

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIOMIRO AMBROSIO

PROFESSORES CONTRATADOS E O PROCESSO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

PROFESSORA ORIENTADORA DRA. FLAVIA OBINO WERLE

PORTO ALEGRE, JUNHO DE 2007

RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar as implicações das ações administrativas aplicadas no ensino da Rede Pública Estadual. Aborda algumas questões atuais que contribuem para inviabilizar o desempenho qualificado do professor contratado para o exercício do magistério, bem como provocar algumas inquietações emergentes da leitura e análise da legislação que cria a contratação de professores para a Rede Pública Estadual através de Contratos Emergenciais e Temporários. Discute os prejuízos pedagógicos causados à Educação Pública Estadual com a contratação de professores sem concurso público como prática sistemática dos governos.

A investigação foi orientada pelo paradigma qualitativo de pesquisa, visando compreender e interpretar o contexto no qual os professores contratados estão inseridos, através de entrevistas realizadas com integrantes do Magistério Público Estadual, quais sejam os diretores de escola porque eles têm a responsabilidade administrativa de garantir o bom funcionamento da escola e respondem pelo desempenho dos professores contratados; supervisores, porque são os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico; professores contratados, para que possam se manifestar sobre as suas condições de trabalho e as relações que se estabelecem quando deste tipo de contrato; os professores nomeados, para que se posicionem quanto a esta forma de contratação; alunos, por serem eles o objetivo fim da educação e percebem alguma diferença entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores contratados em comparação aos nomeados; o responsável pela política de ensino indicado pelo Secretário de Educação, para manifestar o seu posicionamento no que se refere aos professores contratados; por fim o CPERS, para que manifeste sua posição sobre os contratos emergenciais.

As características básicas que orientam este tipo de estudo são: ter a realidade vigente nas escolas públicas estaduais como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como principal instrumento. Os dados foram coletados na forma de entrevistas semi-estruturadas em duas escolas integrantes da Rede Pública Estadual; uma delas é a escola a que o pesquisador está vinculado, ocupando o cargo de supervisor, e a outra, porque dois dos quatro professores contratados que trabalham na primeira escola, também atuam na segunda. Houve também pesquisa às legislações e revisão bibliográfica.

Tem como objetivo contribuir com a discussão do projeto político-pedagógico nas escolas públicas estaduais, através da análise da relação de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual que foram contratados temporariamente, apontando a falta do vínculo desta categoria de professor com a comunidade escolar, em consequência do cumprimento de sua carga horária em vários estabelecimentos de ensino e a não garantia das horas de planejamento e tempo para formação, o que está contribuindo para a desqualificação do ensino público.

Palavras-chave: Educação pública – Rio Grande do Sul. Professor – Contrato emergencial. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims at to demonstrate the implications of the administrative cases, applied in the education of the state public net. It approaches some questions that contribute to make impracticable the qualified performance of the professor contracted for the exercise of the teaching, as well as, to provoke some emergent fidgets of the reading and analysis of the legislation current that creates the act of contract of professors for the State Public Net through Contracts Emergenciais and Temporários. It argues the caused pedagogical damages to the State Public Education with the act of contract of professors without public competition as practical systematics of the governments. The inquiry was guided by the qualitative paradigm of research, aiming at to understand and to interpret the context where the contracted professors are inserted, through interviews carried through with integrant of the State Public Teaching, which they are, the school directors because these have the administrative responsibility to guarantee the good functioning of the school and answer for the performance of the contracted professors; supervisors, because they are the responsible ones for the organization of the pedagogical work; contracted professors, so that its conditions of work and the relations can be disclosed on that if establish when of this type of contract; the nominated professors, so that they locate themselves how much to this form of act of contract; pupils, for being these the objective end of the education and if perceive some difference enter the pedagogical work developed by the contracted professors in comparison to the nominated ones; the responsible one for the politics of education, indicated for the Secretary of Education to reveal its positioning as for the contracted professors; e finally, the CPERS, so that it reveals its position on emergenciais contracts. The basic characteristics that guide this type of study, are: to have the effective reality in the state public schools as direct source of collection of data and the researcher as main instrument. The data had been collected in the form of half-structuralized interviews, in two integrant schools of the State Public Net, for being the one of them school the one who I am tied, occupying the supervisor position, and another one, because two of the four contracted professors who work in the first school, also act in second, search to the legislações and bibliographical revision. To contribute with the quarrel of the politician-pedagogical project in the state public schools, through the analysis of the relation of work of the professors of the state public net contracts temporarily, pointing the lack of the bond of the professor contracted with the pertaining to school community, in consequence of the fulfilment of its horária load in some guarantee and educational establishments, not of the planning hours and time with respect to formation, what it is contributing for the disqualification of public education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1 ANÁLISE DA CONJUNTURA EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	11
1.1 Aspectos Econômicos e Sociais que Influenciaram a Educação Brasileira no Século XX	11
1.2 Importância do Professor em um Sistema Educacional Globalizado	16
1.3 Organização Estrutural e Relação de Trabalho nas Escolas Públicas do RS	19
2 HISTÓRICO DOS CONTRATOS DE PROFESSORES NO ESTADO DO RS	24
2.1 Origem dos Contratos	24
2.2 Formas de Contratação	25
2.3 A Adoção de Normas Constitucionais	26
2.4 Plano de Carreira do Magistério	29
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	38
3.1 Lei da Gestão Democrática	38
3.2 Organização do Projeto Político-Pedagógico	42
3.3 Gestão da Escola Pública	49
3.4 Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública	52
4 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE OS CONTRATOS EMERGENCIAIS	57
4.1 Diferença entre Contratado e Nomeado: precariedade nas condições de trabalho	58
4.2 Valorização Profissional e Plano de Carreira: contratado, um trabalhador sem vantagens e direitos	61
4.3 Auto-estima: somando perdas e desvantagens	65
4.4 A Legislação e a Instabilidade dos Contratos	68

4.5 Aspectos Pedagógicos: a contradição da “vaga suprida” sem a participação no processo político-pedagógico da escola	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa demonstrar as implicações de ações administrativas adotadas pela Rede Pública Estadual. Pretende abordar algumas questões que possivelmente influem no desempenho qualificado do professor portador de um tipo específico de vínculo empregatício, bem como questionar aspectos da legislação que institui a contratação de professores para a Rede Pública Estadual, através de Contratos Emergenciais e Temporários. É necessário discutir se os contratos emergenciais e temporários como prática sistemática dos governos trazem ou não prejuízos pedagógicos à Educação Pública Estadual.

Para tal, destaca-se fundamentalmente a vinculação de professores através de contratos emergenciais que autorizam a administração estadual a contratá-los por hora/aula, submetendo-os a desempenhar suas atividades docentes, em muitos casos, em até três escolas, com realidades pedagógicas completamente diferenciadas, o que dificulta, em muitos casos, o bom desempenho do professor em suas atividades docentes.

A prática docente necessita, além do período presencial, das horas de planejamento pedagógico e compartilhamento com o grupo, da constituição do profissional pertencente a uma categoria, da correção de provas e trabalhos entre outros afazeres. A modalidade de contratação por hora/aula não remunera com segurança e continuidade, tampouco vincula o professor a uma comunidade escolar, dificultando sua prática docente e até, muitas vezes, causando-lhe mal-estar.

Os motivos que me instigaram a pesquisar o tema em questão foram construídos a partir da experiência enquanto professor e membro da equipe diretiva de uma escola pública estadual, aliado ao fato de ter ocupado o cargo de Diretor do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação. Esta experiência possibilitou realização de uma leitura do micro e macro sistema educacional. A partir dessa leitura, foi possível observar o quanto a relação dos profissionais admitidos pela via de Contrato Temporário e Emergencial é precária. Na prática, sugere a atuação de um professor qualificado, competente e dedicado para desempenhar suas atividades docentes, porém inviabiliza o alcance do objetivo pedagógico desejado. Estes professores, muitas vezes, não conseguem o vínculo necessário com a

comunidade escolar, sobremaneira pela falta de tempo disponível para o planejamento e inserção no cotidiano da escola.

Outro aspecto importante a ser considerado é a participação da comunidade escolar na elaboração e concretização do projeto político-pedagógico das escolas públicas estaduais que, muitas vezes, ficam prejudicadas pela dificuldade que os professores contratados têm em estarem presentes, efetivamente, nos diferentes momentos de sua construção. O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, instaura uma forma de organização do trabalho pedagógico que pretende superar os conflitos, buscando eliminar as relações autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia, muitas vezes, as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico está coadunado à organização do trabalho pedagógico na organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada, é importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, espaço privilegiado de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, o que o inclui no trabalho do professor e na dinâmica interna da sala de aula.

Buscar uma nova organização para a escola constitui-se numa ousadia para educadores, pais, alunos e funcionários. E, para enfrentar essa ousadia, necessita-se de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial há que se recorrer para a compreensão da prática pedagógica. Faz-se necessário também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, Freitas afirma:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém longe da escola e da luta da escola (FREITAS, 2001, p.23).

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na postura da administração central. Se a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um dos seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira definida em consonância com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização de tais instâncias que implicam uma mudança substancial na sua prática. Mas, principalmente, significa criar o seu próprio espaço de autonomia administrativa e pedagógica junto à comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, harmônica e processual.

O ponto que interessa a este estudo consiste em reforçar que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e sob a ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade do processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização social, inserida na sociedade capitalista, reflete, em seu interior, as determinações e contradições dessa sociedade que se intitula democrática.

A Escola Pública é um espaço social onde se tomam decisões administrativas, pedagógicas e políticas relacionadas ao dia-a-dia de diferentes sujeitos, de diferentes saberes, interesses, responsabilidades, visões de mundo, de homem e de sociedade, organizada a partir de uma estrutura de relações que não é neutra, mas que reflete direta ou indiretamente a centralização ou descentralização do poder. Esta mesma Escola repassa e transmite conhecimentos implícitos ou constrói novos conhecimentos calcados na realidade e na experiência dos alunos.

As discussões sobre a problemática da gestão administrativa da rede pública estadual têm sido um dos motivos que me impulsionaram a pesquisar e aprofundar o estudo das relações entre o processo de qualificação da proposta pedagógica e das ações administrativas, as quais interferem diretamente na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Salienta-se uma diferença conceitual entre professor e educador. Utilizo o termo professor para distinguir o cargo de professor da função de educar. Entende-se que a verdadeira educação é desenvolvida por educadores comprometidos com uma proposta pedagógica contextualizada e construída de forma coletiva com a comunidade escolar, respeitando as diferenças e adequando-a ao meio onde deverá ser desenvolvida, bem como a permanente leitura da realidade e a conseqüente atualização através de formação.

A realização desta pesquisa tem a pretensão de colaborar com reflexões acerca de alternativas que sirvam à qualificação do processo educacional como ponto de reflexão no instituído pela interpretação da legislação responsável e pela regulamentação do funcionamento das instituições públicas de ensino. Muitas vezes, as leis não são interpretadas para viabilizar os desejos pedagógicos da comunidade escolar, mas, ao contrário, usadas para impedir a efetivação de projetos alternativos de interesse da comunidade escolar. Muitas vezes o administrador não concorda com as alternativas apresentadas pela comunidade escolar e justifica a sua não efetivação alegando falta de amparo legal, o que na maioria das vezes não é verdade.

A questão dos contratos emergenciais não se restringe apenas a retratar a precariedade dos mesmos e suas implicações com a má-qualidade do ensino, mas também discutir o que levou o administrador tornar um tipo de contratação dessa natureza, numa prática regular que nunca se interrompe nem é sanada, ao contrário, é utilizada de forma sistemática e não como originalmente foi proposta, ou seja, para atender uma demanda específica de falta de professores, até que todos os profissionais aprovados em concurso público fossem nomeados. Deveria ter caráter provisório e não permanente como acabou por se constituir, ferindo o dispositivo legal constitucional previsto no inciso II, do artigo 37, da Constituição Federal de 1988 e posteriores emendas, conforme citado abaixo:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...]

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a

complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;
[...]

Para contribuir e dialogar com as preocupações dos militantes da educação espalhados em todo o nosso país, em relação às causas que distanciam da qualidade buscada para a educação como um todo, é importante observar o disposto no relatório Delors (2003), o qual procura encontrar uma saída, ainda que provisória, na busca de melhores oportunidades educativas para todos e aponta o necessário investimento no educador, na sua meta de desenvolver o processo de aprendizagem, buscando alcançar os objetivos a que se propõe. Ressalta que o grande desafio da educação nos dias de hoje reside na questão de valores e posicionamentos perante os desafios, incertezas e esperanças do século XXI, encarando a educação como um trunfo indispensável à humanidade, na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social.

A partir da realidade apresentada nesta dissertação, abordo, no primeiro capítulo, a *Análise da Conjuntura Nacional e as Políticas Públicas*, as diversas concepções políticas, educacionais e sociais desenvolvidas no Brasil no século XX e início do século XXI que tiveram reflexos diretamente no desenvolvimento do processo educacional no Estado do Rio Grande do Sul. Observo ainda, neste capítulo, a influência da globalização no ensino e no dia-a-dia da educação.

No segundo capítulo, *Histórico dos Contratos de Professores e Funcionários no Estado do Rio Grande do Sul*, trabalho com a origem dos contratos do ponto de vista legal e do seu desenvolvimento administrativo, que inicialmente tinha um caráter transitório e que acabou se perpetuando no Magistério Público Estadual. Abordo ainda o Estatuto do Magistério e suas várias alterações desde a sua criação em 1974 até os dias de hoje.

No capítulo terceiro, *Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico*, analiso a Lei da Gestão Democrática e suas implicações no desenvolvimento do projeto político-pedagógico construído a partir da realidade de cada escola da Rede Pública Estadual, respeitando os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e nos pareceres dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação. Neste capítulo, verifico o funcionamento administrativo e pedagógico da escola e a constituição dos Conselhos Escolares, bem como o processo de eleição das equipes diretivas das escolas estaduais.

No quarto e último capítulo, *Pesquisa com Agentes da Educação sobre os Contratos Emergenciais*, observo as diversas concepções dos agentes educacionais (gestor, representante

sindical, diretores, supervisores, professores nomeados, professores contratados e alunos) sobre as implicações dos contratos emergenciais no processo educacional das escolas públicas estaduais e quais as dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola, uma vez que os professores contratados trabalham em várias locais e não têm horas disponíveis para preparação de suas aulas. A não participação de forma ativa na vida da comunidade onde a escola está inserida poderá prejudicar a sua atuação, bem como a qualidade da educação.

1 ANÁLISE DA CONJUNTURA EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, trato da questão educacional no Brasil no século XX, com enfoque nas políticas econômicas e sociais. Foram abordados os modos de produção capitalista que influenciaram a educação. Também foram trabalhadas as questões do professor no sistema educacional globalizado, bem como a estrutura e relações de trabalho no Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender a contratação de professores como forma de ingresso no Magistério Público Estadual.

1.1 Aspectos Econômicos e Sociais que Influenciaram na Educação Brasileira no século XX

Para compreendermos a situação atual da educação brasileira, cabe analisar os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder que permaneceram durante o período que antecedeu a década de 1920, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às exigências de segmentos dirigentes da sociedade então existente.

Uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos, que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa, que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa, que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, esta aristocracia procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter status. Além disso, havia um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo.

A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a inteligência do regime. É possível

também pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social econômica de educação.

Como lembra Eloísa de Mattos Höfling,

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição (HÖFLING, 2001, p. 30.).

Desta forma, o Estado capitalista tem se organizado e interferido diretamente nos rumos e na qualidade da educação escolar do nosso país, pressionando-a em direção aos interesses do mercado de trabalho. No momento, porém, em que um desses fatores começa a fazer exigências diferentes à escola, o complexo educacional entra em crise. A intensificação do processo de urbanização, que tem na deterioração das formas de produção no campo e na industrialização crescente suas causas principais, passou a criar, desde a primeira República, os germes do desequilíbrio.

No que tange à demanda social de educação, há uma mudança substancial em seu perfil, há um contingente cada vez maior de estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura.

Já com respeito à economia, a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos a ocuparem funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola.

Esses dois aspectos – o crescimento acelerado da demanda social de educação de um lado e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos de outro criaram as condições para a quebra do equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua escala evolutiva, ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, obedeceu, por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista. E a crise se manifestou, sobremaneira, pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional de forma que

se atendesse, harmonicamente, tanto à demanda social de educação quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. Nesse processo, a herança cultural atuou desfavoravelmente na mentalidade, tanto dos dirigentes que organizaram a escola, quanto das próprias camadas que passaram a pressionar o sistema escolar. Os aspectos que o desequilíbrio apresentou foram, então, de duas ordens:

- a- de ordem quantitativa, representada pela pequena oferta, pelo baixo rendimento e pela discriminação social do sistema;
- b- de ordem estrutural, representada pela expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica e com a estratificação social mais diversificada.

Cada vez mais as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos. As análises e instrumentos analíticos para compreender as dinâmicas empresariais e mercantis vão adquirindo maior relevância na hora de julgar os sistemas educacionais. Se durante todo este século pudemos constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais, é lógico pensar que as soluções propugnadas pelo toyotismo também tenham deixado sua marca no sistema educacional (SANTOMÉ, 1998, p.19).

Para compreendermos as reformas e inovações educacionais, é preciso desvelar as razões e os discursos nos quais se baseiam. Tanto as políticas de reforma educacional oriundas da área da Administração como as modas pedagógicas estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social.

Se as crises nos modelos de produção e distribuição capitalista vão sendo resolvidas gradualmente, em um primeiro momento mediante a aplicação de princípios tayloristas¹ para economizar o tempo gasto pelos trabalhadores na produção, aumentou a quantidade produzida e diminuiu a autonomia dos trabalhadores no domínio das máquinas.

Uma marca do sistema de produção na indústria têxtil era o trabalho por ofício, realizado por um trabalhador qualificado, que tinha o domínio sobre os instrumentos e ferramentas de trabalho e sobre a produção. Para produzir na indústria têxtil, o trabalhador utilizava várias ferramentas, o que o obrigava a interromper os movimentos para pegar a matéria-prima ou as ferramentas e deslocar-se entre os lugares onde realizava as tarefas, gastando, assim, muito tempo do trabalho nesses deslocamentos.

¹ Um conjunto de medidas criadas por Frederick Taylor – engenheiro norte-americano, que viveu entre 1856 e 1915.

Taylor pesquisou sobre esses movimentos e o tempo gasto na realização das tarefas, propondo novas formas de organização dos trabalhadores na fábrica, de maneira que produzissem no menor tempo possível e tivessem o menor controle sobre as máquinas, evitando, assim, possibilidades de paralisação do trabalho, greve, “corpo mole” na produção, etc.

Em 1913, Henry Ford, industrial norte-americano, introduziu em sua fábrica de automóveis uma forma de produzir que denominamos de “produção em série”, com princípios que se caracterizaram por aprimorar o Taylorismo porque os trabalhadores ainda gastavam muito tempo na produção. Ford dividiu o trabalho em tarefas encadeadas, para que cada trabalhador realizasse uma parte do produto, utilizando sempre os mesmos movimentos. Organizou a produção em “linha de montagem”, definindo a posição das máquinas e equipamentos e os lugares de trabalho, de forma a diminuir o contato entre os trabalhadores e aumentar o ritmo, pois uma parte da peça a ser montada dependia da outra a ser feita anteriormente. Na linha de montagem, cada trabalhador tinha que se adaptar à velocidade da esteira por onde passavam as peças a serem montadas.

