uma nova aprendizagem, de uma educação, não mais no sentido primitivo, voltada apenas ao trabalho e a produção da sobrevivência, mas uma

educação voltada para o intelectual e o cultural, envolvendo em alguns casos até mesmo relação de poder a esse tipo de ensino, porém eram poucos os que tinham acesso.

No entanto, as relações sociais estão em um movimento constante, e isso proporciona arranjos e rearranjos em todas as esferas que compõe o sistema social, e a educação e o ensino nesse processo aos poucos foram adquirindo funcionalidades diferentes nas esferas sociais.

Assim, como as sociedades ao longo da história passaram por transformações latentes, a educação não ficou estagnada nesse processo, talvez as transformações mais significativas no campo da educação foram na forma de ensinar e os objetivos a serem alcançados pelo ensino, ou seja, ensinar O quê ? Como? Para quê? E para quem?

Dessa forma é necessário conhecer as origens históricas dos processos educativos e da instituição escolar, bem como os fatores que influenciaram nas metamorfoses desses, para compreender, em que momento e que circunstâncias surgiu a figura do mestre? E a partir de que momento deixou de ser valorizado como tal? Essas perguntas ao serem respondidas, podem subsidiar respostas para outras inquietações, como, a origem da precarização do trabalho docente.

Diante de tal problemática, o que se propõe é dissertar de forma sucinta nesse capítulo sobre os acontecimentos históricos da sociedade e sua repercussão na relação trabalho e educação, visando elencar, marcos que possam vir a explicar a atual condição de precariedade do trabalho docente, repercutindo diretamente na qualidade do ensino em que alguns momentos são aclamados e em outros negados.

2.1 DIVISÃO MANUFATUREIRA DO TRABALHO: DO MESTRE AO TRABALHADOR PARCIAL

Para possibilitar a reflexão sobre a relação da manufatura e a conseqüente desqualificação do trabalhador, partiu-se do pressuposto de que o trabalho sempre foi algo inerente aos seres humanos e assim como as sociedades foram transformando-se, as relações de trabalho também.

Um dos grandes marcos da sociedade, ao que se refere às relações de trabalho ocorreu durante o processo de ascensão burguesa, e pode-se considerar que o rompimento do sistema feudal, ao qual os senhores feudais e o clero detinham o poder causou transformações latentes no âmbito das relações de trabalho e educação.

No período em que o sistema feudal vigorava, os senhores feudais contavam com o apoio da igreja para se manterem no poder, e o clero por sua vez juntamente com os senhores

feudais disponha de privilégios, sendo ambos considerados a classe dominante daquele período. O clero além de possuir privilégios, agia no sentido de disseminar ideologias e doutrinas.

“Enquanto o escravo e o servo sofriam sob seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus” Ponce (1991, p.86). Com tal discurso o clero contribuía para que a sociedade se mantivesse organizada de acordo com os interesses da classe dominante, a qual também pertencia.

No entanto esse tipo de organização social aos poucos foi se desarticulando, à medida em que a sociedade burguesa vai se sobrepondo ao sistema feudal, começa a se instalar um novo tipo de organização social, as relações de trabalho não eram mais baseadas ao trabalho servil, voltado de forma majoritária para a agricultura e a sociedade que se estabelecia já não era totalmente conivente com as pregações do clero que agia no sentido de manter a ordem social doravante estabelecida, explicando as relações sociais como determinações divinas.

Diante de tal constatação, uma das medidas da burguesia para se firmar como classe hegemônica foi retirar aos poucos o poder absoluto do clero, no que se refere a à transmissão do conhecimento, a burguesia passou a buscar novos caminhos para explicar as relações sociais.

Segundo Ponce (1991, p.98) Tal transformação na economia e nas relações entre as classes tinha que necessariamente repercutir na educação. O aparecimento dos burgueses citadinos obrigou a igreja deslocar o centro do ensino, já não bastava mais as escolas de monastérios, uma vez que perdidas nas solidões rurais, as mesmas já não podiam servir de sustentáculo para a hegemonia da igreja.

“Numa época em que o comércio que nascia nas cidades já começava a exigir outra espécie de instrução” Ponce (1991, p.98). Com a crise do feudalismo, a burguesia passa a buscar no ensino, uma forma de ensinar que fosse de acordo com as pretensões da sociedade a ser instalada.

Aos poucos a igreja vai tentando se reestruturar para não perder seus seguidores e por sua vez seu poder. No entanto, a sociedade burguesa que se instalava fazia o mesmo, ao buscar por um ensino que não ocorresse somente nos monastérios e nas catedrais, então revigoradas para tentar manter o poderio do clero.

Dessa forma, segundo Ponce (1991, p.99-101) sobre a influência da nova burguesia, que exigia sua parte na instrução. A escola catedralícia, foi no século XI o germe da universidade, a fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas

das vantagens que até então só a nobreza e o clero possuíam, assim por intermédio das universidades, a burguesia ia se apoderando da justiça e da burocracia.

Tais mudanças ocorridas com a ascensão burguesa não ficaram somente no campo educacional, mas também na economia da época.

[...] com a crise do feudalismo, a despopulação dos campos e o conseqüente fenômeno de urbanização, em torno dos burgos para onde confluem novos artesões e comerciantes. O nível de vida lentamente aumenta, o mercado se abre e as relações de todo o tipo se estendem. E à medida que cresce o consumo [...] naturalmente cresce a produção em quantidade e qualidade. (RUGUI, 1998, p.29)

Assim a liberação dos servos do campo acarretou no crescimento das cidades e por sua vez, crescimento das relações urbanas de transformação e comercialização. Um exemplo marcante desse fato foi na produção artesanal, dessa forma o artesanato já praticado no sistema feudal ganha destaque nas cidades, sendo uma das formas de produção mais significativas daquele período.

“Cada artesão particular [...] realizava todas as operações pertinentes ao seu ofício, de maneira tradicional, mas independente e sem reconhecer qualquer autoridade acima dele em sua oficina.” Marx (2008, p. 413)

Os artesãos detinham os segredos de seu ofício e era tido como mestre, considerado um artista que detinha os domínios dos processos e das técnicas. O trabalho dele era organizado de tal forma que o mesmo para repassar seus conhecimentos tinha os aprendizes e a ele cabia a liberdade de como organizar o ensino.

A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre (SAVIANI 2007, p.158).

Nas corporações dos mestres, os aprendizes eram selecionados e mantinham uma grande disciplina com os seus horários e compromissos, a transmissão do conhecimento se dava pelos ensinamentos dos mestres e pelo convívio que o aprendiz tinha com o mesmo ao passar longas horas do dia dedicando-se a essa função.

“O trabalho nas corporações parecia mágico, pois criavam instrumentos revolucionários que só os iniciados sabiam, ou seja, possuíam um dom mágico” Rugui (1998 p. 28).

Os aprendizes eram admitidos em diferentes idades e o número deles era pouco por mestres, pois em grande número dificultava o ensino que se realizava a partir dos ensinamentos e das práticas cotidianas. Para a formação do aprendiz se leva vários anos de dedicação. “O artesão pré-capitalista era a representação plena do homem autônomo, capaz de transformar a Natureza por meio do desenvolvimento das técnicas e de sua ciência particular, tendo o domínio de seu ofício”. ALVES (2007, p.79)

No entanto, esse tipo de ensino ao qual se necessitava tempo e dedicação para ser transmitido, já não condizia mais com a sociedade que se instalava aos poucos, os comerciantes foram se sobrepondo aos artesãos, apesar deles serem os detentores das técnicas, o comércio aos poucos vai exigindo que se crie um novo perfil dos mesmos, e nesse momento os comerciantes passam a exigir um novo ritmo de trabalho desses profissionais. Assim as relações de produção trabalho e conseqüente ensino que existia, realizadas nas corporações aos poucos vão se alterando até acontecer uma ruptura no processo de ensino artesão e dos mestres e a partir daí começa a existir uma sobreposição do mercador em relação ao artesão que aos poucos vai perdendo sua autonomia.

“É verdade que entre os dois continua sempre a existir recíproca dependência, mas aos poucos o mercador depende do artesão sempre menos de quanto esse depende do mercador.” Rugui (1998, p. 38)

A partir dessas transformações na relação artesão e comerciantes, os mestres começam a dividir os trabalhos, a fim de agilizar os pedidos que passam a aumentar, não só em quantidade, mas também em especificidades, exigindo maior rapidez e versatilidade dos mestres artesões como dos seus aprendizes.

Nessa nova conjuntura da produção, o mestre então considerado um artista detentor do conhecimento passa aos poucos a se tornar mais maleável, em relação aos aprendizes permitindo a esses que tenham a liberdade de atender algumas encomendas pedidas.

Assim o século XV vai marcar uma ruptura desse trabalho, a partir do momento em que o artesão e o mestre passam a dividi-lo para atender as demandas do mercado. Com as novas exigências da clientela os artesãos passam a se tornar submissos aos clientes e por sua vez aos mercadores.

A partir da divisão dos trabalhos, o mestre artesão passa a não ser mais tão importante, uma vez que o segredo do ofício e do saber integrado passa a desaparecer, aos poucos, eles vão adquirindo outro perfil de profissional, de acordo com o interesse dos mercadores.

Com tais mudanças de padrão de produção e mercado, a sociedade burguesa aos poucos está ditando novos ritmos de produção capitalista. “... A produção capitalista só começa realmente quando um mesmo capital particular ocupa de uma só vez, números consideráveis de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece produto em maior quantidade.” MARX, (2008, p. 375).

Para que tal processo de produção capitalista se consolide, começa a existir um conceito de cooperação capitalista, na qual os trabalhadores que antes possuíam o domínio completo do processo de produção passam a dividir suas tarefas, surgindo uma força de trabalho coletiva e altamente produtiva. “Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (MARX, 2008, p. 378).

Surge então o processo de produção manufatureiro, a partir do momento em que se reúne no mesmo local um contingente de trabalhadores, no qual cada um é responsável por realizar uma tarefa, a fim de agilizar e aumentar a produção.

A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos (MARX 2008, p. 393).

Com o surgimento da manufatura, as antigas formas de produção artesã foram se extinguindo e com ela o ensino necessário para transmitir esse saber, as transformações ocorridas na produção aos poucos fizeram com que o ofício de mestre fosse esquecido e com ele a forma de organização do trabalho e preparo para o mesmo.

Assim a nova forma de organização da produção, ao colocar os trabalhadores reunidos no mesmo local, instituiu um ideário de cooperação, que foi possível para o capitalismo, segundo Marx (2008) transformar o processo de trabalho num processo social, no qual se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalhador e assim ter um maior lucro.

Diante dessa nova conjuntura da organização do trabalho, concluí-se que ao reunir um número de trabalhadores atuando de forma coletiva e dividindo suas funções, esse se torna mais produtivo para o capital, pois se produz uma maior quantidade de mercadorias.

Quando os trabalhadores se completam mutuamente, fazendo a mesma tarefa ou tarefas da mesma espécie, temos a cooperação simples. [...] Se o processo de trabalho é complicado, a simples existência de um certo número de

cooperadores permite repartir as diferentes operações entre os diferentes trabalhadores, de modo a serem executados simultaneamente, encurtando-se assim o tempo de trabalho necessário para a conclusão de todas as tarefas (MARX 2008, p.381).

Com a cooperação capitalista e a instituição do processo manufatureiro de produção, ocorre a superação da produção artesanal, pois esse trabalho levava tempo a ser realizado, além disso, um único trabalhador havia de possuir o domínio de todas as técnicas do processo de produção. Ocorre que a manufatura, através da divisão do mesmo, decompõe o todo do trabalho.

“A manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade.” Marx (2008, p.394)

O processo de dominação burguês e a organização de trabalho manufatureiro trazem consigo uma nova proposta de organização do trabalhador e para esse fato se consolidar era de extrema importância que o processo de trabalho estivesse adequado aos novos moldes da sociedade.

Com a divisão manufatureira do trabalho surge o trabalhador parcial que Marx 2009 denomina trabalhador mutilado, pois esse perde o conhecimento sobre o processo de trabalho.

O trabalhador parcial torna-se desprovido não só da técnica, mas também dos meios de produção, a partir desse momento é que vem a nostalgia do mestre artesão, pois enquanto existia o segredo do ofício, o mesmo tinha o controle total de sua produção e possuía uma posição de destaque na sociedade.

“Autores de diferentes moldes [...] lamentam fortemente aspectos essenciais perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e com a cabeça.” Rugui (1998, p.14)

Quando o trabalho artesão sucumbiu aos ditames do capital, o ofício de mestre começou a desaparecer, pois já não era mais de interesse da burguesia que o trabalhador dominasse o todo, primeiro porque para isso leva-se tempo e se tornava caro, segundo o trabalho realizado de forma cooperativa possibilitava o aumento da extração da mais valia e por último, expropriando os trabalhadores dos meios de produção, esses ficavam mais susceptíveis à exploração.

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho

necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente (MARX, 2008 p. 405).

Percebe-se então que com o surgimento do trabalhador parcial, as antigas formas de trabalho foram desaparecendo, uma vez que a formação do trabalhador tornou-se tão simplificada, que já não se fazia necessário alguém para transmitir tal conhecimento.

Diante tais apontamentos, percebe-se que houve uma desvalorização do trabalhador, pois o mesmo era valorizado na medida da complexidade de suas funções e quando elas foram fragmentadas, já não era mais necessário gastar tempo com a qualificação do mesmo, economizava-se tempo e por sua vez dinheiro, já que a qualificação para exercer o trabalho fragmentado era mínima.

Nessas conjunturas de mudanças, no âmbito social, no mundo do trabalho, é interessante não deixar despercebido que a questão tanto da desqualificação do trabalhador manufatureiro como a do mestre, ocorre com a ruptura da forma artesanal de produção.

Com a reestruturação da forma de trabalho, a antiga forma de trabalho artesanal onde o homem era autônomo e mantinha o controle de seu trabalho e produção foi substituída pela produção manufatureira onde o trabalhador perde sua autonomia e já não é domina o processo de produção como um todo. [...] O capitalista revolucionou as formas de educação para o trabalho; a medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial (KUENZER, 1986, p.25).

O ensino que ocorria nas corporações era organizado de tal forma que se aprendia fazendo. Mesmo que para tanto se levava anos de dedicação por parte dos aprendizes para desenvolver esse conhecimento como um todo. Na medida em que os mestres instruíam mantinham certo segredo sobre o fazer, isso possibilitava aos aprendizes desenvolver sua própria criatividade e inovar.

A figura do mestre no período pré-capitalista artesanal era de suma relevância,, muitos autores ainda hoje lamentam a perda do processo de ensino do mestre artesão, para muitos essa era a forma ideal de ensinar.

No entanto, com o modo manufatureiro de produção, esse processo ideal aos poucos vai desaparecendo, “A princípio, permanecem os mesmos métodos de trabalho; o que muda, e é uma mudança fundamental, é o fato de que o artesão deixa de executar todo o ciclo de trabalho, o qual conhecia a fundo e se revestia de um particular interesse por ser um trabalhador criativo e até certo ponto artístico.” Kuenzer, (1986, p.37)

Diferentemente do trabalho artesão, a manufatura, fragmenta o processo de trabalho, esse que antes era complexo e individual passa a ser dividido e coletivo. Sem a necessidade do preparo para o mesmo, a qualificação necessária para esse tipo de trabalho era praticamente nula. Dessa forma toda a qualificação e conhecimento do processo de trabalho tornam-se obsoletos.

A divisão do trabalho, ao determinar a hierarquização do trabalhador coletivo determina, também, relações específicas de trabalho que tem profundas implicações sobre a educação do trabalhador e que reproduzem as relações de poder do capital sobre o trabalho. Essas relações só podem ser compreendidas a partir da análise do modo de produção e das formas de organização do processo produtivo (KUENZER, 1986, p. 13).

Após o surgimento da manufatura, e o processo de trabalho tornar-se fragmentado, o ensino segue esse mesmo ritmo, uma vez que, o trabalho didático fragmentou-se também bem como, o conhecimento como um todo. Em decorrência do modelo manufatureiro de produção, tem-se o período da maquinofatura, processo esse que agravava ainda mais a situação dos trabalhadores, com as máquinas o trabalho além de continuar fragmentado, esses eram vistos como uma continuidade da máquina, como uma peça que pode a qualquer momento ser substituída.

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve de ferramenta; na fábrica, serve a máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem que acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independentes deles (MARX. 2008, p.482).

Naquele período muitos trabalhadores erroneamente se revoltaram contra as máquinas, ao atribuírem para elas às perdas de empregos e seus baixos salários, no entanto a questão central do problema era a forma de organização de trabalho, já instalada mesmo antes da utilização das máquinas nas fábricas.

Percebe-se que o trabalho e a forma de trabalhar ao decorrer do tempo foram se alterando, e o trabalhador sente o impacto direto desse processo, o processo produtivo da manufatura já não dava o mesmo que o artesanal, com a chegada das máquinas isso se agravou ainda mais, uma vez que fazem parte de um organismo morto que impõe um ritmo de trabalho acelerado.

Nessa nova conjuntura do mundo do trabalho, na qual o trabalhador assalariado se torna mais uma peça da máquina, percebe-se que o mesmo cada vez mais se torna barato para o capital e mais susceptível à extração de mais valia, para esse trabalhador mutilado já não é mais necessária uma formação, para executar as funções que se tornaram cada vez mais mecânicas.

A preparação desse trabalhador era mínima se comparada com a do sistema artesanal, na qual o trabalhador dominava o ciclo da produção e era dono de seu produto, sem falar do valor pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem das corporações, onde os mestres artesãos organizavam a forma de ensinar, essas eram verdadeiras escolas que se extinguíram por completo com o processo de industrialização.

Como a burguesia hegemônica já tinha superado as antigas formas de produção, ela precisava cada vez menos de trabalhadores qualificados, o que interessava naquele momento eram os especializados, ou melhor dizendo, adestrados para executar determinadas funções.

A partir do momento que o homem perde o domínio do processo produtivo, o que começa a ocorrer é um estranhamento do trabalho.

Trabalho estranhado é alienação da atividade produtiva ou do ato de produção. O trabalhador assalariado não se identifica com o processo de trabalho no qual está inserido. Nesse caso, trabalho é tripalium, isto é, sofrimento. É esta alienação que está na base material da interconexão essencial entre o trabalho e vida social humano-genérica (ANTUNES. 2009, p.75).

Tal estranhamento faz com que o trabalhador sinta-se desqualificado e desvalorizado, pois o próprio não reconhece mais suas reais funções, perdendo sua autonomia como profissional na organização do seu próprio trabalho.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Com o surgimento da manufatura e, por conseguinte o processo de industrialização, a burguesia capitalista vai se estabilizando como classe hegemônica e faz com que ocorra uma reestruturação não só no mundo do trabalho, mas também no âmbito social, e mediante tais transformações o ensino também passa por transformações latentes.

