

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**A FIGURA DO PROFESSOR COM CONTRATO
TEMPORÁRIO:
UM ESTUDO DE CASO NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ**

MARIA JOSÉ MARQUES

**Fortaleza - Ceará
2006**

MARIA JOSÉ MARQUES

**A FIGURA DO PROFESSOR COM CONTRATO TEMPORÁRIO:
UM ESTUDO DE CASO NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ**

Orientadora: Prof^a Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

Fortaleza - Ceará

2006

Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Um exemplar da presente pesquisa encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Departamento de Ciências Sociais da referida instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Maria José Marques

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/03/2006

Profª Drª Kelma Socorro Lopes de Matos
Presidente e Orientadora

Profª Drª Grace troccoli Vitorino- UNIFOR
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Jacques Therrien - UFC
Membro da Banca Examinadora

Profª Drª. Alicia Ferreira Gonçalves-UFC
Membro da banca examinadora

Ao meu amado esposo, ao meu pai e à minha mãe, com
muito amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo e à intercessão de Maria Santíssima pela suas presenças misteriosas e tão palpáveis.

A todas as pessoas que apoiaram a realização desta dissertação. À minha orientadora, Professora Doutora Kelma Socorro Lopes de Matos, pelo inestimável apoio científico, ao longo do estudo, e pelas valiosas sugestões e críticas.

Agradeço, também, aos meus professores, em especial ao professor Luís Antonio, idealizador deste mestrado, e à professora Doutora Alba Maria Pinho de Carvalho por sua dedicação aos seus discentes.

Às colegas do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, em especial às amigas: Antônia, Eniziê, Ana Cláudia e Robéria por termos estado tão unidas.

Ao Liceu do Conjunto Ceará, nas pessoas de todos os Professores Temporários que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

E ao meu esposo Plácido Melo e minha família, pelo incentivo nos momentos de dificuldades.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi analisar as relações de trabalho (precarização, flexibilização) do professor temporário, bem como seu cotidiano profissional e, em contrapartida, o papel da Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC frente ao contrato temporário, tomando a realidade dos professores que lecionam no Ensino Médio do Colégio LICEU do Conjunto Ceará, em Fortaleza. A pesquisa qualitativa busca entender como se dá o processo das relações no trabalho exercido pelo professor temporário no seu cotidiano, enfocando a forma de tratamento dada aos docentes em suas relações de trabalho. O método do estudo de caso está fundado na análise intensiva de uma instituição de educação de ensino médio, sustentando-se com as contribuições teóricas do campo da educação e das ciências sociais, contextualizadas com teorias das ciências políticas, da Sociologia da Educação e da Sociologia do Trabalho. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e o fenômeno chamado globalização ocasionaram novas modalidades de trabalho. O procedimento metodológico da investigação decorreu entre 2002 e 2004 e realizou-se por meio de pesquisas bibliográfica, documental e estudo de campo, subsidiadas por um questionário e pela técnica da entrevista semi-estruturada aplicadas a um conjunto de atores sociais: 23 professores, o grupo gestor da escola, representantes da Associação dos Professores do Estado do Ceará - APEOC e Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação- SINDIUTE e 4 técnicos do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE e da SEDUC. Os resultados elucidaram a idéia de que os professores com contrato temporário do Liceu do Conjunto Ceará exercem suas funções trabalhistas no sistema informal, sem carteira assinada e não têm seus direitos garantidos, vivenciando um forte processo de desvalorização profissional em meio aos lemas preconizados pelo sistema educacional do Ceará, como “Educação de Qualidade para Todos e Escola Melhor e Vida Melhor”. São professores que não têm como opinar nas decisões trabalhistas. Recebem seus salários atrasados sem ter seus benefícios de direito, sendo considerados como profissionais descartáveis, pois de seis e seis meses são obrigados a mudar de escola, tendo, assim, uma quebra no seu trabalho docente. Há necessidade de uma política trabalhista justa que valorize todos os trabalhadores, inclusive a classe dos professores, peça importante na garantia da qualidade na educação.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the relations of work (precarization, flexibilization) of temporary teacher, as well as his/her professional routine and the role of Basic Educational Secretary of Ceará – SEDUC in relationship to the temporary contract, taking into consideration the present day situation of teachers who work in Liceu of Conjunto Ceará, in Fortaleza. The qualitative research aims to take up the process of the above mentioned teacher in his/her routine, focusing on the way of they are treated. The method of case study is founded in the intensive analysis of a educational institution of second-degree school, sustained with the theoretical contributions of education and social sciences fields, contextualized with political sciences theories of Education Sociology and Work Sociology. The changes occurred in the work environment and the phenomenon so called globalization engendered new kinds of work modalities. The methodological procedures of investigation comprised the period of 2002/2004 and undertook a field, documental and bibliographical research, subsidized by a questionnaire and by the technique of a semi-structured interview applied to a set of social actors, as wit: 23 teachers, the administrating group of school, representatives of Teachers Association of Ceará – APEOC and the Unique Union of Education Workers – SINDIUTE and four technicians of Regional Centre of Education Development (CREDE) and SEDUC. The results showed the idea the temporary contract teachers of the school under investigation exert your working functions in the informal system, with no underwritten work document and have no working rights assured, experiencing a tough process of professional devaluation surrounded by the watchwords defended by the Ceará's educational system, as "Qualitative Education for everybody and the best school and a better life". These teachers have no possibility of extern their opinions as regards the working decisions. They usually receive their salaries with delay without other working rights due the ones approved in public examinations. They are considered dispensable since every semester they are obliged to change their workplace, with the interruption of their docent work. There is need of a fairer work policy which promotes every worker, included the teachers class, a quite important element in order to guarantee an education with quality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará por titulação (2003).....	129
Tabela 2 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará por tempo de formação (2003).....	129
Tabela 3 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo área de ensino (2003).....	130
Tabela 4 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo sexo (2003).....	130
Tabela 5 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, de acordo com o nível de ensino (2003).....	130
Tabela 6 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo a carga horária de trabalho (2003).....	131
Tabela 7 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo a faixa salarial (2003).....	131
Tabela 8 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, de acordo com os direitos trabalhistas (2003).....	131
Tabela 9 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo tempo de trabalho como professor temporário (2003)....	132

LISTA DE SIGLAS

APEOC	Associação dos Professores do Estado do Ceará
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CCQs	Círculo de Controle de Qualidade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEV	Comissão Executiva do Vestibular
CINTERFOR	Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional
CREDE	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FMI	Fundo Monetário Internacional
FETRACE	Federação dos Trabalhadores no Comércio e Serviço do Ceará
IDT	Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEMCE	Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio do Ceará
PPA	Plano Plurianual
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A CRISE DO EMPREGO NA GLOBALIZAÇÃO	21
1.1. Discutindo o Fenômeno Globalização.....	22
1.2. A Esperança de um Novo Brasil no Mundo Globalizado.....	37
1.3. Os significados do termo Trabalho e as Novas Modalidades na Contemporaneidade.....	43
CAPÍTULO 2 - AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA	60
2.1. Uma Nova Visão de Educação.....	61
2.2. A LDB nº 9.394/96 e o Trabalhador da Educação.....	70
2.3. A LDB e o Ensino Médio.....	74
2.4. A Lei que Oficializa o Contrato Temporário no Ceará.....	80
CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR CONTRATO TEMPORÁRIO	88
3.1. A Política da SEDUC para o Magistério e o Professor Temporário.....	89
3.2. O Professor Temporário no Liceu do Conjunto Ceará.....	102
3.3. A Precarização do Trabalho do Professor Temporário.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

Este trabalho destina-se a abordar o tema dos professores com contrato temporário do Ensino Médio da rede pública estadual, fazendo uma reflexão sobre esse processo. O cenário da pesquisa foi o Colégio Liceu do Conjunto Ceará. Optou-se, portanto, por fazer um estudo de caso sobre o trabalho destes profissionais da educação.

O interesse por essa pesquisa partiu da experiência construída no trabalho como professora temporária no ano de 1999, enfrentando o exercício da profissão sem ter os direitos trabalhistas assegurados, a submissão a meses de trabalho sem receber o devido salário e, ainda, sofrendo o constrangimento frente aos professores efetivos da escola por ter a nomenclatura Professor Temporário. Um trabalho incerto, em que a qualquer momento poderia não tê-lo, mas que mesmo assim a busca de sobrevivência mantinha a sua permanência. O novo mundo do trabalho vai impor ao trabalhador a humilhação de exercer suas atividades sem a segurança de uma carteira assinada, ou melhor, da dita estabilidade. Uma política trabalhista séria parece ser algo distante também para o magistério. O recorte se deu pelo fato de que o número de professores temporários na rede pública de ensino do Estado do Ceará, até o ano de 2003, perfazia um total de 11 mil educadores. Devido à impossibilidade de alcance de todo esse universo, resolveu-se abordar apenas a amostra dos professores temporários do Liceu do Conjunto Ceará até 2003, no sentido de aprofundar a pesquisa.

Na busca da construção do conhecimento, escolheu-se a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, utilizando técnicas como: questionários,

entrevistas, diário de campo. Fez-se também o uso da abordagem quantitativa para subsidiar informações complementares. A pesquisa qualitativa não exclui outras fontes, podendo-se trabalhar com técnicas diferenciadas, daí a possibilidade de se usar diversos recursos, inclusive a de natureza quantitativa.

Sobre isso, é necessário frisar alguns pressupostos que fundamentam o uso de metodologias qualitativas de pesquisa. Segundo Martinelli (1999), o primeiro pressuposto é o do reconhecimento da singularidade do sujeito, em que cada pesquisa é única, pois se o sujeito é singular, conhecê-lo significa ouvi-lo, escutá-lo, permitir-lhe que se revele no seu discurso e na sua ação. O segundo é que essas pesquisas partem do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não somente as suas circunstâncias de vida. O terceiro pressuposto está no reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento de sua experiência social. É nessa busca da experiência social que as pesquisas qualitativas buscam significados de vivências para os sujeitos através do diálogo.

Adotou-se, no trabalho, a concepção de **sujeito coletivo**, ou seja, as pessoas que participam da pesquisa têm uma referência grupal expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. Ao realizar o estudo de caso relativo aos professores temporários do Liceu, é possível ter uma visão do cotidiano da realidade dos demais professores com contrato temporário que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, pois o importante não é o número de pessoas que prestam informação, mas o significado que esses sujeitos têm em função do que se está buscando com a pesquisa.

A abordagem qualitativa busca a construção de um clima de diálogo,

expressando também a condição de sujeitos. “Na pesquisa qualitativa todos nos expressamos como sujeitos políticos, o que nos permite afirmar que ela, em si mesma, é um exercício político” (MARTINELLI, 1999, p.26). Assim, a proposta de uma pesquisa está voltada também para uma opção política, apoiada em um projeto político singular que se articula a projetos mais amplos e, até mesmo, por uma sociedade com a qual se sonha, porque é importante lembrar que a pesquisa qualitativa nunca é feita apenas para o pesquisador, mas seu sentido é social, portanto deve retornar aos sujeitos que dela participaram.