O Fordismo termina com a necessidade da qualificação, com domínio do conjunto da produção e das máquinas, pois introduz a especialização nas máquinas. Além disso, separa as funções de planejar, pensar e executar tarefas. O trabalho passa a ser fragmentado e especializado, pois cada trabalhador se torna especializado em uma parte da produção, desqualificando, assim, o processo e o produto do trabalho.

Mais tarde, outro sistema veio propondo inovações na produção com o Keynesianismo – proposta apresentada por Jonh Maynard Keynes, economista inglês, que defendia a necessidade de intervenção do Estado na economia. Para Keynes, era necessário salvar as empresas privadas/fábricas da quebra provocada pela grave crise econômica do sistema capitalista em 1929, para assegurar o emprego dos trabalhadores. Assim, o Estado deveria comprar as empresas “quebradas”.

Para o Keynesianismo, o setor privado, por si só, não era capaz de garantir a estabilidade da economia e evitar crises profundas, sendo necessário, então, o Estado investir recursos públicos para recuperar empresas privadas em crise. Posteriormente, com novas adaptações, e mesmo atualmente, com a gestação de novas fórmulas, o toyotismo, que é um sistema de produção com origem na fábrica japonesa Toyota, busca alternativas para a crise apresentada pelo sistema Taylorista-Fordista.

Uma das conseqüências do Taylorismo-Fordismo foi a produção de grande quantidade de peças com defeitos e a baixa qualidade dos produtos, uma vez que, durante a produção, os trabalhadores não podiam modificar as peças que apresentavam defeitos, pois não tinham como alterar a programação da linha de montagem.

Com o avanço da tecnologia – a introdução da microeletrônica, que deu origem à chamada terceira revolução industrial – os japoneses buscaram formas de recuperar-se da destruição provocada pela Segunda Guerra, produzindo um sistema de trabalho polivalente, flexível, integrado em equipe, menos hierárquico, baseado no rodízio de tarefas, restabelecendo a possibilidade da ação dos trabalhadores em nível do setor de trabalho como um todo e não apenas em parte do processo. Esta forma de organizar a produção faz com que o trabalhador se responsabilize pelo produto do trabalho, buscando, de todas as formas, impedir que aconteçam erros ou defeitos, tanto nas máquinas como no produto.

Portanto, é previsível pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer.

Os novos modelos de produção industrial, sua dependência das mudanças de ritmo nas modas e necessidades preferidas pelos consumidores e consumidoras, as estratégias de competitividade e de melhora da qualidade nas empresas exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com esta nova filosofia econômica. Inúmeras propostas pedagógicas que estão sendo divulgadas por instâncias ministeriais pertencentes ao próprio governo e que atualmente também estão contribuindo com a flexibilização dos mercados de trabalho adquirem sentido se levarmos em consideração esta interdependência entre a esfera econômica e a educacional.

Conceitos e propostas como as de “descentralização”, “autonomia dos centros escolares”, “flexibilidade dos programas escolares”, “liberdade de escolha de instituições docentes”, têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa.

1.2 Importância do Professor em um Sistema Educacional Globalizado

A flexibilidade organizativa promovida para organizações e programas escolares pode ser uma conseqüência daquela defendida no mundo empresarial, da flexibilidade exigida para que as empresas possam adaptar-se rapidamente às necessidades detectadas nos mercados. Da mesma maneira que na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que, sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem-sucedida.

A qualidade dos processos educacionais é impossível sem o compromisso dos professores, conforme a própria administração tem afirmado constantemente. Mas, no fundo, talvez se pretenda apenas circunscrever o âmbito do que pode ser pensado por professores, professoras e estudantes às dimensões metodológicas e de organização das instituições escolares, mas não à análise crítica dos conteúdos e finalidades dos níveis educacionais e, em geral, do sistema escolar.

No entanto, devemos ressaltar que esta introdução da flexibilidade curricular, autonomia das instituições escolares, necessidade de maior formação e atualização dos professores, faz parte das velhas reclamações dos grupos docentes e sindicais mais progressistas. Com o reconhecimento destas reivindicações pelas políticas da Administração (pelo menos em numerosos discursos teóricos), abrem-se possibilidades reais de intervir em um espaço prático que podem ser aproveitadas pelo corpo docente, estudantes e grupos sociais comprometidos com a educação, assim como pela sociedade em geral, para melhorar a qualidade do sistema educacional. Podem ser criadas dinâmicas de participação que levem à democratização real de suas estruturas, à revisão crítica dos conteúdos, valores e habilidades construídos e reconstruídos por estudantes e professores nas salas de aula e instituições educacionais.

Conceitos como participação, interdisciplinaridade, democracia, trabalho em equipe, abrangência, autonomia etc., podem acabar perdendo sua riqueza original e reduzir-se a frases feitas. Deste modo estaria sendo traído o compromisso de numerosos grupos docentes e sindicatos, entre outros, com a defesa da filosofia de fundo de tais conceitos.

Cabe aqui ressaltar, que a educação pública brasileira vem passando por um período de transformações devido ao processo de globalização econômica que está provocando enormes repercussões nas políticas públicas e conduzindo os países a se ajustarem, implementando

medidas de contenção de despesas, reduzindo os investimentos na área social. Em um constante ajuste, as mudanças são realizadas com o propósito de racionalização e modernização dos serviços do Estado. São mudanças que implicam em redução de custos na área de pessoal. Na educação, são implementadas reformas, em que a descentralização administrativa e financeira é característica. A participação dos sujeitos no processo educacional torna-se um pressuposto da gestão escolar, mas a definição das políticas públicas e o controle estão ainda centralizados.

O Brasil optou pela descentralização política educacional através da municipalização do ensino, porém para obter êxito neste processo, Maria do Carmo Lacerda Peixoto, no texto “Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar”, anuncia que

O grande desafio que a questão da descentralização pela via da municipalização vem propor para o nosso país é, portanto, o de buscar construir um sistema educacional no qual os três níveis governamentais atuem de forma integrada, com o objetivo de concretizar uma escola pública destinada a todos os cidadãos brasileiros. Nesse sentido, o município deve ser compreendido como parte integrante de um sistema mais amplo. Fica, assim, inserida a estruturação e o funcionamento de um sistema nacional de educação no âmbito das lutas políticas em prol da educação das classes populares (PEIXOTO, 1999, p. 105).

Mas, para compreender as políticas e diretrizes para a educação no país, há que observá-las em relação ao contexto das reformas do Estado que preconizam a sua transformação no sentido de ajuste do país aos novos requerimentos do modelo econômico, face às exigências do mercado internacional. As reformas do Estado são justificadas como meio de se atingir alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas. Prevê-se a transição para a administração pública gerencial, com a implementação de serviços públicos mais modernos e racionais.

O papel a ser assumido pelo Estado, nesta nova concepção de políticas educacionais, seria o de facilitar que a economia nacional se tornasse competitiva, exigiria a redução de custos trabalhistas, previdenciários e carga tributária sobre o capital, fatores que se constituem em obstáculos à competitividade. O Estado é pressionado para cortar gastos trabalhistas, redução de encargos e recolhimento, medidas de flexibilização do direito do trabalho, entre outras. A visão de que se devem reduzir gastos com pessoal da área pública está mais centrada no resultado e na avaliação de desempenho em função da crise fiscal do Estado.

Para além desta análise global das políticas públicas, precisamos compreender a realidade da gestão local da educação que, segundo João Barroso, é:

...a gestão local da educação, que inclui não só a descentralização municipal e o reforço da autonomia das escolas, mas também: a contractualização da administração (no quadro de processos de modernização administrativa e alteração das relações entre o Estado e a Sociedade) e a avaliação do sistema de escolas (tendo em vista a introdução de um mecanismo de prestação de contas, bem como o controle de sua qualidade e eficácia) (BARROSO, 2002, p.173).

Os estados e municípios brasileiros, com objetivo de ajustarem-se às determinações que buscam redução de gastos com a educação, adotam uma série de medidas para conter despesas. Muitas vezes a preocupação com a qualidade e com políticas sociais de inclusão fica em segundo plano. Por outro lado, a escola, o sistema escolar, situa-se nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam e reforçam lógicas, processos sociais e culturais. A exclusão social, a seletividade que elas reproduzem, não é um pesadelo nem uma fruta temporã não-amadurecida que pode ser superada ou modificada em tempos de progressão e aceleração. Soluções pontuais para problemas estruturais não resolvem a situação do sistema educacional do país.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p.37).

À medida que nos vamos aproximando da estrutura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado, resistindo às reformas, inclusive às mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica a exclusão, a seletividade, a reprovação e a retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, nos preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, na retenção. Materializou-se no sistema como um todo de sua persistência, desafiando inclusive o pensamento progressista e democrático tão dominante no ideário pedagógico.

1.3 Organização Estrutural e Relação de Trabalho nas Escolas Públicas do Estado do RS.

O repensar da cultura da seletividade, tão incrustada em nossa cultura escolar, social e política, e a ênfase em mexer nas estruturas que a materializam e perpetuam, representam um avanço significativo na formulação de políticas não apenas voltadas para o reordenamento de nosso sistema escolar, mas também interferindo diretamente nas ações da comunidade escolar. Intervenções para a superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão vêm sendo tratadas por muitas propostas inovadoras. Porém, muitas vezes encontram-se dificuldades de operacionalização em função da estrutura escolar existente na rede pública de ensino no país.

No estado do Rio Grande do Sul, que é o foco prioritário de análise, a relação de trabalho dos profissionais da educação com o sistema educacional estadual encontra-se fragilizada. Analiso neste trabalho aquelas relações provenientes da contratação de professores para atuarem no ensino público do nosso estado. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte nos ensina que

Pesquisas em desenvolvimento têm assinalado para a presença das relações precárias de trabalho nos sistemas estaduais de ensino da atualidade, para a permanência de políticas de expansão do emprego público em período pré-eleitoral e, principalmente, para a continuidade de critérios de composição dos quadros de magistério, com polaridades que permitem legitimar maiores desigualdades. Estas condições produzem lealdades duradouras para com as autoridades encarregadas de renovar a relação de emprego. Lealdade ou compromisso para com aqueles que asseguram a permanências no emprego produz o desinteresse para com os consumidores dos serviços. A produtividade do trabalho docente, dadas as condições e relações de trabalho oferecidas, decorreria, para professores e funcionários públicos em geral, de uma atuação balizada por vínculos com os sujeitos organizados usuários dos serviços ou do atendimento de demandas provenientes de níveis hierárquicos imediatamente superiores (DUARTE, 1997, p. 260).

O contrato em detrimento do concurso público representa bem a questão da precariedade da relação de trabalho e também a desvalorização do servidor público nomeado que é indiretamente prejudicado por este tipo de vínculo, quando se trata das questões da carreira.

Evidentemente que, por outro lado, não podemos deixar de reconhecer e dar o devido destaque à outra idéia-força que tem inspirado a defesa da expansão da escolarização básica: formar cidadãos, socializar o conhecimento socialmente construído. A defesa da escola para todos insere-se neste horizonte progressista, democrático e igualitário; os movimentos sociais demandam da escola essa função. A seletividade, portanto, não tem sentido, mas tem convivido com nossos sonhos democratizantes. A volta da centralidade dada ao “fracasso” e à “defasagem”

tem relação íntima com esse ideal democrático que inspira a igualdade e a democratização da educação básica, que orienta inúmeras experiências inovadoras, isoladas e coletivas.

As políticas educacionais, bem como a LDB, o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais de Educação têm assumido propostas de reformas nas políticas curriculares no horizonte democrático, enquanto alguns procedimentos do cotidiano escolar, a organização curricular, as disciplinas, os sistemas de avaliação, retenção, promoção e aspectos das culturas escolares e profissionais resistiram norteados pelo horizonte utilitarista, burocrático e credencialista. A lógica que rege e estrutura o sistema escolar tem resistido a esse horizonte democrático e igualitário. Como entender esse desencontro entre mais de duas décadas de avanço do pensamento democrático e igualitário na sociedade, nas lutas dos professores, nos movimentos sociais e na teoria pedagógica, com uma estrutura curricular e uma prática escolar muitas vezes tão seletiva e excludente?

Neste sentido, a professora Marisa Ribeiro Teixeira Duarte trata da questão, afirmando que

Os arranjos institucionais que regulamentam as relações de trabalho no setor público podem restringir ou ampliar o escopo para formulação de alternativas às políticas sociais. Professores do ensino fundamental e profissionais de saúde constituem parcelas do funcionalismo cujas atividades importam em vínculos diretos com a população. No entanto, o resultado dos serviços prestados responde por um lado a demandas provenientes do mercado de interesses sociais e, por outro, à ordem institucional que tensiona com o mercado. A realização desse desafio implica na reestruturação dos órgãos estatais. Além de dotá-los de maior eficiência, exige-se, primordialmente, a institucionalização de fóruns democráticos de participação e deliberação. A urgência para a tomada de decisões submete-se às contingências necessárias que possibilitem a outros atores avaliar e propor quanto a sua implantação (DUARTE, 1997, p. 262).

Neste sentido, o sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser de todos, sobretudo dos pobres e excluídos sociais, assim como a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, porém sem questionar o caráter excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que o sistema escolar sempre foi atrelado.

À medida que muitas propostas político-pedagógicas pretendem abrir-se a esses embates e incorporar-se às novas dimensões do direito à educação, à cultura, ao desenvolvimento humano, à vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude, vão abrindo-se novos horizontes, redefinindo-se culturas seletivas e credencialistas e vai sendo incorporada em nosso sistema escolar outra concepção de educação básica, mais totalizante e mais humana.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul tem demonstrado em ações não priorizar a educação com respeito à democratização do acesso, à gestão, ao conhecimento, à formação e valorização dos trabalhadores em educação. Atualmente na rede pública estadual, os profissionais da área da educação buscam melhores condições de trabalho, além de valorização salarial e de realização de concurso público que garanta um plano de carreira e estabilidade no serviço.

Entretanto, a não priorização da educação por parte da instância estadual como mantenedora da Rede Pública de escolas de educação básica expressa-se na forma de contratação de professores e funcionários. Dos 68.922 professores ativos, 14.468 não são concursados e não estão no plano de carreira do magistério público estadual. Alguns destes professores são denominados de extranumerários, estáveis, mas não possuem carreira. Porém, a grande maioria é contrato emergencial, sem estabilidade, podendo ser exonerado a qualquer tempo². O quadro demonstrativo das contratações e nomeações feitas a partir do ano de 1998 demonstra que cerca de 15% a 20% dos professores estaduais encontram-se em situação de trabalho precária:

Tabela 1: Professores nomeados e contratados da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, 1998-2006:

ANO	TOTAL	NOMEAÇÕES		CONTRATAÇÕES	
1998	82.270	65.374	79,46%	16.896	20,54%
1999	78.206	69.226	88,51%	8.980	11,49%
2000	80.971	71.080	87,78%	9.891	12,22%
2001	84.056	72.815	86,62%	11.241	13,38%
2002	84.285	74.869	88,82%	9.416	11,18%
2003	79.696	70.470	88,42%	9.226	11,58%
2004	77.599	67.584	87,09%	10.015	12,91%
2005	76.880	64.485	83,87%	12.395	16,13%
2006	68.922	58.350	84,66%	10.572	15,34%

Fonte: Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Dados da folha de pagamento nos meses de novembro de cada ano. Tabela elaborada especialmente para este trabalho.

As flutuações entre o número de contratos e nomeações dependem das políticas

² Fonte: Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Fevereiro de 2006.

educacionais implementadas em cada governo. A redução de professores contratados nos anos de 1999 a 2002 explica-se no Governo Olívio Dutra (PT) pela política de valorização dos recursos humanos, primando pelas nomeações e garantias de direitos como a estabilidade. Cabe salientar que, durante este período, foram nomeados mais de 22.000 professores. Destes, em torno de 9.500 substituíram professores contratados e o restante nomeados para reposição de professores com afastamentos definitivos (exonerações, óbitos e aposentadorias). Neste período não houve redução de escolas e sim a encampação de muitas escolas estaduais de ensino fundamental que tinham sido municipalizadas no final do governo Antônio Britto (PMDB), a exemplo de todas as escolas estaduais do município de Venâncio Aires.

No período de 2003 a 2006, durante o governo Germano Rigotto (PMDB), houve um significativo número de escolas fechadas, uma redução nas nomeações de professores e um aumento no número de professores contratados.

A prorrogação dos contratos emergenciais deve ser aprovada a cada final de ano pela Assembléia Legislativa, sob pena de serem extintos por falta de dispositivo legal, o que acarretaria a demissão de todos os contratados. Para a abertura de novos contratos, faz-se necessária uma decisão da Assembléia Legislativa, ou seja, os deputados devem aprovar a criação do número de contratos solicitados pela Secretaria de Educação e isso a renovar-se anualmente. Frente a este movimento, constata-se um clima de permanente instabilidade desses profissionais que todos os anos ficam na expectativa de se manterem ou não no trabalho.

A situação de precariedade das condições de trabalho não está restrita a professores, mas atinge também os funcionários de escola. No ano de 2006, no mês de dezembro, o governador exonerou 1.078 funcionários de escolas, trabalhadores em educação, o que colocou mais uma vez no centro do debate esta relação de trabalho. Quando os trabalhadores em educação paralisam suas atividades, reivindicando melhores condições de trabalho e salários, como foi o caso da última greve do magistério, em março de 2006, o governo buscou enfraquecer o movimento, exonerando os trabalhadores contratados que dele participavam. Apenas em março de 2007 é que houve a prorrogação dos contratos emergenciais pela Assembléia Legislativa.

Esta situação causa desconforto e insegurança aos trabalhadores e interfere diretamente na organização pedagógica das escolas atingidas. A busca pela melhoria salarial e pelo respeito ao Plano de Carreira do Magistério fica prejudicada quando os servidores públicos nomeados são substituídos por contratados. Em contrapartida, os contratados que reivindicam qualquer possível

direito são ameaçados com a possibilidade de revogação de seus contratos. A utilização destes expedientes indica quando os governos são autoritários e estão ao lado do capital, sem preocupação com os trabalhadores e com a qualidade dos serviços prestados à população.

A democratização da gestão escolar passa por disponibilização de recursos humanos por parte da Secretaria de Estado de Educação, o que não ocorre em muitas vezes fazendo com que as escolas estaduais sofram pressão da comunidade escolar por falta de professores, o Estado então, toma medidas como a contratação de servidores sem concurso público e obrigam alguns municípios que muitas vezes sem recursos financeiros acabam tendo que assumir as escolas estaduais através da municipalização do ensino fundamental, sem receber para tanto nenhum tipo de compensação financeira o que inevitavelmente desqualifica a educação pública.

Estas questões amplas da educação acabam interferindo direta ou indiretamente no processo pedagógico das escolas e na dinâmica que cada qual busca desenvolver em sala, por falta de condições materiais e recursos humanos com qualificação e disponibilidade de tempo para planejamento das atividades com o coletivo da comunidade escolar.