Assim de acordo com Saviani, (1989, p.51), a burguesia ao se consolidar no poder e se firmar como sociedade hegemônica, busca na educação uma forma de fazer com que os antigos servos tivessem acesso à democracia, que fique claro nesse momento, que essa era

uma democracia burguesa que se instalava. Aos poucos ela vai instituindo-se como classe revolucionária daquele período, na medida em que a mesma busca obter os mesmos direitos, usufruídos até então somente pelo clero e a nobreza, e uma das medidas encontradas pela burguesia para essa equidade foi a universalização da escola e do ensino.

A burguesia ao defender a escolarização para todos, defende seus próprios interesses de classe.

No século XVIII, a burguesia combate o modo de conhecimento dominado pela igreja do qual se havia, até então, beneficiado. Conquistando o poder toma, ela uma série de medidas: a escola normal de Paris, escolas centrais para o ensino secundário, grandes escolas, como a escola de politécnica. DURAND,(1979, p.192)

Apesar, dessas importantes conquistas a burguesia que surge como classe revolucionária contrapondo-se até mesmo à igreja para eliminar as antigas dominações da nobreza e do clero, começa a ser a nova classe dominante, “... não há dúvida alguma, mas com a certeza aparente de todos os ideais de uma revolução que depois de eliminar as desigualdades até então engendradas pelo nascimento, proclamou sem reboços que só existem entre os homens as diferenças que surgem do dinheiro.” Ponce (1991, p. 139)

Entretanto, no momento não se vai aprofundar em tal questão, o que se busca compreender é como a burguesia ao se instituir como classe hegemônica, favoreceu a implementação da educação pública, pode ser definida como “a educação criada, dirigida e mantida pelas autoridades oficiais, e possui origem relativamente moderna.” Luzuriaga, (1959, p. 01)

De acordo com o mesmo autor a escola pública pode ser distinguida em quatro momentos históricos: O primeiro seria a educação pública religiosa, com início no século XVI, como objetivo da formação cristã, mas com um caráter mais secular, nacional; o segundo momento foi o da educação pública estatal, com início no século XVIII, seu objetivo era a formação do súdito, em particular a do militar e do funcionário, sendo uma educação autoritária, de caráter eminentemente disciplinar; o terceiro momento foi ao longo do século XIX, a educação pública nacional, que tinha por base à formação, uma formação cívica dos cidadãos. E no último momento o autor fala de uma educação pública democrática que acontece ao longo do século XX, com o objetivo de formar o homem completo, tratando-se de proporcionar o maior grau possível de cultura ao maior número possível de homens.

É interessante perceber que escola pública passou por distintos momentos ao longo dos séculos, vale a pena ainda comentar que tais momentos vão ocorrer de acordo com o tipo de sociedade em que ela se instala. Assim, de acordo com Luzuriaga, (1959) é sabido que a educação pública não é um fato simples, mas fenômeno complexo, integrado por grande variedades de elementos. Entre eles, destacam-se o regime político e social, a organização administrativa do estado, entre outros.

Um dos momentos históricos mais relevantes no processo de institucionalização da escola pública pode ser visto durante o período da Revolução Francesa. Durante a mesma, pode-se considerar que verdadeiramente a escola pública se tornou acessível a todos, tornando-se uma entidade gratuita e laica, no entanto não se pode cair no romantismo da história. Apesar de a escola ter sido uma conquista da sociedade burguesa, deve-se atentar como ela foi institucionalizada.

Durante o período da Revolução Francesa, pode-se citar o importante papel do filósofo Condorcet, que com seu famoso Plano de Rapport, lido na Assembleia Legislativa nos dias 20 e 21 de abril de 1792, propôs entre outras coisas a negação do monopólio do Estado em relação ao ensino e a nomeação de professores, o mesmo determinava tais condições em nome de uma liberdade, liberdade essa tão falada durante o período da Revolução.

No entanto, segundo Ponce 1991, P. 141 quando Condorcet leu seu informe à Assembléia Legislativa, a burguesia, apesar de triunfante, ainda não tinha em suas mãos a máquina administrativa. Talvez isso explique o seu posicionamento em relação à intervenção do Estado nas relações de ensino. Assim durante a Revolução:

[...] enquanto o poder estatal continuava nas mãos da classe inimiga, era necessário impedir a qualquer preço o controle estatal nas escolas: como sugerido no documento redigido por Condorcet, no qual não permitia que o estado nomeasse professores e exigia a existências das escolas particulares (burguesas nesse caso), em cuja a função o Rei não pudesse interferir. Mas assim que a burguesia se apoderou da máquina administrativa, Condorcet passou a afirmar que as escolas deveriam estar sob vigilância e a administração do estado (PONCE, 1991, p.141).

Dessa forma, após a tomada do poder administrativo pela burguesia, tornava-se de interesse de tal classe, que o Estado tivesse o controle da educação, pois ela se tornava uma forte auxiliar para que a sociedade se mantivesse organizada. Desse modo, percebe-se que a instituição escolar pública em seu início funciona como um aparelho do Estado para ajudar a moldar a sociedade.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia de classe em ascensão, portanto de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário; os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 1989, p.52).

No entanto não se pode tirar o mérito de Condorcet, pois ele foi um dos grandes contribuintes da institucionalização da escola pública, entretanto é sabido que a institucionalização por si só não basta.

Nesse sentido, Ponce (1991, p.141), trouxe o seguinte questionamento sobre a institucionalização da escola pública naquele período, qual era a vantagem de existirem escolas públicas se estava implantado um sistema econômico na qual crianças de cinco anos de idade estavam inseridas no mercado de trabalho e tinham por vez que garantir o próprio sustento, aí fica a grande questão em qual momento elas poderiam frequentar tal escola e se a frequentasse que proveito poderia tirar da mesma.

Os indivíduos eram iguais, todos tinham o acesso à democracia e possuíam os mesmos direitos, só que a realidade que os cercavam, era por vez, completamente diferente, fazendo com que seus direitos garantidos não tivessem condições de serem cumpridos, em uma sociedade, na qual a divisão de classe era exacerbada.

Sendo assim, ao que se refere aos direitos individuais e em específico à escola pública, “Condorcet era bastante inteligente para compreender que dentro do sistema capitalista a gratuidade escolar tinha pouca importância, e tanto é verdade que o compreendeu e ele próprio se apressou a propor a concessão de bolsas de estudos.” (PONCE 1991, p.141)

Percebe-se portanto, com tal ação, de que um dos próprios idealizadores da escola burguesa, assumia que apesar de gratuita, não era uma escola que atendia as grandes massas.

...ao longo do processo de construção dessa escola para todos, entre fins do século XVIII e primeira metade do século XIX, os pedagogos burgueses terem erigido não uma escola igualitária mas, sim, uma escola dualista. Pestalozzi, Basedow, Filangieri e Herbart, entre outros, ao tentarem construir a escola burguesa, prometida pelo Iluminismo, inesperadamente se depararam com a existência das classes sociais. O impacto gerado por essa constatação os teria levado, inevitavelmente, a fazer concessões e justificar a criação de dois tipos distintos de escola: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade (ALVES 1997, p.376).

A burguesia passa a ofertar aos trabalhadores acesso à escola, forja um ideário de escola pública, diz-se forja, porque apesar de ser gratuita, as grandes massas nem sempre tinham o real acesso a ela. A escola pública acabava por assumir o papel de conter as inquietações das massas, que formavam um grande contingente populacional, e tal ação dava a impressão que essa população tivesse e estava sendo inserida no processo de forma igualitária.

Dessa forma, a escola pública ofertada para a classe trabalhadora naquele período era extremamente necessária para disciplinar e adaptar os trabalhadores à nova forma da realidade que os cercavam em todas as esferas, principalmente ao que se refere às relações de trabalho.

Após assumir o poder, a sociedade capitalista instala uma nova divisão de classes, assim a forma de ensinar e a instituição escolar começam a reproduzi-la.

A partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante (SAVIANI 2003, p. 96).

A escola e por sua vez a educação oferecida pela burguesia na época moderna, carregava consigo a intencionalidade de preparar os cidadãos, para um novo mundo de trabalho, e o estado ao criar a escola pública, ou seja, a escola doada da burguesia aos trabalhadores, ofertando um ensino apenas suficiente para instruir os mesmos a desempenhar determinadas funções.

Assim a escola das grandes massas é uma escola diferenciada, pois as mesmas preparavam para o comando continuar a existir, e para classe trabalhadora apenas dava instruções básicas de formação e destinava parte do tempo com instruções apenas ao trabalho.

Diante de tal constatação Ponce, (1991, p.136-137). Utiliza de algumas falas dos pensadores da época para explicar tal situação, um deles foi Basedow¹, que distinguia dois tipos de escolas, uma para os pobres e outra para os cidadãos mais eminentes. “Não há qualquer inconveniente em separar as escolas das grandes (populares) das pequenas (Para

¹Basedow: Realizazione ai Filantropi e ai PotestiIntornoalle Scule, aglistudi e alle Loro Azione sul BenePubblico:

ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condições existentes entre as classes que se destinam a essa escola.”

Diante desse novo contexto percebe-se que o ensino passa a ser condizente com o mundo do trabalho, ou seja, surge a escolarização para a classe trabalhadora em paralelo com a organização do trabalho.

A escola que a burguesia em seu começo pregava como sendo um dos caminhos para equidade e libertação do domínio da nobreza, não cumpre essa função na medida em que a mesma não oportuniza condições iguais de oferta de conhecimento para as camadas populares.

À medida que a burguesia, inicialmente pretendeu aplicar o princípio da educação como um direito de todos e como dever do estado, contribuiu para fazer avançar o processo de emancipação humana e, por isso, cumpriu um papel revolucionário histórico. Efetivamente, ela pretendia, por exemplo, que a educação humanizasse todos os homens, a fim de vencer a situação imposta pela nobreza feudal e assim consolidar-se como nova classe dominante. Entretanto a reivindicação da emancipação de todos os homens entra em contradição com a emancipação política e econômica de fato e, aí, a burguesia já não necessita mais sustentar as camadas populares os mesmos direitos (LIBÂNEO, 1989, p. 63).

A luta pela institucionalização da escola pública gratuita e laica dos inícios da Revolução Francesa aos poucos vai dando lugar a outros interesses burgueses, uma vez que após a burguesia se firmar como classe hegemônica, já não interessava mais a eles manter os mesmos direitos às camadas populares, pelo contrário a instrução às camadas populares passa a ser perigosa, pois a mesma necessitava que a sociedade se mantivesse organizada de tal forma para que ocorresse a perpetuação da sociedade burguesa no poder.

Assim, o acesso à escolarização gratuita, defendida no seu início pela sociedade burguesa não deixa de existir, o que passa a acontecer é uma diferenciação no ensino ofertado para a classe trabalhadora, diferenciação essa pregada por muitos pensadores daquele período, como algo natural. Como pode ser percebido na fala de Basedow apud Ponce (1991, p.136-137) os filhos das classes superiores devem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe que os outros, são obrigados a estudar mais [...] as crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que devem obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos a metade de seu tempo aos trabalhos manuais.

Percebe-se claramente a intenção da perpetuação da sociedade que a burguesia pretende naquele período, pois mesmo ela tendo conquistado o acesso à escolaridade para todos, da forma como a escola pública foi posta, ela não é interfere na condição social do

indivíduo, pois com um ensino diferenciado ela não capaz de transformar a sociedade para que todos possam desfrutar dos mesmos privilégios da burguesia.

Uma prova dessa diferenciação está na fala de Basedow apud Ponce (1991.p.137), Nas grandes escolas, além de ensinar a ler, a escrever e a contar, os mestres também devem cuidar daqueles deveres que são próprios das camadas populares.

Ao se falar que nas grandes escolas, ou seja, nas escolas das classes populares, deve-se dedicar tempo a ensinar deveres que são próprios das camadas populares, fica claro que o intuito dessas não é preparar o trabalhador para conseguirem alcançar a equidade e sim mantê-los na mesma condição.

Além do que, ensinado às classes populares era diferente do que para a classe dominante, a escola das grandes massas enfrentava outro problema. “Nas escolas das camadas populares existia um só professor, que estava encarregado de ensinar muitos alunos de idades bastante diferentes o que provocava graves dificuldades de ordem técnica.” Ponce (1991, p.137)

Para esse problema muitos pensadores da época buscavam soluções, um autor que se tornou conhecido nesse período foi Comenius sendo esse considerado um dos maiores pensadores em educação século XVII, principalmente com sua obra *Didática Magna*, na qual o autor dedica vários capítulos de seu livro destinado a propor uma forma nova de ensinar.

A obra de Comenius com a institucionalização da escola pública no século XIX acaba se tornando referência, pois a mesma contribui num sentido, de afirmar a relação escolar existente com a sociedade burguesa instalada. Pois em vários trechos de seu livro o autor propõe a economia de tempo no ensino, conceito de tempo que passou a ser pregado e valorizado com a ascensão da burguesia capitalista, surgindo com essa a relação entre tempo e dinheiro, assim a escola buscava economia de tempo para o ensino, como a burguesia buscava economia de tempo na produção, o que significava aumento de produtividade e uma maior obtenção de lucro.

Ainda ao que se refere às contribuições de Comenius à escolarização da classe trabalhadora, pode-se citar, o capítulo XIX de seu livro, *Didática Magna*, o qual se intitula: “Fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez”, neste capítulo o autor elenca os motivos para o atraso escolar e mais adiante propõe soluções para os mesmos, em seu texto ele expõe oito causas do atraso escolar, vale a pena ressaltar que as propostas de Comenius implicam diretamente na condição do trabalho docente.

Vejam alguns trechos do capítulo XIX que comprovam tal afirmação, no qual o autor faz as seguintes referências ao trabalho docente e a disponibilidade de material de estudos aos alunos:

E, se eram vários os professores, que podia daí resultar senão uma nova confusão? Com efeito, quase em cada hora, eram propostas e realizadas tarefas diferentes. Para já não falar de que a multidão dos professores, assim como a multidão dos livros, que distraem os espíritos.

Como pode um só professor ser suficiente para qualquer número de alunos?

Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim, pois isso é muito vantajoso para o professor e para os alunos. Aquele desempenhará, sem dúvida, as suas funções com tanto maior prazer quanto mais numerosos forem os alunos que vir diante de si (com efeito, até os mineiros exultam, quando vêem que o minério é abundante), e quanto mais ardoroso ele for, tanto mais atentos tornará os alunos.

Como é possível ensinar a todos com os mesmos livros?

Todos sabem que a pluralidade dos objetos distrai os sentidos. Conseguir-se-á, por isso, uma grande economia de fadiga e de tempo: Primeiro, se aos alunos se não permitirem senão os livros de texto da sua classe, a fim de que seja sempre posto em prática o mote que, nos tempos antigos, era repetido a todos os que ofereciam sacrifícios: *Atenção! estás a oferecer um sacrifício!*. Efetivamente, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos, tanto mais os livros de texto ocuparão a mente. (COMENIUS, 2002)

Ao que se refere ao trabalho docente, o autor afirma que, vários professores para uma mesma turma e ensinando diferentes matérias distrai os espíritos e afirma que é perfeitamente possível um único professor ensinar centenas de alunos ao mesmo tempo, o que chama a atenção é que tal proposta de Comenius, acaba sendo utilizada na escola pública como um barateamento do ensino, pois no local onde vários professores executariam sua função, um apenas o faria e colocando vários alunos em uma mesma sala, menos professores para ministrar as aulas, tal condição de trabalho desencadeia diretamente no processo de precarização do trabalho docente, com uma sobrecarga de trabalho intensificado e por vezes precário.

A segunda parte do trecho citado, chama a atenção ao que se refere ao material de estudo utilizado pelos discentes, ao propor um único livro aos alunos, percebe-se que, isso também pode ser utilizado para o barateamento dos custos com o ensino, e ainda pior implica também na organização do trabalho docente, pois com manuais prontos, ele perde a autonomia na organização do seu trabalho, e passa a ser desvalorizado na medida em que ele se torna um mero executor de tarefas pré-determinadas.

Diante de tais constatações, percebe-se que a institucionalização da escola pública em uma sociedade dividida em classes, traz implicações que precisam ser superadas, não apenas ao que se refere ao ensino, mas também para os profissionais da educação, principalmente dos trabalhadores docentes que têm o contato direto com aqueles que devem ser instruídos, e quando não se tem uma preocupação com o que vai ser ensinado, não existe uma preocupação com quem vai repassar o conhecimento.

Assim, no caso da educação a economia de tempo e a simplificação do ensino auxiliam no sentido de atribuir menos valor ao trabalhador, pois quanto menos dedicação à instrução, menos valorizado o mesmo será, pois, o trabalho pago também vai de acordo com sua complexidade. Dessa forma, quanto menos tempo e menos complexa for a instrução para se executar um trabalho, mais susceptível a exploração, o trabalhador se torna.

No entanto, não se pode pensar que tal situação se trata de uma teoria da conspiração burguesa contra a classe do proletariado, e sim uma compreensão diferente de mundo que os autores da época justificavam com muita naturalidade, um exemplo a ser dado foi citado por Ponce (1991, p.137) onde o autor utiliza a frase de Basedow na qual o autor afirma “Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais.”

Assim, nesse contexto a escola pública se institucionaliza, no entanto da forma com que ela foi institucionalizada não tem muito a contribuir para mudar a realidade social daquele período, os que tinham acesso a ela ainda precisavam lidar com as circunstâncias impostas pelo meio que os cercava, de uma sociedade desigual e excludente.

2.3 RELAÇÃO TRABALHO E ENSINO: IDEALIZAÇÃO E NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Como já visto o processo de trabalho e ensino sempre estiveram interligados, momentos em que o homem aprendia trabalhando como, por exemplo, no artesanato. No entanto com a fragmentação das relações de trabalho, o ensino também foi fragmentado, já não era mais necessário um trabalhador, que conhecesse o processo como um todo e dedicasse anos aprendendo uma profissão. Com a instalação do processo manufatureiro de produção e posteriormente com o processo industrial, cada vez o trabalho se torna parcial, e para que isso ocorra à preparação necessária para realizá-lo cada vez se torna menor.

O homem se educa se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, de humanização e de desumanização (KUENZER. 1986, p.11).

Nessa perspectiva, o processo de educação e deseducação da classe trabalhadora: Qual escola se faz necessária? Que tipo de ensino pode se esperar da escola ofertada da classe dominante para a classe que vive do trabalho? Essa educação que qualifica e desqualifica o trabalhador vai de acordo com os interesses de classes, funcionando como uma engrenagem aparentemente natural de manutenção da sociedade instalada.