É importante registrar que a pesquisa voltada para a problemática do trabalho do professor temporário foi uma construção cercada de temores, primeiro porque se estava adentrando um espaço até então não estudado, sabendo-se da existência dessa nova denominação, mas não havia uma transparência por parte da área de recursos humanos da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC sobre tal situação.

Partiu-se, então, de um levantamento bibliográfico da literatura norteadora do novo mundo do trabalho na globalização e as suas conseqüências no mundo contemporâneo, trazendo para as mudanças ocorridas na relação educação e trabalho a partir do final do século XX até os nossos dias. Registra-se que a literatura sobre globalização e o novo mundo do trabalho foi bem acessível, tanto nos livros, como também em *sites* via INTERNET. Porém, quanto ao trabalho na educação, a literatura ainda é complementar em relação à figura do professor temporário e relativo ao exercício profissional do educador não há nada escrito de forma sistematizada.

Na medida em que se ia encontrando os escritos, fazia as anotações

devidas, fichando o que considerava relevante. Outra pesquisa realizada foi a documental, junto à SEDUC para conhecer melhor a política educacional do magistério, em relação ao quadro de pessoal do corpo docente, detendo um olhar minucioso sobre as leis da educação e, em especial, as que regulamentam a função do professor com contrato temporário no Estado do Ceará.

Quanto aos documentos da SEDUC, não se pôde ter acesso a eles de forma transparente, pois a burocracia da instituição emperrou o andamento do trabalho. Foi possível a disponibilização de uma pesquisa encomendada pelo governador Lúcio Alcântara sobre o número de pessoal existente no magistério cearense, com dados do quadro de pessoal da rede pública estadual de educação, mas essa pesquisa não foi divulgada, ficou engavetada, tendo-se acesso a ela mediante contatos com técnicos da SEDUC que a conheciam.

Buscaram-se instrumentos que identificassem dados quanto ao número de professores que trabalham no mercado informal nas escolas públicas estaduais, nas seguintes instituições: Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto de Desenvolvimento do Trabalho - IDT, Sindicato dos Professores do Ceará - APEOC, Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação - SINDIUTE, Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE e outros.

Devido o universo de professores temporários ser bastante significativo e o tempo disponível para a pesquisa não permitiu absorver esse todo, optou-se por realizar um estudo de caso a respeito destes educadores temporários que lecionam na Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, no ano de 2003.

Martinelli (1999, p.26) afirma que:

A importância do estudo de caso está no fato de não fazer do conhecimento descritivo o alvo essencial, mas de promover a ruptura do senso comum, através de um processo de compreensão dos elementos mais significativos, investigados com profundidade.

Neste estudo, fez-se uso das seguintes técnicas: aplicação de questionário (anexo 1) com questões abertas e fechadas. Foram distribuídos para os 43 professores temporários do Liceu, alguns devolveram logo, enquanto outros os entregaram incompletos. Isso significou um sentimento de não querer se comprometer, pois talvez poderia até perder o seu contrato temporário. O fato é que se recebeu apenas 23 questionários respondidos; foram realizadas 23 entrevistas semi-estruturadas¹, seguindo um roteiro com questões norteadoras (anexo 2), voltadas para os objetivos do estudo e o referencial teórico. De acordo com o desenrolar da entrevista, outras questões foram introduzidas.

Inicialmente, foram entrevistados os 23 professores com contrato temporário e, em seguida, o Núcleo Gestor da escola (diretora, coordenador pedagógico, coordenador financeiro, coordenador de gestão e secretária) e, por fim, os técnicos da SEDUC e do CREDE e os representantes do sindicato da APEOC e do SINDIUTE. Esses grupos foram ouvidos para que fossem percebidos os diversos olhares sobre a questão do trabalho do professor temporário, relativo às relações de flexibilização e precarização. As entrevistas favoreceram a postura de diálogo entre os entrevistados e a pesquisadora, numa relação de cordialidade, espontaneidade, confiança e, sobretudo, de compromisso ético. As perguntas foram elaboradas com base na problemática enfrentada pelos professores temporários nas suas relações

¹ Em pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada constitui uma técnica importante, “pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo as investigações” (TRIVINOS, 1995, p.146).

trabalhistas com a SEDUC.

Para a realização das entrevistas, encontraram-se muitas barreiras. Primeiro, a falta de disponibilidade do professor, principal fonte da pesquisa, em decorrência do seu 'corre-corre', sem ter uma aula vaga. Dessa forma, passou-se quase seis meses realizando-as, pois eram feitas nos momentos após o término das aulas, ou nos horários de saída e entrada de professores.

As entrevistas com os técnicos foram ainda mais complicadas. Teve-se que ir diversas vezes ao CREDE e à SEDUC e, muitas vezes, saía-se sem ter feito nada, pois são pessoas muito ocupadas e, além disso, quando se fala sobre o objeto de pesquisa, no caso 'o professor com contrato temporário', automaticamente, as informações pareciam não poderem ser socializadas.

Quando se buscou entrevistar alguém responsável pelo departamento de Recursos Humanos da SEDUC, em setembro de 2003, por quatro vezes tentou-se falar com a Diretora de Recursos Humanos e sempre na ante-sala de seu gabinete recebia-se a informação de que ela não poderia receber. Assim, a entrevista não acontecia. Até que se recebeu a orientação para deixar as perguntas da entrevista por escrito. A partir daí, por diversas vezes, tentou-se entrar em contato com os funcionários e a resposta era sempre negativa, até que solicitaram o e-mail para o qual seriam enviadas as respostas que continuaram sendo aguardadas, em vão, durante todo o restante do ano de 2003.

No início de 2004, já no mês de janeiro, procurou-se conhecer as referidas respostas e, ao ouvir novamente 'não', iniciou-se outra tentativa. Foi pedido que fizesse um processo para formalizar o estudo. Em 24/03/2004 foi protocolado este documento com o nº 040811786. No dia-14/04/2004, procurando-se

informações a respeito do referido processo, foi solicitada uma declaração da Universidade para que as perguntas fossem respondidas, após autorização da direção dos recursos humanos da SEDUC. Assim, aguardou-se mais uma vez.

Passados alguns dias, buscou-se saber se havia sido atendida. Resolveu-se então fazer uma carta à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, na gestão da professora Sofia Lerche Vieira, relatando toda a trajetória em busca da realização da entrevista. Essa carta foi protocolada no dia 28/04/04, sob o nº. 04113544.

Essa resposta continuou sendo aguardada e em 25/06/2004, quase dois meses depois, receberam-se, por escrito, as respostas dadas por uma técnica da SEDUC, do gabinete da Secretária. O contato pessoal com as pessoas responsáveis com o Setor de Recursos Humanos poderia ter sido diferente. A marca impessoal deste momento acabou por caracterizar a SEDUC (um órgão de 'Educação'), como extremamente burocrático e sem transparência. A superficialidade das informações fornecidas, por meio de preenchimento de questionário, fez com que a pesquisadora não tivesse a oportunidade de conhecer detalhes importantes ao estudo. O fato é que nesse espaço como o de recursos humanos da SEDUC, não é fácil coletar informações, e ficou visível no decorrer da coleta de dados para a pesquisa, significando assim que a existência do professor temporário está cercada de problemas para a educação do Ceará e que por questões políticas não devem ser divulgados à sociedade.

Utilizaram-se, também, como técnicas, a observação e as anotações do diário de campo. Foram registrados os acontecimentos relevantes para a compreensão da situação em estudo. Acompanharam-se, ainda, as notícias

veiculadas pelos jornais locais, no sentido de encontrar artigos referentes aos professores temporários do Estado do Ceará. Foi exatamente nesses artigos que houve a possibilidade de visualizar mais de perto dos dilemas colocados para a categoria e as suas formas de resistência, quando colocaram para a imprensa as questões dos atrasos de pagamento, não recebimento de vales, isso é, a não garantia de seus direitos.

A pesquisa documental relativa ao objeto específico sobre flexibilização e precarização do trabalho do professor foi um tanto restrita, pois não se têm estudos publicados até então. Houve a necessidade de partir das leis, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9394/96, buscando embasamento sobre a questão trabalho na educação.

Analisou-se o documento sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil nos anos 90, para compreender melhor as mudanças no mundo da educação. Fez-se um estudo do “Plano de Desenvolvimento Sustentável do Ceará” (1999-2002) e da “Mensagem à Assembléia Legislativa” (2002), uma espécie de balanço do governo do ano de 1995-2002, com foco na questão educacional do Estado.

A Lei Complementar nº 22 de 24 de julho de 2000, publicada no diário oficial do estado em 02 de agosto de 2000, oficializa o trabalho do professor temporário na rede pública de Ensino do Estado do Ceará. Esse foi um importante instrumento de estudo para compreensão das contradições ali postas para o educador temporário. E esta foi fruto de uma luta dos professores do concurso de 1997, como muitos não haviam sido convocados, entraram judicialmente em questão através da Associação dos Professores do Estado do Ceará- APEOC e como uma forma de atenuar o movimento, o governo do Ceará divulga a lei e a APEOC exige

que seja dado aos professores do concurso a oportunidade de ir para a sala de aula mesmo com contrato temporário, até mesmo para garantir uma remota oportunidade de posteriormente ser nomeado pelo concurso.

Estudou-se o Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio do Estado do Ceará que trata da valorização do profissional professor e das diretrizes da SEDUC para a política de Recursos Humanos. Foi possível, também, conhecer um documento não divulgado pela SEDUC, mas que é um estudo aprimorado da política de Recursos Humanos, inclusive de pessoal, a respeito do número de professores existentes na SEDUC, no quadro de efetivos e dos aposentados.

Após ter uma visão de como se processa a política de recursos humanos da SEDUC, partiu-se para a realidade específica do Colégio Liceu do Conjunto Ceará. Analisou-se o Projeto Político-Pedagógico elaborado no ano de 2001, com a participação dos professores temporários e também se teve que ver os relatórios dos Censos Escolares a partir de 2001, nos quais foram visualizados os números de professores em geral: 48 sendo 36 temporários, 2002 - dos 55 professores, 39 temporários, 2003 - 61 professores e 43 temporários. É notório que o Colégio Liceu tem tido a presença marcante do professor temporário.

De posse dos dados colhidos nos questionários aplicados junto aos professores temporários do LICEU foi possível organizar os dados sobre as relações de trabalho colocadas pela SEDUC, ou seja, a não garantia de seus direitos, enquanto trabalhadores do mundo informal. Sentiu-se a necessidade de aprofundar as informações obtidas nos questionários, daí porque se realizou uma entrevista com os professores temporários, o Núcleo Gestor da escola, os técnicos da SEDUC e do CREDE e, também, os representantes dos órgãos de classe em Fortaleza,

como: Sindicato dos Professores do Estado do Ceará - APEOC e o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação - SINDIUTE.