2 HISTÓRICO DOS CONTRATOS DE PROFESSORES NO ESTADO DO RS

Este capítulo tem por objetivo explicar a origem deste tipo de contratação no estado do Rio Grande do Sul, explicitar as formas de contratações possíveis e a base legal e constitucional que permitem a realização de contratos no serviço público. Também demonstra as alterações no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual e suas alterações ao longo dos anos.

2.1 Origem dos Contratos

No estado do Rio Grande do Sul, desde longa data, entendeu-se possível a admissão de trabalhadores através de contratos para desempenhar atividades de servidores públicos, regidos pelo Direito do Trabalho, até a edição da Lei Estadual nº 4.528, de 12 de julho de 1963.

A Lei Estadual nº 4.528/63 estabeleceu normas para a reestruturação do Serviço Civil no estado, vedou peremptoriamente o provimento de cargos em caráter interno e a admissão de pessoal contratado para o Serviço Permanente, exceção feita, unicamente, à contratação de professores, artigo 4º da referida Lei.

No estado, tal situação perdurou até o advento do Ato Complementar nº 41, de 22 de janeiro de 1969, alterado pelo Ato Complementar nº 52, de 1º de maio do mesmo ano, os quais vieram reabrir a possibilidade de admissão ou contratação de extranumerários³, nos justos limites fixados nessas cartas legais, como se anota no Parecer nº 1.895, de 5 de julho de 1971, da lavra do douto Consultor Jurídico Almiro do Couto e Silva em que se evidenciam as alterações trazidas pelos novos dispositivos constitucionais.

O Parecer teve por base comentar o Ato Complementar nº 52, no que se refere à situação dos servidores contratados a partir desta nova lei:

[...] as principais inovações por ele introduzidas referem-se aos incisos III e IV do § 1º do artigo 1º. No inciso III autorizou-se a contratação ou admissão de pessoal para serviços considerados essenciais nos setores de saúde, ensino e pesquisa, assim com do pessoal auxiliar estritamente necessários à execução desses serviços e, no inciso IV, a contratação ou admissão de pessoal para serviços de engenharia, obras e outros de natureza industrial, assim como para serviços braçais.

³ Os professores denominados extranumerários são aqueles que mantinham contratação em regime celetista com o Estado há mais de cinco anos antes da promulgação da Constituição de 1988 e sem precisar prestar concurso público tiveram garantida a sua estabilidade no serviço público. Entretanto, não constam na mesma folha de pagamento dos servidores estatutários.

Pelo inciso III, para os serviços ali arrolados, tornou-se possível a contratação de servidor pela CLT ou a admissão de extranumerário, o que era vedado pelas normas jurídicas anteriores, já que esses serviços são de natureza permanente e, como tais, deveriam ser realizados por funcionários públicos.

Já pelo inciso IV, autorizou-se, também, a contratação de servidor pela CLT ou admissão de extranumerário para serviços de engenharia, igualmente área antes reservada a funcionário, a menos que se tratasse de serviços altamente especializados [...].

Como se pode observar, inicialmente a preocupação do Estado era de provisoriamente atender às necessidades da população, através de contratação de profissionais para atuarem em demandas específicas e consideradas essenciais, sem as quais a comunidade poderia sofrer danos irreparáveis. Porém, este tipo de contratação perpetuou-se no nosso Estado e é mantido até hoje em várias áreas da administração pública e em especial na Rede Pública Estadual de Ensino.

2.2 Formas de Contratação

O fato, porém, é que, diversa da admissão de pessoal celetista para o serviço público pela via direta e que diz respeito à lei Flávio Ramos (Lei Federal nº 4.528/63), cumpre registrar a crescente e dominante importância que adquiriu o serviço público, a partir da década de 70, mormente no Rio Grande do Sul, dentro da política de pessoal cuja denominação usual é “Estado-empresa”⁴, pela qual a admissão de pessoal celetista para o serviço público ocorre por via indireta.

São duas situações diversas e que, no entanto, correspondem à mesma situação. De um lado, o trabalhador estatutário, que ingressa no serviço público através de concurso, com uma previsão de vida longa no trabalho público. De outro lado, intensifica-se a contratação temporária de trabalhadores ou, ainda, a terceirização das atividades para suprir uma necessidade momentânea em que o estado pode exonerar ou rescindir o contrato, conforme previsão no ato de admissão ou de contratação. Ambas pressupõem vantagem para o interesse público. Em relação à admissão de servidores, o estado não tinha interesse em efetivá-los como estatutários; em outras palavras, o vínculo deveria ser caracterizadamente precário, não só pela natureza do regime celetista, como pela posição do regime celetista no contexto do serviço público.

⁴ Estado-Empresa é a forma do ente público administrar, estabelecendo regras semelhantes as da empresa privada, ou seja, visando ao bom desempenho dos funcionários com baixo custo, ao enxugamento da máquina e à lucratividade. Na área educacional pode-se dizer que esta forma faz com que o estado desenvolva um projeto político-pedagógico que apenas leva em consideração os interesses do mercado e não a realidade dos alunos.

O caráter precário dos vínculos, a necessidade de admissões imediatas, bem como o interesse alegado da mais fácil substituição e de uma maior rotatividade no interesse da qualidade do próprio serviço consagraram pelo uso indiscutível, oficial e institucionalizado a admissão ao serviço público, através de terceirização do trabalho, contratando empresas privadas para garantir a prestação de serviços, ficando estas responsáveis pela contratação de pessoal e encargos trabalhistas e previdenciários.

Entendeu-se, diversamente do que vigorara até então, que o regime estatutário não atendia às novas exigências do interesse público, na medida em que não permitia a necessária agilização do serviço público.

Nessa perspectiva, organizaram-se ou reorganizaram-se diversas Secretarias de Estado sob forma nova, que compreendia dois corpos: um, diminuto, deliberadamente reduzido numericamente a termos mínimos, correspondente à Secretaria propriamente dita e integrado por funcionários em sentido próprio e outro, paralelo, uma sociedade dita de economia mista (Companhia Rio-Grandense de Turismo - CRTUR, Centro de Experimentação e Divulgação Científica - CEDIC, etc.) destinada a prover a Secretaria, por via indireta, de servidores admitidos segundo o regime celetista, mediante um contrato que ficou conhecido como “cost plus”, ou seja, um contrato que prevê remuneração fixa.

2.3 A Adoção de Normas Constitucionais

Ressalte-se que não se pensava sequer na hipótese de descumprimento das normas constitucionais e legais referentes ao modo de acesso ao serviço público. Houve adoção expressa e consciente de política que encerrava opção distinta quanto ao regime mais afinado com o interesse público. Não se buscava, como disseram alguns críticos apressados ou até profissionais, modo de admitir funcionários públicos sem concurso; buscava-se exatamente prover o serviço público com servidores que não fossem funcionários.

O Tribunal de Contas do Estado, conquanto tenha diversas vezes apontado ou destacado a heterodoxia dessa prática, foi, sem exceção, sensível às razões de interesse público que a justificaram, aprovando sistematicamente as contas dos ordenadores de despesas sob cuja competência tais práticas ocorreram, sendo excepcionais as manifestações daquela Corte, discrepantes dessa orientação e, mesmo assim, a maior parte delas relutáveis como “despachos interlocutórios” (decisão judicial sem efeito de sentença), manifestada a decisão do respectivo colegiado, nos termos de aprovação antes mencionados.

O juízo predominantemente negativo que se faz sobre as políticas do chamado “Estado-empresa”, atribuindo-lhe a conseqüência do aumento numérico dos servidores públicos em razão das facilidades de admissão, nem sempre corresponde à realidade. O fato é que as necessidades da prestação estatal, num contexto indiscutivelmente interventivo, explicam o dito crescimento numérico, sem com isso afastar, de plano, a ocorrência de situações abusivas e injustificadas.

Note-se bem que, à época, sequer se cogitavam medidas como a que resultou na Lei Estadual nº 7.976, de 04 de janeiro de 1985. Indiscutível exemplo de má política de pessoal, pela inexistência de um cálculo previsível de suas repercussões orçamentárias, senão hoje, certamente à época da remessa do projeto correspondente à apreciação da Assembléia Legislativa, ainda que, respaldada na ressalva expressa no final do parágrafo primeiro, artigo 97 da Constituição Federal em vigor, visualizada sob o prisma da autonomia dispositiva das pessoas administrativas necessárias em matéria de pessoal.

Em nível federal, a preferência pelo regime celetista na função pública deu-se de modo radical, nos termos da Lei Federal nº 6.185/74 (completada pela Lei Federal nº 6.335/76) que, dispondo sobre a reorganização do serviço público, propunha-se a manter sujeitos ao regime estatutário, um grupo extremamente reduzido de servidores, ficando a imensa maioria, mesmo na administração direta, sujeitos ao regime celetista. Na prática, porém, a administração federal não concretizou essa proposta em extensão apreciável.

Cumprir ter presente que a admissão de pessoal para o serviço público por interposta pessoa, mesmo fora do contexto do denominado “Estado-empresa”, deve ser realizada através de concurso público. Em que tal procedimento indireto se propunha como prática permanente e recomendada, inclusive nas hipóteses em que tais admissões se operam informadas por situações de emergência, de transitoriedade ou de experiência, não se cogita do âmbito de aplicação da Lei Federal nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o chamado “trabalho temporário nas empresas urbanas”.

Conforme podemos observar na definição de Werle,

No âmbito da gestão privada [...] ser utilizada em caso de necessidade de trabalho temporário, vigilantes bancários, serviços de higiene e asseio e nas atividades meio que não compreendam o serviço ou produto final na organização. A terceirização assim entendida consiste, pois na execução indireta de atividades acessórias, complementares ou instrumentais os objetivos centrais da organização (WERLE, 2005, p. 117).

Há que se convir que o entendimento da terceirização da autora consiste num viés específico, em casos extremos e não à revelia como vem exercitando o “Estado-empresa”.

O contrato de que se trata mesmo em situações, pelo menos originalmente, definidas e justificadas pela transitoriedade ou pela emergência, deve ser considerado num contexto em que a experiência e a transitoriedade pretendem atender pela admissão indireta de servidores celetistas, na busca de metas compreensíveis no contexto de interesse público. Trata-se, portanto, de situações, posto que temporárias, peculiares ao universo publicístico.

Aquela Lei Federal regula, pela evidência de seus textos e até de sua ementa que explicita a utilização do trabalho temporário por empresas, a proteção do trabalhador eventual no universo conceitual privatístico, visando justamente coibir abusos e situações de fraude à legislação trabalhista, em desfavor de prestadores de serviço temporário, admitidos no âmbito privado, por via indireta.

Aliás, a justificativa que acompanhou o projeto que se transformou na referida Lei revela claramente a gama peculiar dos destinatários de sua proteção.

Comporta que se tenha presente a distinção entre o trabalho temporário de que trata a Lei, visualizado no contexto privatístico, e as situações de precariedade visualizadas no contexto publicístico, dominado conceitualmente pelo interesse público, no que respeita às admissões provisórias por via indireta e celetista:

Esse contingente de trabalhadores é representado, por exemplo, por estudantes que não dispõem de tempo integral para um emprego regular; por donas de casa, que apenas em certas horas, ou dias da semana, podem se dedicar a um trabalho para o qual tenham interesse e qualificação, sem prejuízo para os seus encargos domésticos; para os jovens em idade de serviços militar, que encontram dificuldades de emprego justamente pela iminência da Convocação; para os trabalhadores com mais de 35 anos ou já aposentados, mas ainda válidos e que, ou não encontram emprego permanente, ou não o querem num regime regular e rotineiro. Serve, também, para aqueles trabalhadores que ainda não se decidiram por uma profissão definitiva e que, pela oportunidade de livre-escolha entre várias atividades, podem se interessar por uma delas e, afinal, consolidar um emprego permanente. E, por outro aspecto, não deixa de atender aqueles que apesar de já empregados, desejam, com um trabalho suplementar, aumentar seus rendimentos.

Não concorre com o trabalho permanente – do qual resulta a relação de emprego – por isso que, justamente, com peculiaridades jurídicas próprias, procura preencher aquela faixa do mercado de trabalho para a qual não há interesse maior, seja de empregado ou de empregador, em realizar contratação desse tipo de trabalho, busca, preliminarmente, evitar que necessidades prementes de um e de outro lado – levem à exploração da mão-de-obra ou à inadaptação nas relações, com prejuízos recíprocos.

Ademais, nos aspectos trabalhistas propriamente ditos, com o objetivo superior de valorizar o trabalho temporário, sem prejuízo do empregado regular, são-lhe

outorgados justas garantias e direitos, com a indicação de medidas pertinentes que, sem prejudicar o trabalhador, asseguram situação de tranquilidade às empresas clientes e impõem um regime de austeridade no trabalho das empresas intermediadoras.

Estabelecida a dicotomia entre as figuras dos contratos e do empregado regido pela CLT, pode-se compreender a situação jurídica dos servidores da Secretaria da Educação do Estado que são contratados para desempenhar suas atividades em caráter de exceção, muitos dos quais sequer detêm habilitação específica para a função para que foram contratados. Em muitos casos, os servidores permanecem, até a aposentadoria, inseridos no vínculo precário com o estado e privados de uma série de direitos que os professores e servidores nomeados possuem, como se verá no transcorrer deste trabalho.

A tese do negócio indireto, bem como os imperativos do interesse público face à incapacidade da estrutura administrativa prover por meios ortodoxos os recursos humanos necessários ao atendimento das exigências sociais e, ainda, a incoerência de agressão direta à norma jurídica face à precariedade do vínculo constituído convalidam as admissões terceirizadas no serviço público, criando assim uma discrepância entre jurisprudência administrativa e judicial.

A incapacidade administrativa para prover recursos humanos terminou por consagrar pelo uso prática paralela à ortodoxa, afastada pela submissão aos imperativos do interesse público, qualquer conotação de desvio de finalidade. Aliás, não é o novo, no âmbito de Direito Administrativo, desde suas origens, o poder modificativo da finalidade, evidentemente pública, identificada com o público interesse. Justamente o que não há é desvio de finalidade, uma vez que esta remanesce bem caracterizada e preponderante. O que há, de certo modo, é o que se poderia dizer uma heterodoxia de meios, o que caracteriza o negócio indireto, o qual, subordinado à primeira, isto é, à finalidade que se busca alcançar, constitui-se em modalidade de ato lícito. Ou seja, a Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988 e a anterior garantem a contratação precária de trabalhadores e ou de empresas para desenvolverem atividades que eram de responsabilidade do Estado, tornando assim estas atividades legais, desde que atinjam a finalidade que as originou.

2.4 Plano de Carreira do Magistério

O Plano de Carreira do Magistério do estado do Rio Grande do Sul, Lei Estadual nº 6.672, de 22 de abril de 1974, tem como principal objetivo estabelecer critérios de provimento,

progressão, permanência, definições de cargo e salário, valorização e qualificação dos trabalhadores em educação do estado.

A forma de ingresso no Magistério Público Estadual é através de concurso público de provas e títulos para atender às necessidades de docentes nas escolas da Rede Estadual. Este ingresso ocorre na área de atuação que o professor escolher ou que possui habilitação para dar aula, quais sejam:

A1 - Área 1 - Ensino Fundamental - Séries Iniciais.

A2 - Área 2 - Ensino Fundamental - Séries Finais.

A3 - Área 3 - Ensino Médio.

O professor somente poderá mudar de área mediante um novo concurso. Já no caso do Nível, poderá ingressar em qualquer um dos seis níveis, de acordo com a titulação, que são os seguintes:

Nível 1: Habilitação específica de 2º Grau.

Nível 2: Habilitação específica de 2º, obtida em quatro séries ou três seguidas de estudos adicionais correspondentes a um ano letivo.

Nível 3: Habilitação específica de Grau Superior em nível de Graduação representada por Licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração.

Nível 4: habilitação específica de Grau Superior, em nível de graduação representada por Licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração, seguido de estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.

Nível 5: Habilitação específica obtida em curso superior, em nível de graduação, para a formação de professores ou especialistas de educação, correspondente à licenciatura plena.

Nível 6: Habilitação específica e pós-graduação obtida em cursos de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento com duração mínima de um ano letivo nos dois últimos casos.

O professor pode ingressar no magistério estadual em um nível, porém poderá mudar de nível assim que comprovar que possui formação para estar em outro, de acordo com os critérios estabelecidos em lei. É importante ressaltar que há uma diferença substancial em relação ao nível 1 para o 6. O salário do nível 1 é um básico da categoria, já o nível 6 são dois básicos, conforme demonstrativo abaixo:

NÍVEIS	COEFICIENTES
1	1,00
2	1,15
3	1,30
4	1,50
5	1,85
6	2,00

O Plano de Carreira do Magistério Estadual prevê a progressão na carreira através da mudança de classe, que é a linha de promoção dos professores e especialistas de educação distribuídas em A-B-C-D-E-F, com diferença remuneratória de 10% entre as classes.

O professor, ao ingressar no magistério, inicia na classe A. Porém, de três em três anos pode ser promovido. A promoção é o acesso ao cargo de classe imediatamente superior. A promoção de classe a classe ocorre alternadamente por antiguidade e por merecimento. A classificação por antiguidade é realizada com base no tempo de efetivo exercício na classe, apurado no período de 15 de outubro de cada ano a 14 de outubro do ano subsequente.

No caso de dois ou mais professores obterem a mesma pontuação na apuração de tempo de efetivo exercício na classe, terá a preferência, sucessivamente:

- I - maior tempo de serviço no magistério público do estado;
- II - maior tempo de serviço no magistério público municipal ou federal, prestado neste estado;
- III - maior tempo de serviço público estadual, desde que não concomitante;
- IV - maior tempo de serviço público em geral, desde que não concomitante;
- V - mais idade.

A promoção por merecimento é aferida pela demonstração de desempenho do membro do magistério na classe a que pertencer, de conformidade com os registros existentes, apurada cumulativamente nos períodos de 15 de outubro de cada ano a 14 de outubro do ano subsequente.

O desempate será feito pelo tempo de efetivo exercício na classe; persistindo o empate, terá preferência, sucessivamente:

- I - maior tempo de serviço no magistério público do estado;
- II - unidocência na 1ª a 5ª séries do 1º Grau, classe de Infância e classes Especiais;
- III - exclusivamente docência na 5ª a 8ª séries do 1º Grau e séries do 2º Grau de acordo com o regime de trabalho;

- IV - docência com complementação de horário em outras atividades vinculadas ao ensino;
- V - maior tempo de serviço no magistério municipal ou federal, prestado no estado do RS;
- VI - maior tempo de serviço público estadual, desde que não concomitante;
- VII - maior tempo de serviço público em geral, desde que não concomitante;
- VIII - mais idade.

Algumas escolas estaduais podem ser caracterizadas de difícil acesso, de acordo com a localização. O professor que exercer suas atividades em uma escola considerada de difícil acesso recebe em seus vencimentos básicos um acréscimo salarial que pode variar de 20% até 100% de acordo com a qualificação da escola.

Cabe aqui ressaltar que, no ano de 2002, foi Criado o Decreto Estadual nº 41.318/02 garantindo 60% de gratificação de Difícil Acesso para todas as escolas rurais que não estavam recebendo este benefício até então.