“Compreender como este movimento de educação por intermédio do processo do trabalho se dá [...] é uma tarefa absolutamente necessária a todos os que, de alguma forma, estejam comprometidos com os interesses da classe trabalhadora,” Kuenzer (1986, p.14)

Assim se faz de grande importância o entendimento dos processos educativos, a partir das transformações do mundo do trabalho, depreender quais são as intencionalidades da educação para a classe trabalhadora.

Como já visto, a institucionalização da escola pública, faz com que a grande massa populacional tenha acesso ao ensino, a pergunta que se faz agora é a qual tipo de ensino essa população teve acesso?

Percebe-se que a escola pública foi institucionalizada em um contexto de grandes mudanças sociais, que acarretavam consigo mudanças no mundo do trabalho, o que faz cada vez mais se tornar algo compartimentado e fragmentado, e o ensino para as camadas populares começa a seguir esse mesmo ritmo, pois já não era mais de interesse da burguesia o saber por completo, que ficou perdido com a superação da forma artesanal de produção. O ofício de mestre, já não se faz mais necessário no sentido íntimo dessa função.

Mediante tais mudanças, naquele período, tornava-se também de suma importância que ocorresse mudanças no campo da educação, pois os trabalhadores que antes eram autônomos em suas funções, tornam-se trabalhadores assalariados, e a partir de tal transformação, surge a questão sobre o tipo de preparo educacional se faria necessário para esse novo trabalhador.

Assim, como já visto, a escola pública pode ser considerada uma escola burguesa, a qual surgiu para atender os interesses dessa sociedade, que por base serve aos interesses do capital. Como é sabido, a institucionalização da escola pública, não foi um processo rápido, o Estado aos poucos ofertou o acesso, a partir de reivindicações populares, mas, sobretudo para atender os interesses da sociedade industrial já instalada.

No modo de produção capitalista, é por referência a força do trabalho colocada em situação de mercadoria, que se realiza o desenvolvimento do modo de educação, é por esse intermediário que se exerce a relação das forças produtivas é das relações de produção e que compreende a relação entre o modo de produção e educação (DURAND, 1979 p.185).

Nessa perspectiva, a escola pública ofertada à classe trabalhadora, surgiu advinda das necessidades de uma sociedade em transformação, no entanto quanto mais pessoas tinham acesso a ela, menor se tornava a qualidade do ensino, escolas superlotadas com poucos professores para atender um grande contingente de alunos, com um ensino fragmentado, visando atender as necessidades mínimas de preparação para o mundo do trabalho, período industrial.

Apesar de a escola pública garantir a todos o acesso à educação, ela não corresponde a um ensino de qualidade, um ensino redentor como muitos pregavam e ainda hoje pregam, que oportunizaria a equidade humana, muito pelo contrário a escola das camadas populares continua a afirmar a divisão de quem nasceu para o trabalho, e quem nasceu para o comando, na medida em que esta não possui e nem oferta as condições necessárias para isso acontecer.

[...] os filhos da grande massa de trabalhadores proletariados frequentam as escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos, permanecem na escola por menos tempo à que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurno, e tem um professorado, trabalhando em condições precárias (FRIGOTTO, 1984, p.168).

Mediante tais condições o ensino ofertado à classe trabalhadora deixa muito a desejar ao que se refere à questão de qualidade, com escolas superlotadas e professores trabalhando em condições precárias, torna-se praticamente impossível um ensino de qualidade, que possa vir de fato a contribuir para os alunos desenvolverem suas habilidades e competências à luz de uma instrução que os prepare para a vida.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e conseqüentemente de produção (FRIGOTTO. 1984, p.161).

Assim o processo educativo da classe trabalhadora, parece ser transmitido em doses, de acordo com as próprias necessidades apresentadas pelo capital, dessa forma o volume de

conhecimento transmitido vai até à medida que seja suficiente para preparar o trabalhador pra executar dadas funções e não emancipá-lo.

Talvez seja por isso, que na atualidade, presencia-se o desinteresse de muitos alunos pela escola, pois a realidade econômica, que cerca os filhos da classe trabalhadora, os desmotiva a frequentá-la, uma vez que, realmente ela não oferta as condições necessárias para prepará-los, para exercer sua real cidadania, em um contexto de desfrutar de seus direitos garantidos, mas que muitas vezes não são cumpridos. Sendo assim, existe uma diferença no ensino ofertado para os filhos da pequena burguesia do comando, quando nos deparamos com a realidade da escola pública ofertada à classe trabalhadora.

O que se percebe é que a escola da classe trabalhadora se diferencia e muito da escola da classe dominante, tal escola por não possuir infraestrutura necessária se esvazia de conteúdos passa a ser um local de treinamento para executar funções pré-determinadas seguindo um ritmo quase que fabril.

... O capital segundo suas necessidades contraditórias, de por um lado exercer dominação pelo controle do saber, e por outro de se utilizar o saber operário, utilizando-se para isso de critérios de valorização, e desvalorização do saber prático, que também são utilizados diferentemente nas distintas circunstâncias (KUENZER, 1986 p.182).

Da forma com que tal escola está posta, ela acaba somente servindo para que a sociedade instalada se perpetue. “Todo sistema escolar transmite a cultura passada de uma sociedade, o que supõe que ele assegura a continuidade dessa transmissão pela auto-perpetuação; enfim, que ela assume até certo ponto, uma função conservadora” (DURAND, 1979, p 98).

Dessa maneira, a escola da classe trabalhadora surge vinculada intimamente ao mundo do trabalho e ao tipo de trabalhador que o capital anseia, pode-se dessa forma, reportar-se ao livro de Frigotto, a produtividade da escola improdutiva, lembrando que mesmo sendo improdutiva em alguns aspectos, ela é produtiva em outros, uma vez que, vai depender do que se espera dela. “Concretamente, a questão da desqualificação da escola é antes de tudo uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1984, p.165).

A desqualificação da escola pública, a qual a classe trabalhadora tem acesso, faz parte da repercussão da divisão social do trabalho, o trabalhador que opera de forma fragmentada, do ponto de vista do trabalho industrial, não precisa de uma escolarização que leve ao saber como um todo, executar apenas parte de uma função é muito mais uma questão

motora do que intelectual, no entanto, ainda assim para executar essa função, ele precisa ser educado, não uma educação crítica, mas uma educação que o prepare para o trabalho.

Essa preparação apenas para o trabalho o leva a negação de si mesmo, tornando-o mais uma engrenagem da máquina.

Este não é um trabalhador qualquer; é um homem que ao vender sua força de trabalho, se transforma em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo. Ele já não é mais artesão que domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que se submete real e formalmente ao capital e a ciência a seu serviço, devendo desempenhar funções num processo de trabalho fragmentado e heterogerido, para o que ele precisa ser educado (KUENZER. 1986, p.12).

Assim, a escola ofertada para a classe trabalhadora seguida de intencionalidades, torna-se de certa forma cruel, na medida em que ela muitas vezes é utilizada para explicar a divisão de classes, pois à medida que o Estado oferta o acesso à escolaridade, subtende-se que todos, independentemente da classe social, têm as mesmas condições de progressão em termos de nível financeiro e por consequência, qualidade de vida.

A questão central, dessa problemática era a seguinte, a escola pública em termos de educação e em ensino ofertou à classe trabalhadora a ilusão das mudanças, no entanto essas não chegaram a se concretizar.

À educação [...] em alguns momentos foi idealizada e, em outros, negada. Idealizada quando se lhe atribuiu o poder, quase autônomo de promover mudanças de fundo, ao arrepio das condições concretas. Negada pela perspectiva que, não compreendendo o movimento dialético do processo educativo, se lhe conferiu apenas as características de instrumento de direção ideológica da classe dominante (FERRETTI. 2008, p. 190).

Tal processo de idealização e negação do ensino para a classe trabalhadora, na sociedade capitalista, corresponde ao acesso à informação transmitida na escola e não a de oferta de ensino em si. “A desqualificação da escola, por diferentes mecanismos [...] constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora” Frigotto (1984, p.179).

Ao ser negado o acesso a uma escolarização de qualidade à classe trabalhadora, torna-se uma forma de mantê-la na ignorância, sem as mesmas informações que a classe dominante, essa não terá condições concretas de lutar por seus direitos. “O oprimido só será liberto quando tiver o mesmo acesso à informação que o opressor” Saviani 1994.

Diante tais apontamentos, percebe-se que a burguesia, em momento algum, nega ao acesso a escolarização à classe que vive do trabalho, esse acesso à escola faz parte da “democracia burguesa”, mantida até os dias de hoje, observa-se portanto, que a classe burguesa oferta um ensino de baixa qualidade, controlando as escolas de acordo com suas intencionalidades.

Efetivamente, a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tendo a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis de interesse do capital. Essa mediação, entretanto à medida que se efetiva no interior das relações sociais, onde estão um jogo de interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é amplamente problemática (FRIGOTTO, 1984, p.179).

O problema central da escola ofertada à classe trabalhadora é que quem a oferta, ou seja, ela possui gestores que possuem interesses de classes e faz com que o local de ensino de longe, não seja o propulsor da equidade humana.

As pesquisas demonstram é que, ao contrário do que se poderia desejar, a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária (FRIGOTTO 1984, P.167).

Tal precariedade da escola da classe trabalhadora faz com que o ensino ofertado nela não tenha a mesma qualidade do ensino ofertado à burguesia, acarretando assim uma forma que a burguesia encontrou para se perpetuar enquanto classe.

Se a informação na escola pública resplandece a um saber fragmentado, esvaziado de conteúdos, aqueles que a frequentam, têm o seu direito à informação negado, e isso traz sérias consequências sociais, como um trabalhador pode reivindicar seus direitos se na escola, um local em que o mesmo deveria ser preparado, para exercer sua real cidadania, o priva de direitos básicos, como o acesso ao saber que por gênese precisava ser o seu princípio maior.

Assim ao longo dos séculos, a burguesia vem se apropriando do saber a seu favor, ora da psicologia, ora da ciência, e este fato ajuda a reforçar a divisão de classe, na medida em que a burguesia se apropria das informações a seu favor.

Um exemplo claro de como a burguesia se apropria da informação a seu favor é colocado por Durand, (1979), o autor cita o exemplo do conceito de aptidão utilizado pela burguesia para explicar a divisão de classe:

... a partir do século XVIII que a noção de aptidão se torna importante, ao se articular com as noções de mérito e de responsabilidade individual, elementos da sociedade igualitária. Após a revolução francesa se o seu lugar permanece central nesse sistema ideológico, a função que ela exerce se altera radicalmente: a noção de aptidão a partir daí, serve progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que as traduzem e perpetuam. Como a nova sociedade as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só pode ser atribuída a um dado natural (DURAND. 1979, p.31).

Dessa forma, pode-se perceber que a burguesia utiliza do conhecimento produzido, para explicar a divisão de classes, uma vez que, se são ofertadas escolas para todos e nem todos conseguem a sua promoção social a partir dela, do ponto de vista burguês dissimulado, para a classe trabalhadora só pode ser pelo fato das diferenças naturais de cada ser humano, e quando a situação é colocada nesses termos, acaba por induzir muitos a pensarem que enquanto uns têm aptidão para o comando, outros têm para o trabalho.

Essa ideologia, segundo a qual as desigualdades sociais são explicadas pela ciência, simboliza claramente como a burguesia utiliza o saber e a informação a seu favor, isso se pode perceber ainda nos dias atuais, com as pedagogias das diferenças, que utilizada de forma inadequada acaba por segregar ainda mais os grupos humanos, levando-os a conformidade de sua situação.

A conformidade da classe trabalhadora é de extrema importância para a burguesia se manter como classe hegemônica, uma vez que, esta representa a minoria populacional; ela precisava manter o controle da classe trabalhadora para que esta não se revoltasse, assim a domesticação da mesma e de grande relevância.

Sendo assim, a escola e as políticas educacionais burguesas vão ao sentido de instituir procedimentos que levem os filhos da classe trabalhadora se deparar com um ensino fragmentado, no entanto com anos de duração “Na medida em que a escolaridade tende a prolongar-se, utiliza mais que nunca o lugar de transmissão de um saber como lugar de transmissão de uma ideologia.” (DURANT 1979, p. 196) .

A desqualificação do trabalho escolar, ou seja, a negação do saber aos filhos da classe trabalhadora passa por outros mecanismos [...] inscritos no interior da organização da escola e do sistema educacional no seu conjunto. Trata-se das teorias educativas que orientam a forma concreta de conduzir as práticas pedagógicas, a divisão interna do trabalho educativo (FRIGOTTO. 1984, p.168).

A divisão interna do trabalho educativo faz com que haja uma fragmentação do saber e isso por sua vez, faz com que a escola atenda a interesses que vão além da proclamação do

saber, a escola publica então passa de um processo de idealização e ao mesmo tempo de negação do conhecimento à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva de idealização e negação do saber à classe trabalhadora, percebe-se que a mesma se torna um campo fértil para dissipação de ideologias, mas ao mesmo tempo, ela se pode tornar um local de articulação social, um ambiente no qual realmente se pode buscar a “libertação” que o conhecimento pode trazer.

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas pra treinamento e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articula os interesses hegemônicos de classe, é então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe (FRIGOTTO. 1984, p.161).

A escola, nessa perspectiva, é um campo de disputa pelo saber. Para a classe trabalhadora não basta apenas buscar que se oferte uma escola pública para todos, necessita-se atentar para a qualidade do ensino ofertado nela, para que essa não seja apenas um depósito de futuras mãos-de-obra reserva para o mercado de trabalho, precisa-se é de um comprometimento social por parte de pais, alunos e educadores para se livrarem das diretrizes impostas não condizentes com a realidade social dos alunos, para se alcançar um ensino de qualidade e se libertarem de números e índices forjáveis a respeito da qualidade do ensino ofertado.

Portanto, a busca de ensino igualitário para os filhos da classe trabalhadora, seria de suma importância para a sociedade romper antigas barreiras impostas pela divisão de classe, pois enquanto a escola continuar a ser um local de reprodução social de uma sociedade já estabelecida, que exclui e inclui ao mesmo tempo, vai continuar a servir o capital, uma vez que, “A desqualificação da escola para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural [...] Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma ‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes” Frigotto, (1984, p.179).

A discussão realizada a respeito da escola burguesa em específico a ofertada para classe trabalhadora e a desqualificação da mesma, ajuda a compreender as atuais condições de trabalho dos docentes. Assim ao entender que a escola dualista advinda da divisão capitalista do trabalho, faz com que surja o professor tarefeiro, pois como já citado acima, quando a

escola encontra-se desqualificada, começa a operar num sentido não emancipatório, mas à manutenção da sociedade de classes.

Nesse sentido o trabalho docente nessa escola desqualificada tende a ser precarizado, o professor perde a autonomia pedagógica do conteúdo a ensinar com livros didáticos e diretrizes prontas, perde seu papel de mestre, na medida em que não é mais o responsável pela elaboração do todo em seu trabalho e passa a ser um trabalho fragmentado, o professor passa a ter a função de executor apartado da concepção do seu trabalho.

CAPÍTULO III

METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSÕES NO TRABALHO DOCENTE

A compreensão da escola pública em seus parâmetros históricos correlacionado ao mundo do trabalho, na presente pesquisa se faz de extrema relevância, pois ao se discutir a precarização do trabalho docente nas escolas públicas, precisa-se compreender de que escola está se falando, entender o processo de inclusão e exclusão presente nela, a fim de encontrar subsídios para uma compreensão do papel do docente nessa escola e depreender como esse foi se metamorfoseando ao longo dos tempos.

Para tanto, faz-se necessário a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, para posteriormente diagnosticar como essas interferem diretamente no ensino da escola pública, fato esse que vai desencadear em uma reestruturação do sistema de ensino que acompanha por intermédio do Estado às reestruturações do mundo do trabalho, e vai interferir diretamente na gestão escolar e por consequência na configuração do trabalho docente.

Portanto, para compreender como as mudanças no mundo do trabalho, as chamadas reestruturações produtivas interferiram diretamente nas gestões escolares e na forma de organização do trabalho escolar, o levantamento bibliográfico é de suma importância, a fim de elencar fatos que conseqüentemente refletem na organização do trabalho docente, ocasionando na maioria das vezes sua flexibilização e ao mesmo tempo intensificação, fatores esses que levam a sua precarização.

Nesse sentido, entender que as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego acabaram por repercutir também no âmbito da gestão escolar, fazendo com que ocorressem profundas mudanças nesse trabalho, principalmente quanto à organização e execução do trabalho docente.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA 2004, p.1140.).

Assim características do mundo do trabalho operário, principalmente mudanças ocorridas com o modelo Toyotista chegam ao âmbito escolar e o trabalho docente com isso acaba se transformando de acordo com as novas demandas impostas.

No Brasil, um período de grande marco na concepção da função da escola foi desenvolvido ao longo da década de 1990, essas mudanças foram pautadas em novas demandas do discurso do mundo globalizado.

Tais mudanças vieram embasadas em uma concepção que a escola se tornaria para as classes menos favorecidas um trampolim de elevação na qualidade de vida e equidade humana, a ela foi atribuída à responsabilidade social de ser o mecanismo que acabaria com as desigualdades sociais, como se essas não fossem advindas de um sistema contraditório e desigual.

Com essa nova conotação, as escolas passam a se enquadrarem nas propostas do modelo econômico vigente, na década de 1990 no Brasil, percebe-se claramente a influência do modelo neoliberal no governo brasileiro.

O governo, sob a influência do neoliberalismo, começa a criar reformas em vários âmbitos dos setores públicos, e a educação por sua vez, a escola publica não fica fora dessas, tais mudanças são postas como soluções para o momento de transformação econômica que o país passava, sempre com interferência do Banco Mundial e suas propostas não só para o Brasil, mas para a América Latina como um todo, a educação passa a ser o discurso mais utilizado quando se referia às desigualdades sociais.

Dessa forma, o discurso do governo, pautado nas exigências do Banco Mundial, para a adaptação à globalização, ao qual se atribui as principais mudanças da economia mundial, as escolas começam a ser responsabilizadas em formar os indivíduos para a empregabilidade. Essas novas funções atribuídas às escolas, aos poucos vão fazendo com que o cotidiano docente mude, e os alunos cada vez mais, tratados pela instituição escolar como clientes, mudando a relação da escola local de promoção do saber para local de busca de ascensão.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores (OLIVEIRA 2004, p. 1140).