De posse dos questionários respondidos pelos professores, foi possível sistematizá-los em forma de dados quantitativos para, assim, ter uma visão detalhada da realidade do professor com contrato temporário do Liceu, um perfil desse profissional.

Esta pesquisa está apresentada em três capítulos: o primeiro capítulo trata da temática a respeito da “Crise do Emprego na Globalização”. É nesse fenômeno que se observam grandes mudanças no mundo do trabalho, como também as novas modalidades, os significados de trabalho, além de informações da realidade brasileira no novo governo, dito popular.

O segundo capítulo discute as “Relações de Trabalho na Educação Globalizada”, enfocando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº. 9.394/96 o trabalhador da educação, o Ensino Médio e a lei que oficializa o contrato temporário no Ceará.

O terceiro capítulo aborda a problemática do professor temporário no Liceu e a política de recursos humanos da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, voltada ao magistério e, em especial, ao professor temporário.

Deseja-se que esta pesquisa seja um embrião que gere a compreensão a respeito das características da flexibilização e precarização ocorridas no trabalho do professor denominado temporário no Ceará, a partir dos anos 90 até os nossos dias, tendo como referência o Ensino Médio de Fortaleza, particularmente no Colégio Liceu do Conjunto Ceará. Espera-se estar contribuindo de alguma forma para

entender melhor o trabalho do professor inserido no processo de mudanças nas relações trabalhistas, bem como dispor de dados significativos para a melhoria profissional docente e a qualidade educacional. Sinta-se convidado a adentrar este espaço.

CAPÍTULO 1

A CRISE DO EMPREGO NA GLOBALIZAÇÃO

Este capítulo traz algumas reflexões sobre o chamado mundo globalizado demonstrando quais as repercussões no mundo do trabalho no final do século XX, repercutindo no século XXI.

Vê-se, de forma clara, como está o mercado de trabalho, em especial no Brasil. Nas últimas décadas, a partir dos anos 80 e 90 no século XX, tem estado mergulhado em tamanha crise do emprego, que poucos detêm um trabalho dito seguro, ou seja, com carteira assinada, ao contrário, crescem de forma assustadora os postos de trabalhos informais, os famosos 'bicos'. Assim também, vem ocorrendo com a categoria profissional dos professores da rede estadual de ensino do Ceará. No ano de 2003 havia cerca de 11 mil educadores ² trabalhando num sistema de contrato temporário, exercendo sua profissão sem os direitos trabalhistas assegurados, transformando esse trabalho em uma atividade profissional meramente informal.

Esse é um quadro comum não somente da categoria de professores, mas de muitas outras, fortalecido na política econômica do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), fez crescer o desemprego e a degradação das condições de trabalho.

A falta de emprego proveniente do governo anterior vai gerar muitas

² Jornal Diário do Nordeste 17/01/2203.

perspectivas com um presidente eleito pelas bases populares no ano de 2002, assumindo o governo em 2003 “um da Silva”, o Luiz Inácio Lula da Silva filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT.

Procede-se, a seguir, uma discussão sobre o processo de globalização e as suas conseqüências no mundo do trabalho, com os novos significados da palavra trabalho e as esperanças de que com um novo governo brasileiro se pudesse reverter o número de desempregos, como também o crescimento alarmante do mercado informal de trabalho, inclusive para o professor.

1.1 Discutindo o Fenômeno Globalização

Para tratar de algumas das transformações na modernidade tem-se que mencionar um ‘modismo’, conhecido por globalização do capitalismo, que é a característica do mundo do trabalho no final do século XX. Isso se deu em todos os âmbitos.

A globalização surgiu como um fenômeno multifacetado, com dimensões interligadas, de ordens econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Ela se fez sentir, de modo muito diversificado, nas transformações do mundo e de formas diversas, tais como no aumento das desigualdades entre países ricos e pobres e, na sobrepopulação, na catástrofe ambiental, nos conflitos étnicos, na migração internacional massiva, na emergência de novos Estados e na falência ou implosão de outros, na proliferação de guerras civis, no crime globalmente organizado, na democracia formal como condição política para a assistência internacional (SANTOS, 2001).

Há uma forte tendência de se estudar a globalização apenas no aspecto econômico, mas esta também traz sérios comprometimentos nas dimensões social, política e cultural. Na verdade, a globalização é uma consequência de um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e inclusive o papel do estado na economia.

Segundo Santos (2001), o consenso de Washington ³ está hoje relativamente fragilizado em virtude dos crescentes conflitos no interior do campo hegemônico e da resistência que tem sido protagonizada pelo campo subalterno ou contra-hegemônico.

O termo globalização tem sido utilizado para uma multiplicidade de fenômenos que, sobretudo a partir da década de 1970, estariam configurando uma redefinição nas relações internacionais em diferentes áreas da vida social, como a economia, as finanças, a tecnologia, as comunicações, a cultura, a religião. No final dos anos 70, a globalização assumiu uma característica marcadamente voltada para a economia, sendo resultado das estratégias e comportamento das empresas ao invés de um processo impulsionado, principalmente, por políticas governamentais.

Conforme Baumann (1996) a globalização emerge como fenômeno econômico recente, levando à internacionalização dos mercados financeiros, ao crescimento do comércio entre as nações e à expansão da atuação das empresas transnacionais. Isso porque surge, pela primeira vez, a noção de uma economia

³ Consenso de Washigton (1989) - expressão atribuída ao inglês Jonh Williamson e representava uma corrente de pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas, em favor da economia de mercado, que visavam, em tese, a recuperação econômica dos países latino-americanos.

mundial, tendo o dólar como principal moeda internacional e, ao mesmo tempo, a conversibilidade da maior parte das moedas européias.

A estratégia das empresas, com a difusão e amadurecimento do sistema de organização interempresarial, conhecido como produção flexível ou enxuta, torna-se a força motriz da globalização dos mercados financeiros. Esse pensamento de Omann, citado por Cattani (1997), é reforçado por Baumann (1996) que caracteriza a etapa recente da globalização a partir do aumento da importância relativa dos agentes econômicos individuais e de suas decisões, inclusive quanto ao investimento. Os países são atingidos por essa mudança, ao mesmo tempo em que agentes e reguladores (o sistema *Bretton Woods* de taxas internacionais de câmbio fixas, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e seus associados) do processo de internacionalização da economia, passam à condição de provedores dos grandes grupos, cada vez mais exigentes em termos de infra-estrutura e qualidade do estoque de recursos humanos, restringindo, por demais, as possibilidades de uma maior liberdade das nações quanto à gestão macroeconômica. Isso significa dizer que os países em condições econômicas precárias estão submetidos às regras ditadas pelos agentes e reguladores.

O processo de globalização atual, para Chesnais (1996), é determinado a partir dos movimentos do chamado oligopólio mundial, nos quais são tomadas as decisões sobre a expansão mundial dos grandes grupos, contemplando seus investimentos, isso é, entre os Estados Unidos, Alemanha e Japão e, também, as aquisições e fusões por eles efetuadas, reforçando a concentração no mercado internacional.

O fato é que a globalização tem ocasionado muitas conseqüências, assim

como paradoxos, conforme diz Baumann (1996). Citam-se alguns elementos importantes na caracterização do processo atual de globalização: a desregulamentação dos mercados financeiros, de comunicações e de transportes, que trouxe o aumento da quantidade de dinheiro em circulação e o advento da securitização que impulsionou a aquisição e fusão de empresas a partir do final da década de 1970. Associada ao papel central dos agentes individuais, a desorganização no mundo globalizado, nas décadas de 1980 e 1990, acarretou uma redução significativa de capacidade dos governos da região da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE de exercerem a soberania sobre a política econômica nacional, o que os conduziu, na maior parte dos casos, a coordenarem suas políticas (CATTANI, 1997).

Nesse sentido, um paradoxo apontado por Baumann (1999) é a necessidade das políticas nacionais adaptarem aos sistemas produtivos locais um grau maior de interdependência com outras economias, pois a operacionalidade dessas políticas é dificultada pelo fato de que as pressões externas tornam menos importante a identificação de objetivos nacionais, levando, por exemplo, a demandas externas pela abertura comercial e a pressões internas por políticas setorialmente orientadas.

Outro ponto contraditório do processo de globalização é quanto à sua relação com o movimento de regionalização, ao mesmo tempo em curso. Esses movimentos tendem a se caracterizar como incompatíveis, desde que a referida globalização possua um sentido central, isso é, interesses de determinados grupos que acabam sempre por prevalecer e comandam os demais, ficando a regionalização sempre impulsionada por decisões políticas e não, pelas estratégias das empresas.

Um terceiro elemento observado é que a globalização leva a homogeneizar os padrões de demanda por intermédio das facilidades de comunicação, uniformização de preferências, ao mesmo tempo em que, sob os aspectos tecnológicos, organizacionais e mercadológicos, leva à fragmentação produtiva e à diferenciação dos produtos (BAUMANN,1996, p.47) “[...] as facilidades em comunicações e transportes levam à homogeneização dos mercados, enquanto a preservação dos valores regionais induz à fragmentação desses mercados” (BAUMANN,1996, p.47).

Há muitas controvérsias quanto ao termo globalização, essa discussão pode ser observada nos pensamentos de Chesnais (1996) e Fiori (1995). Chesnais (1996), sublinha a ambigüidade e a carga ideológica ‘consciente-mente’ contida na palavra globalização. O termo ‘global’ dá a idéia de algo inexorável no sentido da dissolução das diferenças, deixando os agentes e países se adaptarem à nova realidade. Ele sinaliza que o processo de globalização é mais bem designado pelo termo mundialização do capital, pois se trata de uma etapa avançada e específica do movimento de internacionalização do capital. É a maturidade, a consolidação, o aprofundamento do velho movimento da internacionalização do capital. Revela-se uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação, tendo-se, assim, mudanças nas condições de funcionamento do capitalismo, com a mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras.

Fiori (1995), por sua vez, salienta o fato da globalização estar provocando um processo de grande polarização entre regiões, países e grupos sociais, pela aceleração das desigualdades inter e intranacionais, tornando distante a promessa do ‘mundo sem fronteiras’.

Há uma nova ordem para o capital, que é a extraordinária mobilidade que ganhou, respaldado nas mudanças ocorridas no mundo técnico-científico e no uso de novas tecnologias como a informatização que muito tem contribuído para a socialização do conhecimento e das novas tecnologias. Esse capital passou a escolher quais regiões, países e camadas sociais têm interesse para ele, impondo o domínio do 'Mercado Livre' que é o livre mercado do capital, a dominância do capital em todos os aspectos numa lógica extremamente seletiva e excludente.