O Plano de Carreira do Magistério Estadual prevê ainda vários direitos aos trabalhadores em educação, como a concessão de licença prêmio, licença para qualificação profissional, licença de interesse particular, licença para concorrer a cargo eletivo, férias de até 60 dias, triênios, aposentadoria especial, unidocência, 10% de sua carga horária de trabalho para preparação de suas aulas (hora atividade) entre outras. Porém, todos estes direitos são de prerrogativa do executivo, havendo concessão ou não.

O Plano de Carreira do Magistério Estadual teve algumas alterações no logo de sua vigência. As duas mais significativas destacadas neste trabalho ocorreram na década de noventa, nos governos de Alceu Collares – PDT (1990/1993) e de Antônio Britto – PMDB (1994/1997).

Em 08 de Abril de 1992, o governador Alceu Collares sancionou a lei Estadual nº 9.649 que, no seu Artigo 2º, concede 15% de reajuste para os níveis 1, 2, 3 e 4, diminuindo a diferença dos salários dos níveis 5 e 6, em que se concentravam mais ou menos 75% da categoria. Este acavalamento dos níveis representou um achatamento nos salários da grande maioria dos trabalhadores em educação e provocou, por consequência, uma das maiores greves que o magistério gaúcho já protagonizou no longo de sua existência.

Já quase no final da década de 90, no então governo Britto, em plenas férias do magistério estadual, o governador sancionou em 09 de fevereiro de 1998 a lei Estadual nº 11.125/98, que instituiu um novo Plano de Carreira para o Magistério Público Estadual, colocando todos os professores que ingressaram no serviço público estadual através da Lei Estadual nº 6672/74 em

um quadro em extinção. Os novos professores, a partir daquela data, estariam sob as regras da nova lei. Algumas das principais mudanças foram em relação às classes, níveis, a coeficientes e férias. Apresenta-se na forma comparativa a proposta vigente a partir de 1974 para caracterizar as classes no Plano de Carreira do Magistério Público e a proposta a partir de 1998.

a) Classes:

LEI 6.672, de 22 de abril de 1974	LEI 11.125, de 09 de fevereiro de 1998																										
DAS CLASSES																											
<p>“Art. 5º - As classes constituem a linha de promoção dos professores e especialistas de educação. Parágrafo único - As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo esta última o final de Carreira.”</p> <p>Coefficientes de reajuste, conforme Lei 6673, de 22.04.74:</p> <p>Diferença entre as classes é de 10%.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>CLASSE</th> <th>COEFICIENTE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>1,10</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>1,20</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>1,30</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>1,40</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>1,50</td> </tr> </tbody> </table>	CLASSE	COEFICIENTE	A	1,00	B	1,10	C	1,20	D	1,30	E	1,40	F	1,50	<p>“Art. 8º - O Plano de Carreira e Remuneração, estruturado em Níveis de Valorização, é composto pela Carreira dos Docentes e pela Carreira dos Especialistas de Educação, constituídas, respectivamente, por cargos de provimento efetivo de Professor e de Especialista de Educação, distribuídos nas carreiras em classes.”</p> <p>Diferença entre as classes é de 5%.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>CLASSE</th> <th>COEFICIENTE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>1,05</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>1,10</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>1,15</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>1,20</td> </tr> </tbody> </table> <p>Foi suprimida a Classe F</p>	CLASSE	COEFICIENTE	A	1,00	B	1,05	C	1,10	D	1,15	E	1,20
CLASSE	COEFICIENTE																										
A	1,00																										
B	1,10																										
C	1,20																										
D	1,30																										
E	1,40																										
F	1,50																										
CLASSE	COEFICIENTE																										
A	1,00																										
B	1,05																										
C	1,10																										
D	1,15																										
E	1,20																										

b) Níveis:

A Lei Estadual 11.125/98 alterou para quatro níveis e diminuiu de 100% para 50% a diferença do nível 1 para o último nível em relação aos vencimentos como se pode observar na Tabela abaixo:

Lei Estadual n.º 6.672/74		Lei Estadual n.º 11.125/98	
NÍVEIS	COEFICIENTES	NÍVEIS	COEFICIENTES
1	1,00	1	1,00
2	1,15	2	1,15
3	1,30	3	1,30
4	1,50	4	1,50
5	1,85		
6	2,00		

Cada nível corresponde à escolaridade do professor, e o coeficiente se refere ao percentual de diferença salarial entre cada nível em relação ao salário básico da categoria:

Nível 1 curso superior, em nível de graduação em licenciatura plena ou de graduação em pedagogia, admitida a habilitação específica obtida em programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior, nos termos da lei, e/ou pós-graduação obtida em cursos de especialização *lato sensu*.

Nível 2 pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em cursos de especialização *stricto sensu*.

Nível 3 pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em curso de mestrado.

Nível 4 pós-graduação, compatível com as atribuições do cargo, obtida em curso de doutorado.

Os valores do vencimento do nível especial e do nível 1, ambos para classe A, deveriam ser estabelecidos por lei específica.

c) Férias:

LEI 6.672, de 22 de abril de 1974	LEI 11.125, de 09 de fevereiro de 1998
FÉRIAS	
<p>“Art. 96 – As férias dos membros do Magistério em exercício de docência são obrigatórias e terão a duração de até 60 (sessenta) dias, após um ano de exercício profissional, assegurado um mínimo de 45 (quarenta e cinco) dias.</p> <p>§ 1º - a redução no período de férias fica condicionada ao cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos, ou a realização de atividades de formação pela Secretaria da Educação.</p> <p>§ 2º - para o pessoal docente e especialista de educação em exercício nas unidades escolares do</p>	<p>Art. 34 - O artigo 96 da Lei Estadual nº 6.672, de 22 de abril de 1974, passa a constar com a seguinte alteração:</p> <p>“Art. 96 - Os Professores, em exercício de regência de classe, terão direito, após 1 (um) ano de exercício profissional, a 45 (quarenta e cinco) dias de férias por ano, gozadas nos períodos de recesso escolar, fazendo jus, os especialistas de educação e os demais professores, a 30 (trinta) dias de férias por ano.</p> <p>§ 1º - Em qualquer caso, a gratificação de férias será calculada sobre 30 (trinta) dias.</p> <p>§ 2º - As férias serão remuneradas com base no valor</p>

LEI 6.672, de 22 de abril de 1974	LEI 11.125, de 09 de fevereiro de 1998
Sistema Estadual de Ensino, o período de férias será de 45 dias, durante as férias escolares, devendo ser fixado em calendário anual de forma a atender às necessidades didáticas e administrativas do estabelecimento.”Este art. foi alterado pela lei Complementar nº 11.390, de 25 de novembro de 1999.	dos vencimentos correspondentes ao mês de seu gozo.”

A lei Estadual nº 11.125/98, para felicidade dos profissionais do magistério, teve uma vida curta. Com a mudança de governo em 1999, foi revogada pela Lei Estadual nº 11.390 de 25 de novembro de 1999, restabelecendo o antigo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, Lei nº 6.672/74. Ainda no governo Olívio Dutra, foram revistos os níveis, através da Lei Estadual nº 11.662, de 09 de agosto de 2001, que alterou o artigo 2º da Lei Estadual 9.649, de 08 de agosto de 1992, determinando o fim da sobreposição dos níveis.

Em relação ao Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, a última conquista dos trabalhadores em educação foi em 2001, quando da promulgação do decreto Estadual de nº 34.253/01, do governador Olívio Dutra que instituiu 20% da carga horária dos professores para hora-atividade, conforme tabela abaixo:

dez/98		Decreto 34.253/01	
20h	40h	20h	40h
18h	36h	16h	32h

Cabe aqui ressaltar que a contratação de professores estaduais, até a criação do Estatuto do Magistério, Lei Estadual nº 6.672, de 22 de abril de 1974, era de competência do poder executivo estadual. O estado editava normas específicas relativas à admissão ou contratação de profissionais que, a título precário, exerciam as funções de professor, de acordo com as normas estatutárias vigentes.

A sistematização da matéria no âmbito regional encontra-se consolidada nos pretórios especializados, tanto que o Tribunal Superior do Trabalho editou o Enunciado nº 123, com a seguinte redação:

Em se tratando de Estado ou Município, a lei que estabelece o regime jurídico (artigo 106 da Constituição) do servidor temporário ou contratado é a estadual ou municipal, a qual, uma vez editada, apanha as situações preexistentes, fazendo cessar a sua regência pelo regime trabalhista. Incompetente é a Justiça do Trabalho para julgar as reclamações ajuizadas posteriormente à vigência da lei especial.

Toda a regulação do trabalho público de magistério, na esfera estadual, é decorrente de regras de Direito Público, regras estatutárias provenientes em geral das Leis nº 4.528/63, 4.937/63, 6.672/74 e 7.974/85, seja nas investidas provisórias, destinadas a perdurarem enquanto não se realizam concursos públicos específicos ou que, realizando-se, não preencham o número de vagas necessárias ou nas investidas permanentes, regidas por estatutos da categoria (Lei nº 2.338/59 e Lei nº 6.672/74).

Assim, os professores, cuja admissão é feita através de contrato a título precário, estão sujeitos ao regime jurídico estatutário, aplicando-se a Lei 6.672/74 e legislação complementar no que couber. Assiste-lhes, pois, direito a férias, décimo terceiro salário e demais vantagens atribuídas aos extranumerários que são peculiares à carreira do magistério (artigo 151 da Lei nº 6.672/74).

Desta última situação, é importante salientar o disposto no artigo 260 da Lei Complementar nº 10.098/94, combinado com o disposto na Lei Complementar nº 10.776/96, determinando que aqueles servidores que integravam o regime geral de previdência à data de entrada em vigor daquela norma, retornarão a tal regime, o que se depreende que, existindo algum servidor na ativa, contratado sob aquelas normas, está vinculado ao regime geral de previdência social.

A partir da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, todo o servidor que tivesse sido contratado para trabalhar nos executivos e legislativos federais, estaduais e municipais que comprovassem o efetivo exercício no serviço público por mais de cinco anos, tornar-se-ia estável. Porém, para tornar-se estatutário, necessitaria prestar concurso, sob pena de, caso não o prestasse, ser inserido em um quadro em extinção ou dito extranumerário.

Os servidores, professores e funcionários que não possuíam cinco anos de efetivo exercício público na data da promulgação da Constituição Federal de 1988 foram submetidos à realização de concurso público de provas e títulos. Os que não foram aprovados acabaram tendo seus contratos rescindidos. Os aprovados passaram de celetistas a estatutários, garantindo, assim os direitos adquiridos no longo da sua vida funcional.

Os contratos emergenciais que inicialmente tinham o caráter provisório para sanar a falta de professores em sala de aula, tornaram-se uma prática regular, perpetuando-se ao longo dos anos, como se verifica na Tabela 1 demonstrada no Capítulo I deste texto. Por outro lado, o Plano de Carreira do Magistério também sofreu oscilações de acordo com o tipo de administração eleita pelos governos que passaram pelo estado.

O presente trabalho tem como objeto de estudo analisar as implicações da forma de admissão por parte do nível estadual dos professores para trabalharem nas escolas estaduais, através de contratações, a título precário e temporário, mas que, na prática, adquiriram característica permanente.

Apesar de a legislação constitucional garantir ao serviço público a vinculação, a contratação de servidores pelo concurso público e a estabilidade, as leis ordinárias facultam aos governos optarem por outros tipos de contratos de prestação de serviços que, do ponto de vista pedagógico, traz prejuízos à educação, ainda que por vezes representem economia para os cofres públicos, como veremos no capítulo 4 quando da realização do trabalho empírico junto à comunidade escolar e às entidades ligadas à educação pública estadual.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A análise que segue discute o plano político-pedagógico na perspectiva de igualdade e qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério com a participação efetiva de toda a comunidade escolar, através das instâncias constituídas na escola.

3.1 Lei da Gestão Democrática

No ano de 1995 entrou em vigor a Lei Estadual n.º 10576/95, denominada de Lei da Gestão Democrática, que estabelecia as regras de funcionamento das escolas públicas estaduais, focalizando quatro aspectos: o primeiro trata da forma de escolha do diretor e quais suas atribuições; o segundo refere-se à eleição, composição e funcionamento do conselho escolar; o terceiro, à autonomia financeira e o quarto trata basicamente do processo de municipalização do ensino público estadual e da situação funcional dos professores nomeados e/ou contratados pelo estado.

O capítulo da lei de gestão democrática que trata da eleição do diretor determina que, no ato da inscrição, o candidato precisa apresentar seu plano de ação, que deve estar em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola, e este, por sua vez, estar fundado nos princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita.

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola.

[...] Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 1982, p.63).

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. Nesta perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola deve atender às diferenças e ampliar a participação democrática de todos os entes tanto na discussão administrativa da escola quanto no aspecto educacional, desverticalizando a relação ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a administração deve contemplar as diferentes necessidades que a democratização do acesso e a permanência na

rede pública escolar requerem.

b) Qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal

[...] significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana (DEMO, 1994, p. 14).

Nessa perspectiva, a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados construtores da história humana. A qualidade formal está relacionada à qualidade política, e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar, de todas as maneiras possíveis, a repetência e a evasão. Precisa garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 1994, p. 19).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. Há discrepância, portanto, entre intencionalidade e

receptividade ou entre a letra e o espírito do referido princípio.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica, principalmente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva que atenua o individualismo, da reciprocidade que elimina a exploração, da solidariedade que supera a opressão, da autonomia que anula a dependência a órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques (1990, p. 21),

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que, de outra forma, não entrariam em cogitação.

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. O que se faz necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete a regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1995, p, 77),

[...] a escola tem uma autonomia relativa, e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. A liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, somos livres com os outros, não apesar dos outros.

Ao se pensar na liberdade na escola, deve-se pensá-la na relação entre administradores,

professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo. Porém, para o professor contratado, esta liberdade fica limitada, pois, em função da tipologia de relação de trabalho que possui com a Secretaria de Educação do Estado, dificulta sua inserção no dia-a-dia da escola e o distancia do convívio diário com a comunidade escolar, dada a sua contratação exclusiva para atender a sala de aula durante todas as horas referentes a seu contrato de trabalho.

Heller (1991, p. 155) afirma que

A liberdade é sempre para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

Por isso, a liberdade deve ser considerada também como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. Mais uma vez fica claro o distanciamento do professor contratado para inserir-se nas atividades coletivas da comunidade escolar, colocando-o distante da realidade em que os alunos vivem, dificultando assim, o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida sócio-econômica, política e cultural do país relaciona-se estreitamente à formação, às condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula), à remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso, as instituições de ensino superior e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (CARVALHO, 1998, p.51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola,

uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores articulados com as escolas e seus projetos. Porém, é preciso considerar que o professor contratado, por atuar em várias escolas, tem dificuldade de se inserir na realidade escolar, o que o distancia das finalidades educacionais a que se propõe. Em muitos casos, não consegue participar das atividades de formação organizadas pela equipe diretiva da escola. Frente a essa situação, pode-se levantar a hipótese de que as dificuldades e inseguranças dos professores no projeto político-pedagógico da escola tenham também repercussões no seu trabalho junto ao corpo discente, motivo pelo qual analiso neste trabalho quais os prejuízos que os alunos poderão ter face esta realidade.

3.2 Organização do Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de liberdade, igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que se pretende enfatizar é a análise, a compreensão, a organização do trabalho pedagógico, no sentido de gestar-se uma nova organização que reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita do nosso estado. Crê-se que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico. No mínimo, sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, conforme se verá na seqüência.

a) Finalidades

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter

clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. “[...] As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados” (ALVES, 1992, p. 19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue com maior ou menor ênfase?
- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão delegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. A escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem preterir, entretanto, os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa (1992, p. 26) enfatiza que “A autonomia é importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode colocar-se em posição de dependência dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo, ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sócio-políticas e culturais da escola.

b) Estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativa e

pedagógica. A primeira assegura, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Pode-se também articular à estrutura administrativa todos os elementos que têm uma forma material, como a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e matérias didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

A estrutura pedagógica que, teoricamente, determina a ação da administrativa, “organiza as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” (ALVES, 1992, p. 21). Esta estrutura refere-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Na estrutura pedagógica, incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, na visão de que os mesmos expliquem e justifiquem sua conscientização e presença na escola não por questões burocráticas, mas por qualificar o trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar qual estrutura é valorizada e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder. A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos, seus conflitos. O que se sabe da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que se quer e precisa mudar na escola? Qual é o organograma previsto? Quem o constitui e qual é a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais?

Enfim, caracterizar, do modo mais preciso possível, a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exeqüíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, urge romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam – o que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico centrado em três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a

disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola, na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

c) Currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Ousa-se afirmar que se constitui na ‘alma’ da escola. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de promovê-lo na escola, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

d) O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se subdivide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos e assim sucessivamente.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal

como Enguita (1989, p. 180): “[...] As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana e as que são vistas como tendo menor prestígio, se ocupam menos tempo que as demais.” A grade curricular não oportuniza a igualdade na carga horária das disciplinas; algumas, como português e matemática, têm mais horas no currículo do que história, artes, geografia. Isto também ocasiona desigualdade na carga horária do professor que tem que distribuí-la entre outras escolas para cumprir a seu horário de trabalho. As disciplinas com menor carga horária são vistas pelos alunos e, por vezes, pelos próprios colegas como menos importantes.

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor. Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita (1992, p. 180), ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, elegendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para que os estudantes se organizem e criem seus espaços para além da sala de aula, na busca de tornar útil a si e à sociedade de que participam aquilo que a escola lhes propiciou. E, sobretudo, é preciso tempo para interagir com os colegas e construir

coletivamente o projeto político-pedagógico a ser desenvolvido na escola.

e) O processo de decisão

Na organização formal da escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Uma estrutura administrativa da escola, adequada à consecução de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo decisório.

Para que isso ocorra, faz-se necessária uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Há, também, necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro, na sua obra “Administração escolar: introdução à crítica”, sugere

a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantis, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares [...] (PARO, 1993, p. 34).

Nas escolas públicas estaduais, em relação à escolha do Diretor da Escola e do Conselho Escolar ocorre eleição direta com a participação de todos os membros da comunidade escolar, porém os vices-diretores são escolhidos pelo diretor eleito nos termos da Lei Estadual n.º 10.576/95 – Lei da Gestão Democrática.

A participação dos professores contratados fica prejudicada, tendo em vista que, em decorrência de sua jornada de trabalho exercida em várias escolas ao mesmo tempo, não é permitida sua inserção nas decisões e atividades administrativas escolares. Sua limitação é a impossibilidade legal de ocupar qualquer cargo administrativo nas escolas em que atuam, podendo apenas exercer funções de regência de classe. Em que pese poder participar como votantes no processo eleitoral, para escolha de membros das equipes diretivas e conselhos escolares, não poderão ser votados.

f) As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à

organização regida pelos princípios da compartimentalização do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização de forças (é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas) propicia a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo e a conseqüente descentralização do poder. A esse respeito, Machado (1989, p. 30) assume a seguinte posição: “O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação e que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias”. Somente desta maneira é que realmente teremos uma escola que respeite a vontade da comunidade escolar nos seus diversos aspectos. A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

g) A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las conduz à reflexão com base em dados concretos sobre como a escola se organiza para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem com suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as idéias de uma visão global, que analisam o projeto político-pedagógico não como algo estanque desvinculado dos aspectos políticos e sociais, que não rejeitam as contradições e os conflitos, constituem-se no diferencial. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes: primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico; segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momentos de criação coletiva. A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto,

deve ser democrática, favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

3.3 Gestão da Escola Pública

O homem constrói sua especificidade e se constrói enquanto ser histórico à medida que transcende o mundo natural pelo trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da necessidade e transita no âmbito da liberdade. A liberdade é, pois, o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade (PARO, 1997, p. 107).