Esse tipo de cobrança sobre os docentes, de atender às novas exigências pedagógicas, aos poucos faz com que esses não se sintam capacitados para executar sua profissão, nesse momento, muitos deles começam a buscar em cursos de especialização, entre outros subsídios, para desenvolver os novos papéis atribuídos a sua função. Outra questão que chama a atenção, na maioria das vezes, são as mudanças tanto na gestão escolar como nas questões pedagógicas, as quais acabam sendo instituídas com o consentimento dos professores, que caem em um discurso na busca de qualidade e excelência, no qual os mesmos têm seu trabalho intensificado com o seu próprio consentimento, por também se depara em um discurso de comprometimento com a comunidade escolar.

O que fica claro com essa questão de mudanças do trabalho docente, frente às novas demandas atribuídas às escolas, é que tais trabalhadores por comprometimento com a comunidade escolar e com a educação em si, acabam se sentindo obrigados a responder a questão e o desamparo do governo do ponto de vista objetivo, escolas com infraestrutura precária, salas superlotadas e a defasagem no salário docente, esses fatores fazem com que os docentes se sintam desamparados.

Para tanto, se fez necessário não compreender somente o mundo do trabalho, mas também a escola pública, tentando entender a partir da institucionalização dessas, como o trabalho docente foi adquirindo novas características e funções ao longo do tempo, depreender a escola pública como uma inserida na sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, torna-se de grande importância a compreensão de como ocorre a proletarização e precarização do trabalho docente.

A escola pública apresenta um caráter ambíguo, quando é institucionalizada em uma sociedade dividida, ao mesmo tempo em que, pode ser o local de promoção do saber e por sua vez de libertação, pode também se tornar um local de afirmação do sistema em que ela se insere, na medida em que a sua autonomia é tirada principalmente quanto ao trabalho docente.

Como a escola pública é mantidas pelos governos, esse tende a atender os interesses de quem a gere, assim a função docente começa a ser descaracterizada; ficam os questionamentos, Como o professor pode ser um intelectual formador de opinião se os currículos vêm prontos? Como ultrapassar essas barreiras se cada vez mais o trabalho docente se torna intensificado?

Na atual conjuntura da escola pública, o professor tende a trabalhar sendo um cumpridor de tarefas, um reproduzidor daquilo que o currículo exige; um currículo não pensado por ele ou articulado com as especificidades locais, que somente quem está inserido de forma direta como o professor na sala de aula pode diagnosticar.

Assim os docentes têm seu trabalho intensificado e precarizado, na medida em que o processo de reestruturação e flexibilização acabam afetando a organização escolar.

O fator a ser diagnosticado com tal situação é que o trabalho docente apesar de ser um trabalho improdutivo, tem as mesmas condições de exploração do trabalho produtivo, e as relações de emprego nas escolas públicas se tornam as mesmas do mercado de trabalho em geral, com situações de desemprego, exploração, alienação e flexibilização, chegando ao caso da presença de um número significativo de trabalhadores temporários, que sofrem por não possuírem um amparo legal da legislação trabalhista, tendo seu trabalho intensificado e amplamente precarizado.

Nesse sentido, se a sociedade concreta possui interesses antagônicos, a partir do momento em que a maioria da população, a classe que vive do trabalho, conseguir fazer com que seus direitos à informação sejam contemplados na instituição escolar, dessa forma, ela vai cumprir sua função social.

Diante de tais apontamentos, percebe-se que a precarização do trabalho leva à alienação do trabalhador docente, esse é envolvido em uma teia de discursos e ações, levando-o à aceitação da condição de trabalho que lhe é imposta, e o ensino antes sua maior responsabilidade passa para um plano secundário, gerando frustração ao docente, pois na sua gênese o compromisso com o saber vem em primeiro lugar.

A problemática que acarreta a reestruturação da organização escolar é que junto com as mudanças propostas, mas sem subsídios para elas se concretizarem, ocorre uma intensificação do trabalho docente, implicando diretamente no processo de precarização do seu trabalho.

Dessa forma, as mudanças no mundo do trabalho fazem com que a educação tenha que se adequar às novas demandas, portanto se as relações de trabalho encontram-se precarizadas, as escolas e os que trabalham nelas não estão imunes a esse movimento de precarização.

Assim, vê-se que a flexibilização do trabalho é mais uma marca entre outras inúmeras do trabalho precarizado, ou seja, a precarização do trabalho tem relação com um conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, não obstante disso os movimentos de mudança no âmbito escolar estão intimamente ligados a ele.

Sendo assim, torna-se comum na escola pública o surgimento cada vez maior de professores contratados temporariamente para atender a grande demanda de alunos, o que acaba acontecendo é uma flexibilização e até mesmo uma desregulamentação da legislação trabalhista, quanto aos trabalhadores docentes.

Assim, ocorre que o processo de precarização, passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais, de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto da classe trabalhadora.

A escola pública, portanto segue essas mudanças refletindo o que se espera da aprendizagem do aluno para o novo mundo do trabalho, assim com a mudança da conjuntura escolar, o trabalho docente também vai se metamorfoseando.

Portanto, analisar essa realidade das mudanças econômica e sociais inerentes ao mundo do trabalho, faz-se necessário à compreensão de como se dá o processo de precarização do trabalho docente; em relação à pesquisa com os professores PSS, fica mais evidente por se tratar de profissionais que têm contratos temporários sem estabilidade e comprimento de direitos.

3.1- A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO TOYOTISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Para se pensar a precarização do trabalho docente, em um primeiro momento, observa-se a questão histórica das origens contraditórias da escola pública inserida na sociedade capitalista, agora se faz necessário compreender as contradições na sociedade capitalista e as novas formas de acumulação que este sistema vai criando em meio as suas próprias contradições.

Tal leitura das novas formas de acumulação capitalista e seus mecanismos de reprodução torna-se interessante ao ser discutido a questão da precarização do trabalho docente, tendo em vista que, essa apresentará elementos para discussão dos fatores que levam à intensificação do trabalho, bem como sua precarização.

Diante de tais apontamentos, para se compreender a atual conjuntura de precarização do trabalho docente, principalmente quanto aos professores PSS, necessita-se discutir a questão da flexibilização do trabalho na sociedade capitalista, ocorrida principalmente após a transição do modelo fordista para o modelo toyotista, vale a pena lembrar ainda que em alguns casos o que aconteceu foi o entrelaçamento entre ambos, ou seja, é um movimento dialético.

O modelo toyotista de produção traz consigo uma flexibilidade da produção e essa faz com que o trabalhador precise se adaptar às novas formas de produção, na qual o trabalho também necessitará de mudanças, ocorrerá assim, uma flexibilidade funcional, onde os trabalhadores precisarão lidar com um leque de funções diversificadas, realizando diversas

atividades advindas das mudanças organizacionais pelas quais a empresa, o local de emprego passa, fazendo com que esse trabalhador tenha seu trabalho intensificado

No Toyotismo “Flexibilidade, no limite, é a busca da ruptura do complexo de relações que ordenavam o mundo do trabalho em torno da solidariedade social que se fortalecia e orientava a luta operária mundial” OLIVEIRA, (2004, p.32).

O que se percebe é que no Toyotismo ocorre não somente uma reestruturação do modelo produtivo, mas do mundo do trabalho como um todo, no qual as crises geradas pelas novas organizações de trabalho fazem com que a própria classe operária se desarticule, e uma das primeiras formas de desarticulação é o surgimento dos sindicatos de empresas que acabam por camuflar a luta.

No rastro dessa constatação afirmamos, ainda, que se trata de um pioneirismo que consegue aliar crescimento continuado da produtividade e reafirmar a subordinação do trabalho na medida em que introduz divisões internas e a competição no centro coletivo de trabalho, varrendo as posturas classistas de centro da luta pela emancipação (OLIVEIRA, 2004, p.10).

Ainda vale a pena ressaltar, que o modelo Toyotista abre as portas para a terceirização do trabalho, sugerindo formas mais flexíveis da organização e da gestão do trabalho, no qual os trabalhadores precisam se tornar mais flexíveis ao que se refere à adaptabilidade, fazendo com que ocorra uma intensificação e exploração do trabalho. “a instalação do toyotismo é todo um processo sócia de interação em novas regras que atinge empresas, estados, países e principalmente os direitos dos trabalhadores”(OLIVEIRA, 2004, p. 31-32).

Essas mudanças não se restringem ao mundo do trabalho fabril, elas acabam alcançando outras esferas da sociedade como as escolas, por exemplo, as quais têm que se adaptar às novas exigências do mundo globalizado, no qual a gestão e a organização escolar se assemelham cada vez mais com o modelo de organização das empresas, e esse processo acaba exigindo um novo perfil dos trabalhadores docentes, que com as adequações necessárias parecem implicar no processo de precarização do trabalho docente.

Desse modo, não há como pensar a educação isolada do contexto sócio-político--econômico, que repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino.

A questão da compreensão do modelo toyotista de produção, torna-se importante para compreender as condições de trabalho PSS, pois esse reflete claramente um trabalho flexibilizado. Assim as mudanças, modo de produção capitalista no modelo toyotista trazem

consigo uma flexibilização do mundo do trabalho, uma terceirização do mesmo e a supressão dos direitos trabalhistas.

Não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo (FRIGOTTO e CIAVATTA. 2002, p. 52).

Como se vê no capítulo anterior, muitas das condições de trabalho postas no regime PSS são bem caracterizadas pela precarização não só do trabalho, mas também do regime trabalhista que acaba impulsionando-a, principalmente quando se discute a flexibilização do trabalho.

Em contraponto, o discurso da flexibilidade externa advoga uma série de práticas mediante as quais os empregadores ajustam rapidamente a utilização direta de trabalhadores, bem como sua dispensa sem formalidades e sem a interferência estatal. A prática mais generalizada é a rotação cuja singularidade consiste na dispensa temporária do trabalhador e na sua posterior reincorporação a empresa, conjugando as vantagens da flexibilidade no emprego com a reserva de mão-de-obra. Outra prática também generalizada é o aumento da proporção de trabalhadores temporários em relação aos trabalhadores permanentes (SILVA IN: ARRUDA e RAMOS, 1998, p.65).

Ao analisar a fala de Silva não há como deixar de se reportar a questão do trabalhador PSS, este trabalhador temporário que é dispensado e recontratado e ao mesmo tempo torna-se mão-de-obra reserva.

O toyotismo impulsiona a uma supressão dos direitos trabalhistas, o que ocorre é uma fragmentação da classe trabalhadora que acaba cedendo aos ditames do capital, na busca de seu sustento.

A crise do trabalho assalariado, entendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho, constituiu-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana(...) A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se hoje desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados (FRIGOTTO. 1998, p.14).

Percebe-se, portanto, que o processo de fragmentação da classe trabalhadora é advindo das mudanças do mundo do trabalho, no qual, muitos trabalhadores foram substituídos por modernas tecnologias e passaram a compor o exército reserva dos mesmos, e

esses desprovidos do meio de subsistência, sujeitam-se mais facilmente às condições mais precarizadas de trabalho ou partem para a informalidade.

A questão do desemprego, a crise social gerada pelo capital faz com que essa funcione como um instrumento de coerção do trabalhador, uma vez que o mesmo se torna mais dócil e disciplinado pelo medo da crise e do desemprego.

Essas circunstâncias precárias de trabalho se intensificam já no início da década de 1970, nas quais o capitalismo passa por uma profunda crise e nesse momento que o mesmo se reinventa à flexibilização dos direitos trabalhistas, fato esse contribuinte à precarização do trabalho; trabalho esse que se torna multifacetado, heterogêneo e fragmentado.

O toyotismo em suas formas de institucionalização vai instalar um modelo de produção, no qual se busca a captura da subjetividade dos trabalhadores, fazendo com que os mesmos se sintam envolvidos e responsáveis pela fábrica, empresa ou instituição que os emprega, e dessa forma fazem com que se submetem a certas condições de trabalho como se essas fossem necessárias para um bem comum, e não tal como é, para os que detêm os meios de produção.

Nesse sentido, David Harvey (1989, p. 143), ao se referir sobre o mercado de trabalho e sua reestruturação, assinala que diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para imporem regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Assim, o modelo toyotista tende a buscar o consentimento operário, utilizando de mecanismos de manipulação da identidade da classe operária, na qual passa a ocorrer uma desestruturação e desarticulação da mesma, uma vez que, é incentivado a competição entre os trabalhadores. “O trabalhador consente em esquecer os direitos para manter o emprego e mesmo assim só se garante no prazo de contrato de trabalho por tempo determinado, se houver contrato” (OLIVEIRA, 2004, p.64).

Em tais condições de crise e manipulação com o consentimento operário, fica claro que, para o bom funcionamento da sociedade, os conflitos de classes precisam ser negados e a noção de classe pulverizada, na qual a luta pela garantia de suprir suas necessidades básicas, o proletariado consente sua exploração e passa a ser manipulado de tal forma que o mesmo perca sua identidade operária e por sua vez desarticula o movimento de luta operária por melhores condições de trabalho.

Chama-se à atenção da questão do consentimento operário dos novos modelos do mundo do trabalho, pois esse processo se intensifica com o advento do capitalismo

globalizado, a nova gestão do mundo do trabalho surgido no início da década de 70 para superar a crise capitalista, adquire força no mundo globalizado, gerando o enfraquecimento das lutas trabalhistas decorrente da dilaceração das relações trabalhistas, a questão do consentimento operário, torna-se uma forte arma no processo de manipulação dos mesmos, no qual o medo de ficar desempregado faz com que esse seja maior.

Ainda, quanto à captura do consentimento operário ou captura da subjetividade operária, depara-se com mecanismos no modelo toyotista, fazendo com que o trabalhador acredite na ideia de ser não mais um operário e sim um colaborador, parte integrante da empresa contratante e isso faz o mesmo assumir responsabilidades a mais, fazendo-o esquecer ou negar a sua verdadeira relação com a empresa, a de simples empregado assalariado. “Ao promover o esvaziamento da memória, flexibiliza a possibilidade de haver conflitos com as mudanças propostas, conformando a tipo de adesão circunstancial. Sendo assim, uma nova subjetividade é forjada: a do trabalhador colaborador”(OLIVEIRA, 2004, p.64)

A tendência do Toyotismo é a debilitação do mundo do trabalho, seguindo esse movimento sócio-metabólico, o capital faz com que os trabalhadores percam sua identidade própria e o sentimento de pertencimento à classe-que-vive-do-trabalho.

Algumas das repercussões dessas mutações do processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em todas as partes do mundo [...] aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha (ANTUNES 2009, p. 53).

Ainda, chama à atenção, na fragmentação das relações de trabalho, a questão dos direitos trabalhistas, a flexibilização dos contratos de trabalho, como ocorre, no objeto de estudo, no caso dos professores PSS, trabalhadores que são contratados temporariamente e desempenham as mesmas funções dos demais docentes, entretanto não são amparados pelos mesmos direitos trabalhistas, sofrendo com o desamparo em questões de saúde, diferença salarial e uma constante instabilidade financeira.

Além das perdas dos direitos trabalhistas, esses contratos temporários flexibilizados desarticulam as lutas trabalhistas, pois na maioria das vezes esses trabalhadores por serem contratados temporariamente não chegam a um maior entrosamento com a classe e isso reduz a participação dos mesmos em movimentos sindicais.

Para garantir o trabalho, o trabalhador perde os limites dos postos de trabalho das tarefas, das habilidades de sua competência e até mesmo da

legalidade sobre sua própria relação com a empresa. E dessa forma fica solto no terreno movediço da colaboração. Deixa de lutar pela manutenção de algo que é seu e passa a existir em busca do favor daqueles que o empregaram. Esse é o verdadeiro significado da palavra consenso, se entendida na perspectiva do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 63-64).

Todo esse processo de captura da subjetividade e o processo de coerção do trabalhador levam a uma precarização das relações de trabalho, uma vez que, com o medo constante do desemprego, a classe trabalhadora sofre uma desarticulação, assim ocorrendo uma flexibilização da legislação trabalhista, a qual dava amparo a esse trabalhador.

Ainda ao que se refere à captura da subjetividade operária citada anteriormente, vale a pena ressaltar, a busca do envolvimento do trabalhador com a empresa, a qual usando termos como colaboradores, entre outros, fazendo com que esses se sintam inclusos.

Além da captura da subjetividade do trabalhador, algo implícito no sistema capitalista com o advento do toyotismo, tem-se também o discurso explícito a respeito da qualificação profissional, qualificação essa que de acordo com discurso capitalista deve ser constante.

O discurso de qualificação profissional apresenta duas características, uma de formar um trabalhador polivalente nos anseios capitalistas e age também como respostas às inquietações dos desempregos gerados pela crise do capital, na qual se atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade de estar empregado ou não. “Ao impor a polivalência, transforma o trabalhador de especialista do nada em incompetente do tudo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

A qualificação profissional se torna em discurso cada vez mais imprescindível aos trabalhadores, no caso do professor esta é posta como algo indispensável, dessa forma os trabalhadores docentes se veem cada vez mais obrigados a se qualificarem, no entanto o que se percebe é que tal qualificação profissional não é garantia de inserção no mercado de trabalho do ponto de vista objetivo, pois se conta na atualidade, com um grande exército reserva de mão-de-obra qualificada.

Nessa conjuntura, o que ocorre no caso dos professores PSS é uma busca por qualificação ou certificação como um fator de empregabilidade, nesse momento na busca constante de aperfeiçoamento profissional como sinônimo de empregabilidade é que se criam mercado de cursos de pós-graduação *latu sensu*, porque esse docente cada vez mais necessita lidar com as novas exigências pedagógicas e administrativas impostas, todavia não possuem condições de arcar com essas responsabilidades.

O que acontece com os trabalhadores da educação, é que por assumir novas responsabilidades em sala as quais, antes não lhe pertencia, isso acontece a partir de um processo de inculcação, a responsabilidade de sua função e assim, mesmo quando essa é ampliada, ele não questiona, pois a responsabilidade de educador é colocada de tal forma a ser vergonhoso para esse trabalhador não assumi-la. [...] Uma das características centrais do toyotismo é a vigência da “manipulação” do consentimento operário (ALVES. 2000, p.38).

Assim, o surgimento de uma nova forma de organização do trabalho faz com que surja também, junto com essas novas gestões, o novo modelo de capitalismo globalizado.

Assim o modelo toyotista vai reinventando o mundo do trabalho, no qual a polivalência e autonomia ficam mais evidentes, na dinâmica do capital mundializado, no qual resulta a reestruturação no modo de produção capitalista.

A partir das transformações econômicas e sociais advindas do modelo neoliberal, as reformas educacionais passaram a ser discutidas, visando formar o indivíduo para atender as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola e os docentes assumem novas funções, ou seja, mudam-se os parâmetros escolares, os quais passam a ser objetos estratégicos para a reprodução da sociedade capitalista.

Diante de tais mudanças, começam a ser trazidos às escolas conceitos como: produtividade, eficácia, excelência e eficiência, ou seja, as escolas começam a se enquadrarem nas novas exigências do mercado.