A década de 1980 esteve marcada, na economia contemporânea, por um regime de acumulação do capital: a acumulação rentista, definida pelas novas formas de centralização de grandes donos de capitais financeiros, fundos mútuos e de pensão, cujo objetivo era dar frutos, inclusive no interior da esfera financeira. Dessa forma, o capitalismo é marcado pela 'financeirização da riqueza', salientando-se a enorme possibilidade atual de criar riqueza, ampliar patrimônio, acumular capitais na esfera financeira. Na mundialização do capital, o que dita o rumo da economia, são as finanças.

No capitalismo contemporâneo, há o chamado 'dinheiro volátil' (CARVALHO, 2003) que é o capital especulativo de curtíssimo prazo que gira pelos mercados financeiros. Esse dinheiro volátil coloca as economias nacionais em uma verdadeira 'ditadura', principalmente nos países periféricos, submissos de à economia mundializada, encontrando-se subordinados ao fluxo global de internacionalização do capital. Há, como exemplo, o Brasil que, no ajuste dessa nova ordem do capital, reduziu a sua política econômica à atração de recursos externos, sob a forma de capital especulativo, a qualquer preço, prazo e natureza.

Junto ao movimento de financeirização da riqueza, ocorreu um outro

movimento de suma importância: a mundialização dos processos produtivos. Esse novo padrão produtivo é resultado da revolução técnico-científica, decorrente do uso do computador, da INTERNET, da crescente hegemonia do paradigma microeletrônico. Isso ocorreu na década de 1970. O capitalismo, para enfrentar sua crise, apropriou-se das transformações trazidas pela revolução técnico-científica, principalmente no campo da tele-informática. O certo é que se gerou um novo padrão produtivo centrado na convergência entre os novos sistemas de telecomunicações por satélite e a cabo e as tecnologias de informatização e microeletrônica, conferindo uma grande mobilidade ao capital produtivo, viabilizando a sua deslocalização. É o capital livre, pelo qual as relações de produção são efetivadas de forma global e isoladas nas atividades produtivas no sistema mundial.

A mundialização do capital é dirigida de forma seletiva e excludente, fazendo com que certos espaços do globo interessem mais que outros, que alguns espaços exerçam função de comando e que outros, considerados não competitivos, fiquem isolados, excluídos, enquanto os competitivos são extremamente disputados pelos atores globais (CARVALHO, 2003).

Nesse contexto de seletividade da nova ordem do capital, o Brasil é espaço de disputa e tem estado submisso aos grandes atores globais, isso é, aos Estados Unidos, Alemanha e Japão. Na realidade, o Brasil nos anos 90, esteve submisso aos ditames do Consenso de Washington.

A rigor, é uma política de ajustamento estabelecida pelos atores globais via FMI, Banco mundial, para garantir a inserção subordinada e dependente dos países periféricos e devedores 'à nova ordem mundial' sendo uma inserção subordinada, periférica e principalmente fragmentada e excludente à nova ordem do capital, ocorrendo então o que se chamou de 'ajuste estrutural brasileiro' (CARVALHO, 2003, p.135).

Dessa forma, se efetiva a inserção competitiva de pedaços do Brasil, de áreas específicas das regiões brasileiras, de segmentos dos setores produtivos, de frações da classe trabalhadora, de uma minoria dos brasileiros. É uma inserção seletiva que acaba por abandonar áreas definidas pelo mercado global e as não competitivas que são áreas de exclusão.

Está claro que a mundialização do capital colocada por Chesnais (1996), como um novo regime mundial de acumulação com profundas mudanças no capital produtivo, gerou não apenas desigualdades, mas, principalmente, a exclusão, tornando-se um fenômeno típico do capitalismo mundializado. Isso fica claro ao se presenciar a forma como muitas pessoas se encontram fora do mercado de trabalho formal, um trabalho com carteira assinada, algo hoje tão raro.

Isso também tem ocorrido com muitos professores da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, que exercem suas funções de forma precária, regulamentados, apenas, por um contrato temporário, ou seja, trabalham na informalidade. É o que se observou na fala dos professores temporários do Colégio Liceu do Conjunto Ceará, quando deixam bem claro o fato de exercerem uma profissão sem carteira assinada e sem direitos trabalhistas.

Pois os salários nunca são entregues nos dias propostos, os vales transportes também, a carteira não é assinada, portanto não têm nenhum benefício (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Sim, pois de maneira geral nós somos prejudicados no sentido de direitos trabalhistas (PROFESSOR DE FÍSICA).

Segundo (CARDOSO, 1997), está em pauta uma mudança de rota, gerando uma exclusão estrutural que vai ocasionar um alto índice de desemprego em massa no país. Na verdade, falando da categoria dos professores, não há

emprego, existe o trabalho dito temporário sem direitos trabalhistas, consequência da globalização.

Ocorre, assim, um movimento em termos de exclusão de países, de regiões, de áreas, num processo gritante de desigualdade internacional. O certo é que o chamado Terceiro Mundo está fora da expansão deste capital ou, então, submete-se às imposições dos centros hegemônicos, como é o caso do Brasil. Isso acontece devido a interesses e exigências estratégicas dos atores globais, numa onda de internacionalização da economia - via liberalização, desregulamentação, abertura massiva ao capital estrangeiro - sem políticas ativas no âmbito industrial, comercial e social (CARVALHO, 2003).

Há, também, outro movimento que é realizado no interior de cada país, gerando polarização social, vinculada à concentração de renda, à desigualdade social e ao desemprego. O estado de miséria presente na década de 1980, as fortes repercussões da globalização no mundo do trabalho, em termos do desemprego estrutural e massivo e da precarização das condições de trabalho, geraram problemas de ordem social e estrutural. Ocorreu a vulnerabilização do trabalho diante das ofensivas do capital em sua dominância mundializada, fazendo surgir e consolidar-se uma nova exclusão social. É exatamente o que Chossudovsky (1999) chama de 'Globalização da Pobreza'.

Com certeza, as mudanças nas condições de funcionamento do capitalismo instauram uma nova ordem financeira composta da pobreza humana, da destruição do meio ambiente, gerando um '*apartheid*' social. O Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial são as principais instituições controladoras do dinheiro global que impuseram aos países do Terceiro Mundo e aos países do Leste

Europeu modelos de ajuste viabilizadores das reformas do capital no modelo globalizado.

Gesta-se, assim, uma 'Nova Questão Social', cujo eixo é construído por meio das desigualdades, da exclusão de direitos e da vulnerabilização do trabalho. Isso se dá na problemática do emprego com dois fenômenos: o desemprego estrutural massivo e a precarização das condições de trabalho em termos das condições duras e penosas sem proteções e garantias. Têm-se a chamada 'flexibilização dos direitos trabalhistas', configurando as conquistas sociais como obstáculos à extrema mobilidade do capital no seu afã de competitividade (CARVALHO,2001).

Conforme Castels (1998), a questão social pela via da vulnerabilização do trabalho apresenta três elementos de cristalização: a) a desestabilização dos estáveis; b) a instalação da precariedade; c) o *déficit* de lugares sociais aos quais estejam associados uma utilidade social e um reconhecimento público. Ocorre, dessa forma, uma profunda insegurança em relação ao trabalho, gerando uma vulnerabilidade de massa que se amplia na sociedade, atingindo diferentes categorias de assalariados, de trabalhadores, desestabilizando áreas de emprego antes estáveis. Surge, então, um novo tipo de individualismo: o indivíduo que se sente e se vê só, colocando para si a idéia de 'degradação como destino'. Institui-se no mundo do trabalho uma aceitação da situação de vulnerabilidade e precarização e que traz um certo sentimento de resignação.

No Brasil, especificamente ao longo dos anos 90, isso tem se intensificado devido à própria história de desigualdades sociais. No formato do Brasil contemporâneo, a vulnerabilização do trabalho se expressa a partir dos dois

fenômenos globais típicos da nova ordem do capital: o aumento do desemprego estrutural em taxas crescentes e a precarização das condições de exercício profissional sem proteções e garantias. Em verdade, a vulnerabilidade do trabalho marca a pobreza e a exclusão, a partir da precarização da renda, da destituição dos direitos trabalhistas e da ausência de assistência social. Esses mecanismos de exclusão do mercado de trabalho têm sido mostrados no avanço crescente do setor informal, vinculado a um perverso agravamento da pobreza.

O trabalho sem carteira assinada passou a ser uma forma para a sobrevivência dos trabalhadores, tornando-se uma tendência estrutural forte no 'Brasil do Ajuste', desenhando um novo perfil da pobreza brasileira. Segundo Carvalho (2001), a informalidade precarizante e excludente é a expressão de um país extremamente desigual, que aprofunda e complexifica as desigualdades sociais, que conduzem a uma ausência de um Estado ativo na formulação de políticas geradoras de emprego, na perspectiva e integração da população brasileira. Essa precarização está presente nos depoimentos colhidos nesta pesquisa.

Sinto-me muito prejudicada, pois é uma situação inconstante. Não ocorre o pagamento em datas marcadas, não ocorre o menor respeito. Somos tratados como descartáveis (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

O contrato temporário é uma política governamental a partir do momento que o Estado mínimo, ou seja, a partir do momento que este resolve refazer a sua função social. Ele começou a se desresponsabilizar de algumas funções que até então eram do Estado. Por exemplo, quem sofreu muito com isso foi o meio ambiente, começou a municipalizar alguns serviços essenciais, como: a saúde, a educação e o serviço público em geral e foi justamente aplicar a política de precarização do trabalho, desregulamentação do trabalho (REPRESENTANTE DO SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO - SINDIUTE).

O Estado se desresponsabiliza ao não intervir na política de criação de

emprego e daí há o crescimento de um trabalho dito temporário. O fato é que no cenário do 'Brasil real' de mudanças no setor econômico, (surgidas no processo de internacionalização do parque produtivo brasileiro a partir dos anos 90) prioriza a integração competitiva, a política de abertura comercial, a implementação de um programa de estabilização, a ampla e intensa reestruturação produtiva no campo privado, e as reformas profundas na ação do Estado.

Assim, as relações de trabalho sofrem um revés levando ao desemprego alarmante, ao subemprego, à informalização da economia, ao rebaixamento salarial, à terceirização e reengenharia do trabalho, à gestão participativa e à exclusão dos sistemas de proteção social e trabalhista (POCHMANN, 2001). Uma marca disso, no Brasil, tem sido, nos últimos anos, o aumento da carga de trabalho em todas as faixas sociais, principalmente na classe média, levando-a ao aumento da jornada de trabalho para a complementação de renda.

A exclusão do mundo do trabalho no Brasil vem ocorrendo de forma perversa, atinge amplos segmentos da população que, aos poucos, vão sendo desvinculados dos circuitos de bens e serviços sociais e, ao mesmo tempo, desfilados das próprias redes de sociabilidade e integração social (CASTELS, 1991). As formas de exclusão estão associadas à explosão intensiva do trabalho e à não-inserção no mercado de trabalho.