Incapaz de produzir diretamente sua existência material, o homem só pode fazê-lo no relacionamento e na troca de esforços com seus semelhantes. Esse relacionamento, para manter-se na esfera do humano, para não se degradar no nível da relação entre coisas, precisa ser caracterizado pela colaboração e pelo reconhecimento do caráter dos indivíduos. Qualquer relação de dominação é, pois, negadora da condição humana, como na verticalidade da relação com a natureza. Toda vez que renunciamos a uma relação de horizontalidade com nossos semelhantes, dominando-os, negamos neles a condição de homem, reduzindo-os à mera natureza.

Na produção material de sua existência, na construção de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem.

Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não-dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à escola pública enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização

do saber.

Se estivermos preocupados com a gestão das escolas, temos que considerar inicialmente o próprio conceito de administração ou gestão. Adotando, assim, o conceito mais geral de administração como "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1986, p. 18), um primeiro aspecto que nos deve chamar a atenção é a necessidade de adequação dos meios aos fins.

Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. Em articulação com essa medida, é preciso também dotar a unidade escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em relação ao Estado. Não se trata, entretanto, da "autonomia do abandono", em que o Estado simplesmente se desincumbe de seu dever de financiar o ensino, deixando a escola a sua (má) sorte ou buscando soluções paliativas e parciais nas formas de privatização do ensino público que favorecem apenas os interesses particulares e restritos desta ou daquela empresa privada. A autonomia de que falamos exige a descentralização efetiva de todos os recursos que podem ser geridos pela escola, exigindo desta a prestação de contas direta ao Estado e criando mecanismos institucionais que viabilizem a fiscalização, pelos usuários, da aplicação dos recursos disponíveis (Oliveira, 1997, p.78-79).

Ainda sobre a adequação de meios aos fins, uma questão de importância fundamental diz respeito à consideração do fim democrático que caracteriza o empreendimento educacional e do perigo representado pelas tendências de transposição para a escola de procedimentos administrativos vigentes em ambientes onde vigora a dominação. A mais em voga dessas tendências toma a empresa capitalista com paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob a alegação falsa e interessada de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é necessariamente ineficiente, ignorando que o privado costuma ser eficiente não porque é privado, mas porque busca objetivos com determinação (embora, como veremos a seguir, esses objetivos não sejam os mesmos da escola), e que o público, em nosso país, costuma ser ineficiente não quando é público, mas quando se articula com interesses particulares dos grupos privados.

Mas, para tratar do assunto mais consistentemente, é preciso considerar com maior precisão o próprio sentido da organização capitalista que se toma como modelo.

Na sociedade capitalista, a quase totalidade da população está desprovida dos meios necessários para produzir sua própria existência, ou seja, dos chamados meios de produção. Estes são propriedade da ínfima minoria que detém o poder econômico e que,

por isso estabelece, de acordo com seus interesses, as condições sob as quais a maioria poderá ter acesso a tais meios. Como sabemos, o local por excelência em que se dá esse acesso é a empresa capitalista produtora de bens e serviços, onde, por força dos interesses conflitantes aí presentes, imperam relações de força, marcadas pela dominação dos que detêm o poder econômico sobre os demais. A eficiência da empresa capitalista é medida, pois pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para conseguí-la, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação (PARO, 1997, p. 112).

Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. Ao passo que a primeira, enquanto mediação necessária à humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que se opor aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade.

Não se trata de advogar uma pureza para a escola que a colocaria fora de realidade humana, mas de, precisamente por sua característica social, entendê-la com um instrumento de transformação, não renunciando ao seu papel histórico de contribuir para a superação da alienação e acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção.

Estas considerações levam a questionar o modelo de direção de nossas escolas públicas. Numa empresa em que o fim é a dominação, não há incompatibilidade nenhuma entre os meios e fins quando as relações de trabalho se dão de forma hierarquizada e autoritária, tendo em vista o mero controle do trabalho alheio. Aí, a coordenação do esforço humano coletivo é visto sempre de forma exterior ao processo e aos interesses dos que se dedicam à busca dos fins da empresa. Na escola não, se ela é uma instituição verdadeiramente educacional.

Por isso, cumpre rever o papel do atual diretor da escola pública estadual de 1º e 2º graus, passando de uma função interpessoal para um trabalho realizado por uma Equipe Diretiva. Como “responsável último pela escola” e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, muitas vezes o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos.

O diretor, dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, por mais bem-intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da burocracia e do Estado (PARO, 1997, p.

113).

E, neste sentido, ainda podemos afirmar que de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um conselho de escola, por mais deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pelas circunstâncias de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo funcionamento da escola.

O conselho escolar é órgão deliberativo, porém, não executivo. A direção da escola é a quem cabe executar as decisões e também a quem cabe responder por eventuais problemas administrativos e pedagógicos perante a Secretaria Estadual de Educação, porque os conselheiros são de segmentos diversos, mas a direção ocupa o cargo com função gratificada, por consequência respondendo por todas as ações administrativas, pedagógicas e até mesmo judiciais, e o conselho escolar não possui personalidade jurídica, é apenas um órgão interno da escola.

É preciso, por isso, libertar o diretor da sua marca anti-educativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos ideais.

3.4 Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública

Partindo do pressuposto que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. Devido a isso, quando utilizamos este termo, estamos preocupados em entender como se dá a participação da comunidade escolar nas decisões, não eliminando, obviamente, a participação na execução, não como fim, mas como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa

participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar as maneiras de viabilizar esse controle (PARO, 1997, p. 16).

No caso da escola mantida pelo estado, somente o costume generalizado nos leva a chamá-la pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo “estatal” ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. Isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

A qualidade do ensino público passa, além de outros fatores, pela formação dos professores, conforme nos ensina Tardif, no seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, quando nos diz que

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. Na América do Norte e, principalmente, nas três mais importantes províncias canadenses (a

Colúmbia Britânica, Ontário e Quebec), têm sido feitos esforços importantes no sentido de implantar currículos de formação de professores sobre os quais os professores de profissão tenham um certo controle legal, político e prático. Nas universidades americanas e canadenses, também se procura implantar vários e novos dispositivos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores. Esses fenômenos e muitos outros semelhantes mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas (TARDIF, 2003, p.240)

No Brasil, é bem verdade que, em relação à participação e à formação dos professores, a situação é muito distante da ideal, beirando a calamidade. A forma em que se encontra hoje a escola pública exige movimentos de pressão em todos os níveis e instâncias da sociedade civil. Por isso, quando se reivindica um espaço de participação na unidade escolar, está-se considerando apenas uma dessas instâncias ou níveis. Parece, todavia, imprescindível que a participação e a formação dos profissionais aconteçam, pois sem elas não se fará escola verdadeiramente universal e de boa qualidade.

O objetivo aqui não é de trazer receitas ou fórmulas infalíveis que, se aplicadas, promoveriam a participação completa e inexorável da população na escola. Se essas fórmulas existissem, já teriam sido aplicadas por inúmeros educadores e administradores escolares bem-intencionados, que se vêm permanentemente às voltas com as enormes dificuldades que se antepõem à participação no âmbito da prática escolar. A participação da comunidade na escola, como todo o processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. E, neste sentido, Paro apresenta alguns pontos que poderão contribuir na discussão sobre o tema:

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão óbvio quanto lembrar que democratização se faz na prática. Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente (PARO, 1997, p. 18).

Esse fenômeno mostra-se particularmente sério quando atentamos para o comportamento de pessoas que, de uma forma ou de outra se convenceram um dia da importância da democracia, mas, ao depararem com as dificuldades da prática, foram adotando paulatinamente atitudes cada

vez mais distantes do discurso democrático, acomodando-se a elas, mas sem renunciar ao antigo discurso liberal, que acaba servindo tão-somente como uma espécie de escudo a evitar uma revisão crítica de seu comportamento. Esta constatação deveria levar a se repensar o caráter excessivamente livresco da formação e treinamento do educador, no sentido de propor a inclusão de atividades que ensejem maior contato com a realidade de nossas escolas e propiciem lidar mais concretamente com as atitudes do futuro educador, fazendo aflorar os comportamentos autoritários que não aparecem no âmbito do discurso e colocando no centro da discussão a necessidade de um repensar crítico das próprias atitudes pessoais, na direção de um relacionamento social mais cooperativo e democrático.

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está muitas vezes perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são "liberais" com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes "dão abertura" ou "permitem" que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir "ditador democrático".

Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que "concede" democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático, pois diretores magnânimos e bem-intencionados, alguns que até se prejudicam por amor à causa na rede pública de ensino. Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. Embora esta não seja uma tarefa fácil, parece-me que o primeiro passo na direção de concretizá-la deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta.

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como sabemos, são os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido

contrário. Entretanto, sabemos também que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando que a sociedade se transforme de maneira consistente e duradoura.

É na prática escolar cotidiana, que precisa ser enfrentado o determinante mais imediato do autoritarismo enquanto manifestação num espaço restrito dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. Devido a estes fatores, compreendemos a importância de analisarmos a estrutura administrativa e pedagógica da escola pública estadual, a partir do funcionamento com a participação dos diversos agentes que militam na educação no estado do Rio Grande do Sul e, em especial, os professores contratados que estão no centro das preocupações deste trabalho.

O professor contratado pouco participa da gestão democrática da escola, pois pode votar, mas não pode ser votado para a direção da escola e conselho escolar. Não participa das discussões e planejamento administrativo e pedagógico da escola devido ao cumprimento de seu contrato de trabalho apenas em sala de aula e, em muitos casos, chegando no estabelecimento escolar no decurso do ano letivo para suprir falta de professores, já encontrando o planejamento feito, podendo somente acatá-lo.

4 PESQUISA COM AGENTES DA EDUCAÇÃO SOBRE OS CONTRATOS EMERGENCIAIS

Os contratos emergenciais já foram tratados neste trabalho sob a ótica da legalidade contratual. A seguir serão tratados sob a perspectiva da receptividade, da acolhida do professor contratado e sua relação com a escola, da repercussão no seu cotidiano com as escolas onde trabalham e das relações que estabelecem com os colegas e alunos.

A discussão do tipo de vínculo profissional, pela natureza da contratação, traz conseqüências como a fragmentação do horário em vários estabelecimentos de ensino e as transferências de escola de forma intempestiva e autoritária, conforme a necessidade da administração do sistema de ensino.

Para que esta dimensão de interesse seja contemplada no trabalho, apresento uma análise das implicações dos contratos emergenciais do ponto de vista pedagógico e administrativo, com base em entrevistas realizadas com professores contratados e profissionais da área da educação estadual no período de março a agosto de 2006.

Os profissionais entrevistados foram um representante da administração (entrevista n.º 01), um representante do sindicato dos professores – CPERS (entrevista n.º 02), duas diretoras de escolas A e B (entrevistas n.º 03 e 04), duas supervisoras de escolas A e B (entrevistas n.º 05 e 06), duas professoras contratadas A e B (entrevistas n.º 07 e 08), duas professoras nomeadas A e B (entrevistas n.º 09 e 10) e dois alunos A e B (entrevistas n.º 11 e 12).

O critério para a seleção dos entrevistados foi a diversidade de segmentos envolvidos no processo pedagógico e administrativo. Foram escolhidas duas escolas para a entrevista com diretores, supervisores, professores nomeados, contratados e alunos, pelo conhecimento do entrevistador com pessoas que trabalham nesses estabelecimentos de ensino e concordaram em

conceder as entrevistas.

A análise geral caracteriza, na prática dos entrevistados, a sua percepção e posicionamento sobre as possibilidades de trabalho compartilhado, a disponibilidade de tempo para atendimento aos alunos e para o planejamento de atividades de ensino, as oportunidades de desenvolvimento profissional, inserção/identificação com a categoria, demandas da escola e do sistema e participação e inserção no projeto político-pedagógico.

Embora os entrevistados pertençam a diversos setores da educação, seja na escola, na administração ou no sindicato, suas entrevistas não serão analisadas por segmento, mas por blocos de idéias para que a discussão fique mais ampliada, sem o particularismo de opiniões deste ou daquele segmento.

4.1 Diferença entre contrato e nomeado: precariedade nas condições de trabalho

A contratação do ponto de vista administrativo possibilita a reposição de falta de professores de maneira mais célere e econômica, porque os professores contratados não dispõem do mesmo prazo de trinta dias para apresentação no órgão gestor, não precisam da realização de exames médicos e apresentação da documentação necessária, podendo ser feita pelas próprias Coordenadorias Regionais de Educação, como informado na entrevista realizada com o representante da administração.

O contrato é bem mais rápido,... na verdade o contrato a própria Coordenadoria é que faz o processo de admissão, [...] ela vai pedir a habilitação e tem que estar cadastrado, classificado naquele cadastro, ela vai chamar rigorosamente na ordem de classificação e ela que encaminha todo esse processo. E vem para cá [Secretaria Estadual de Educação] na verdade para gente revisar o procedimento e aí publicar no Diário Oficial,... (entrevista 01).

Ah... o professor contratado é bem rápido. Nós passamos por situações esse ano... o contrato vem com muita rapidez, o nomeado não (entrevista 04).

Os trâmites de nomeação são burocráticos e lentos e, neste ponto de vista, atrapalham o próprio funcionamento do serviço público.

Os professores contratados não são incluídos no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual que prevê garantias como a estabilidade, férias, redução de carga horária, licenças, quinquênios, etc.

... Agora num caso de ter que mexer com o pessoal da escola na formação de quadros de pessoal: e promoção, alteração e designação... é claro que o contratado não vai ter as mesmas prerrogativas. E agora, com essa situação que o contratado também não tem horas atividades e o nomeado tem, é evidente que o nomeado tem mais... não é vantagem, mas é direito, um direito porque ele fez concurso... (entrevista 01).

O professor contratado cumpre sua carga horária integralmente com regência de classe, ou seja, em sala de aula. Se a carga horária para a qual foi contratado for, por exemplo, de 10h semanais, ficará com os alunos durante estas 10 horas, sem participar de qualquer reunião da escola.

... o professor contratado pode ser contratado até 40h, mas ele não tem os 20% de horas atividades como o professor nomeado, que é exatamente para poder participar de reuniões, preparar trabalhos e a própria formação dele; o contrato por não ter esse vínculo, vamos dizer definitivo com o estado, ... ele não tem essas condições,...(entrevista 01).

O professor nomeado cumpre parte de sua carga horária com regência de classe e parte com planejamento de atividades, reuniões pedagógicas ou administrativas na escola.

...são várias as diferenças, mas [...] tocaríamos numa que é mais [...]. É a questão, por exemplo, de que o professor concursado de cada 20h trabalha 16h em sala de aula e tem 4h então para preparar o seu material, para preparar as suas aulas para estar na escola, para acompanhar as reuniões. O professor que é contratado, é contrato para a sala de aula, então ele se tiver aquelas 20h ele terá que estar 20h em sala de aula. Como o nosso salário é muito baixo, acabam tendo que fazer 40h, isso quer dizer que ele trabalha 40h na sala de aula, não tendo possibilidade de preparação de suas aulas e tal. Uma outra questão se refere à possibilidade, por exemplo, de o professor, como ele é só sala de aula que ele possa participar das reuniões pedagógicas, por exemplo, no EJA, os professores que são concursados eles fazem suas 4h de formação, os contratados em vários lugares nos dias de formação, têm que trabalhar em outra escola porque precisam estar dentro da sala de aula. Uma outra grande diferença é a possibilidade, por exemplo, de o professor ser então coordenador pedagógico, poder ser diretor todas as questões que envolvem aí organização, de professores na sua vida e na escola ele na verdade fica prejudicado (entrevista 02).

O professor nomeado, ele participa de todas as atividades e o contratado quando tem reuniões pedagógicas, de formação, eventos que envolvam a comunidade, os alunos principalmente [...] como datas mais festivas, eles já não participam em função que eles não ganham para isso, é contrato fechado de horas, essa dificuldade nós sentimos pontualmente entre nomeado e contratado (entrevista 04).

Para os diretores e supervisores de escola executarem o planejamento e realizarem um trabalho organizado com o corpo docente é necessário partilhar com os professores o que estão pretendendo e discutir a educação para que a escola cumpra o seu papel da melhor forma possível. Para que os projetos pedagógicos das escolas possam ser coletivos, todos os profissionais envolvidos devem poder trocar idéias juntos.

...O professor é muito pouco valorizado pelo que ele faz. Não é mole dar aula para 30, 40 alunos, ainda mais hoje em dia, que ninguém respeita ninguém (entrevista 12).

... a questão da valorização, que ainda continua muito defasada, os professores não conseguem sobreviver com esse salário, não conseguem se manter e isso interfere direto na qualidade da educação que a gente tem que oferecer, por mais que a gente se esforce (entrevista 05).

... no meu ponto de vista o professor é muito pouco valorizado. Porque não é qualquer um que aceitaria fazer o que eles fazem, pelo salário que eles ganham (entrevista 11).

Com os professores nomeados isto é perfeitamente possível, pois há um percentual de horas previstas no Plano de Carreira que garante a hora de planejamento, chamada “hora-atividade”, porém com os professores contratados não é viável.

Porque o nomeado, então, ele tem a carga horária, ele tem o tempo para o planejamento, tem que cumprir a carga horária dele. Nessa carga horária já está contemplada a questão das reuniões, ele vai ter mais tempo junto com a equipe que é o que não acontece com o contrato. (entrevista 06).

O professor contratado não tem essa hora disponível para preparo de material, para participar de reuniões, é diferente da situação do professor nomeado, o contratado simplesmente cumpre aquela carga horária, da qual ele foi contratado, e fim (entrevista 06).

Estas diferenças colaboram para a desqualificação da educação como construção coletiva, interferem na auto-estima dos professores e desestabilizam as relações profissionais com a constante ameaça da instabilidade de emprego e o conseqüente conflito entre a qualidade e a economia. Além disto, há o mito de que o servidor público onera o Estado, e cada vez mais os profissionais da educação estão sendo penalizados com baixos salários e condições precárias de trabalho.

A educação não é prioridade, não tem sido prioridade, portanto fica para depois o investimento. Então, por mais que os gestores defendam que a educação na prática eles

não fazem isso (entrevista 09).

Os contratos além de não resolverem a falta de pessoal qualificado para atuar na área da educação, ainda colaboram para precarizar mais a situação dos concursos públicos, porque, além de os professores contratados não terem a estabilidade e os direitos e garantias que têm os professores concursados e serem os primeiros ameaçados de demissão em caso de reivindicação por meio de qualquer protesto como manifestações, paralisações ou greves, fragilizam o processo de negociação, sendo uma alternativa para o governo tanto na substituição de pessoal, em caso de falta de professores no quadro, quanto na insatisfação pelo salário que faz com que muitos desistam da profissão ou procurem outros estabelecimentos de ensino municipais e particulares para desempenharem suas funções. O governo joga com a possibilidade de não realizar mais concursos públicos, pois dispõe das contratações.