Aos poucos os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, impostas pelo sistema educacional. Portanto o trabalho do professor passa por profundas transformações, a partir do momento em que tem suas funções ampliadas.

Nesse contexto, o docente precisa tornar-se um profissional flexível, enquadrado nos novos moldes capitalistas, iludido com o discurso de qualidade total, que adentra também às escolas, Desse modo, o trabalhador docente assume a ideia de que necessita se adequar às novas demandas de mercado, que no caso da educação, fica camuflado na alocação das novas competências dos seus profissionais.

Assim muitos docentes se submetem a cursos e mais cursos de formação e qualificação profissional, na utopia de conseguirem realizar todas as tarefas dos novos docentes e serem reconhecidos na grandeza do seu trabalho.

Diz-se utopia por parte dos professores, pois muitos membros da comunidade escolar acabaram nesse sistema, tornando-se consumidores do ensino e não mais receptores, uma vez

que, ele foi posto como algo não apenas para produção do saber e do conhecimento que se leva para a vida, e sim como objeto de promoção social.

Nessa perspectiva, o trabalho docente se tornou muito complexo, e deve ser analisado com um olhar mais crítico sobre a realidade escolar, portanto é importante investigar as situações do dia-a-dia do docente relacionando-as com os contextos histórico--sociais aos quais essa classe foi sendo submetida.

Tudo isso em um contexto que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais estão forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores.

O que se tem observado no discurso de muitos professores é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas quanto do ponto de vista subjetivo.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que se esteja diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Considerando tal situação, a década de 1990 no Brasil resplandece claramente como um período de mudanças no desenvolvimento metabólico do capital e das relações de trabalho, com um apelo à educação, pois a criação de novas metas educacionais foi uma das medidas do Estado para adequar os trabalhadores às novas requisições do capital.

O que se vê com esse processo é uma reforma forçada na educação para suprir as necessidades e demandas do capital, assim os trabalhadores docentes, nessa nova conjuntura escolar, veem-se forçados a corresponder às novas exigências e dominarem novas práticas para desempenharem suas funções, cada vez mais ampliadas.

Nesse sentido o trabalho docente sofre um processo de precarização, visto que, o sistema educacional não dá suporte aos profissionais para que os mesmos possam lidar com as novas funções que lhes foram atribuídas, que vão muito além do ensinado na sua graduação. O docente se vê em uma situação de estranhamento de suas funções e de sua responsabilidade maior: a produção do conhecimento

Desse modo, as novas políticas educacionais fazem com que as escolas e o corpo docente comecem a adquirir funções que antes não lhes pertenciam, tentando alcançar os objetivos educacionais impostos pelo Estado. A escola foi assumindo novas funções, no entanto, os profissionais que nela atuam continuaram sendo os mesmos, tendo que lidar com problemas amplos da sociedade.

Diante do exposto pode-se considerar que as mudanças do mundo do trabalho também afetaram a educação como um todo, repercutindo na forma de trabalho dos docentes, intensificando o trabalho dos mesmos e abrindo espaço para novas formas de contratos trabalhistas, como por exemplo, o aumento dos contratos temporários, caso exposto na pesquisa, sobre os professores PSS que ocupam grande percentual dos trabalhadores docentes do estado do Paraná, e esses acabam se submetendo a esse tipo de trabalho, no qual se é contratado temporariamente, perdendo suas garantias trabalhistas e sofrendo com a instabilidade que esse tipo de trabalho traz.

3.2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E COMO ELA SE MATERIALIZA NA POLÍTICA EDUCACIONAL, EM ESPECÍFICO, NO TRABALHO DOCENTE

Assim como o espaço vai se alterando com as relações de trabalho, a própria forma de trabalhar vai se reinventando e adquirindo novos significados e atributos ao longo do tempo. Um dos marcos na mudança das relações de trabalho foi com a expansão do modelo neoliberal pelo mundo globalizado. Há, pois, de se destacar, conforme Ricardo Antunes, que estas transformações são sentidas no Brasil, após a década de 1990, com as seguintes consequências: “mutações políticas, com o advento do receituário e da pragmática neoliberais, desencadeando uma onda enorme de desregulações nas mais distintas esferas sociopolíticas” (BIANCHETTI, 2004, p. 13).

Entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a teoria de capital humano a que por sua perspectiva economicista responde

melhor aos princípios sustentados por essa tendência. Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta a demanda do segundo (BIANCHETTI, 2005, p.92-93).

Com tais anseios neoliberais, o capitalismo recria suas formas para que sua expansão se concretize e uma delas é (re) invenção das relações de trabalho e da própria classe do proletariado, no entanto é preciso compreender que o problema central está no modelo econômico-social, no qual existe uma concentração exacerbada de riquezas nas mãos de poucos, onde a maioria da população tem muitos dos seus direitos privados, começando pelo direito ao trabalho digno, pois tal modelo propicia o desemprego, subemprego, o trabalho informal e principalmente o trabalho explorado.

Nos países periféricos em primeiro lugar, o neoliberalismo tem servido, tal qual nos países centrais, para restringir ou suprimir direitos dos trabalhadores. A diferença é que, na periferia a política neoliberal encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido e pode avançar muito mais do que logrou fazer no centro do sistema (BOITO 1999, p. 47).

De acordo com fala de Boito 1999, o que passa a ocorrer é que os impactos do sistema neoliberal, nos países periféricos, foram muito mais devastadores do que nos países centrais, os quais já possuíam um sistema de proteção social mais desenvolvido, direitos trabalhistas mais consolidados; nos países periféricos, no entanto se criou o cenário perfeito para a expansão neoliberal. “A política, social neoliberal aprofundou as más condições de saúde, educação e moradia, porque reduziu gastos do Estado, que já eram pequenos, em todas as áreas e também porque se orienta por uma concepção antipopular de política social”(Boito 1999, p.66).

No Brasil, por exemplo, isso ocorreu com o sistema educacional e os profissionais da educação, aqui em específico os docentes. No caso da educação podem se perceber que as reformas educacionais ocorridas, vão de acordo com a intencionalidade de adequar a mesma às necessidades presentes do capital. (FERRETTI, 2008).

[...] O papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal [...] Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e tem duas dimensões principais. De um lado é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrela a educação

institucionalizada aos objetivos estreitos para preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam as excelências de livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 2001, p.12).

Essas transformações ocasionadas pelo avanço do capitalismo adentram ao Brasil a partir da década de 1990 “em que ocorre a inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital por meio de políticas neoliberais que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país” (ALVES, 2002, p. 71)

O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses do dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e estratégico para a reprodução da sociedade capitalista moderna (VISENTINI 1999, p. 16).

No caso do Brasil, a educação e as escolas passaram a ser enquadradas nos discursos do Estado como local da promoção humana, no qual a partir da educação e da profissionalização, os indivíduos iriam se preparar para as novas necessidades do mundo globalizado. Corroborando com esse ideário de educação passado à população o Banco Mundial diz:

A educação especialmente a primária e secundária de primeiro ciclo (educação básica) ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e proporcionando a esta população as aptidões necessárias para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XV APUD FILHO 2010).

Mediante essa concepção das funções da educação, dá a entender que os problemas intrínsecos, na sociedade de classes, não têm sua origem no sistema capitalista, que é na sua essência contraditório, e sim na busca individual, ou seja, esforço de cada um. Nesse sentido o Estado começa a enfatizar a educação como promotora de equidade social, nesse viés as funções da educação e da escola começam a serem mais amplas.

No entanto, “só no plano ideológico os homens são tratados como iguais; as práticas sociais decorrentes de uma lógica que pretende a acumulação precisa necessariamente expropriar” (BORGES, 2007, p. 276). E expropriar não só dos meios de produção, mas

também do saber e é esse fato que afeta diretamente a educação oferecida à classe trabalhadora.

Assim a educação embora no discurso seja enfatizada às ações das políticas do governo, que são pautadas no modelo neoliberal, demonstram o contrário ao instaurar, nas escolas, conceitos mercadológicos de eficácia, excelência e produtividade.

Outro fato que merece destaque, quando discutido na educação no modelo neoliberal, é a concorrência que passa a existir também nas escolas, a postura da escola cada vez mais se assemelha com a de mercado, nesse sentido os professores passam a ser vistos como prestadores de serviços, os alunos passam a ser tratados como clientela, e a educação em si se torna um produto de alta ou baixa qualidade, no qual o próprio governo vai criar formas de medir esses índices.

Uma das grandes problemáticas da educação ser tratada de forma mercadológica é que, quando se segue as regras do mercado, precisa-se de recursos para atrair uma clientela muito mais exigente, e isso na educação, torna-se cada vez mais cobrado, pois a mesma, segundo o discurso neoliberal do Banco Mundial, é posta como fator equidade humana e ascensão social. No entanto para se ter a qualidade tão prezada nas regras mercadológicas, necessita-se de recursos e esses infelizmente, quando se trata de educação pública, são escassos. 'A ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia'. (BOITO, 1999, p. 23)

Ocasionalmente assim, cada vez mais a privatização do ensino. No Brasil, por exemplo, as avaliações realizadas sobre a escola pública, comparando-a com as de outros países, demonstra ineficiência, impulsionando a lógica de privatização, que acirra ainda mais a diferença das escolas e acaba fazendo com que a situação dos excluídos se agrave.

O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (GENTILI, 1994, p. 56).

A partir do momento em que o docente adquire novas funções impostas pelo Estado, em consequência do modelo neoliberal que chega até ao sistema educacional, o professor passa por um processo de estranhamento do trabalho e uma precarização do mesmo.

A prática profissional dos professores expressa-se muitas vezes, de forma ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas do sistema de ensino, situação em que o professor dispõe de pouca autonomia diante das decisões do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que se ensina e o que se aprende (PONTUSKIA; PAGANELII; CACETE 2009, p. 90).

Dessa maneira, com os novos modelos do sistema de ensino, o docente vai perdendo sua autonomia no trabalho e sua própria identidade, pois além dos conteúdos básicos de sua disciplina, surgem temáticas e problemáticas, as quais o mesmo precisa lidar em seu cotidiano escolar, que vão além de suas capacidades de solucioná-las. A função do trabalho docente passa a lhe ser estranha, no entanto o discurso de qualidade educacional faz com que ele se submeta a aceitação dessas novas funções.

[...] a escola é transferida da esfera política para a esfera de mercado. Nessa revisão, a competição ganha terreno fértil, sendo reforçado por sistema de prêmio e castigo baseados no mérito. Nesse contexto o Estado tem participação garantida, avaliando e rotulando as escolas de excelência que tem descoberto o caminho da qualidade[...] cada instituição é responsável pelo seu fracasso ao passo que o estado neoliberal se minimiza no que diz respeito ao fomento, e se maximiza na regulação e avaliação do sistema escolar (ZANARDINI; BORGES, 2004, p.21-21).

Nessa perspectiva, o Estado impõe suas metas educacionais, joga-as para a escola e o docente que resolve, e caso isso não ocorra, um dos motivos alegados pelo Estado é a falta de profissionalização dos docentes.

Diante disso, torna-se necessário pensar e propor soluções para tais problemas, tendo em vista que a raiz do mesmo não restringe à capacitação profissional dos docentes. Assim é importante ressaltar que para além das responsabilidades atribuídas aos professores, é necessário a adesão das responsabilidades sociais por parte do Estado.

Assim os docentes têm a belíssima “missão de educador” com vários atributos que lhes foram dados no decorrer do tempo, entretanto, a realidade escolar dificulta o cumprimento de suas novas funções, diante das situações que são impostas ao seu cotidiano como ressalta “[...] o professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais e alunos, bombardeios de informação, desgaste físico e, principalmente, falta de reconhecimento de suas atividades, perdendo sua autonomia como profissional na organização do seu próprio trabalho” Curi (2007, p.30) apud Milani; Fiod, p 85.

Desse modo, as novas políticas educacionais fazem com que as escolas e o corpo docente comecem a adquirir novas funções antes não lhes pertencidas, tentando alcançar os objetivos educacionais impostos pelo Estado. A escola foi assumindo novas funções, no entanto, os profissionais que nela atuam, continuarão sendo os mesmos, lidando com problemas amplos da sociedade.

Sendo assim, pode-se concluir que a precarização do trabalho, leva a alienação do trabalhador docente, envolvido em uma teia de discursos e ações, e que acabam levando à aceitação da condição de trabalho imposta, e o ensino, antes sua maior responsabilidade, passa para um plano secundário, gerando o frustração do docente, pois na sua gênese, o compromisso com o saber vem em primeiro lugar.

Em primeiro lugar, as tendências teóricas coincidentes com essa concepção social e que tem relação com as propostas dos objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas. Neste caso nos referimos às políticas “em educação”, ou seja, às orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos. Elas dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos (BIANCHETTI, 2005, p.93).

Dessa maneira, com os novos modelos do sistema de ensino, o docente vai perdendo sua autonomia no trabalho e sua própria identidade, pois além dos conteúdos básicos de sua disciplina surgem temáticas e problemáticas que o mesmo precisa lidar no seu cotidiano escolar, que vão além de suas capacidades de solucioná-la. A função do trabalho docente passa a ser estranha, no entanto o discurso de qualidade educacional faz com que ele se submeta à aceitação dessas novas funções.

Nessa conjuntura, propõe-se a pensar no descompasso que a divisão do trabalho traz no âmbito escolar. “O surgimento da divisão técnica do trabalho escolar, que reflete a própria divisão social do trabalho não pode então ser desassociado das necessidades históricas de recomposição do papel da escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capitalismo” (FRIGOTTO 1984, p. 168). Tal divisão, por vez acarreta em um processo de fragmentação do processo pedagógico.

A divisão interna do trabalho escolar (o surgimento dos chamados “especialista em educação”), posta como um mecanismo de racionalização e maior eficiência do sistema de ensino, dentro das condições concretas da divisão social do trabalho, acabam se constituindo numa medida de esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico (FRIGOTTO, 1984, p.169).

Ao que se refere à educação pública, esta divisão interna do trabalho escolar tem repercussões que implicam diretamente na organização do trabalho docente, pois com o surgimento de especialistas em educação, os professores cada vez menos têm autonomia na organização de seu trabalho, outro problema dessa divisão é a desvalorização da função do docente, passando apenas a ser um repassador de conteúdos pré-determinados, e esse processo acaba ocasionando a alienação de tal profissional.

A questão da precarização do trabalho docente perpassa pela proletarização dos mesmos, perda de sua autonomia em relação ao próprio trabalho, uma vez que o Estado acabou assumindo o papel de gerenciador da escola. A partir do momento em que as escolas ficam submissas ao Estado, ou seja, passa a ocorrer um controle externo das mesmas, fazendo os professores tornarem-se cada vez mais dependentes de planejamentos externos realizados por outros intelectuais.

A interferência vinda de fora para dentro das escolas faz com que ocorra uma desqualificação dos professores, os mesmos acabam assumindo o papel de tarefeiros, em variadas funções que por muitas vezes não são de sua alçada, dessa forma, o trabalho docente se caracteriza cada vez mais no processo de flexibilização do trabalho na sociedade capitalista.

As relações sociais de produção que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora comandam também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber do processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação pré-estabelecida (FRIGOTTO, 1984, p.169).

Dessa forma, deve-se atentar que o trabalho docente é muito relevante para ser analisado nas escolas públicas, pois por vez, a mesma está inserida em um contexto de conflitos de interesse de classes, no qual a classe trabalhadora expropriada dos meios de produção acaba se mantendo alienada, e assim como ela sofreu esse processo de expropriação e por vez alienação, percebe-se que essa também é uma tendência que vem sendo seguida no ensino público, no qual os docentes cada vez mais perdem a autonomia em seu trabalho.

A hierarquização na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente

a rotinas pré-estabelecidas; a degradação das condições de trabalho; e o achatamento salarial (FIDALGO, FARIA e MENDES 2008, p. 66).

É interessante perceber que esse processo de perda de autonomia no processo pedagógico faz com que os docentes passem a ser desvalorizados, pois os mesmos tornam tarefeiros, e para um tarefeiro a formação necessária para prepará-lo é pequena e isso leva a precarização do trabalho, uma vez que em tais condições o seu valor é reduzido.

Estes impactos significam a descaracterização do professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas para os que desempenharão suas funções no ensino superior. À grande maioria compete à função de divulgação do conhecimento produzido em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto "natural" de exclusão, para o que não se justifica longos e caros investimentos, principalmente no que diz respeito à sua formação na universidade (KUENZER 1998, p.15-16).

Assim, a precarização do ensino público reflete diretamente na desvalorização dos profissionais da educação que atendem à classe trabalhadora. A partir do momento em que os docentes têm suas funções descaracterizadas e organizadas por instâncias ditas superiores, esses perdem não apenas o controle de suas funções, mas também a autonomia sobre o seu ensinar.

A divisão no processo de trabalho docente repercute diretamente, intensificando o trabalho dos mesmos e ao mesmo tempo na sua desvalorização, tornando-os submissos ao controle de outros, no sentido do processo do fazer pedagógico. Assim ocorre uma desqualificação da categoria dos professores, pois perderam sua autonomia com os currículos impostos e também pelo controle dos procedimentos pedagógicos a serem tomados.

O que ocorre, quando a escola sofre interferência direta do Estado e dos intelectuais conceituados por esse, é uma perda de autonomia no trabalho escolar, principalmente dos docentes, que acabam deixando de ser parte integrante do processo e se tornam executores secundários, tendo conhecimento de parte do processo alienando-se da concepção.

Diante tais apontamentos, percebe-se que, se existe uma divisão interna do trabalho escolar, a relação entre o trabalho e a educação não é uma problemática apenas para os educandos, mas resplandece também na formação dos docentes, uma vez que, o investimento no preparo de tal docente se torna reduzido, na medida em que, suas funções são ditadas por instituições que repassam o conhecimento, muitas vezes não condizentes com a realidade escolar em que os mesmos estão inseridos ou vão se inserir.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas (LIBÂNEO. 1989, p.19).

A escola pública faz com que os professores assumam novas funções, sentindo-se obrigados a corresponder às novas exigências pedagógicas impostas por um conjunto de profissionais, que compõem a gestão escolar, e esses acabam trabalhando em uma lógica, seguindo à reestruturação imposta pelo sistema capitalista.

Nesse contexto, o docente necessita tornar-se um profissional flexível, enquadrado aos novos moldes capitalistas, iludido com o discurso neoliberal comprando a ideia de que precisa adequar-se às novas demandas de mercado. No caso da educação, fica camuflado na alocação das novas competências dos profissionais da educação.