A crise da exclusão gera uma série de outras crises como a da própria violência que perpassa toda a sociedade. Essa crise se aguça na medida em que os excluídos são abandonados pelo Estado brasileiro que, atrelado à lógica mercantil, não possui políticas para contrapor-se ao abandono das áreas e segmentos populacionais excluídos, ficando à revelia do mercado. Não há quem regule, nem

há políticas públicas que viabilizem processos de inclusão social.

O 'Estado ajustador brasileiro', definido por Carvalho (2001), tem priorizado a integração dos espaços dinâmicos competitivos do Brasil ao mercado global, efetivando, assim, uma integração à ordem do capital tão submissa aos interesses dos atores globais e seus aliados internos. Esse 'Estado ajustador' desresponsabiliza-se do social. Logo, os excluídos ficam mais desprotegidos, privados de serviços sociais básicos como educação, saúde, habitação e previdência social.

Conforme Carvalho (2001), assim se gesta o exército brasileiro dos 'excluídos desassistidos' que vagam entre a precariedade de serviços públicos, o vazio dos programas sociais e a emergência de formas assistenciais paliativas de atuação no social, fundadas na solidariedade, via filantropia empresarial ou proteção comunitária. Esse 'Estado ajustado' da 'Era FHC', em seu corte neoliberal, está fundado na configuração do social como campo da carência, da caridade solidária, da solidariedade, da não-política. Dessa forma, há um novo modelo de política social com políticas focalistas, seletivas, voltadas para os mais carentes, transferindo responsabilidades de atuação social para as comunidades.

O Estado Brasileiro da 'Era FHC', no enfrentamento da questão social, trouxe para o centro da cena o mercado e a sociedade civil, isso no âmbito do mercado e da comunidade. No mercado, houve a privatização dos serviços públicos e a filantropia empresarial. Na comunidade, o terceiro setor com a atuação das Organizações não governamentais - ONGs e a presença do voluntariado na educação, por exemplo, a existência do professor 'amigo da escola', que é um trabalho exercido por alguém conhecido da direção da escola, sem remuneração

alguma, tirando a oportunidade de um profissional da área ser contratado para o exercício digno de sua profissão.

A década de 1990 coloca o Brasil integrado ao ciclo de ajuste da América Latina correspondendo às prescrições do FMI e do Banco Mundial, fazendo a sua inserção subordinada e periférica à nova ordem do capital, ajuste estrutural brasileiro.

O fato é que o processo de inserção do Brasil na nova ordem do capital, globalização ou mundialização do capital, foi chamado 'ajuste brasileiro', restringindo a relação Estado-Sociedade, principalmente no que se refere aos interesses do trabalho, desmontando direitos, desarticulando políticas sociais e debilitando mecanismos e instrumentos de democratização dessas políticas. Esse mecanismo de democratização e ajuste gesta uma dinâmica contraditória que marca a atuação do Estado, que ora amplia direitos, ora enfatiza a focalização e a seletividade das políticas públicas.

A agenda de ajuste imposta pelo centro hegemônico e acatada pelos governos brasileiros nos anos 90, desenvolveu um programa de estabilização, de impactos imediatos em curto prazo, efetivando uma política de abertura comercial intensiva e reformas profundas do Estado, de longo prazo. Ao mesmo tempo, ocorreu no setor privado uma reestruturação produtiva, isso é, uma nova divisão de trabalho seletiva, fragmentada e, ao mesmo tempo, rápida e intensiva. Dessa forma, o país passou a assumir a opção pela integração competitiva no mercado global.

O Brasil tem assim se transformado num espaço totalmente livre para o capital especulativo e produtivo. O capital reorganizou o trabalho, com a adoção de um 'novo padrão produtivo', gestado na flexibilização das relações trabalhistas,

vulnerabilizando o trabalho, fragmentando a classe trabalhadora e debilitando a sua organização. Segundo Carvalho (2001), há no 'Brasil Real' uma implosão do trabalho, dos direitos trabalhistas e do sistema de seguridade social.

O cenário do Brasil contemporâneo é marcado por processos de exclusão social que é resultante da vulnerabilização do trabalho que é uma consequência da ofensiva do capital no programa estratégico do ajuste que constitui uma nova organização/desorganização do mundo do trabalho, fundada na flexibilização, na fragmentação, na exclusão. A vulnerabilização do trabalho ocorre na problemática do emprego, em forma de dois fenômenos: "o aumento do desemprego estrutural em taxas crescentes e a precarização das condições de trabalho, também crescente, no tocante ao trabalho aviltado, sem proteções e garantias" (CARVALHO, 2002, p.11). O quadro de tamanho desemprego tem como uma de suas graves decorrências um avanço crescente do setor informal, vinculado a um perverso agravamento da pobreza.

Em verdade, surgiu no cenário do 'Brasil Moderno' uma nova pobreza que atinge a classe média, os setores mais protegidos, tendo-se, então um novo perfil desta pobreza: precarização da renda, defasagem salarial, perda dos direitos trabalhistas, desmonte do sistema de proteção social, degradação dos serviços públicos, ausência de políticas de assistência social estatal.

O Estado Brasileiro, a partir da década de 1990 ficou submisso às leis do mercado, privilegiando-o, sem atuar no social; foi isso o que ocorreu, de fato, ao longo dos anos 90, quando se deu o desmonte do sistema de políticas sociais públicas que, àquela época, já era bastante precário e a destituição de conquistas institucionais de longas décadas.

Na realidade, foram criadas novas formas de regulação social, que se revelaram precárias e paliativas, sem condições de responder à problemática da questão social. Assim, faltam políticas públicas para enfrentar o desemprego e a precarização do trabalho, entre tantos outros processos de exclusão e de complexificação da pobreza.

E é dentro desse contexto de descrédito por parte do povo brasileiro, que se sonha com um Brasil no qual todos tenham emprego e possam, assim, sentirem-se incluídos.

1.2 A Esperança de um Novo Brasil no Mundo Globalizado

No ano de 2003 iniciou-se um novo período na história do Brasil. Um presidente vindo das bases populares, de um partido de esquerda, que após quatro candidaturas, sem sucesso, à presidência da República foi eleito em meio a várias alianças políticas. Apresentou o seu Plano Plurianual - PPA (2004-2007), um documento que foi inserido no Programa de Governo - Plano Brasil de Todos - Participação e Inclusão, divulgado na campanha presidencial e pelo qual Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, se elegeu presidente.

Há, nesse Plano, objetivos e estratégias colocados de forma incisiva e, ao mesmo tempo, um tanto quanto distantes de seu cumprimento na medida em que estão inseridos em um contexto contraditório, por estar muito avançado frente aos acordos acertados, ainda no governo anterior, os quais deveriam ser cumpridos.

Na verdade, o Brasil está às voltas com um processo complexo, que teve

como herança dos governos anteriores uma economia desgastada, fruto de um processo cumulativo de longos anos. Houve mudanças radicais nas últimas três décadas que levaram a uma crise real em todos os aspectos, principalmente das próprias condições internas da economia. Essa crise resultou da entrada do capital especulativo no país que gerou concentração de renda, exclusão social e desemprego. As políticas do governo de Fernando Henrique tiveram como consequência a instabilidade econômica, o aprofundamento da dependência externa e o empobrecimento de grandes setores da sociedade brasileira.

O Plano Plurianual - PPA (2004-2007) colocou-se como uma estratégia no sentido de romper com os modelos de desenvolvimento experimentados no Brasil, os quais jamais foram capazes de superar duas tendências estruturais: o endividamento externo e à concentração social da renda.

O PPA coloca um grande desafio diante da realidade brasileira atual constituída por velhos e novos excluídos. Enfrenta-se um processo de desfiliação, caracterizado pela falta de políticas públicas decentes para a população em geral, com tamanho estado de exclusão social, uma economia de característica macroeconômica, ou seja, a mesma política do governo anterior prossegue, com os mesmos ditos ajustes neoliberais. Diante de tal quadro como promover um desenvolvimento sustentado com equidade social?

No governo Lula, o PPA deverá atuar como uma tentativa de rompimento com a política internacional imposta pelo FMI e pelo BIRD, apontando na direção de um projeto de desenvolvimento consistente, fundado nas potencialidades próprias do país, conferindo a possibilidade de um crescimento às taxas anuais superiores a 4% e uma inserção soberana no contexto internacional (PLANO BRASIL DE

TODOS, 2003).

Um dos principais obstáculos a serem superados é a vulnerabilidade externa, que deve ser enfrentada via expansão de atividades competitivas que viabilizem um desenvolvimento sustentável, redutor das disparidades regionais, apoiado no mercado de consumo de massa, em novos investimentos e na elevação da produtividade. Esse é o caminho apto a promover a inclusão social e a redistribuição de renda.

O papel do Estado é tido como decisivo ‘condutor do desenvolvimento social e regional e como indutor do crescimento econômico’. O grande desafio posto é a nova estratégia de desenvolvimento com a superação dos constrangimentos dos organismos internacionais em curto prazo. Para isso, o PPA coloca, de forma clara e concisa, a necessidade de “construir uma sociedade dinâmica e moderna, tirar o país da letargia, gerar empregos e riquezas e estabelecer justiça social são objetivos que só serão alcançados com um crescimento firme e duradouro” (PLANO BRASIL DE TODOS, 2003, p.7). A sociedade dinâmica é aquela que gera emprego, pois assim será possível haver a tão sonhada justiça social, mas o documento não coloca as estratégias cabíveis para que isso se concretize.

A estratégia de longo prazo está baseada na

[...] inclusão social e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego, crescimento ambiental sustentável redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos e pela elevação da produtividade. E a redução da vulnerabilidade através da expansão de atividades competitivas que viabilizem esse crescimento sustentado. As políticas e programas que darão substância a essa estratégia distribuem-se em cinco dimensões: social, econômica, regional, ambiental e democrática (PLANO BRASIL DE TODOS, 2003).

O PPA propaga um desenvolvimento sustentado por intermédio das cinco

dimensões citadas anteriormente. A prioridade é a ampliação do emprego. Espera-se que haja, realmente, os meios necessários para que os empregos surjam e venham a amenizar as condições precárias de trabalho de muitos, como os professores que, ano após ano, enfrentam diversos problemas no seu exercício profissional. A geração de empregos está muito bem defendida na dimensão social, mas será que realmente irá se efetivar?

“O social é o eixo do projeto de desenvolvimento” (PLANO BRASIL DE TODOS, 2003, p.19). A prioridade anunciada será o desenvolvimento dos programas dirigidos à inclusão social e à redistribuição da renda. O elemento central na inclusão social é a criação de empregos, para o que se esperam esforços do governo no sentido de efetivá-los de forma concreta (PLANO BRASIL DE TODOS, 2003).

Com a geração de empregos não haveria necessidade de programas como o ‘Fome Zero’, o ‘Bolsa-Escola’ e outros compensatórios da pobreza não seriam tão procurados se de fato houvesse uma política séria na criação de postos de trabalho e na manutenção de uma renda satisfatória para se viver dignamente.