4.2 Valorização profissional e Plano de Carreira: contratado, um trabalhador sem vantagens e direitos

Além das horas para planejamento e reuniões pedagógicas e administrativas, os professores nomeados contam com outras vantagens no Plano de Carreira, às quais os contratados não têm direito.

Existem as licenças, por exemplo, a licença prêmio que, para cada cinco anos de trabalho, o professor poderá gozar três meses em afastamento remunerado.

8 anos e meio estou no contrato, e eu comecei a trabalhar em 98, quando eu me formei em 97, na faculdade, me inscrevi e me chamaram e eu comecei a trabalhar. E estou até hoje aí trabalhando (entrevista 07)

No caso desta entrevistada que completou oito anos de contrato, o governo economizou o pagamento de dois triênios, uma licença-prêmio e ainda não estará este funcionário computando tempo de serviço para a aposentadoria. Além disto, há a economia indireta. Enquanto um contratado para atuar 20 horas em sala de aula, um professor nomeado trabalha 18 horas em sala de aula e tem duas horas de planejamento. E então, para cada dez contratados, o governo economiza um concursado na questão do tempo, o que representa a mais valia relativa.

As promoções, que significam a mudança de letra da A até a F, para cada mudança há um aumento salarial de 10%. Os critérios são merecimento e antiguidade. Para alcançar o merecimento, o profissional deverá realizar o maior número de horas em cursos afins com sua área de nomeação e, para alcançar a antiguidade, é contado o tempo de serviço.

...Então, o nomeado também ele tem promoções, o plano de carreira propicia que ele muda o nível quando ele faz uma pós, por exemplo, ele mudou de classe tem várias vantagens que o contratado não tem (entrevista 01).

O professor nomeado geralmente cumpre a sua carga horária total em apenas uma ou no máximo duas escolas, quando tem regime de 40h semanais.

Bom, nas segundas-feiras eu começo às 8h da manhã até ao meio-dia na [escola X] e saio meio-dia de lá e me desloco até a [escola Y], 1h10 eu começo na [escola Y] até às 5h15 e volto para a minha casa e faço o dever de casa e cuidado do meu filho. Terça-feira, de manhã na [escola Z] das 10h30 até o meio-dia e aí na [escola Y] da 1h10 até 2h50, e aí vou fazer outras atividades particulares. Quarta-feira de manhã é a minha folga, de tarde eu trabalho na [escola Y] das 1h10 até às 5h15. Quinta-feira eu trabalho na [escola X] das 8h ao meio-dia e da 1h15 até às 5:40 na [escola Z]. Na sexta-feira eu trabalho na [escola X] das 8h até meio-dia, de tarde na [escola Z] da 1h15 até às 5:40 (entrevista 07).

...Quantas horas/aula a senhora trabalha por semana, professora? 38 (entrevista 07).

... Nós tivemos um caso agora, há pouco tempo, uma colega fazia 8 horas de contrato conosco, mais 19 numa escola lá no Belém, dá em torno de 30/40km daqui, tinha mais não sei... não me lembro exatamente quantas horas numa outra escola, então ela atendia 3 escolas... e acabava conseguindo não dar conta... quer dizer a saúde dela mental, física e psicológica explodiu... (entrevista 06).

Esta carga horária de 38 horas semanais trabalhadas pela entrevistada 07 é distribuída em três escolas diferentes, e representa o quão fragmentado pode ser o trabalho de um professor contratado, o que causa, além de um desgaste mental e de organização de seu tempo, um desgaste físico pelo deslocamento que faz, por vezes em distâncias consideráveis.

O professor nomeado ingressa na carreira em um dos níveis do 1 ao 6, de acordo com sua escolaridade na data do concurso público para o qual se inscreveu. Depois do ingresso, se ele realizar curso de qualificação em nível universitário, seja graduação, pós-graduação, mestrado ou doutorado, poderá mudar de nível com aumento na remuneração básica, conforme foi apresentado no capítulo 2, item Plano de Carreira.

Eu acho que eles não valorizam o professor contratado, porque a gente cai fora de todas as coisas que o nomeado tem direito, a gente não tem direito a isso não tem direito aquilo, só que financeiramente pra descontar é rapidinho... para pagar demora até 6 meses para receber um professor, isso eu acho o cúmulo do cúmulo, porque todo mundo precisa se alimentar ... (entrevista 07).

...Inclusive uma delas fez um concurso foi chamada, assumiu a nossa escola aí viram que ela não tinha o curso superior, pedagógico, e ela retornou a situação anterior de contratada, isso é uma coisa bem... interessante (entrevista 03).

No caso desta professora, o que ocorreu foi que, ao ser contratada, não havia necessidade de titulação para atender aquele nível de ensino, entretanto, quando foi nomeada, ainda não possuía titulação exigida a quem presta concurso público para o mesmo nível de ensino. Pois, no ato da inscrição do concurso, não é exigida do professor a comprovação de habilitação para a disciplina na qual está se inscrevendo; este título é exigido somente no ato de nomeação.

O professor concursado recebe sua remuneração de acordo com sua titulação e desempenha suas funções também de acordo com ela e vai adquirindo vantagens e direitos ao longo do tempo conforme o Plano de Carreira estabelece. O professor contratado recebe sua remuneração de acordo com o nível de ensino em que trabalha, independente de sua titulação. Não há valorização, mesmo com tempo de serviço prolongado, como contratado. Esta é uma das diferenças salariais entre contratados e nomeados.

..Agora num caso de ter que mexer com o pessoal da escola na formação de quadros de pessoal, promoção, alteração e designação, é claro que o contratado não vai ter as mesmas prerrogativas. E agora, com essa situação que o contratado também não tem horas atividades e o nomeado tem, é evidente que o nomeado tem mais... não é vantagem, mas é.. direito, um direito porque ele fez concurso. E até a gente brinca, entrou pela porta da frente, (risos), umas brincadeiras assim que o pessoal não gosta de ouvir, mas que isso às vezes é dito. Então, o nomeado também ele tem promoções... o plano de carreira propicia que ele muda o nível quando ele faz uma pós, por exemplo, ele muda de classe é... ele tem várias vantagens que o contratado não tem (entrevista n.º 01).

Para que o professor nomeado possa qualificar-se para as mudanças de níveis, existe uma licença para qualificação profissional, em que o professor fica afastado pelo tempo do curso, recebendo a remuneração básica e depois de formado retorna ao serviço, devendo permanecer no serviço público estadual por igual período, sob pena de ter que ressarcir o Estado pelo tempo em que ficou afastado.

Eles, por várias vezes, são prejudicados porque, por exemplo, não tem as disciplinas pedagógicas que talvez venha a partir do 5º semestre, então isso lhe traz problemas e o

que é pior disso tudo é que nós temos acompanhado uma série de professores que eles além de não terem a sua formação completa eles acabam no 4º semestre abandonando, a faculdade porque não consegue conciliar a faculdade, com o seu trabalho. Então eles têm sua formação interrompida, estão integralmente nas escolas e por conta disso até pelo o que eles ganham não é permitido, que eles retomem a escola e tal. Nós temos até vários casos aí que os professores estão há mais de 10 anos com apenas o 4º semestre (entrevista n.º 02).

No caso do professor contratado, a remuneração não se modifica independente da escolaridade; há casos de pessoas que estão cursando o ensino superior de graduação e já trabalham com a área de conhecimento em que ainda não são especialistas, recebendo a mesma remuneração que um colega contratado que já esteja habilitado.

Eu fiz a curta de matemática e aí falta mais dois anos de cálculo. Então eu só acabei, me formei na curta, como eu tinha bebezinho de 5 meses quando me formei, e aí não tive mais condições financeiras e nem com quem deixar o meu filho daí eu não continuei. E eu estou louquinha para voltar e terminar a minha faculdade pra mim ter mais conhecimento ainda e... aí infelizmente financeiramente não tem condições de terminar... o que eu recebo não dá para pagar uma faculdade hoje em dia (entrevista n.º 07).

Sim, 1º grau sim. A plena seria 2 anos de cálculo e trabalhar com o 2º grau e futuramente uma faculdade, que é o meu sonho, mas infelizmente não consigo realizar o meu sonho agora por causa da minha vida financeira (entrevista n.º 07).

A remuneração dos contratados não varia com seu nível de escolaridade e sim com a série em que trabalha, sendo que são divididos em contratados para séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso da entrevistada acima, a professora era contratada, sua habilitação era para o Ensino Fundamental, mas trabalhava com o Ensino Médio. Ou seja, para que o professor contratado exerça a docência, vale uma “promessa de formação” que pode se concretizar ou não, pois a conclusão não lhe é exigida pelo Estado.

Outro direito que goza o professor nomeado é o da aposentadoria integral pelo Regime Estatutário Estadual através do Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul, enquanto que os contratados aposentam-se pelo regime previdenciário convencional, passando a receber seus proventos pela Previdência Social, exatamente como os trabalhadores da iniciativa privada.

Quando se nomeia um servidor público ou um professor, a gente sabe que ele no mínimo uns 70 anos o Estado estará pagando ?! Porque vai pagar os 35 anos que ele trabalha mais uns 35 anos que ele vai ficar aposentado e as vezes até deixa uma pensão. Então é

compromisso muito grande, para os cofres públicos, cada nomeação que se faz (entrevista 01).

É... sempre tem, por mais que isso seja uma coisa antiga, não é, que a gente já está acostumado na escola com contrato, ele sempre sofre uma pressão ora dos colegas porque ele pode estar... sabe que quando tiver qualquer troca ou um professor pode pedir, não é, suas horas de aula naquela escola se for concursado bem como ele é olhado às vezes infelizmente, como uma pessoa que pode ser tirada a qualquer hora menos preparado, não tem estabilidade. Por isso nós dissemos o seguinte, a nossa proposta, enquanto CPERS, é que de o Estado faça concurso, chama esses profissionais que estão hoje contratados porque ele tem uma experiência de sala de aula e também que ele seja reconhecido por tudo que fez, mas que na verdade nós gostaríamos que não tivesse mais os professores contratados porque com certeza, embora o Rio Grande do Sul tenha a educação de qualidade, uma educação que está sendo considerada umas das melhores do Brasil, com certeza se nós tivéssemos professores concursados, comprometidos, essa educação poderia ser melhor tanto para os educandos quanto para a escola como para o próprio professor que teria uma vida mais estável, mais organizada (entrevista n.º 02).

A diferença entre contratados e nomeados é demarcada pela inclusão no Plano de Carreira que uns têm direito (no caso os concursados) e outros não, o que implica diretamente na folha de pagamento. Também há uma grande contradição na questão da formação dos professores que, quando nomeados, devem ter a titulação adequada ao cargo e, no caso dos contratados, isto não é exigido. Em contrapartida, o contratado é extremamente explorado no cumprimento de sua carga horária desempenhada exclusivamente em sala de aula. Em consequência destes fatores, perde a educação em qualidade.

Portanto, professores contratados e nomeados, diretores de escola, membros da hierarquia do Sistema de Ensino Estadual e do sindicato de professores, todos reconhecem em seus depoimentos a precariedade do vínculo de trabalho e as perdas sofridas pelos professores contratados. O contrato institui dois tipos de professores na escola pública estadual, sendo o contratado um profissional explorado em sua força de trabalho.

A instabilidade no emprego e a aposentadoria pelo regime de previdência social, sem nenhuma possibilidade de valorização do contratado, afetam necessariamente a sua auto-estima e motivação para o trabalho em condições diferentes com relação aos colegas.

4.3 Auto-estima: somando perdas e desvantagens

A constante comparação entre nomeados e contratados na escola, mesmo que inconsciente, cria situações emocionais complicadas para ambos. Uma prova disto é quando chega um professor novo na escola: a forma de ingresso é sempre lembrada ou questionada por algum colega.

... existe não da parte dos alunos, até porque eles nem sabem essas coisas. Nem têm a noção do que é contratado e do que é nomeado. Agora... da parte das outras pessoas existe, não vou dizer de todos, mas, um olhar que outro sempre existe, inclusive da direção. Inclusive uma das escolas que eu trabalho que eu prefiro não citar, que eu sou contratada, eu e uma outra colega que também é contratada, a gente sentiu uma certa discriminação da parte da direção... (entrevista 08).

...E até a gente brinca, entrou pela porta da frente, (risos), umas brincadeiras assim que de vez em quando o pessoal não gosta de ouvir, mas que isso as vezes é dito ... (entrevista 01).

... eu acho que se sentem diferentes sim... eu acho que eles se sentem explorados, e são na verdade, são explorados porque... quer dizer, é um profissional com a mesma habilitação que o nomeado e, no entanto... que desempenha o mesmo papel e, no entanto ganham menos, ganham menos... e não tem aquele tempo próprio para participar das atividades da escola (entrevista 03).

O olhar diferente, as observações, tais como “entrou pela porta da frente”, como que sugerindo que o contratado, por sua vontade e escolha, por uma via mais fácil, fugiu ou evitou o concurso, indicam o quanto é desconfortável, difícil, “diferente” a integração social do contratado na escola estadual.

Outro problema que ocorre com frequência é a substituição do contratado. Às vezes o professor chega à escola onde está trabalhando, já está com um planejamento traçado e criando laços com os alunos; no mesmo dia é informado que foi remanejado para outra escola. Essa situação instaura um sentimento de descartabilidade do contratado com impacto em sua auto-estima e percepção da qualidade de seu trabalho.

Eu sei o que aconteceu comigo no ano passado, entrou um professor nomeado no meu lugar em fim de setembro e eu tive que procurar outra escola e... até reduziu 2 períodos do meu salário, foi para 38, está em 38h/a. Então é assim oh: eu chorei bastante, porque eu estava fazendo um trabalho, estava preparando as 8^{as} séries para o 1^o ano do segundo grau, bem preparado que eu cobro muito, sou muito chata, sou radical mesmo nos estudos, eu acho que vim aqui para ensinar e eles vieram aqui para aprender... (entrevista 07).

...Então, eu estava fazendo um trabalho assim fora de série com eles, já preparando tudo, preparando tudo para o final do ano... quando eu chego na escola: tá tu foi substituída, vai lá na Secretaria de Educação que eles vão te mandar para outra escola! Daí tu sai de uma escola que tu trabalhou 8 anos, que tu conhece todo mundo, todos os pais, e eu participava de tudo e aí tinha 9 dias em haver para tirar, simplesmente perco tudo oh. Aí eu vou para outra escola que eu nem sei aonde fica e nem quem são as pessoas... (entrevista 07).

O contratado não tem quem o defenda, mesmo realizando um bom trabalho na escola. O Estado pode dispor dele a qualquer momento, como no caso da entrevistada acima. As perdas

emocionais e a falta de valorização do trabalho desempenhado são imposições de natureza muito grave ao trabalhador. Isto pesa na sua motivação para o trabalho e traz conseqüências relevantes para sua vida, pois o esforço não é reconhecido por ninguém, e o professor é tratado como um objeto, uma peça na engrenagem que é movida de um lado para o outro conforme a vontade do empregador.

O professor nomeado tem a preferência para escolher a escola, o horário e a turma, então, na verdade, o contratado trabalha realmente com as turmas e horários que ninguém escolheu.

...por mais que isso seja uma coisa antiga, não é, que a gente já está acostumado na escola com contrato, ele sempre sofre uma pressão é... ora dos colegas porque ele pode estar... sabe que quando tiver qualquer troca ou um professor pode pedir, não é, suas horas de aula naquela escola se for concursado é... bem como ele é sempre é olhado as vezes infelizmente, como uma pessoa que pode ser tirada a qualquer hora é... menos preparado, não tem estabilidade... (entrevista 02).

... E é... acho que o contratado é mais cobrado... porque.. e a gente assim oh... tu passa a hora e na lei do contratado ele não tem horário para corrigir as coisas na escola, que ele está essas 40h em sala de aula e não 35 ou 30 em sala de aula e o resto está corrigindo... (entrevista 07).

Os professores contratados, na intenção de serem aceitos pelo grupo de professores da escola e também de manterem uma boa relação com os colegas e direção, submetem-se a trabalhar além da carga horária para a qual foram contratados a fim de participarem das reuniões e substituírem os professores que eventualmente faltam para “parecerem nomeados” e receberem o mesmo tratamento.

Olha, por mim pelo menos eu não vejo diferença nenhuma comigo, porque eu já estou tanto tempo aqui dentro, acho que já estou considerada, não no papel, mas visualmente como nomeada. Porque eu faço tudo que um nomeado faz, até além... que eu assumo, às vezes, 2 ou 3 turmas quando não tem professor [...]. Então acho que não tem, para mim não tem diferença nenhuma. Acho que todo o ser humano é igual (entrevista 07).

A professora contratada que concedeu a entrevista acima impõe a si mesma um esforço sobre-humano para participar das atividades extras para as quais não foi contratada, para que os colegas a aceitem no grupo como se fosse uma nomeada, pois os nomeados têm horas atividades incorporadas no seu regime de trabalho e participam dessas atividades.

O fato de não haver tempo para a preparação das aulas e participação em reuniões e confraternizações que acontecem na escola em horários alternativos desmotiva os contratados.

Isto marca muito a diferença. Em contrapartida, esses profissionais estão com uma carga de trabalho em sala de aula extremamente pesada, principalmente porque a realidade das escolas hoje é de falta de respeito por parte dos alunos e até dos pais, que não chega a ser um fato surpreendente, tendo em vista a geral desvalorização do magistério em qualquer nível ou esfera.

... Acho que hoje a tendência é piorar cada vez mais. As maneiras como os alunos tratam os professores. Graças a Deus nas duas escolas que eu trabalho a direção é boa nesse sentido. Fica do lado do professor. Porque já tive escolas, por exemplo, que eu trabalhei, uma escola que apareceu na televisão que quase mataram a mãe de um aluno e chamaram a escola de Carandiru, deu um bafafá que teve aí há alguns anos atrás, não sei se tu ouviste falar? Eu trabalhei nessa escola e eu tive uma úlcera nervosa, perdi 8 Kg na época, eu tive que fazer queixa contra assédio sexual, contra ameaça de morte... (entrevista 08).

Ah... agora eu nem sei se é justo ou se não é justo, porque veio e fez concurso e passou e está ali dentro, foi efetivado, mas eu acho que o contratado também deveria ter o seu tempinho para preparar as partes pedagógicas da escola e dos alunos. Pra saber com quem é que tu estás se relacionando e com que... o que tu vai fazer no dia seguinte... (entrevista 07).

...foram nomeados, se aquele professor nomeado não tem experiência nenhuma numa sala de aula e nem com os seres humanos menores do que eles, em cultura e tudo?! Porque a gente já conhece eles, já trabalha anos e anos, e tem um monte de nomeado que entra hoje e sai amanhã, não suporta! 'Aí, eu vou dar aula... a aula é a síntese'. Não é a síntese, tu tem que ter um bom aspecto biológico, físico e mental e tudo, o raciocínio, trabalhar com isso, trabalhando com seres humanos... (entrevista 07).

Os professores contratados se sentem injustiçados pelo regime de trabalho cumprido exclusivamente em sala de aula, sem a possibilidade de integração com a comunidade escolar por falta de tempo sequer para a preparação das aulas e também pela falta de reconhecimento do trabalho que desempenham mesmo sem as condições ideais.