Assim, muitos professores submetem-se a cursos e mais cursos de formação e qualificação profissional, na utopia de conseguirem realizar todas as tarefas de novos docentes e serem reconhecidos na grandeza do seu trabalho.

3.3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO INTRÍNSECOS NO REGIME PSS

De modo geral, o conceito de precarização está intrínseco ao de proletarização, e pode ser entendido como a separação do produtor direto de seus meios de produção, ou seja, o trabalhador é proletarizado quando não é dono do seu trabalho. E esta definição aplicada à educação, leva-se a perceber a proletarização docente enquanto perda da autonomia do professor no desenvolvimento do seu trabalho. Sendo assim, percebe-se a compreensão da “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho”. (TUMOLO; FONTANTA, 2008, p. 10).

Dessa forma, discutir precarização do trabalho docente torna-se possível, pois apesar de não serem trabalhadores geradores de mais valia, o que caracteriza muito bem a exploração do trabalhador, eles também são susceptíveis à exploração e precarização de seu trabalho, uma vez que, os mesmos fazem parte da classe trabalhadora que é explicitada pela “existência

de uma classe que não possui mais nada a não ser a sua capacidade de trabalho é a primeira condição necessária para que exista capital”(MARX, 2008, p. 29), no qual ele caracteriza os trabalhadores como os despossuídos dos meios de produção, obrigados a venderem sua força de trabalho para sobreviverem.

Quando se refere às condições precárias de trabalho, em específico ao professor PSS está se aludindo a uma situação peculiar desses, em relação aos professores concursados.

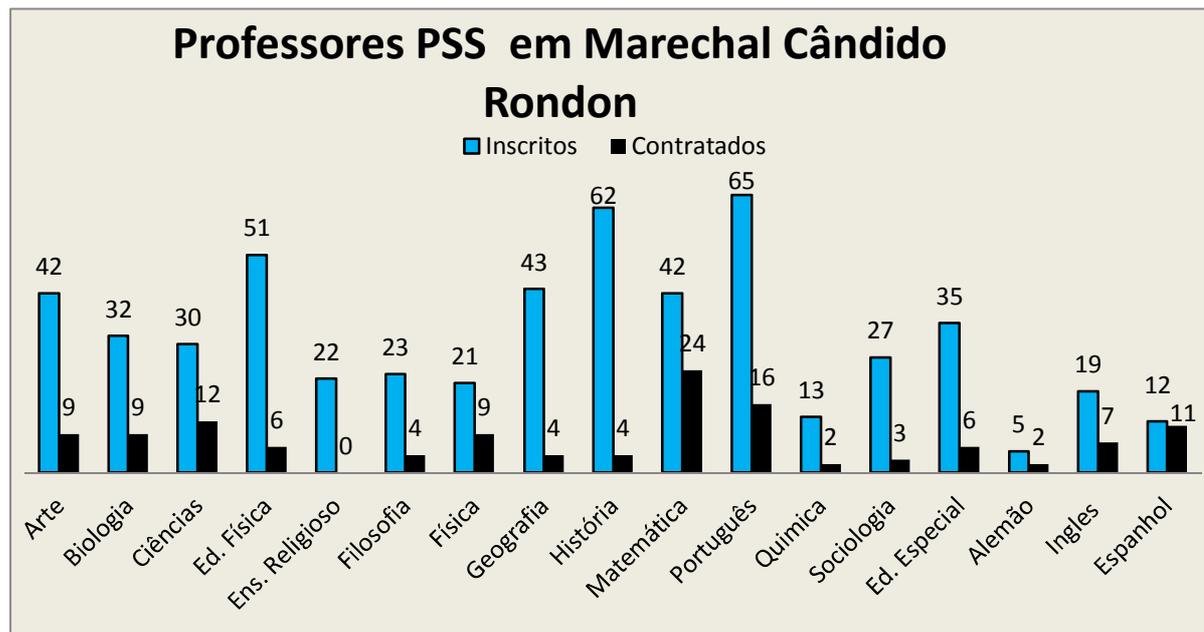
De acordo com Biderman (1992, p.740), pode-se entender o termo precário como “que não é definitivo, que é provisório” ou “ruim,insuficiente, inadequado”. Na presente pesquisa, a definição de Bidermam enquadra-se perfeitamente na condição de trabalho desses professores, e o que se quer demonstrar utilizando o termo precarização é apresentar as situações e condições postas para esses profissionais em seu cotidiano de trabalho, elementos que fazem com que o mesmo se configure como um trabalho precário.

Assim, ao se realizar uma discussão sobre os trabalhadores em educação, aqui em específico aos professores PSS, busca-se demonstrar a partir das condições de trabalho que esses profissionais são submetidos, as dificuldades encontradas para exercerem sua profissão, e como isso acaba se caracterizando na precarização do trabalho.

Diante tais apontamentos, para exemplificar alguns elementos sobre a precarização, foi realizada uma pesquisa de campo com os professores PSS de Marechal Cândido Rondon, na qual foi elaborado um questionário, entrevistando trinta professores, e a partir de suas respostas foram observadas as situações intrínsecas nesse regime de trabalho, que leva a precarização do mesmo, e para preservar os entrevistados, optou-se em não citar seus nomes.

A primeira questão a ser analisada, antes do questionário específico aplicado aos docentes PSS,é o contingente de professores que se inscrevem como PSS em cada disciplina do Ensino Fundamental e Médio das Escolas e Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e quantos desses conseguiram aulas durante o ano letivo, tais dados foram obtidos junto à documentadora do município, a qual é responsável por organizar as distribuições de aulas, conforme as demandas de cada estabelecimento de ensino, no ano letivo de 2012. Para demonstrar tal situação, organizou-se o seguinte gráfico:

Gráfico 7 : Professores inscritos e professores contratados em Regime PSS em Marechal Cândido Rondon-PR/ ano 2012



Fonte: Pesquisa de campo

Ao analisar o gráfico acima, percebe-se uma quantidade considerável de professores inscritos por disciplina no município de Marechal Cândido Rondon, com o intuito de trabalhar como professor PSS, no entanto, observa-se, que na maioria das disciplinas, menos da metade dos professores conseguiram aulas durante o ano letivo.

A partir desses dados, fica clara a compreensão de uma das problemáticas, já citadas ao decorrer do texto, o medo do desemprego. Por esse fator muitos professores PSS acabam assumindo aulas, muitas vezes sem terem condições de se locomoverem até as escolas, pois se no momento em que são convocados para assumir, de acordo com sua classificação na tabela de pontuação do PSS, e não tiverem condições para assumi-las, automaticamente as aulas são atribuídas ao próximo colocado, e o candidato vai para última colocação da classificação.

Pode-se observar a partir da tabela, que é praticamente impossível conseguir aulas durante o ano letivo, caso a classificação como PSS é uma das últimas ou por ventura foi colocado como o último, pois a quantidade de docentes inscritos é bem maior que a demanda de professores PSS em sala, apesar desses representarem um grande percentual no município, ainda assim muitos professores formados não exercem sua profissão.

A problemática, representada na falta de oportunidade de trabalho na área de formação, é a criação de um exército de mão-de-obra, reserva qualificada. E como a oferta acaba sendo maior que a procura, os professores acabam se submetendo a condições por vezes precárias de trabalho, por medo do desemprego.

O que chama atenção, é que o problema seria em grande parte resolvido, caso não fossem as salas de aulas superlotadas; o pouco tempo, da carga horária dos professores, destinado à hora-atividade; se as turmas fossem melhores divididas em quantidade de alunos. Assim, seria necessária uma maior contratação de professores e o mesmo aconteceria se as horas-aula fossem diminuídas em relação às aulas em sala.

No entanto, é economicamente mais viável ter salas superlotadas para poucos professores lecionarem, fica claro a despreocupação com a qualidade do ensino, o que visa é apenas quantidade. Mas uma vez, depara-se com estreita relação da precarização do trabalho docente com a escola pública e seus fornecedores.

Ainda, quanto à oferta de aulas para os professores PSS, outro fator que chama a atenção, é a distribuição de aulas em si, no início do ano letivo. A imagem abaixo demonstra a grande quantidade de professores PSS que compareceram à distribuição de aulas.

Foto:1 Professores na espera de distribuição de aulas



Fonte: pesquisa de campo, 2012

A grande quantidade de professores que comparece à primeira distribuição de aulas no início do ano letivo, está intimamente ligada à questão abordada anteriormente, o medo de perder a classificação no processo seletivo. Muitos deles, em conversas informais, durante a pesquisa de campo, relataram que, comparecem à distribuição mesmo sabendo que não terão

chances de conseguirem aulas pelo fato de estarem mal-classificados, entretanto comparecem porque têm medo de os candidatos melhores classificados faltarem, e eles serem chamados para suprir as vagas e não estarem lá no momento, e irem para o final da listagem PSS.

Além da problemática de distribuição de aulas, outro fator determinante, quanto à contratação de professores PSS, é o exame admissional, o qual é necessário para esses docentes serem considerados aptos a entrarem em sala. Para discutir essa problemática utilizar-se-á do questionário aplicado aos professores PSS, para demonstrar como esse fato se configura um problema, não só aos professores, mas também, pode vir a ter repercussões em sala de aula.

Dessa forma, foram elaboradas as seguintes perguntas aos professores PSS entrevistados: O Estado oferta exame admissional quando você assume aulas? Qual seu critério de escolha para o médico que realiza o exame? Ele pede algum exame clínico ou psicológico em tal consulta? Qual o tempo médio de duração da consulta? A resposta de um professor chamou a atenção:

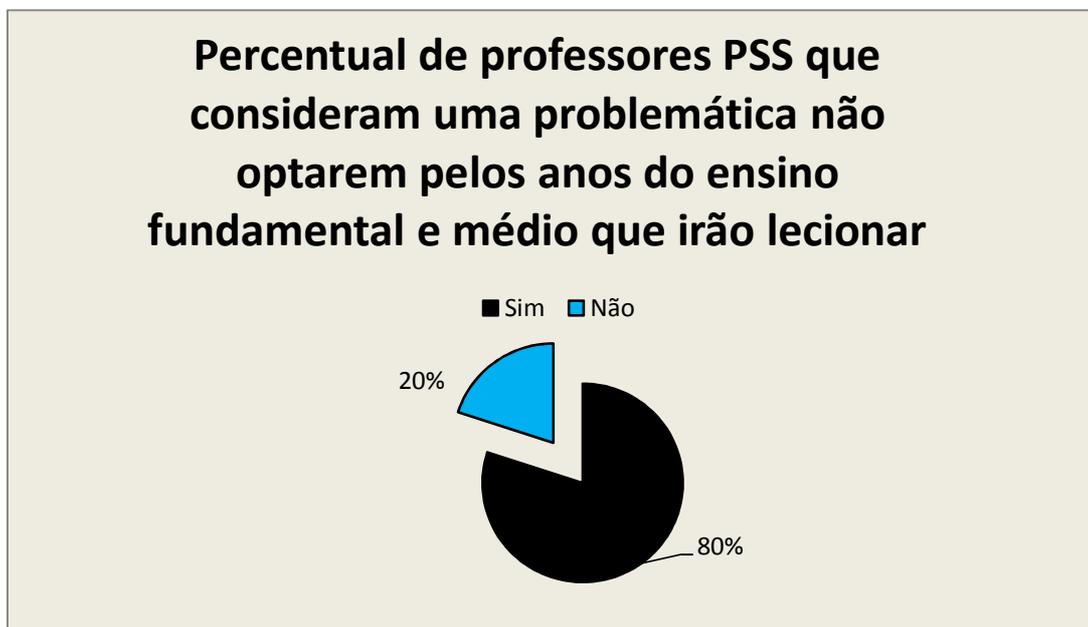
O estado não oferta exame admissional para nós PSS, então eu busco aqueles médicos que fazem os melhores preços e atendem mais rápido. Essas consultas são bem rápidas, esse é o terceiro ano que me escrevo no PSS e faço a consulta sempre com o mesmo médico, ele nunca pediu qualquer exame físico ou psicológico, ele faz algumas perguntas e pronto está apto, dura uns 5 minutos no máximo (PROFESSOR PSS, 2013).

Com o relato do professor, pode-se perceber que o descaso que o Estado tem em não ofertar exames e consultas aos professores PSS, pode gerar sérias consequências, pois se corre o risco de professores não terem condições físicas e psicológicas para lecionar, trazendo transtornos não só para os mesmos, mas também à escola e principalmente aos alunos.

Outra problemática que chama a atenção, ao que se refere à distribuição de aulas aos professores PSS, é a questão da escolha de turmas que irão lecionar, ou seja, as turmas diferenciadas que os mesmos acabam assumindo, pois essas são as que sobraram nas escolas posteriormente à distribuição de aulas de professores concursados, ou turmas que foram deixadas por afastamento médico ou licença especial, dessa maneira, os professores PSS têm de trabalhar simultaneamente com turmas de anos diferenciados, tendo de atender muitas vezes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

No questionário aplicado aos professores PSS, uma das questões perguntada aos mesmos foi a seguinte: Você considera uma problemática não poder selecionar em quais anos do ensino fundamental e médio você irá lecionar? Justifique sua resposta. Para exemplificar as respostas foi elaborado o gráfico abaixo:

Gráfico 8: Professores que consideram uma problemática não poderem optar em quais anos irão lecionar.



Fonte: Pesquisa de campo

A maioria dos professores considera um problema não poder escolher em quais anos irá lecionar, para qualificar essa informação foi escolhido o relato de um dos professores entrevistados para responder essa questão.

“a problemática que surge a partir deste momento é o preparo destas aulas, com conteúdos diferenciados para alunos com idades diferentes, e isso ocasiona um grande desgaste ao professor, tendo que se preparar para trabalhar temas distintos, como é o caso de professores que tem que lidar com cinco turmas diferentes por período que leciona.” (Professor PSS, 2013)

Assim, os professores contratados através do PSS não possuem opção de escolha de quais turmas vão lecionar e de quantas escolas precisarão trabalhar para preencherem a carga horária mínima, determinada de vinte horas-aula, sendo essas dezesseis em sala e as demais quatro horas-atividade, essa problemática se junta a outra como o fato de iniciarem suas aulas após o início do ano letivo, devido a atrasos de sua contratação, fazendo com que esses professores tenham seu trabalho intensificado e precarizado.

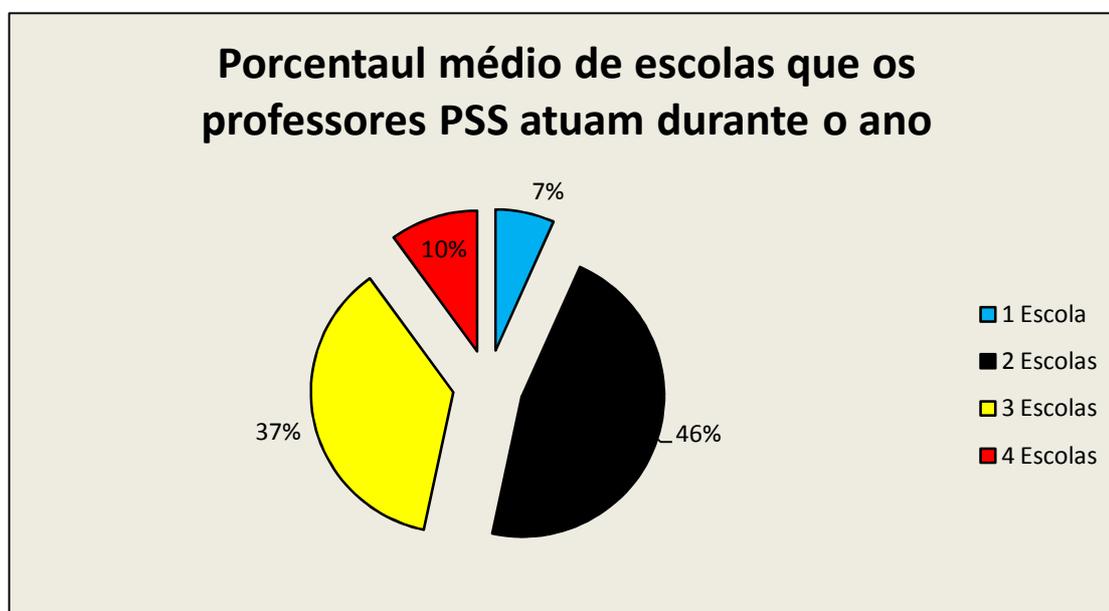
Diante tais informações, pode-se chegar a algumas constatações a respeito da sobrecarga de trabalho desses docentes. Quando entram em sala já estão com os conteúdos a

serem trabalhados no ano letivo atrasados, tendo muitas vezes que aplicar trabalhos extras de reposição de aulas aos alunos, mesmo que ambos não sejam responsáveis por tais atrasos; desse modo, esse professor precisa trabalhar por um bom tempo paralelamente com reposições de conteúdos e dar sequência a um conteúdo novo, fato esse que leva o mesmo a um acúmulo de trabalho.

Outra questão ainda relevante a ser demonstrada, e que reflete a intensificação do trabalhador PSS, é a questão da mobilidade desses professores contratados temporariamente, tendo às vezes que assumir várias escolas para conseguirem completar sua carga horária de trabalho, locomovendo-se de uma escola a outra no mesmo dia, por vezes até, no mesmo período.

Dessa forma, durante o questionário foi realizada a seguinte pergunta: Desde que você é professor PSS, em média quantas escolas têm trabalhado por ano? Quais as maiores problemáticas em lecionar em escolas distintas durante o ano letivo? Para demonstrar essa problemática foi realizada o seguinte gráfico:

Gráfico 9: Porcentual médio de escolas em que os professores PSS lecionam no decorrer do ano letivo.



Fonte: Pesquisa de campo

Ao observar o gráfico percebe-se que a maior parte dos professores, durante o ano letivo, acaba lecionando em duas ou três escolas, com casos a parte de alguns, que

conseguiram completar a carga horária com uma escola só, ou outros que são obrigados a trabalharem em mais de três escolas.