Faz-se necessário que se reconheça o alto índice de desemprego atual, pois o Brasil é o sexto em desemprego dentre os países da América Latina, e terminou o ano de 2003 praticamente estagnado (JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE 08/01/2004). Esse é o mais grave problema social brasileiro, resultante, diretamente, das políticas monetária e fiscal, assim como da abertura comercial sem restrições da década de 1990. A promoção de uma política de pleno emprego deve ser garantida para a retomada do desenvolvimento com justiça social e estabilidade (AGENDA INTERDITADA, junho de 2003).

O governo Lula, eleito em função de expectativas de mudança, deveria ter

como foco a promoção do pleno emprego, pois se trata de uma política estruturante da solução de outros problemas sociais e econômicos, como a miséria, o subemprego, (é assim com os professores da rede estadual do Ensino Médio do Ceará que trabalham em regime de contrato temporário, sem vínculo empregatício formal), marginalidade, iníqua distribuição de renda, violência, insegurança, assim como da crise fiscal do setor público, neste caso, pelo previsível aumento de receitas (sem aumento de carga tributária) e queda de algumas despesas sociais na medida em que o desemprego se reduza.

Nos seis primeiros meses do governo Lula, o país não mergulhou numa onda impetuosa de mudanças e reformas, mas, insistiu em seguir o mesmo caminho do início da década de 1990. O governo não poupou esforços para dar esperanças a sociedade. Pelos discursos, procurou desarmar o ‘pessimismo’ dos mercados, buscando dosar e modelar o ‘otimismo’ dos setores mais organizados da sociedade civil. Ao compor o seu primeiro Ministério, Lula colocou lado a lado, representantes das diferentes correntes do Partido dos Trabalhadores - PT, empresários e banqueiros, técnicos e políticos, em um arco bastante flexível em termos ideológicos e partidários, sob a orientação prudente e conservadora seguida em termos de política econômica, reforma tributária e reforma da previdência.

Na verdade, o governo Lula, no seu período inicial, não respondeu necessariamente a uma inflexão conservadora do Partido dos Trabalhadores ou ao seu afastamento dos horizontes de esquerda com que o partido nasceu e se desenvolveu, como afirmam muitos analistas e inúmeros militantes da chamada ‘esquerda petista’. Porém, pouco a pouco, o Brasil buscou o caminho da estabilidade com medidas concretas que reduzem a inflação, conforme dados apresentados a seguir, e abre caminho para o crescimento econômico, apesar de que, para muitos,

o governo não está fazendo nada em prol de uma nova sociedade brasileira.

A inflação foi controlada, a queda da taxa de juros pelo Banco Central foi sinalizada. Obteve-se como resultado a queda do risco-Brasil de 2.400 pontos em dezembro de 2002 para cerca de 800 pontos no final de junho de 2003. As linhas de crédito para empresas brasileiras e governo ficaram praticamente reduzidas a zero e, no final de 2002, foram retomadas e alcançaram US\$ 13,7 bilhões (OS PRIMEIROS PASSOS DA MUDANÇA, setembro, 2003) ⁴.

Em meio ao mundo globalizado, o Brasil vem tentando se sobressair e se acentua a mudança da política internacional brasileira. O Presidente Lula transferiu seu prestígio para o país, mesmo quando a recuperação da economia global anda em ritmo 'incerto e tímido' por causa da lentidão dos ricos em resolver seus próprios problemas, como afirmou o Ministro da Fazenda Antônio Palocci, em reunião com o FMI em setembro/2003. Nesse mesmo momento, o referido Ministro denunciou, ainda, a 'intolerável hipocrisia' das potências econômicas ao manterem suas tradicionais práticas protecionistas ⁵.

A grande massa popular que sonha por um Brasil de emprego, saúde, educação de qualidade, etc, espera do governo Lula, não somente a mostra de seu prestígio como um negociador da nação, mas uma política séria na promoção de postos de trabalho para o povo brasileiro, mesmo sabendo que o termo trabalho na globalização econômica que se vivencia não é mais centrado numa visão de emprego estável, mas ao contrário, pregam-se muito as habilidades do trabalhador para estar apto a exercer diversas funções com competência e eficácia. A promessa

⁴ Publicação da Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República, p.08.

⁵ Carta Capital-01/10/2003 em www.cartacapital.com.br.

do governo Lula em campanha eleitoral seria da criação de 10 mil postos de empregos e isso como irá mesmo se concretizar?

É neste prisma que é importante fazer uma discussão sobre os diversos sentidos que a palavra trabalho tem tomado ao longo da sociedade capitalista.

1.3 Os significados do termo trabalho e as suas novas modalidades na contemporaneidade

As mudanças pelas quais tem passado o termo trabalho na sociedade capitalista e a forma como o trabalhador o ‘encarnou’ no seu dia-a-dia é algo determinante, conforme as exigências dos próprios interesses do capital. É o que se percebe com a apropriação dos meios de produção capitalista ditados pelo modelo japonês que desencadearam fortes impactos no trabalho globalizado, ocasionando diferentes modalidades de exercício trabalhista, colocando assim uma forma fragmentada e sem especialização alguma.

A palavra trabalho, ao longo dos anos, tem sofrido profundas modificações, ou melhor, tem adquirido vários significados. O trabalho pode ser entendido como categoria abstrata, como sendo, apenas, esforço físico ou mecânico, como energia gasta por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia. Daí surge a dimensão física do trabalho e sua valorização corresponde à utilidade da ação realizada, isso é, à possibilidade de aproveitamento da força colocada em movimento no sentido de satisfazer as necessidades humanas (LIEDKE, 2000).

Marx, em ‘O Capital’ (1867/1868), referiu-se ao trabalho como atividade

que resulta do gasto de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo, dessa forma, com a reprodução da vida humana, individual e social.

Na sociedade capitalista, o trabalho como mercadoria possui duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho concreto indica à utilidade da mercadoria (valor de uso), à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis. O trabalho abstrato retoma ao valor de troca da mercadoria, independentemente das variações das características particulares dos diversos ofícios (MARX, 1867/1868). O conceito de trabalho abstrato corresponde ao dispêndio de energia humana, sem considerar as múltiplas formas em que é empregada. É no trabalho abstrato humano que o trabalho cria o valor das mercadorias.

Adam Smith, em 'A riqueza das Nações' (1776), antes de O Capital de Marx, contrariou as teses dos fisiocratas, para quem o valor da riqueza da sociedade vinha dos produtos da terra, da agricultura. O salário seria o preço do trabalho, definido, no mercado, pela relação entre oferta e procura. Assim, o lucro surgido das transações realizadas no mercado com o estoque acumulado pelos empresários (proprietários de fábricas, comerciantes) e a renda proveniente da terra (aluguéis, preço de venda) estariam condicionados à relação entre oferta e procura, à chamada 'mão invisível do mercado'.

Segundo Adam Smith (1776), terra, capital e trabalho dão origem às três classes fundamentais da sociedade: proprietários fundiários, empresários e trabalhadores. Havia o antagonismo de classes, não apenas entre trabalhadores e industriais, como também entre industriais e proprietários fundiários, o que foi propagado na teoria do valor de David Ricardo, em Princípios de Economia Política

em 1817. Em sua teoria do valor, opunha salários a lucros e renda fundiária a lucros do capital investido na indústria. Ele formulou sua teoria do valor trabalho nos seguintes termos: o lucro é o excedente, ou a diferença residual entre a quantidade de trabalho necessária à manutenção dos trabalhadores e o valor total da produção, estando o lucro, portanto, voltado à produtividade do trabalho (LIEDKE,2000).

Liedke (2000) cita Marx e Engels em 'A ideologia Alemã', datado de (1845), cujos autores explicitam que o processo de divisão técnica do trabalho se dá por meio da divisão entre classes, burguesia e proletariado, sendo a base da exploração e da dominação social, a oposição entre as classes dominantes e as subalternas no processo capitalista de acumulação: lucro empresarial, juro do capital financeiro, renda das classes proprietárias de bens imóveis e salário da força de trabalho livre.

Marx (1867/1868) critica a economia política clássica apontando as relações de produção capitalistas por serem relações de produção de valores de troca (mercadorias), tendo em vista a acumulação de capital, por meio da expropriação da 'mais-valia' gerada pela força de trabalho no processo capitalista de produção. A palavra trabalho livre, base da relação capitalista do trabalho, significa separação entre a força de trabalho e a propriedade dos meios de produção. Na realidade, a única alternativa do trabalhador livre é a venda da força de seu trabalho para obter através do salário sua sobrevivência.

Marx (1968) aborda, ainda, o processo de compra e venda de força de trabalho, discutindo sobre o fetiche da mercadoria, pois há a geração de um valor excedente que é apropriado pelo capitalista. Distingue as noções de trabalho, força de trabalho e trabalhador, isso é, o capitalista compra no mercado de trabalho a

força de trabalho, a capacidade de trabalho e não, o trabalho realizado. A força de trabalho torna-se, na sociedade capitalista, uma mercadoria.

A noção de trabalho humano vincula-se a algo penoso, dito na formação cristã, pela condenação de Adão no Velho Testamento e na interpretação humanista do trabalho como '*mimesis*' do ato divino de criação. Para Max Weber (1987), acerca da doutrina calvinista explicitada em '*A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*', publicada em 1905, o conceito de trabalho, no sentido de ascese (sic), operou uma ruptura com a tradição cristã que separava a vida espiritual do mercado. Para Kumar citado por Liedke (2000), a recompensa pelo trabalho passou a ser entendida como sinal de cumprimento do dever espiritual e de escolha divina.

Historiadores, sociólogos e antropólogos da mesma corrente de Marx e Engels entendem que nos aspectos físicos e utilitários do trabalho humano, como atividade econômica, separada de outras dimensões da vida social e individual, como a religiosidade, a organização familiar, a política e a sexualidade, é constituída da hegemonia cultural burguesa (LIEDKE, 2000). O trabalho foi incorporado à ideologia burguesa como categoria universal e fundadora de toda a vida social, independente de seu contexto histórico, como atividade natural de produção e troca de valores de uso, necessária à reprodução material da vida em sociedade.

Na sociedade moderna, a sociedade ocidental pautou-se pelo processo de expansão do mercado capitalista e pela manufatura que se tornaram referência nos séculos 18 e 19. Na Europa, a cultura burguesa apareceu apoiada nos princípios de liberdade de mercado, de autodeterminação individual e de racionalidade científica. Nas sociedades pré-industriais não houve o processo de diferenciação do mercado capitalista, as atividades de trabalho eram indissociáveis

das demais atividades da vida social, como lazer, família e comunidade.

A burguesia opõe trabalho a não-trabalho ou lazer, separando as esferas doméstica e política da vida social. Segundo essa perspectiva, a divisão sexual do trabalho se baseou em relações patriarcais de sexo e gênero, ficando entendida como divisão natural entre os papéis sociais masculinos e os femininos. É quando o trabalho da mulher na família, as atividades domésticas são consideradas não-trabalho, atividades próprias do sexo feminino (LIEDKE,2000).