Muitos fatores influenciam o desempenho dos professores contratados e seu comprometimento com a educação: a falta de tempo para formação, o desempenho de atividades extraclasse, a participação em outros espaços da escola, o entrosamento com os colegas são alguns deles, mas principalmente a exploração de seu trabalho pelo poder público, sem nenhuma valorização do profissional, é certamente o que mais os abate e desmotiva.

Além da pressão sofrida pelo integral cumprimento da carga horária em sala de aula e a possibilidade de ter que trocar de escola a qualquer momento ou talvez até ter reduzidas as horas de seu contrato, o professor contratado é penalizado com a demissão sempre eminente, conforme item tratado a seguir.

4.4. A Legislação e a instabilidade dos contratos

A contratação de professores, bem como a renovação dos contratos por ventura em vigência dependem de aprovação legal, com votação de projeto pela Assembléia Legislativa, como já foi anteriormente tratado. Entretanto, a votação está baseada em números de professores contratados com base na necessidade das escolas e não em quem será contratado ou terá seu contrato renovado.

Tu sabes que nós só podemos contratar baseado na autorização dada pela Assembléia Legislativa do Estado. Nós temos então em 95, a Lei 10.376 ela permitiu 3.500 contratos emergenciais, depois a Lei 11.125/98 permitiu a contratação temporária de 4.840 e a Lei 11.339/99 autorizou 2.800 contratos temporários. Então, somando estas autorizações que nós tivemos ao longo do tempo, nós temos o Decreto 42.207/03 confirmou que nós temos autorização para 11.140 contratos. Este, vamos dizer, é o que nós temos autorizado pela Assembléia Legislativa e nós não podemos de maneira nenhuma exceder esse número. Então, normalmente, dispensa um contrato para fazer outro, ocupa a mesma vaga, vamos dizer, do contrato. Então nós hoje, no momento, nós temos 1.227 contratos emergenciais, que nós não estamos mais renovando, e 9.485 temporários. Então nós temos na verdade mais de 10.000 contratos que nós temos nas nossas escolas em sala de aula, porque contrato é só para sala de aula (entrevista 01).

...O concurso de 2001 ele expirava o prazo de validade em fevereiro, então nós fizemos uma nomeação em que se dispensou o contrato e nomeamos para, vamos dizer, atender até aqueles professores que tinham feito concursos cujos prazos se expirou em 7 de fevereiro (entrevista 01).

... Agora, quando é um afastamento temporário, nós não podemos nomear assim sem uma análise maior porque depois retorna aquele professor e vai a folha de pagamento do magistério, na verdade a gente sabe, não é segredo para ninguém, os recursos para pagar o professor são recursos vinculados ou é os 35% constitucional da constituição, e é para a educação no geral, e aí tem uma parte que é para pagamento ou é do FUNDEF,... (entrevista 01).

O sistema de ensino, ao instituir a figura do contrato, demonstrou claramente a sua preocupação em resolver os problemas administrativos de falta de pessoal para satisfazer a necessidade iminente das escolas, mas deixa de lado o investimento na qualidade do sistema de ensino, não investindo na educação como prioridade que deve ser.

Este fato já é motivo suficiente para causar instabilidade dentre aqueles que ingressam no magistério público estadual pela via do contrato.

Não... até eu fico ansiosa porque infelizmente tu pode ganhar um pontapé, de hoje para amanhã e tchau “pt saudações”. Porque tu estás trabalhando, se tu está a 8, 9 anos já dentro do Estado, e simplesmente no outro dia: a gente não precisa mais de ti! Eles não pensam no lado humano da pessoa, que a pessoa tem uma família para sustentar, tem que

comer, tem que se vestir, tem várias coisas pra... financeiramente para assumir...(entrevista 07).

...é claro nós temos aquela resolução n.º 5 é... num caso de remoção de professores numa escola o primeiro a sair é o contratado ou o nomeado de menos tempo... (entrevista 01).

A prova da instabilidade do contratado reside também no fato de o administrador utilizá-lo para substituições de licenças e afastamentos temporários, o que significa que a volta do professor nomeado dispensa o contratado automaticamente, sem nenhum direito a indenizações.

[...] eu acho que não tem seguro desemprego para o professor, porque a gente não trabalha com carteira assinada e eles não se preocupam, simplesmente chegam assim e dizem: tchau, a gente não precisa mais de ti! E muito obrigado porque até agora a gente serviu, então porque a partir de amanhã a gente não pode servir? Eles nem sabem como é que vai ser [...] (entrevista 07).

... e muito diretores de escola é... chegam nos dizer que preferem os contratados, porque os contratados é... ele é mais, como é que eu vou te dizer, mais gíria, vamos dizer, é mais 'caxias', ele mais pontual, ele é mais freqüente, ele é mais que... que a situação dele é instável e muitos nomeados, aí até eu acho que é uma deturpação do cargo né, porque o cargo quer oferecer segurança para a pessoa se aperfeiçoar e ser um bom profissional... (entrevista 01).

O administrador utiliza contratos para escolas novas e para municípios recém emancipados, porque as nomeações demoram a acontecer e há todo o processo de concurso público que implica em muitos atos administrativos e legais. Então, por vezes, o prédio está pronto, há demanda de alunos para a região, e as aulas não começam por falta de professores, daí a utilização deste expediente da contratação de pessoal, atendendo temporariamente a necessidade.

...Então é uma preocupação que nós também temos, e esta questão de contratos ela se verifica então nestes afastamentos temporários, a regra é que teria que ser para afastamentos temporários e terminado aquele período o contrato seria dispensado, o que acontece é que as vezes nós temos municípios, por exemplo, surgiram muitos municípios ultimamente no Rio Grande do Sul, houve um número quase que dobrou o número de municípios nos 10 últimos anos eu acho... (entrevista 01).

A qualificação profissional no magistério depende em parte do oferecimento de formação pedagógica pela Secretaria de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e escolas e, em parte, da disponibilidade financeira e de horários do professor para fazer cursos. Alguns

professores são contratados quando estão cursando faculdade, porém muitos desistem e acabam não estudando mais. São contratados por um salário que não os permite pagar a instituição de ensino e também não concorrem em promoções na carreira se conseguirem a habilitação.

...Eles, por várias vezes, são prejudicados porque, por exemplo, não tem as disciplinas pedagógicas que talvez venha a partir do 5º semestre, então isso lhe traz problemas e o que é pior disso tudo é que nós temos acompanhado uma série de professores que eles além de não terem a sua formação completa eles acabam no 4º semestre abandonando, a faculdade porque não conseguem conciliar a faculdade, com o seu trabalho... (entrevista 02).

A administração pública, mesmo de forma legal, acaba adotando expedientes para atender às necessidades do setor de ensino, causando desigualdades entre os funcionários e visando somente à capitalização de resultados quantitativos como o número de alunos matriculados por turma e atendidos com que qualidade for. O contrato emergencial é um destes expedientes, pois criam a dicotomia entre nomeados e contratados no que tange aos direitos trabalhistas, carga horária para atividades extracurriculares, tempo de planejamento, formação e habilitação para o exercício da docência.

Todos estes problemas já constatados desembocam na grande preocupação com a qualidade da educação pública e afetam os projetos pedagógicos das escolas, bem como as constantes mudanças no aspecto administrativo.

4.5 Aspectos pedagógicos: a contradição da “vaga suprida” sem a participação no processo político-pedagógico da escola

A oscilação no quadro de pessoal das escolas, em função dos contratos, causa um problema administrativo que se reflete na questão pedagógica. A escola tem um projeto pedagógico para desenvolver e que, via de regra, é discutido em planejamento coletivo com os professores. Daí resultam outros dois aspectos: primeiro que os contratados não participam, na grande maioria das vezes, deste processo de discussão do projeto pedagógico da escola ou das escolas que atuam; segundo que, mesmo que participem, na escola, quando está organizada e com o planejamento em andamento, ocorrem substituições de professores contratados, forçando uma reorganização e adaptação destes novos profissionais.

A reorganização e a readaptação afetam diretamente os alunos, pois é com eles que o professor tem contato direto diariamente, há o vínculo com o professor que se rompe e também

há mudança de metodologia de trabalho, podendo ocasionar a desmotivação dos alunos com queda no rendimento escolar e, por vezes, levando à evasão ou à repetência.

Existe, existe um prejuízo pedagógico muito grande, porque? A troca do professor sempre acontece, de... tirar a turma do ritmo, tira a escola do ritmo, quando o professor já está adequado a turma já está se organizando com o professor daí de repente troca ou normalmente já demora um pouco para chegar o outro (entrevista 06).

...O contrato emergencial ele supre a vaga, mas assim... ele dificulta o funcionamento da escola, na medida em que esses professores não participam de reunião, eles estão.. eles ficam fora do processo político-pedagógico da escola... (entrevista 03).

Eles trazem muitos prejuízos assim (risos), eu sou completamente contra o contrato emergencial porque esse professor ele não, mesmo que ele queira, ele não consegue fazer um bom trabalho, porque não se consegue fazer um trabalho excelente com várias realidades diferentes. Quer dizer, na escola é um processo, na outra é outro até a relação é diferente de uma escola para a outra, então é muito difícil. E na medida que esse professor não participa das reuniões... ele fica de fora... ele é um corpo estanho dentro da escola (entrevista 03).

Outro fator importante é o deslocamento que um professor tem que fazer muitas vezes para até quatro escolas diferentes e, em alguns casos, em pontos bem distantes uns dos outros. Isto precariza o tempo que deveria ser dispensado ao preparo das aulas (considerando a realidade e perfil dos alunos) e cansa física e mentalmente o profissional, podendo levá-lo ao esgotamento. É claro que, neste sentido, a qualidade da educação está em segundo plano. E esta discussão nem sempre é levada em conta pelo administrador que está na hierarquia do Sistema de Ensino Estadual; Para ele, professor contratado é aluno atendido, é professor em sala de aula.

Eu acredito que qualificaria, seria um ponto positivo porque muitas vezes, elas não criam vínculos justamente por isso, porque só dão aula e não participam de nenhuma atividade. Acho que melhoraria até com relação a comunidade e os alunos (entrevista 04).

...Agora, nós achamos que para a educação era melhor que esse trabalhador em educação em vez de ele ser contrato ele fosse concursado. Isso para a sua vida pessoal é melhor, ele terá mais tempo é.. para se dedicar, ele tem uma estabilidade que também é melhor para ele, bem como para a escola ter um professor com seu tempo mais integralizado, ele traz uma melhoria para a educação (entrevista 02).

Eu acho que ele desqualifica. Nós não podemos assim citar que aqui na escola desqualifica... nós percebemos que o trabalho que a gente vem realizando ao longo dos anos tem tido mais prejuízo na medida em que aumentou o número de contratos, eu acho que sim. Eu acho que dá para dizer que tem minimizado a qualidade da base... do produto final, por mais que a gente se esforce. Por que aqui a gente tem um processo assim de: construir projetos coletivos, de tentar levar no roldão as coisas... no roldão, que eu digo, é no sentido de levar o mais geral possível para que as pessoas possam se somar, mas que acaba no produto final interferindo eu não tenho dúvida que interfere (entrevista 05).

...Então o que acontece com o contratado: ele chega faz a aula dele, cumpre com aquele papel ali e tchau. Fica uma lacuna até mesmo na convivência com os outros colegas, porque na reunião ele não... não está presente, ele não tem horário pra isso. Para participar de eventos fora do horário só se é uma pessoa que tenha disponibilidade. Então isso tudo acaba interferindo na qualidade do trabalho (entrevista 06).

Todos eles atuam em outras escolas também, no mínimo duas e a maioria em três escolas, sendo que tem um professor com 4h/a na escola. Mas imagina só o custo para vir numa escola de difícil acesso para cumprir 4h (entrevista 03).

Os professores contratados, em que pese a dedicação de muitos, não conseguem tempo para se prepararem, pois são realidades, séries e até mesmo disciplinas diferentes em cada escola que atuam.

Eu atuo aqui na [escola Y], matemática na 5ª e 7ª, e na [escola X] 7ª e 8ª, e na [escola Z] 5ªs séries (entrevista 07).

... terças-feiras eu saio daqui às 2:50 então eu não assisto a reunião porque não faz parte da minha carga horária, até o ano passado eu saía daqui 2:50 e tinha que estar 3:50 na outra escola, eu trabalhava em uma tarde em duas escolas, era super cansativo e estressante. Eu disse esse ano para a diretora: assim não tem condições, eu sou física, sou humana e a gente cansa! Então, eu não participava, mas além desses dois anos eu sempre participava encontro. Se tem sábado, se tem extra eu venho nas reuniões, senão eu pergunto pros colegas, pra diretora, o que aconteceu... (entrevista 07).

A qualidade da educação, além da valorização salarial do professor, passa pela sua valorização humana. A questão pedagógica é fundamental numa instituição de ensino, não deve ser levado em consideração apenas o bom desempenho administrativo, o número de professores, funcionários e alunos, a quantidade de material disponível, as condições físicas da escola, mas como é a participação das pessoas na gestão escolar, no planejamento das atividades, na democracia da tomada das decisões e nas atividades extraclasse realizadas com a comunidade escolar. O professor contratado está sempre à margem desta participação na escola devido ao caráter de sua contratação para atuar apenas na sala de aula e devido à falta de tempo para planejar.

... uma disciplina que não tem uma carga horária muito grande, então que ele acabe tendo que ir completando sua carga horária em outras escolas que também necessitam aquela disciplina. Agora evidentemente pedagogicamente não é o ideal, não é bom, a gente procura evitar que isso aconteça, mas principalmente assim acho que no interior é o que a gente tem mais essa situação. Aqui em Porto Alegre também acontece porque tem escolas pequenas e que pode ocorrer (entrevista 01).

Para a administração, o que deve ser considerado antes do pedagógico é o material, a quantidade antes da qualidade, o professor em sala de aula a qualquer custo, o maior número de alunos por turma, a economia que o contrato gera ao Estado.

... Não é o ideal, não é o que nós gostaríamos, assim como a gente gostaria que o contratado tivesse um período de horas atividades para formação, para planejamento, para organizar as suas aulas e também para participar das reuniões pedagógicas e com a comunidade mesmo, também a situação de ficar em mais e uma escola não é realmente o ideal, não é aquilo que a gente pretende pra melhoria da qualidade da educação (entrevista 01).

Também tem a questão metodológica e didática de cada escola; algumas trabalham por conceitos, outras com notas, algumas a avaliação é cumulativa outras não, e isto vai depender da concepção pedagógica e dos critérios que cada escola formulou, dificultando ainda mais o trabalho do professor contratado.

...Eu acho que eu já me acostumei, porque eu tenho que separar... uma hora quando eu estou na escola Y, eu tenho que esquecer a escola Z e a escola X que é totalmente diferente. Porque na escola X eu trabalho com notas de 0 até 10, na escola Y eu trabalho com código de 1 até 5, e na escola Z trabalho com peso que é de 20, 30 e 50. Então, é totalmente diferente, e também a parte pedagógica da escola é diferente, é plano de aula, plano relatório... e na outra parte... mais no.. procuram mais que a gente tenha assim a teoria, mais é a prática, e aqui tu tem que ter a teoria e a prática. E os alunos são totalmente diferentes, eu trabalho aqui com crianças carentes, na escola Z com carentes, e lá na escola X é nível médio... (entrevista 07).

A diferença das avaliações confunde o professor que trabalha em diversas escolas. Além de ter que estar atento para os critérios de avaliação, há o planejamento coerente com esses critérios, e o professor contratado não participa, apenas acata as decisões tomadas e adequa-se a elas.

Todas as escolas que eu trabalho têm avaliações diferentes, uma escola é bimestral, a outra é trimestral e a outra é semestral. Essa que é bimestral, a avaliação é... o aluno tem que somar 20 pontos no final do ano, a média é 5, ele não pode tirar menos que 5 no último bimestre, mesmo que já tenha atingido os 20 pontos. Na outra escola a avaliação é trimestral, lá é nota no outro que é bimestral, essa que a avaliação é trimestral é conceito, parecer e Conselho Participativo, eu tenho 11 turmas, é pra matar! Imagina fazer isso com 11 turmas. Eu comecei nessa escola esse ano, pra fazer parecer... sabe como é para fazer parecer? Tem que escrever tudo de cada aluno, foi terrível para fazer esse primeiro trimestre, agora eu já conheço eles bem melhor no segundo trimestre vai ficar mais fácil, [...] e agora eles colocaram Conselho Participativo, que eu acho que não deveria ter, porque? Porque tu já faz o parecer ou tu faz parecer ou tu faz Conselho Participativo, as três coisas é... eu acho muito puxado! Não concordo com essa avaliação de conceito, acho que não é justo fazer com que o aluno tire NS, mas ele ainda assim

tem média... [...] tipo 5, nota 5, eu não acho justo, não concordo, mas é assim. E a escola que eu trabalho a noite a avaliação é semestral porque é EJA, então é parecer daí. Todos são diferentes, um é nota, a outra é conceito, parecer e Conselho Participativo e aqui é parecer (entrevista 08).

Mesmo que consideremos a prática de sala de aula, a dedicação e a preocupação com o ensino, muitos contratados não conseguem a titulação para o cargo como já foi tratado anteriormente. A titulação, por si só, não garante a atualização do profissional, porém garante alguns conhecimentos teóricos inerentes à área de conhecimento com a qual o profissional vai trabalhar.

Então nós temos necessidade de contrato ou nesse caso que te falei dos afastamentos temporários, ou locais onde não tem gente para nomear ou que não tem gente com titulação completa e... principalmente a educação profissional (entrevista 01).

Eu tive uma professora de geografia aqui que ainda não tinha terminado o seu curso, ela trouxe alguns problemas aqui dentro no sentido de controle da turma, de desenvolvimento do conteúdo, teve algumas dificuldades, com certeza (entrevista 03).

Outro aspecto a considerar é a falta de entrosamento do professor contratado com os colegas das várias escolas em que leciona por sua alta rotatividade, o que não lhe permite conversar, trocar idéias e atividades, discutir sobre o planejamento, sobre as turmas e os alunos.

Ah... eu acho que traria vantagem sim e seria melhor, porque daí tu tem o teu tempinho para preparar as aulas ou preparar até os planos de aula e até pensar sobre o aluno, ter um tempinho... pensar.. será... porque que esse aluno está com tanta dificuldade em aprender isso? O quê que está faltando? O quê que eu posso fazer para ajudar ele? Porque quando tu entra na sala de aula tu está com 40 alunos, 30, que as turmas são grandes, e aí como tu vai particularmente cada casinho, porque cada um é diferente... um tem dificuldade nisso, o outro naquilo, o outro ali... (entrevista 07).

Assim quando eu chego mais cedo, aqueles minutinhos, ou eu saio um pouquinho mais tarde ou na hora do intervalo, ou se falta algum professor eu subo alguns períodos. Aí é nesse momento que eu me relaciono com eles, e ele me passa ou ele vem atrás de mim e me entrega as coisas em sala de aula, conversa comigo é assim (entrevista 07).

Quando um professor atua apenas na sala de aula e não consegue tempo para trocar idéias com seus colegas, não tem a visão do todo da escola e a visão que os demais professores têm sobre os alunos com os quais trabalham, não podem discutir as situações destes alunos, cada um fica com a sua opinião.