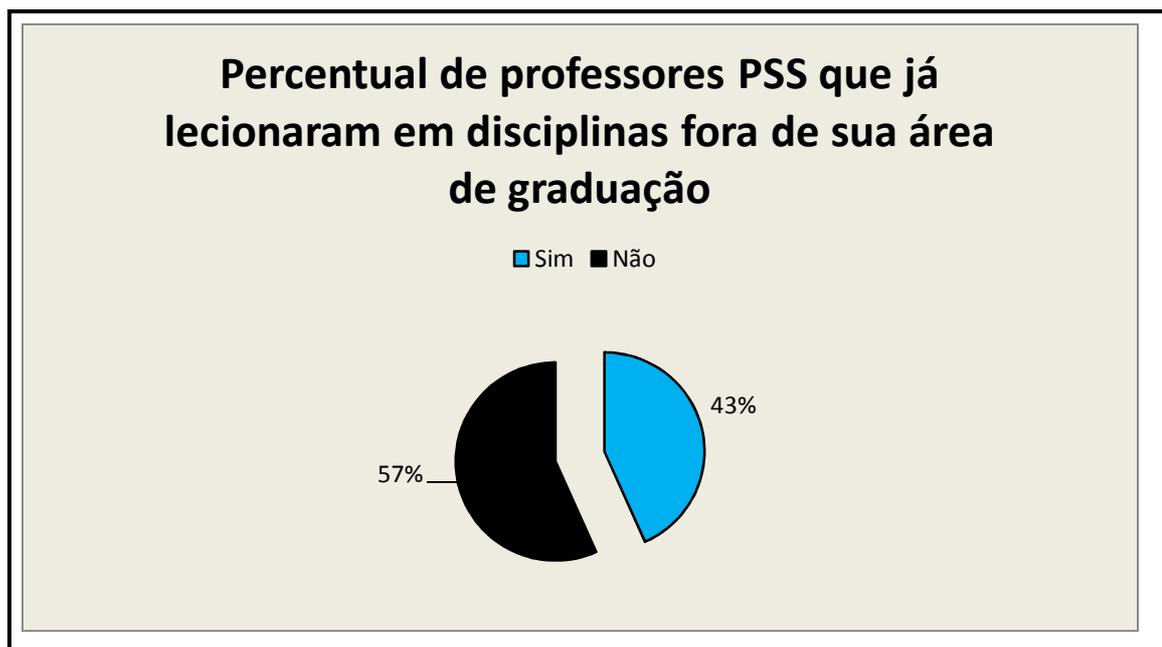
Cabe ainda destacar que o trabalho desses profissionais, por possuírem várias escolas, intensifica-se nas datas comemorativas, nas quais é cobrado pela escola, que se planeje algo diferenciado com os alunos, por exemplo, as comuns festas juninas, realizadas fora do horário de trabalho dos professores, logo não se têm remuneração, mas é cobrada a presença dos mesmos para auxiliarem, e caso não compareçam é considerado um descaso com a instituição em que trabalham, dessa forma se os professores trabalharem em mais de uma escola têm seu trabalho dobrado, triplicado ou até mesmo quadriplicado, dependendo da situação.

Outro fator que acarreta o acúmulo de trabalho para os mesmos é participação de conselhos de classes e reuniões escolares, esses muitas vezes coincidem em dias que eles não necessitariam estar na escola, fazendo-os trabalharem dias a mais sem ser remunerados ou abonados por esse trabalho extra. E a problemática se repete de forma intensificada quando se tem mais que uma escola, na qual por situação alheia a sua vontade se viu obrigado a assumir.

Ainda ao que se refere a elementos que fazem com que o trabalho dos professores PSS se caracterize como um trabalho precário é a problemática desses por vezes terem que assumir aulas fora de sua área de graduação.

Por isso, foi elencada a seguinte questão aos entrevistados: Você já lecionou outras disciplinas fora da sua área de atuação? Quais e por quê? O gráfico abaixo demonstra tal situação.

Gráfico 10: Professores PSS que já lecionaram disciplinas fora de sua área de graduação



Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se no gráfico, quase metade dos professores entrevistados já lecionaram disciplinas fora de sua área de formação acadêmica.

Esse fato é comum após o início do ano letivo, posteriormente a abertura de contrato dos professores PSS, onde tentando diminuir o número de professores PSS com contrato aberto, é ofertada aos mesmos disciplinas fora de sua área de formação, segundo relatos dos professores entrevistados, as disciplinas mais comuns em que isso acontece são: professores de Geografia ministrando aulas de História ou vice-versa, professores de Matemática ministrando aulas de Física, professores de Artes ministrando aulas de Ensino Religioso.

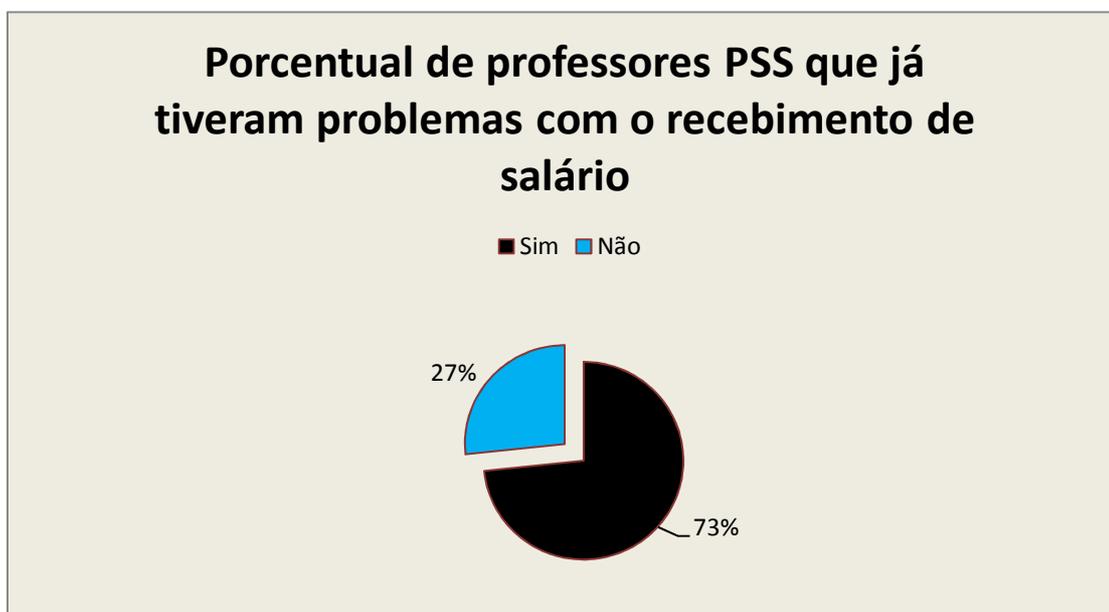
Dentre as repostas dadas, justificando o fato de assumir aulas fora de sua área de formação, foi escolhida a seguinte:

Eu prefiro assumir dentro da minha área (Geografia), mas como agente nunca sabe se vai ter mais aulas ou se vamos ficar até o final do ano com essas aulas, eu acabo pegando aulas de História, Filosofia, Sociologia já dei aula até de Artes, tenho que garantir o meu sustento e da minha família (PROFESSOR PSS, 2013).

Percebe-se através das entrevistas, que a maioria dos professores prefere pegar aulas nas suas áreas de conhecimento, mas são muitas vezes “obrigados” pelos diretores e pelo núcleo, por estar com seus contratos abertos e também para garantirem seus empregos, assumirem aulas fora de sua área de formação. Isso demonstra as contradições entre discursos e práticas do Estado a respeito da qualidade do ensino, onde prega qualidade e excelência, entretanto não dão condições concretas para que elas ocorram.

Além dos problemas já citados anteriormente, outro que acaba ocorrendo com os profissionais do regime PSS, um chama à atenção pela constante reclamação dos mesmos e está relacionado ao recebimento de salário, como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 11: Professores PSS que já tiveram problemas com recebimento de salário



Fonte: Pesquisa de campo

Como se pode observar, mais da metade dos professores PSS entrevistados já tiveram problemas com o recebimento de salário, dentre os mais citados nas respostas foram atrasos de pagamento.

Para exemplificar a problemática foi selecionado o seguinte relato de uma professora sobre problemas com recebimento de salário.

Todo início do ano é a mesma coisa, começo de janeiro aquela angústia de conseguir aula, se pegamos, trabalhamos os meses de fevereiro e março inteiros para receber só no final de março ou começo de abril, eu por exemplo tive vários problemas com o recebimento do salário, quando assumi aulas que eram de professores em licença, demorei muito tempo para receber por essas aulas e acabei perdendo o controle de quanto eu recebia, pois nesse ano que isso ocorreu o estado não enviava contracheque (PROFESSORA PSS, 2013).

A resposta da professora chama atenção não somente pela situação passada pela mesma, mas também, pela dificuldade de controlar ao certo quais são os seus proventos, pois o Estado não oferece um contracheque detalhado ao professor PSS, ao que se refere as suas aulas e o salário recebido por ela até 2011. Por exemplo, os professores PSS não recebiam

contracheque, atualmente os mesmos têm acesso a ele solicitando uma senha junto ao RH do núcleo de educação ao qual pertencem e podem verificá-lo de forma online, no entanto se for necessário algum esclarecimento maior, uma vez que ele não é detalhado, o professor deve solicitar uma folha de justificativa junto à documentação do município onde ele leciona para solicitar o detalhamento de seu salário, bem como das aulas com quais está lotado, uma vez como a instabilidade desse tipo de contrato é grande desta forma o contra-cheque possibilita a consulta do real salário bem como a quantidade de aulas.

Desta forma, percebe-se claramente a problemática entranhada no trabalho PSS, que leva à precarização do mesmo, pois as condições precárias do trabalho docente se tornam intensificadas nesse tipo de contrato temporário. O que chama a atenção é que apesar dessas circunstâncias de trabalho serem intensificadas nesse regime, os mesmos não desfrutam dos mesmos benefícios dos professores concursados.

Percebe-se desta forma, como o contrato por tempo determinado é uma forma de garantir os professores em sala e ao mesmo tempo se abdicar da responsabilidade trabalhista sobre esses profissionais, por exemplo, o direito à assistência médica dos SAS (Sistema de Assistência à Saúde), o qual não é ofertado aos professores contratados temporariamente, assim os mesmos se encontram desamparados, caso adquiram algum tipo de enfermidade na execução do seu trabalho, tendo que arcar com todos os custos médicos.

Nesse caso, apesar dos professores QPM e PSS desempenharem as mesmas funções, percebe-se que existe um acúmulo de trabalho dos professores PSS em relação aos professores do Quadro Próprio do Magistério. Convém lembrar outra problemática percebida ao discutir a precarização do trabalho PSS, a diferença salarial destes para os demais professores concursados.

A partir de dados a serem demonstrados e discutidos a seguir, nota-se como esse processo de diferenciação ocorre. Averigua-se na tabela abaixo, qual é o valor pago por vinte horas-aula mensais para os professores PSS, atentando-se para os diferentes tipos de formação dos mesmos, como PSS-LP (Professores com Licenciatura Plena), professores PSS-LC (Professores com Licenciatura Curta) e PSS-SL (Professores Sem Licenciatura).

Tabela 2- Vencimentos PSS/ vigência outubro de 2012

PSS-LP	1.044,94
PSS-LC	783,70

PSS- SL	731,44
---------	--------

Fonte: Site dia a dia Educação-2012

A partir da leitura da tabela constata-se uma diferenciação salarial do professor PSS de acordo com a formação do mesmo, pode-se atrelar, nesse momento, a teoria do valor², supondo-se que o trabalho do professor é uma mercadoria e de acordo com a tabela acima, o mesmo possui um preço diferenciado de acordo com tempo de sua formação profissional, independentemente de como desempenhará sua função, nesse sentido explicaria a diferenciação salarial. Juntamente com o valor mensal pago por vinte horas-aula os professores PSS recebem um auxílio transporte no valor de 254,97 sendo esse proporcional a quantidade de aulas que se têm, indiferentemente do valor do deslocamento de uma escola a outra.

No entanto, logo abaixo, demonstrar-se-á na tabela de vencimentos dos professores concursados, a mesma demonstra de forma detalhada o valor pago aos professores por vinte horas-aula, bem como o auxílio transporte e as bonificações por avanços, cursos de especialização e cursos de formação ofertados pelo Estado.

Tabela 3 -Vencimentos professores concursados/ Vigência outubro de 2012

² Para Antunes (2004, p. 74) Uma mercadoria só tem valor porque é a cristalização do trabalho social. A grandeza do seu valor, ou seu valor relativo, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessário a sua produção.

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas												
<i>ATUALIZADA COM 6,65% - OUTUBRO/2012 (Lei Complementar 150 de 29/08/2012)</i>												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	2.234,00	2.345,70	2.462,99	2.586,14	2.715,44	2.851,22	2.993,78	3.143,47	3.300,64	3.465,67	3.638,96
Especialização	Nível II	1.306,18	1.371,48	1.440,06	1.512,06	1.587,66	1.667,05	1.750,40	1.837,92	1.929,82	2.026,31	2.127,62
Lic. Plena	Nível I	1.044,94	1.097,19	1.152,05	1.209,65	1.270,13	1.333,64	1.400,32	1.470,34	1.543,85	1.621,05	1.702,10
Lic. Curta	Nível Esp. III	888,20	932,61	979,24	1.028,20	1.079,61	1.133,59	1.190,27	1.249,79	1.312,27	1.377,89	1.446,78
Lic. Curta	Nível Esp. II	783,71	822,89	864,04	907,24	952,6	1.000,23	1.050,24	1.102,75	1.157,89	1.215,78	1.276,57
Magistério	Nível Esp. I	731,46	768,03	806,43	846,75	889,09	933,55	980,22	1.029,24	1.080,70	1.134,73	1.191,47
Mensalidade APP: R\$ 32,91 (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I)						Auxílio transporte (AT): R\$ 304,83 (24% - Classe 5 - Nível I)						

Fonte: APP Sindicato-2012

Ao se observar a tabela acima, pode-se constatar que o salário pago aos professores QPM, segue de acordo com o avanço dos mesmos, tanto no sentido vertical (com os níveis) e no sentido horizontal (com as classes), dessa forma fica claro perceber que os mesmos são remunerados com um salário base, no entanto de acordo com a sua formação especialização e tempo de serviço têm a oportunidade de terem suas rendas aumentadas.

A intenção de trazer ao trabalho as tabelas de vencimentos tanto dos professores QPM quanto as dos professores PSS é de realizar um comparativo de ambas e ao ser feito isso, constata-se que apesar de realizarem a mesma função, não são remunerados da mesma forma no que se refere principalmente a remuneração por especialização e avanços.

Conforme, observa-se em item anterior, a especialização e o tempo de serviço dos professores PSS constam apenas como elementos de classificação no processo seletivo simplificado, não atribuindo bonificação salarial aos mesmos, caso tenham algum curso de especialização ou por tempo de serviço prestado, seja na rede estadual ou particular de ensino.

Diante o exposto até o momento, tem-se uma prévia sobre as condições de trabalho dadas aos professores PSS, fazendo com que esses tenham seu trabalho intensificado e precarizado e ao mesmo tempo desvalorizado, à medida que não é reconhecido e retribuído de acordo com sua formação.

Essa diferenciação salarial para o Estado representa uma grande economia mensal, verifica-se isso com a simulação abaixo, utilizando-se o número de professores PSS com licenciatura plena contratados em dezembro de 2012, lembrando ainda que o Paraná também conta com professores atuando em sala de aula possuidores de licenciatura curta e alguns sem terminar a graduação, no entanto, simulou-se a conta, supondo-se que todos tivessem licenciatura plena, tendo em vista que, segundo dados da SEED esses somam a maioria dos professores PSS em sala no Estado e os professores QPM foram escolhidos, os que se encontram no nível I/ classe 11, pois é a maior classe, referente a esse nível, compatível aos professores sem especialização, avançando à classe de acordo com a critérios de avaliação de desempenho, participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional; esses avanços para o professores PSS não são computados como aumento de salário.

Tabela 4: Simulação da economia que o Estado obtém ao contratar professores PSS

Gasto com 22.951 Professores PSS- Licenciatura Plena / Dezembro de 2012	23.939,57
Gasto com 22.951 Professores QPM-nível I classe 11 Licenciatura Plena/ Dezembro de 2012	39.064,89
Economia mensal do Estado referente a Dezembro de 2012 ao contratar PSS em relação a QPM	15.125,32

A partir da simulação acima, vê-se uma grande economia para o Estado ao contratar professores PSS, esses deveriam ser contratados apenas para suprir licença dos concursados tanto médica como especial, mas não é o que acontece. Vários desses docentes assumem aulas já no início do ano como professores permanentes e acabam sujeitando-se a esse tipo de trabalho instável, pois o Estado não demonstra interesse em realizar concurso para assim contratá-los definitivamente. O último concurso para docentes no Estado foi no ano de 2007, no entanto existe uma grande quantidade de profissionais PSS em sala, significando ter necessidade de novo concurso para contratação de professores efetivos.

Somente agora em 2013, seis anos após o último concurso, foi lançado, após muita pressão e reivindicação dos professores, um novo concurso do magistério. No entanto segundo o site da SEED Paraná: A Secretaria de Estado da Educação (SEED), no Paraná, publicou edital Nº. 017/2013 de concurso público oferecendo 13.771 vagas para os cargos de Professor e Pedagogo, ambos de nível superior, para ampliação do Quadro Próprio do Magistério do

Estado, só que essas vagas ofertadas se comparadas com a quantidade de professores PSS atuantes em sala de aula em dezembro de 2012 é pouca, uma vez que nesse ano, somavam-se 22.951 professores; fazendo-se um cálculo para todos os professores PSS terem chances de serem contratados via concurso, o Estado teria que ofertar mais 9.180 vagas, além do que disponibilizado no edital do concurso.

Dessa forma, fica claro que apesar do concurso ser lançado, o Estado ainda pretende continuar a contratar um elevado número de professores PSS, como discorrido ao longo do texto, lidam com a precariedade em seu trabalho.

E para além da grande problemática em sua precarização do trabalho docente, não se pode deixar de atentar às consequências que essas trazem à sociedade como um todo, apesar dessa não ser a questão central abordada na pesquisa. A escola acaba sendo o palco da precarização do trabalho docente, pois faz com que esses não consigam de forma plena exercer sua função. A escola deveria ser um espaço de verdadeira promoção do saber, entretanto nega seu papel, à medida que tira dos profissionais que atuam nela, a autonomia e as condições necessárias para desempenharem sua função de educador.

Assim, sem as condições necessárias de trabalho, torna-se cada vez mais difícil, o professor ser um professor pesquisador e ao mesmo tempo motivador e despertar o senso crítico dos alunos à luz da realidade, e se o mesmo não tem as condições necessárias para desempenhar essa função, torna-se neutro, e ser neutro, acaba repercutindo para legitimar a sociedade tal como ela se encontra, dividida e desigual, nesse sentido parece claro o porquê do trabalho do professor ser cada vez mais precarizado, uma vez que, uma sociedade pautada na exploração do trabalho alheio, necessita que os que vendem sua força de trabalho sejam cada vez mais alienados, e a escola nessa sociedade deve ter a função de mantê-la tal como está, e um dos mecanismos mais eficazes de fazer isso é retirar dos professores a autonomia e as condições necessárias de se propor um ensino que seja emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto na pesquisa, pode-se considerar que o trabalho docente ao longo dos tempos vem sofrendo um processo de precarização, seguindo o ritmo de trabalho flexibilizado implantado.