Em meio a isso, associou-se à noção de trabalho, trabalhador livre, na relação assalariada à sua forma institucional, agora emprego. O trabalho como emprego, como função a ser desempenhada na ou para a produção, estando incluídas as funções indiretas de concepção e da gestão do trabalho, assim como as funções de organização, de administração, de governo e reprodução da vida social num sentido amplo, tornando-se importante referencial para o desenvolvimento emocional, ético e cognitivo do indivíduo no seu processo de sociabilização, como o seu reconhecimento social, para a atribuição de prestígio social intra e extragrupal. Dessa forma, o desemprego se tornou fonte de tensão psicossocial, tanto individualmente como comunitariamente.

No início do século XXI, a tecnologia avançou com a microeletrônica e a racionalização das técnicas organizacionais do processo de trabalho, com os conceitos **de produção flexível, produção enxuta e especialização flexível**, dentro de um contexto de competição global, colocando em 'xeque' a centralidade do trabalho. Após três séculos de predomínio da sociedade industrial, o trabalho passou a assumir um conteúdo intelectual, contrapondo-se ao conceito de trabalho físico, manual. Cresceu a importância da informação, do trabalho imaterial, em

contraposição ao conceito convencional de trabalho, centrado na idéia de transformação da natureza. Surgem, no cenário da história, novos conceitos de trabalho, emprego. Outras formas de socialização, de construção das identidades sociais e individuais que se voltaram para atividades de cunho comunitário, como escolas, clínicas, clubes de bairro, manutenção de infra-estrutura nas cidades, sendo formas de trabalho voluntário.

Isso acabou gerando a necessidade de políticas públicas para estimular atividades intensivas em mão-de-obra, defendendo a diminuição da jornada de trabalho semanal. São muitos os desafios e, ao mesmo tempo, incertos como o predomínio da precariedade de trabalho: o trabalho temporário, desregulamentação do trabalho, rebaixamento dos salários.

Na realidade, o que estava acontecendo no novo contexto do trabalho foi fruto de algo que passou a ser um esforço planejado e coletivo, exatamente quando o capitalismo da segunda metade do século XX invadiu as regiões do Terceiro Mundo. O colonialismo deu lugar ao imperialismo econômico, por meio das organizações multinacionais. Em grande proporção, muitos passaram a depender de organizações e grandes empresas para o seu trabalho. Ocorreu o crescimento demográfico e a urbanização de forma acelerada e desordenada devido ao trabalho industrial, à produção em série e ao auxílio de máquinas.

Assim, o homem do campo dirigiu-se à cidade em busca de emprego, com a promessa de terem garantido um emprego que nem sempre conseguem. Outros fatores também fizeram com que houvesse o crescimento das cidades, como por exemplo, as migrações devido à falta de uma boa distribuição de terra, ou à migração movida pela esperança de se integrarem ao mercado de trabalho moderno

e ao modo de vida urbano (ALBORNOZ, 2002).

Na América Latina, a concentração populacional nas cidades se deu antes mesmo da criação de suficientes lugares de trabalho na indústria; exatamente por isso, o problema do trabalho e da sobrevivência tem se apresentado com características muito mais sérias do que nos países centrais do mundo ocidental (ALBORNOZ, 2002).

A industrialização na América Latina foi tardia. As cidades já explodiam em milhões de habitantes, sem o recurso à emigração e sem a acumulação de riquezas vindas de colônias. Na realidade, as riquezas brasileiras foram continuamente exportadas para manter o desenvolvimento econômico e social dos países 'ricos' – de solo mais pobre, mas que dominaram as regras dos mercados mundiais (ALBORNOZ, 2002).

Nesse momento histórico, iniciou-se a era da computação e da informática, a modernidade com os meios de comunicação de massas urbanas, a educação e a saúde em série, reportando-se, apenas, ao aspecto quantitativo; nesse contexto o lazer também se tornou um setor de produção industrial.

Uma das características mais decisivas do mundo do trabalho foi a sua submissão ao capital, aos interesses dos capitalistas e dos proprietários. A força de trabalho passou a ser vista como uma mercadoria. Do esforço do operário, é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, pois o salário do operário fica muito abaixo do valor que ele produz para o mercado. Assim, com a sobra alienada do produtor se criam novos setores de atividade quase não produtiva, e se reproduz o capital (ALBORNOZ, 2002).

Na sociedade contemporânea, o trabalho e sua ideologia se tornam instrumentos de submissão política. O mundo vive sob a dependência do trabalho, as pessoas, enquanto trabalhadores sentem-se robôs que não têm efetivo poder de decisão sobre o mundo em que trabalham. As atividades são realizadas apenas para garantir a sobrevivência. Assim, ocorre com os professores com contratos temporários do Ensino Médio do Colégio Liceu do Ceará, que não têm como opinar nas decisões trabalhistas. Recebem seus salários atrasados, sem ter seus benefícios de direito. É o que diz a professora de Português.

Nós nos sentimos prejudicados porque temos a mesma carga horária de trabalho, deveres, responsabilidade e cobrança de um professor efetivo e não temos o mesmo reconhecimento. Além disto, percebo que nessa escola há uma ideologia de que sempre devemos trabalhar a mais, fazer apenas por vocação. Isso, na minha opinião não condiz com a nossa situação financeira e trabalhista (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Então, cabe reportar ao novo sentido que se atribui ao que é trabalho e emprego na sociedade moderna em que predomina o desemprego. Muitos dizem haver desempregados porque não desejam trabalhar, essa é uma forma do sistema reprimir àqueles que não encontram emprego, pois os que poderiam dar emprego não o fazem. As estratégias de combate ao desemprego e às políticas são outras:

[...] ou se procuram criar novos empregos pela expansão das obras públicas e outras atividades; ou se concedem subsídios às empresas privadas, para que possam empregar maior número de trabalhadores; ou se criam colônias, campos de trabalho. Ou se tenta dar assistência aos desempregados, através do seguro-desemprego ou pela caridade pública ou privada (ALBORNOZ, 2002, p.82).

Segundo estudo da Organização Internacional do Trabalho - OIT o desemprego atingiu 185,9 milhões de pessoas no mundo em 2003-marca histórica

que representa 6,2% da mão-de-obra.⁶ O que se tem presenciado é que se criam mecanismos no mercado de trabalho extremamente 'flexíveis', como o indica o alto grau de informalidade de empregos. Isso ocorre com os professores da rede estadual do Ensino Médio do Ceará, que trabalham na informalidade, com contratos temporários.

A categoria dos professores é constituída por aqueles que trabalham com vínculo (formal) e os sem vínculos (informal). Esses profissionais, de modo geral, acabam por ter baixos níveis de salários, ocorrendo a forte dispersão da escala de remunerações e elevada taxa de rotatividade da mão-de-obra presente nas escolas. Acontece a cada semestre ou mesmo bimestralmente, a escola mudar o seu quadro de profissionais, pois os professores com contratos temporários são lotados apenas pelo período de cinco meses (fevereiro a junho ou de agosto a dezembro), não tendo, dessa forma, direito a remuneração nos períodos de férias ou recesso. Ocorre, a cada ano letivo, o fato das aulas começarem sem que as escolas tenham o seu quadro docente completo. Os professores temporários ainda trabalham esse período, na incerteza de quando receberão os seus salários. Às vezes, acontece de trabalharem dois, três meses sem remuneração.

Dessa forma, vem se regulamentando as relações capital/trabalho, pois as propostas de 'flexibilização' só servem para aumentar, ainda mais, a exploração da força de trabalho empregada, eliminar conquistas sociais dos trabalhadores e, sobretudo, debilitar a capacidade de negociação de suas organizações sindicais.

Ao falar de 'flexibilização' deve ser conduzida uma discussão sobre o processo de reestruturação produtiva iniciada com as transformações no meio

⁶ Dados do Jornal O Povo-(23/10/2004).

produtivo: o fordismo e o toyotismo, assunto que será discutido a seguir.

No universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, ocorreu uma diminuição da classe operária industrial tradicional e, ao mesmo tempo, efetivou-se uma significativa expansão do exercício profissional assalariado no setor de serviços; observa-se uma ampla heterogeneização, expressa por uma crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; tem-se, também, uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, 'terceirizado', vinculados à 'economia informal'. Essas diversas categorias têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições em relação às normas vigentes ou acordadas e a perda dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais (ANTUNES, 1995). Assim, também tem acontecido na educação, principalmente no Estado do Ceará, em relação aos professores da rede pública estadual, com 11 mil professores trabalhando num regime de contratação temporária sem nenhum vínculo formal com o Estado.

O resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego que atinge todo o mundo. Isso é tão sério a ponto de haver uma massa extensa de trabalhadores fora do mercado de trabalho formal, que se submete ao mercado informal (sem carteira assinada ou qualquer outro direito).

O fato é que nas três últimas décadas (1970, 1980 e 1990), particularmente depois da metade dos anos 1970, o mundo vivenciou uma situação crítica, talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário. Segundo Antunes (1999), essa crise vem afetando tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua esfera mais

propriamente subjetiva, política, ideológica, dos valores e do ideário que ditam suas ações e práticas concretas.

Foi nesse período que se presenciou um quadro da crise estrutural do capital e este se intensificou, levando-o a implementar um amplo processo de reestruturação. Sem falar ainda da expansão do neoliberalismo, a partir de fins da década de 1970, que passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, ocasionando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate ao sindicalismo de esquerda, existência de um subjetivismo e de um individualismo exarcebados, ou seja, um modo de vida em que se prisma pelo bem do 'eu' e não do coletivo, dos quais a cultura 'pós-moderna' é expressão, uma forma direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital.

Intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, pelo avanço tecnológico, pela constituição das formas de acumulação flexível que segundo Harvey (1989), é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo.

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1980, p. 140).

A partir de então, surgem novos processos de trabalho em que o modelo de produção em série e de massa⁷ - o fordismo é substituído pela flexibilização da produção, pela 'especialização flexível', por novos padrões e formas adequados à produção e à lógica do mercado. O fordismo surgiu por volta de 1914 com Henry Ford, quando este o utilizou para caracterizar o sistema de produção e gestão em sua fábrica, a *Ford Motor Co. em Highland Park, Detroit*.

Hoje, o termo tornou-se a maneira usual de se definirem as características daquilo que muitos consideram constituir-se um modelo/tipo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa (LARANJEIRA, 1997, p.88).

O fordismo está presente no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, necessitando de pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores. O trabalho é repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador, que o executa por meio de uma rígida disciplina. A máquina passou a exercer todo o trabalho feito pelo trabalhador, sem qualificação.

Assim, aparecem novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como: os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a 'gestão participativa', a busca da 'qualidade total', termos usados no mundo japonês e em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado.