Traz prejuízo sim, até para a gente ficar informado sobre o que está acontecendo, o que eles querem fazer na escola... Numa das escolas que eu trabalho sempre me passam, depois na outra, até hoje, ninguém teve a preocupação de me passar nada. Quer dizer que as reuniões que acontecem tipo assim... é como eu não contasse, então... (entrevista 08).

A gente percebe que como eles trabalham em mais de uma escola, eles nem sempre se conseguem fazer presentes. Porque quando coincidem nem todos priorizam a nossa escola,... (entrevista 09).

... o contrato é por hora/aula, então ele não tem horas atividades, por exemplo, para preparar... para participar de reuniões, o que eu acho que é uma falha... isso aí dá um prejuízo pedagógico,... (entrevista 01).

O professor contratado não consegue participar das reuniões pedagógicas e de formação na escola, e as equipes diretivas não podem planejar em conjunto com estes profissionais, sendo que até mesmos os avisos gerais e administrativos são comunicados rapidamente.

É impossível pensar este professor contratado no coletivo da escola em que faz parte, sem que ele participe das outras atividades que os outros participam fora da sala de aula com o conforto da nomeação que o trata não só como professor, mas como um agente construtor da escola e das propostas do sistema de ensino.

Ainda devemos considerar o planejamento individual de cada profissional, considerando o sistema de avaliação da sua escola, a metodologia utilizada, o projeto pedagógico daquele ano, o perfil das turmas e dos alunos, a realidade do entorno da escola, enfim a contextualização e inserção do professor na comunidade em que atua. E isto, ao professor contratado, é praticamente impossível.

... Porque nós temos hora aula, então tu sai com uma pilha de material pra casa e em casa a gente não recebe nada, apesar do governo não valorize [...], então tem dias que tu fica até a 1/2 horas da manhã, o sábado e domingo corrigindo e preparando aula e a gente não recebe. E muitas vezes não é valorizado, não é pela direção, nem pela escola, mas sim pelo próprio governador, e os da Secretaria da Educação que não sabem diferenciar que um ser humano é igual ao outro... (entrevista 07).

Olha, no começo... até me lembro que eu comecei um contrato em 2000, eu não consegui logo com 40h, eu comecei com 16h e depois passou para 34h e depois eu fui aumentando. No começo até dava um pouco de problema, eu levei muitas vezes trabalho para fazer em casa, porque contrato aquele horário ali ele tem que estar dentro da sala de aula. Hoje em dia eu já não sinto tanta dificuldade nessa parte porque eu sou muito organizada. Assim, que eu tenha uma pasta, porque eu trabalho inglês, essas 38hs, aqui eu trabalho com 2^a, 3^a séries iniciais. Eu tenho uma pasta que todos os anos, em fevereiro, eu trabalho o mês inteiro, eu preparo todas as minhas aulas para o ano inteiro de todas as turmas, 5^a/6^a/7^a e 8^a. Esse ano eu só tenho 5^a a 8^a, mas até o ano passado eu tinha o 2^o grau também, o fundamental. Fundamental? Não, o Médio. E... também eu sempre tive essa organização, eu preparo todas as minhas aulas do ano. Para corrigir, eu procuro corrigir em aula, quando os alunos estão trabalhando. A gente vai adquirindo

prática com o tempo, tu és obrigado. Mas eu passo muitas vezes na hora do almoço corrigindo coisa, todo o tempinho que eu tenho livre, porque... mesmo o contrato ele tem algumas janelas assim, não muitas... as direções procuram não colocar, isso não posso me queixar, mas uma janelinha que outra a gente tem e daí eu aproveito para corrigir. Às vezes eu levo coisas para casa, mas é difícil. Eu até consigo! A pior coisa de tudo é o fim do bimestre ou o fim do trimestre que tem que fechar as notas, daí é um terror, eu fico assim... a beira de um ataque de nervos assim (risos) (entrevista 08).

...Porque isso aí tu tem que fazer fora da escola, tu tem que fazer em casa ou as vezes indo no ônibus, tem que estar lendo as coisas... tem tanto coisas que tu até pode... assistir um filme, preparação sobre o aluno, sobre a escola, a educação que tem tantas coisas boas para a gente fazer, mas infelizmente não tem tempo (entrevista 07).

O trabalho de sala de aula produz mais tarefas para o professor fora deste espaço, pois precisa planejar, corrigir trabalhos, provas, fazer pareceres. O contrato obriga-o a ocupar toda sua carga horária dentro da sala de aula; as atividades decorrentes são feitas em espaços inadequados, muitas vezes no trajeto do ônibus, nas horas de lazer, no horário de almoço. A vaga está suprida, os alunos têm professor, mas o custo é o estresse do professor contratado e principalmente as inadequadas condições para um trabalho educativo de qualidade que é realizado na pressa, em qualquer lugar, sem assessoramento, sem a possibilidade de compartilhamento e trabalho coletivo.

O professor contratado torna-se invisível na escola por não poder participar de atividades como reuniões, festas e votações e por não estar integrado à comunidade escolar.

...Na parte pedagógica a gente tem essas reuniões de formação, regularmente e infelizmente o contratado não está presente, a não ser que ele queria por espontaneidade comparecer (entrevista 06).

É muito difícil, porque como eles sempre têm outras escolas e mesmo nas reuniões que a gente faz aos sábados que a gente está lutando para fazer em alguns sábados a gente tem problema com o comparecimento deles porque daí sábado tem outras escolas e nem sempre eles priorizam a nossa... (entrevista 05).

...um dos pontos que nós achamos fundamental que é a questão pedagógica então e a questão da qualidade na educação com relação aos contratos. Nós vemos que eles têm uma vontade de luta, eles fazem o possível, não é, de dedicação para manter o seu emprego e tal por decorrência disso eles conseguem manter os horários. Agora, eu trabalhei com colegas que, na verdade, não tinham a menor possibilidade de dar uma melhor qualidade de educação, não por causa deles, mas porque não lhe era permitido. Ele estava em uma escola, pela manhã até as 10h, 10h30 ele tinha que estar em uma outra que era em torno de 3km e depois a tarde ele fazia mais duas. Então esse professor não tem condição nem física, de poder dar uma boa qualidade da educação... (entrevista 02).

Pelo resultado geral das entrevistas, nota-se que os contratos emergenciais, apesar de

convenientes para a administração pública, não contribuem para a valorização da educação e trazem prejuízos às escolas no aspecto pedagógico. Também representam um meio de explorar a mão-de-obra do profissional da educação com baixo custo e pouco investimento.

Percebo a fragilidade e instabilidade dos professores contratados com relação ao emprego. Seu cansaço pelas longas jornadas de trabalho e deslocamento para as várias escolas em que é obrigado a cumprir sua carga horária exclusivamente em sala de aula, sem tempo para preparação e participação efetiva nos outros espaços escolares.

Encerro com outro extrato das entrevistas, considerando os contratos como prejudiciais à educação pública de qualidade e como instrumento de desumanização do trabalhador em educação.

É, nós realmente aquilo que nós estamos comentando nós acreditamos que o concurso público é a entrada correta do servidos públicos e ele tem que ter a titulação plena, ele tem que fazer o estágio probatório ele tem todo um... andamento que garante uma melhor qualidade da educação. Então é claro que a gente prefere a nomeação mas nem sempre a gente consegue atingir isso aí, nós em janeiro conseguimos fazer nomeação especificamente em substituição de contratos e... nomeamos mais de 1000, depois houve alguns atos [...] e nós fizemos ainda uma segundo nomeação no início de fevereiro porque o concurso terminava a validade dia 7 de fevereiro... (entrevista 01).

Por fim, após analisar as entrevistas realizadas com representantes de alguns segmentos diretamente envolvidos com a questão dos contratos emergenciais, do ponto de vista administrativo, trabalhista, pedagógico e pessoal, conclui-se que os benefícios que o contrato desta natureza traz ao Estado, considerando a celeridade e economia, não superam o prejuízo pedagógico para a escola, bem como os prejuízos pessoais e financeiros dos contratados.

A opção pelo contratado representa ao Estado, do ponto de vista administrativo, a possibilidade de preencher cargos com mais brevidade, sem a burocracia dos trâmites necessários à realização do concurso público, forma constitucional para o ingresso no serviço público. Também há no contratado a missão exclusiva de atender à sala de aula na falta temporária de professores.

Em termos econômicos, o contratado rende ao Estado a mais valia relativa quanto à questão do tempo, ou seja, para o contrato de 20 horas semanais, o professor contratado trabalha as 20 horas dentro da sala de aula porque, ao contrário do nomeado, não está incluído em seu

contrato de trabalho as horas de atividades extraclasse, como reuniões pedagógicas, formação, tempo de preparo das aulas e demais atividades realizadas nas escolas. Também economiza diretamente na questão financeira, pois o contratado não fica incluído no Plano de Carreira do Magistério e, portanto, não goza de direitos, como licenças remuneradas, aposentadoria e promoções por tempo de serviço. O salário do contratado também é inferior ao do nomeado e não requer formação acadêmica completa como é exigido ao professor nomeado.

Entretanto, para quem é contratado, estas desvantagens são significativas para o desempenho de seu trabalho e interferem não somente na questão financeira e no cansaço físico e mental, como também no relacionamento com os colegas e a comunidade escolar. O contratado sente-se discriminado por não participar de todas as atividades da escola, por cumprir a carga horária em várias escolas diferentes, por não poder planejar aulas e trocar idéias com seus pares. Além disto, precisa adequar-se a cada sistema de avaliação de cada instituição em que atua. Consegue conhecer os alunos apenas na sala de aula, sem saber como são nas demais aulas e nos outros espaços da escola.

Muitos abandonam os estudos, porque começam a trabalhar demais e por um salário que não comporta o pagamento de mensalidades no ensino superior e acabam trabalhando na mesma série que um colega nomeado que tem uma formação completa e está habilitado para tal. Os contratados também podem ser transferidos de escola a qualquer tempo, sem aviso prévio, a critério da administração.

A estabilidade no emprego não atinge os professores contratados, então são os primeiros candidatos à demissão em casos de falta de verba para pessoal, greves, terceirização e municipalização do ensino e outras circunstâncias em que haja diminuição no número de matrículas.

Para as equipes diretivas das escolas, os contratados são pessoas que apenas cumprem as ordens e o planejamento já estabelecido. Pouco acrescentam à questão pedagógica de modo geral, dado que não participam das formações e reuniões. É difícil às supervisões das escolas planejarem aulas e estratégias com estes professores, pois eles não dispõem de tempo para tanto, estão na sala de aula em tempo integral e atuam em diversas escolas de acordo com a necessidade de preenchimento da falta de professores.

Os contratos que deveriam cumprir uma função emergencial perpetuam-se, e os professores ficam aguardando nomeação e seleção por concurso público, mas o Estado renova os

contratos e aumenta o número de contratações, frustrando a expectativa inclusive dos contratados que desejam adquirir estabilidade e ingressar no magistério com os direitos ao Plano de Carreira. Mesmo que dependam da aprovação anual na Assembléia Legislativa, dependendo da vontade política do governo que estiver no poder, os contratos estão com tendência ao crescimento em detrimento do concurso público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta dissertação é o resultado de um trabalho investigativo com alguns trabalhadores em educação e alunos de duas escolas estaduais, além de minha experiência profissional como Diretor do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no Governo Olívio Dutra (1999-2002), quando tive a oportunidade de gerenciar toda a rede do Magistério Público Estadual e os funcionários de escolas do estado.

Nesta experiência e na construção deste trabalho, pude refletir acerca do papel do professor contratado na educação estadual e quais as suas implicações no dia-a-dia da comunidade escolar. Por ter vínculo precário e não possuir estabilidade dificulta sua inserção na comunidade e até mesmo uma maior identificação com a escola, já que trabalha em várias instituições de ensino e com toda a carga horária atuando exclusivamente em sala de aula.

No desenvolvimento deste trabalho, ficou claro o quanto o professor contratado é prejudicado na sua vida profissional e nos seus direitos de trabalhador pela natureza do contrato e por estar todos os anos sujeito a não renovação de seu contrato, pois depende da necessidade do estado e da aprovação na Assembléia Legislativa.

Além do que, apesar do empenho e dedicação desses trabalhadores, a educação como um todo perde em qualidade com este tipo de vínculo, pois os professores contratados muitas vezes nem sequer conseguem concluir seus estudos, trabalham em várias escolas com realidades diferentes, desde seus projetos político-pedagógicos, bases curriculares e sistema de avaliação.

Analisando as entrevistas dos professores nomeados, professores contratados, representante sindical, gestor, diretores e supervisores de escola, concluí que a manutenção dos contratos é prejudicial aos próprios trabalhadores contratados e à qualidade da educação. Na visão dos alunos, os professores contratados e professores nomeados não se diferenciam. Os

alunos não sabem a diferença nem quais professores são contratados ou nomeados, apenas criticam a falta de professores quando há esta ocorrência.

O Estado, ao adotar as contratações emergenciais como prática permanente, afronta os trabalhadores concursados porque desrespeita a legitimidade do concurso público e, de certa forma, pressiona os professores nomeados com uma alternativa mais econômica aos cofres públicos. Isto significa dizer que, tendo em vista a possibilidade crescente de criar empregos instáveis e mal remunerados para substituir as nomeações, o Estado exerce sobre estes profissionais uma pressão coercitiva e acena com o desrespeito ao Plano de Carreira e pagamento de vantagens a que fazem jus. O Estado não demonstra preocupação com a qualidade da educação pública, mas apenas com a economia financeira, o que é percebido pela própria entrevista concedida pelo gestor que reconhece os problemas causados pelos contratos.

A educação pública estadual passa por um processo de desvalorização dos trabalhadores e de sucateamento das escolas. Isto é percebido na questão salarial, no desrespeito ao Plano de Carreira do Magistério, na compra de material, na manutenção dos prédios, na merenda escolar e nos repasses da autonomia financeira.

Os contratos emergenciais, apesar de servirem de apoio ao Estado há muito tempo e já estarem consolidados na administração pública estadual, nos últimos cinco anos, pelo perfil político dos governantes, têm-se ampliado numericamente em detrimento das nomeações. O último concurso público para provimento de cargo de professor estadual em escolas de educação básica foi realizado em 2003, mas poucos professores foram nomeados desde então.

O estado, pelos indicativos apresentados, caminha para a municipalização do Ensino Fundamental para se desonerar na área da educação. A municipalização já foi feita no governo Britto em alguns municípios, entretanto foi desfeita no governo Olívio Dutra.

Na municipalização, o estado fica obrigado a pagar os professores, mas não realiza mais concurso público nem contrata mais professores. Também se desobriga do transporte escolar, da merenda e da manutenção dos prédios o que passa a ser obrigação dos municípios.

Outra alternativa vislumbrada na política escolhida pelos atuais governantes é a possibilidade de terceirização, através da contratação de empresas que passam a exercer atividades inerentes ao estado com mão-de-obra contratada sem vínculo empregatício nem com o estado nem com a empresa, ou seja, trabalhadores autônomos ou cooperativados. A verba destinada a estes serviços deixa de ser o gasto com pessoal, diminuindo a responsabilidade fiscal

que pesa na fiscalização sobre as finanças do estado.

A privatização é outra forma de onerar o estado com prestação de serviços sociais como a educação, saúde, abastecimento de água e energia elétrica. O estado vende a concessão sobre estes serviços que passam a ser realizados por particulares. Isto deveria diminuir a arrecadação de impostos, mas na prática isto não tem ocorrido nos exemplos que temos com este tipo de administração.

Estes expedientes, bem como as contratações em lugar de nomeações por concurso público, representam a expressão do sistema capitalista com a visão do Estado Mínimo. Neste caso, o Estado tenta se desobrigar de suas funções sociais e do atendimento às políticas públicas, diminuindo o número de funcionários. É um entendimento de que a livre iniciativa é determinante, cultiva o acirramento das diferenças sociais, não se preocupa com o atendimento da população mais necessitada; quem quer utilizar os serviços deve pagar caro por eles. É a sobreposição do capital ao social e à qualificação das políticas públicas, dentre elas a educação.

O contrato de trabalho a título precário repete a visão conceitual fragmentada e instrumental sobre a questão dos trabalhadores, a mesma que ocorreu no início do século XX com os modelos de produção implantados naquela época e que foram se aperfeiçoando até chegarem no formato atual, cada vez mais lucrativo para as empresas e em contrapartida mais oneroso aos trabalhadores.

O contratado é um indivíduo sem estabilidade de emprego, sem direitos rescisórios, não se sente pertencente ao coletivo das escolas onde atua, exerce uma função substitutiva com vínculo precário, reflete bem a falta de preocupação do Estado com a qualidade da educação, apenas atendendo numericamente os alunos e fazendo economia com o pagamento de pessoal.

Uma maneira de aplacar um pouco a situação precária dos contratados é a de inseri-los no processo educacional das escolas, incluindo na sua carga horária contratada o tempo para planejamento e participação nas outras atividades da escola. Isto não significa que a contratação deva substituir permanentemente a nomeação. Pelo contrário, os contratos devem ser diminuídos e usados apenas emergencialmente como era o seu caráter inicial.

A qualidade da educação passa pelo respeito e valorização dos professores, com remuneração digna, melhoria das condições materiais das escolas, horário para planejamento, oferta de formação para qualificação profissional e mais investimentos na aplicação de recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARROSO, João. Gestão Local da Educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A 2002.
- BRANDÃO, Carlos. **Em Campo Aberto: Escritos Sobre a Educação e a Cultura Popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. **Constituição Estadual de 1991**.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.
- BRASIL. **Lei da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual – Lei n 10.596/95 alterada pela Lei 11.695/01**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**.
- CARVALHO, Benete Maria Veiga. A Terceirização do Trabalho. São Leopoldo, Tese/Dissertação. UNISINOS. 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC, UNESCO, 2003.
- DEMO, Pedro. Política Social, Educação e Cidadania. 1 ed. São Paulo: Papyrus 1994
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. In. **Gestão Democrática da Educação**. (org.) Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis: Editora Vozes, 1997
- ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, de S. Lúcia Ana. **Pedagogia da conscientização**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- FUNDEF. **Fundo Nacional do Ensino Fundamental**.
- HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- Lei dos Contratos Emergenciais do Estado do Rio Grande do Sul – Lei n 11.005/98**.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e Divisão Social do Trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Edições Porto, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução à crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

- PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.
- PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. **Descentralização da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.
- Plano de Carreira do Magistério Público Estadual – Lei n 6672/71.**
- Plano de Carreira dos Servidores Públicos Estaduais – Lei n 1098/94.**
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. In BORGES, A. et alii (org.) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. Série Idéias, 16. São Paulo: FDE, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade. O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez e autores Associados, 1982.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 16^a ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos A (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- WERLE, Flávia Oline Corrêa. **Terceirização e democratização da instituição escolar: serviços de merenda e limpeza**. Disponível em: <http://www.geocities.com/wallstreet/market/4702/textos/terceiriz.html>. Acesso em 19 junho 2006.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

A496p Ambrosio, Claudiomiro
 **Professores contratados e o processo pedagógico nas
 escolas públicas estaduais / por Claudiomiro Ambrosio. --
 2007.**
 87 f. ; 30 cm.
 Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos
 Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
 “Orientação: Prof^a. Dr^a. Flavia Obino Werle, Ciências
 Humanas”.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184