A problemática levantada no decorrer da pesquisa sobre a precarização do trabalho docente em relação aos professores PSS, chama à atenção, pois se trata de contratos temporários nas redes públicas de ensino no Estado do Paraná, onde se fez um recorte espacial utilizando o Município de Marechal Cândido Rondon-PR para realizar a pesquisa de campo e demonstrar como essa problemática se configura.

O recorte temporal da pesquisa do ano de 2008 a 2012 demonstrou que, no município de Marechal Cândido Rondon, os professores contratados em regime PSS representam uma grande porcentagem de docentes atuantes em sala, e isso se aplica no Estado com um todo, por exemplo, no mês de dezembro de 2012, os professores contratados em regime PSS somavam 25% do quadro geral de professores no Estado, esse fato que faz com ocorra uma instabilidade para os que atuam nesse tipo de regime de trabalho, pois o mesmo leva à perda de garantias trabalhistas e desarticula a luta de classe.

Nesse sentido, buscou-se demonstrar ao decorrer do texto alguns dados obtidos na pesquisa de campo que demonstrassem como essa precarização do trabalho docente ocorre nas escolas Estaduais de Marechal Cândido Rondon, no entanto se sabe que isso se repete em praticamente todas as cidades do Estado.

O estudo ainda buscou demonstrar, a partir da revisão bibliográfica, alguns elementos sobre o mundo do trabalho, bem como da escola pública, visando compreender como esses estiveram intimamente ligados e quais as consequências dessa ligação para a precarização da escola ofertada à classe trabalhadora, e as suas repercussões no trabalho docente, articulando as mudanças na sociedade ao longo dos séculos, juntamente com as mudanças ocorridas no sistema capitalista, tornou-se possível realizar uma leitura do assunto pesquisado.

O diferencial dessa pesquisa é que ela vai além de denunciar as situações cotidianas do trabalho docente que levam a precarização de seu trabalho, como salas lotadas, acúmulo de trabalho extraclasse, indisciplina de alunos, bem como desinteresse dos mesmos, O que a investigação se propôs a demonstrar é que a precarização do trabalho docente ocorre desde o processo de sua contratação, bem como as políticas adotadas para essa.

Como o percentual de professores PSS atuando em sala, no Estado, é relevante não se pode durante a pesquisa deixar de questionar não só as consequências da precarização para o professor enquanto trabalhador, mas para o ensino como um todo, pois um professor que necessita lidar com situações precárias de trabalho, desde o processo de sua contratação, assumindo por diversas vezes mais de uma escola e várias turmas para ter como sobreviver, não tem condições de se dedicar ao preparo do seu trabalho, muito menos se dedicar à pesquisa.

O professor nessas condições perde o controle de seu trabalho, com diretrizes estipuladas de cima para baixo, metas educacionais que se apresentam com muita cobrança e pouca ação de apoio por parte do governo, onde o docente acaba sendo responsabilizado por elas serem alcançadas ou não. Sobrecarregado com o trabalho, o professor se torna um mero aplicador de conteúdos.

Assim, a precarização do trabalho docente, quando se refere aos professores PSS não é atribuída somente a sua rotina de trabalho, que como já se sabe, independente do vínculo, o trabalho docente é desgastante por diversas situações como já citadas anteriormente e isso se reflete de forma negativa no ensino, pois os professores em condições precárias de trabalho são mais susceptíveis à dominação, que não exista também a contradição, as lutas da classe, mas ao se tornar um trabalhador flexível, fica cada vez mais se torna difícil esse professor desempenhar o seu trabalho com uma competência técnica, e acima de tudo um compromisso político, pois a escola embora muitos digam o contrário, ela se apresenta como um espaço de contradição, onde pode se pensar em uma nova organização social ou ao menos instrumentalizar os alunos com o conhecimento.

A partir desse pensamento, das potencialidades que a escola e o ensino têm em termos de mudança social, ver como o trabalho docente encontra-se configurado, faz perceber que tais condições favorecem à situação continuar como está, ou seja, um professor sem tempo para se preparar e preparar suas aulas, faz com que de forma inconsciente contribua à legitimação e justificação de uma sociedade que continue desigual

Assim vê-se durante a pesquisa que o trabalho docente como produto de múltiplas conseqüências, inserido num contexto dialético, influenciando e sendo influenciado por questões que ultrapassam o âmbito escolar, na medida em que esta é parte de um todo social mais abrangente e ligada ao mundo do trabalho como se observa ao decorrer do texto.

Percebe-se no estudo, que o assunto pesquisado vai além da precarização do trabalho em si, reflete a precarização da escola pública e ao mesmo tempo faz questionar os interesses ocultos atrás de uma escola pública precarizada, pois a intenção do mesmo foi muito além de

criar uma “teoria da conspiração contra o docente” com ele se pode perceber que uma sociedade dividida em classes, na qual a classe dominante detém o poder, não tem como isolar o mundo do trabalho e suas contradições do mundo escolar, pelo contrário, percebe-se como esses se encontram intimamente ligados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva.** Ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007
- ALVES, G. **O novo e precário mundo do trabalho:** O capital e suas contradições. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, L. **A produção da idéia de escola pública, universal e gratuita: Condorcet e Diderotin:** Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil" Unicamp - FE – HISTEDBR, 1997
- ANTUNES, R. **O novo sindicalismo no Brasil.** 2 ed. Campinas: Pontes, 1995
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004
- ANTUNES, R. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil:** Da revolução de 30 até a aliança nacional libertadora. 2ed São Paulo: Cortez 1988
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10. reimpr. rev. ampl. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009
- ARRUDA J., Edmundo L. e RAMOS, A. (org.) **Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho.** Curitiba, IBEJ, 1998.
- BIANCHETTI. R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais** 4ed São Paulo: Cortez 2005.
- BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário Contemporâneo de Português,** Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.
- BOITO, A, J. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1999
- BORGES, L. F. P. **Educação e método materialista histórico-dialético: análise dos conceitos de democracia e socialismo em Chauí e Coutinho.** In: Francis Mary Guimarães Maria Lucia Frizon Rizzotto (Orgs). **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil.** São Paulo: Xamã, 2007.
- COMENIUS, J. **Didática Magma.** Tradução e Ivone Castilho Benedetti, São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURAND, J. C. (Org.); MACHADO, L. Z. (Org.) . **Educação e hegemonia de classe.** Rio de Janeiro: Zahar Eds., 1979.
- FERRETTI, C. J. **Reformas educacionais: Entre as utopias burguesas e a transformação social.** In: TUMOLO P. S., BATISTA R. L. org. **Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do capitalismo global.** Maringá: Práxis; Massoni, 2008

FIDALGO, S. R.; FARIA, L. X. ; MENDES, Eliandra da Costa. Profissionalização docente e relações de trabalho. **Revista Extra-Classe**, n.01, v.02, Agosto de 2008.

FILHO, D. L.L.Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA J. S., ARAÚJO, R. Org., II org. NOMA, A. k. **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. 1º Ed. Maringá: Práxis; Massoni, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo:Cortez, 1984.

FRIGOTTO,G. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**.Petrópolis: Vozes, 1994.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

JOSÉ, C. G. D **As funções ideológicas da escola: Educação e hegemonia de classes**. São Paulo: Zahar, 1979.

KUENZERA. Z. Educação & Sociedade: **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação** Educ. Soc. v. 19 n. 63 Campinas Ago. 1998

KUENZER, A. Z. **Pedagogiada Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**.São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

MANACORDA, A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MILANI, N. Z. ; FIOD, E. G.M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná. In: **Roteiro/Universidade do Oeste de Santa Catarina**. Joaçaba: Ed Unoesc 2008.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível

15em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 03 mar. 2013.

OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.**, São Paulo, SP, Cortez: Autores Associados 1991.

PONTUSCHKA, Nídia.N; PAGANELLI, Tomoko.I; CACETE, Núria. H. **Para aprender e ensinar Geografia**. 3ª ed.São Paulo: Cortez, 2009.

RUGIU, AntonioSantoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP, Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista **Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZANARDINI, J. B; BORGES, L. F.P Políticas educacionais e a produção do Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LIMA, A. B.; VIRIATO, E; SCALON, S. Org. **Políticas educacionais dos anos 80 e 90 fundamentos e perspectivas**. Cascavel: Edunioeste, 2004.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A.A; SILVA, T. T. A. orgs **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, KlalterBez. **Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990**. Revista Trabalho Necessário, ano 6, número 6, 2008.

VISENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS A. F.A A org. **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

<http://www.educacao.pr.gov.br/index.php> Acesso 22/06/2012

ANEXOS

ANEXO 1

RECCADOCENTE-201002-00000000

RECIBO / DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTOS

Nome do contratante		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO		C.N.P.J.		76.416.965/0001-21	
Nome do(a) contratado(a)		JESSICA CAROLINA DE SOUZA MARTINS		C.P.F.		057.662.779-89	
Função		Município		Local de trabalho	Núcleo	NRE 27	
CRES-SEED - DPD/Professor		Marechal Cândido Rondon		ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MILSO FRANCESKI -			
Período	R.G.	Id.	Data Contrato	Dep. IRRF	Fílihas (SF)		
Fevereiro 2010	96842732	442418	9/2/2009	0	0		
Código	Descrição	Unidades	Valor Unitário	Vencimentos	Descontos		
1005	Salário-Base	30.00	8,20	1.254,51			
1133	Gratíf. Período Noturno			51,66			
2183	Auxílio Transporte			365,98			
4013	Ad.Férias Proporc-1/3 C.F.			547,10			
6003	INSS				150,49		
6007	INSS Férias				93,63		

ANEXO 3

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste
Campus de Francisco Beltrão
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu Nível de Mestrado em Geografia

Pesquisa: A precarização do trabalho docente nas Escolas Estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR: um estudo sobre os professores PSS

Mestranda: Jéssica Carolina de Souza Martins
Orientador: Prof^o Dr^o José Luiz Zanella

Nome _____

- 1) Você é licenciado? Em qual área?
- 2) Há quanto tempo você se inscreve ou é professor PSS?
- 3) Desde que você é professor PSS em média quantas escolas têm trabalhado por ano? Quais as maiores problemáticas em lecionar em escolas distintas durante o ano letivo?
- 4) Você já lecionou outras disciplinas fora da sua área de atuação? Quais e por quê ?
- 5) Você considera uma problemática não poder selecionar em quais anos do ensino fundamental e médio você irá lecionar? Justifique sua resposta
- 6) Você enquanto professor PSS, já teve problemas com o recebimento do salário? Citar exemplos:
- 7) Você possui algum curso de especialização, ou pretende realizar algum? Qual o motivo levou você a realiza-lo? Em qual instituição você o realizou? Qual o tempo de duração do curso?
- 8) O Estado oferta exame admissional quando você assume aulas? Qual seu critério de escolha para o médico que realiza o exame? Ele pede algum exame clínico ou psicológico em tal consulta? Qual o tempo médio de duração da consulta?

Decreto 4212

Aposentadoria especial para diretores e pedagogos

O Decreto Nº 4212 regulamenta a Lei Federal 11.301/06, que estabeleceu aposentadoria especial para professores que exerçam função de direção de unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico.

São consideradas funções de magistério e, portanto, compatíveis com a aposentadoria especial prevista no artigo 40, parágrafo 5º da Constituição Federal (55 anos de idade e 30

de contribuição, se homem, e 50 anos de idade e 25 de contribuição, se mulher).

- As exercidas por servidores públicos estaduais, titulares de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério - QPM e do Quadro Único do Poder Executivo - QUP, no desempenho das seguintes atividades:

- I - Direção de estabelecimento de ensino de educação básica;
- II - Direção Auxiliar de estabelecimento de ensino

de educação básica

III - Equipe Pedagógica de estabelecimento de ensino de educação básica,
IV - supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica de estabelecimento de ensino de educação básica.
Com a assinatura do Decreto vários educadores já conseguiram a sua aposentadoria.

APP debate reivindicações de professores e funcionários

A Direção da APP-Sindicato tem se reunido constantemente com o governo para avançar na pauta de reivindicações da categoria. No último dia 11 de março a diretoria da entidade se reuniu com a secretária de Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde.

Na audiência, a direção da APP solicitou à Secretária o estabelecimento de uma agenda propositiva na perspectiva de consolidar novos avanços para a educação pública do Paraná. Além da importância do atendimento aos 24 itens da pauta de reivindicação do sindicato, é fundamental ainda para este ano, a consolidação das conquistas obtidas no último período em lei, como por exemplo, o cargo de 40 horas e o PDE. Entre outros, foram tratados dos seguintes pontos:

Campanha salarial - A direção APP-Sindicato informou à Secretária de Educação que a APP lançará dia 28 de março a campanha salarial da categoria, reivindicando de 25,97% de reajuste salarial para professores e funcionários, buscando a equiparação dos salários com os outros servidores cuja exigência para ingresso no serviço público estadual seja nível superior de ensino. Segundo Yvelise, o governador tem anunciado a disposição de melhorar gradativamente os salários dos educadores. Porém, o Estado ainda não tem um quadro mais real do comportamento da receita estadual para este ano. Após o fechamento do primeiro trimestre será possível perceber os reais impactos da crise financeira nas finanças do Estado. A APP solicitou uma reunião específica junto com o Dicese e representantes do governo para avançar na negociação salarial. A reunião deverá acontecer após o fechamento do trimestre. Em relação à data base de maio, segundo a Seed, o governador já anunciou a disposição de efetua-la. O anúncio será feito após a análise do comportamento da receita estadual.

Pagamento de fevereiro - Com relação à reivindicação da APP para que a Seed faça uma folha complementar de pagamento para os professores, funcionários efetivos e PSS que não receberam os salários de fevereiro, o diretor geral da secretaria informou que não haverá tempo hábil devido ao grande número de novos contratados, por isso o pagamento de fevereiro será realizado na folha de março.

Funcionários - A APP informou à Seed a realização da Audiência Pública referente à posse dos funcionários aprovados nos dois últimos concursos públicos, que acontecerá dia 18 de março, às 8h30min, no Plenário da Assembleia Legislativa. A APP solicitou que o governo leve uma posição do governo para audiência. Outro tema a ser discutido na Audiência do dia 18/03 será o pagamento das gratificações de auxílio transporte e período noturno para os funcionários temporários. Na reunião a diretoria da APP-Sindicato voltou a cobrar a efetivação destes pagamentos, bem como o das promoções do novo plano de carreira.

Porte de escola - Sobre a necessidade urgente de

ampliação do porte das escolas, de forma a suprir a necessidade das escolas referente ao número de funcionários, equipes pedagógicas e direções, a Seed informou que um novo programa de ampliação do porte, atendendo especificamente as demandas das escolas está sendo elaborado pela Secretaria e será posto em prática em breve. O programa obedece variáveis que consideram, além do número de alunos, o espaço físico das escolas.

Yvelise assumiu o compromisso de nos próximas semanas debater a proposta com o sindicato.

Cargo de 40 horas - Nos próximos dias será realizada reunião específica para debate sobre detalhes técnicos para a implementação do cargo de 40 horas. A Seed deverá apresentar o número de vagas, os procedimentos e o cronograma. Deverão ser esclarecidas as dúvidas pontuais da categoria trazidas à APP. Segundo a Seed, a oferta ao cargo de 40 horas será efetuada neste semestre, para que as professoras que eventualmente mudarem de escolas possam assumir as aulas no início do segundo semestre, a fim de evitar maiores transtornos nas escolas.

PSS - A APP voltou a apresentar problemas ocorridos no processo de distribuição de aulas do PSS. Em algumas regiões do Estado professores foram prejudicados. A APP tem recebido várias reclamações. O sindicato solicitou que seja feita a distribuição nos locais onde aconteceram problemas. A Seed informou que está estudando os casos e tomará providências.

Professores inaptos - Ainda nesta semana a Seed fará reunião com a DIMS para debater sobre os meios possíveis para agilização dos procedimentos relativos aos concursados considerados inaptos. A APP já havia cobrado a realização de novos exames dos professores e professoras considerados inaptos temporariamente no concurso de 2007.

EJA - A direção sindical solicitou a Secretária um maior debate com as escolas sobre as alterações previstas para a EJA. Questionou também o fato das escolas não conseguirem protocolar nos núcleos de educação o documento de proposta de reorganização de EJA diferente da proposta padrão da Seed. A secretária afirmou que irá orientar os núcleos a aceitarem os protocolos das escolas e que a Seed irá começar em breve uma reunião com as escolas de EJA para discutir as propostas de alteração.

PDE - A Seed deve publicar em breve o edital de convocação do processo de inscrição para o PDE 2008. Neste ano, não haverá provas para a seleção. Os candidatos deverão apresentar um anteprojeto de pesquisa dentro da sua área de estudo. AAPP apresentou contrariedades a esta forma de acesso. A forma de acesso ao PDE será discutido entre governo e sindicato por ocasião da elaboração do projeto de lei de regulamentação do PDE.



Direção da APP em reunião na SEED dia 11 de março

A APP também está negociando

Pré-Funcionários: Desde que foi criado o programa de formação pelo MEC, o Paraná já formou mais de 2.500 novos profissionais, 1.800 pessoas estão estudando e mais de 6 mil funcionários devem iniciar os estudos em 2009. A APP irá promover um encontro com lideranças municipais para tratar sobre a inclusão dos funcionários municipais nos cursos de formação continuada.

QPEE: Dos 15 mil funcionários estatutários no Estado, 11% optaram em permanecer no QPEE. A APP juntamente com o Fórum dos Servidores Públicos pediu audiência na Secretaria de Administração para reavaliar a efetivação da promoção destes funcionários. A Seed concordou enviar para cada servidor que tomou posse no concurso 2006/2007 um termo de opção ao novo plano de carreira. Como não foi oferecido pelo Estado, será feito de forma retroativa à data da posse. Os demais que permaneceram no QPEE que tiveram 60 dias de prazo para optarem só poderão optar caso o governo concorde em enviar um novo projeto de lei preendo a criação de um prazo para esta opção. A APP já fez esta solicitação e aguarda resposta.

Merenda escolar - Os dois representantes da APP no Conselho Estadual da Merenda escolar, professor George Barbosa e o funcionário e diretor da APP-Sindicato José Valdivino de Moraes, têm levado ao sindicato a preocupação com o atraso em licitações para a aquisição de gêneros alimentícios a serem distribuídos pela escola. A preocupação da APP é de que possa faltar merenda escolar neste início de ano letivo. Ricardo Deozza afirmou que as licitações foram finalizadas e em um prazo de 30 e 40 dias os alimentos devam chegar às escolas. A APP solicitou que se confirme a falta de merenda nas escolas no início, o governo faça um repasse de emergência.