A partir daí, emerge o toyotismo como meio de substituir o padrão fordista dominante, em diversas partes do capitalismo globalizado. O toyotismo tem sua origem sócio-histórica no Japão com Taichi Ohno, na empresa Toyota em 1954, cuja produção é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada,

⁷ Ver Coriat sobre O modelo Japonês de trabalho e Organização. 1994.

diversificada e pronta para atender o consumo. Tem seus objetivos em volta de um conjunto de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permitem ‘superar’ os limites postos pelo taylorismo-fordismo.

É um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar como captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra – da experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção) (ALVES, 2000, p.39).

O toyotismo trouxe para o cenário, a desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em trabalhadores multifuncionais (CORIAT, 1994), como também os princípios de ‘autonomação’/‘auto-ativação’ e o ‘*just-in-time*’/kanban, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total. Estes princípios não serão abordados neste trabalho, por ser um assunto bastante amplo que, certamente, daria um amplo trabalho.

O sistema toyotista intensifica, assim, a exploração do trabalho pela flexibilização do aparato produtivo, como também a flexibilização dos trabalhadores. Os direitos são flexibilizados de modo a atender às necessidades do mercado consumidor. Este se estrutura a partir de um número mínimo de trabalhadores, que se esforçam por desempenhar longas jornadas de trabalho, cumprindo horas extras, além da contratação de trabalhadores temporários ou com subcontratação, conforme as condições do mercado (ANTUNES, 1995).

Na verdade, o que aconteceu no modo de produção capitalista, mostrou que o toyotismo foi uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. O trabalho

desqualificado deu lugar ao operário polivalente, que trabalha em equipe e não mais individualizado, reproduzindo a lógica da acumulação flexível da forma mais perversa, com seus dispositivos organizacionais e sob uma base técnica mais adequada.

Para Yamamoto (2000, p.48), todos estes acontecimentos afetaram:

[...] os processos de trabalho, as formas de gestão da força de trabalho, mercado de trabalho e os direitos sociais e trabalhistas [...] estabelece-se ampla competitividade no cenário internacional e erige-se a qualidade dos produtos como requisito para enfrentar a concorrência, exigindo ao mesmo tempo reduzir custos e ampliar as taxas de lucratividade [...] surge o trabalhador polivalente, chamado a exercer várias funções no mesmo tempo e com o mesmo salário.

Essas mudanças trouxeram um ponto negativo aos trabalhadores, em função da apropriação tanto do fazer, quanto do saber, exigindo um ser polivalente, multifuncional, mas com o mesmo salário. Isso é pior nos casos que envolvem a terceirização e a subcontratação para o exercício de serviços temporários. A terceirização contribuiu significativamente com o esfacelamento da organização dos profissionais, porquanto, geralmente, são contratos de trabalho por tempo determinado, dependendo do comportamento do indivíduo a renovação do contrato, pressionando-o a aceitar passivamente a dominação capitalista.

As características do perfil exigido do trabalhador, segundo o paradigma flexível, alteram-se, pois agora se quer um funcionário multifuncional, inovador, que saiba interagir em equipe, que esteja sempre se atualizando, que saiba enfrentar desafios e situações inesperadas. Cardoso (1995, p.54), sobre essa questão, afirma que:

[...] diante de um mercado de trabalho com um grande contingente de desempregados, é o processo de seleção pela possibilidade de escolher aqueles trabalhadores que se identifiquem com os objetivos

da empresa. Aqueles trabalhadores com comportamento disciplinado e sem qualquer tradição de militância política. É dessa forma que o capital vem enfraquecendo a resistência das classes trabalhadoras e impondo-lhes novas técnicas de trabalho.

Ocorrem, portanto, alterações na forma de contratação da força de trabalho, que caracteriza uma crise no emprego, mas não o fim da sociedade de trabalho. A sociedade continua produtora de mercadorias, porém com mudanças sérias, pois:

[...] a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados (ANTUNES, 1999, p.102).

As formas de contratação passaram por profundas alterações, ocasionando desvantagens para a classe que vive do trabalho. Conforme Antunes, estes são todos aqueles que vivem da venda da sua força de trabalho. A concepção de Antunes sobre classe possui significado mais amplo, não se trata somente do profissional diretamente vinculado ao setor produtivo.

[...] não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora à totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalho produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais (ANTUNES, 1999, p.102).

Na maioria das vezes, tem-se a noção de que o trabalho produtivo é aquele centrado no trabalho que gera diretamente a valorização do capital, daí a importância do pensamento de Antunes (op. cit) no que se refere à incorporação de outras formas que indiretamente são produtivas. Principalmente com as alterações que têm ocorrido no mundo, o deslocamento de inúmeros trabalhadores para setores até então pouco explorados, sendo conveniente o entendimento do autor.

[...] a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivo, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca, O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segundo segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo – os trabalhadores em serviços (ANTUNES, 1999, p.102).

O fato é que essas idéias do toyotismo japonês se expandiram pelo mundo de uma forma generalizada, trazendo sérias conseqüências dentre as está a questão da falta de emprego em todas as categorias, a submissão ao trabalho informal e as suas próprias condições.

Exatamente, o que vai ocorrer em todos os setores da sociedade brasileira, inclusive na Educação do Estado do Ceará, quando se presencia um enorme contingente de profissionais sendo absorvidos para o trabalho, por meio de nomenclaturas como: professor substituto, professor com aditivo, professor com ampliação, professor com contrato temporário. Esses profissionais exercem suas funções em condições extremamente perversas e, ainda, não têm acesso aos direitos como: salário em dia, benefício do vale-transporte, *ticket*-alimentação.

É importante frisar a parcela imensa de ‘marginalizados’ com relação à

legislação trabalhista (que em virtude da nova Lei do Trabalho Temporário pode ser parcialmente incorporada, mas com estatuto salarial precário), fazendo surgir uma nova exclusão social no próprio campo da modernidade (ALVES, 2000).

Isso ocorreu com mais intensidade a partir da década de 1990, quando o Brasil passou a incorporar uma pauta de problemas sociais característicos do mundo do trabalho no cenário do capitalismo mundial e que são impostos pela nova ofensiva do capital na produção.

Em todo mundo estão em curso modificações da produção afetando diretamente a vida daqueles que vivem do trabalho. São alterações que atingem indistintamente a todos os trabalhadores, desde os mais até os menos qualificados. Mesmo com as inovações tecnológicas e com um acirramento na exploração da força de trabalho, o que ainda persiste é a necessidade do capital explorar o trabalho, portanto, alteram-se as relações de trabalho, as formas de contratação, mas não se pode dizer que é o fim da sociedade do trabalho (PINTO, 2002, p.158).

Na realidade, o mundo tem mudado, conforme as necessidades e conveniências do capital, mas as formas de manipulações perante as relações de trabalho vêm apenas tomando uma nova roupagem, permanecendo a essência que é exatamente manter a exploração frente ao trabalho. Na educação brasileira não é diferente, quando se constata as relações de trabalho impostas aos professores pelo fenômeno da globalização, tema que será discutido com mais ênfase no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

Abordar o assunto trabalho no contexto globalizado educacional é algo extremamente difícil, pois em meio à era do desemprego, o discurso é o fim da sociedade do trabalho, dos tempos da reestruturação produtiva, da competitividade das economias globalizadas e da financeirização da economia.

As mudanças introduzidas pela globalização nos campos social, econômico e político transformam as relações do homem com a natureza, a maneira de conceber o conhecimento e, conseqüentemente, os modos de produzi-lo. Na sociedade do conhecimento e da informação, exige-se, cada vez mais, a produção de saberes compatíveis com as novas realidades que surgem. Assim, é necessário produzir conhecimentos, leis, fórmulas, técnicas e instrumentos, cada vez mais complexos, ricos e diversificados que possam atender às necessidades da sociedade e solucionar os problemas apresentados no contexto global.

Neste capítulo, traz-se a discussão sobre a nova sociedade educacional no mundo globalizado, com o fim do trabalho e sendo imposta novas relações de trabalho para educação através dos atores que tornaram possíveis a globalização por meio de ações políticas e econômicas e no Brasil a implementação das medidas neoliberais e a globalização financeira foi resultado do pacto entre agentes políticos, empresarias e o capital financeiro transnacional e as grandes corporações. É pertinente fazer uma análise da legislação vigente a partir da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, a própria reforma do

Ensino Médio, acontecida nos anos 90, em especial no Ceará, e um olhar mais direcionado para a lei que oficializa o contrato temporário no Ceará.

2.1 Uma Nova Visão de Educação

Frente a tantas mudanças, uma delas é vista como fator primordial de fonte de riqueza das nações, a posse do conhecimento. Exatamente aí é que gira o discurso atual, quando coloca a educação como responsável pela equalização, exigindo, assim, maiores investimentos e receitas destinadas à educação. Essa é, atualmente, o instrumento fundamental do crescimento econômico, da equidade social e da realização pessoal dos indivíduos.

É nessa sociedade globalizada que devem ser incluídos os indivíduos que ainda não possuem os conhecimentos, habilidades e técnicas necessários ao enfrentamento das mudanças introduzidas pela sociedade do conhecimento. A inclusão, aqui, é uma questão de sobrevivência: os indivíduos são incluídos nas novas estruturas sociais ou, do contrário, serão excluídos e marginalizados socialmente.

As instituições escolares apresentam sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios colocados por essa nova realidade: preparação dos indivíduos para enfrentar o trabalho na sociedade global, pois, essa passa a desempenhar o papel de agência formadora que repassa o conhecimento científico, tornando-o aplicável às necessidades do mercado. A escola recebe uma lógica como se fosse uma empresa, tanto na organização do trabalho escolar, quanto na estrutura avaliativa do aproveitamento do aluno e do desempenho dos professores,

por meio da valorização do produto final. Segundo Santomé (2001), o sistema escolar passa a ser convertido, dia-a-dia, em um mercado de trabalho.

É nesse contexto que se elege o mercado como 'deus regulador' do conjunto das relações sociais e, ainda, na contingência de recomposição do capital, coloca-se em voga a ofensiva neoliberal como luta para criar e impor determinada visão do processo educativo pelo do prisma de certas categorias, como perspectiva de ajuste ao novo padrão de acumulação, como também as categorias de sociedade do conhecimento, quanto aos princípios da qualidade total e os da produção flexível. Alardeam ser o fim da sociedade do trabalho e alegam o fim dos antagonismos entre capital/trabalho. Na esfera ético-política, as reformas educacionais colocam a educação como uma mercadoria.

Nessa sociedade da informação, exige-se, cada vez mais, a produção de saberes compatíveis com as novas realidades que surgem. Assim, é necessário produzir leis, fórmulas, técnicas e instrumentos, cada vez mais complexos, ricos e diversificados que possam atender às necessidades e solucionar os problemas apresentados no contexto global.

Frente a tantas mudanças, uma delas é vista como primordial fonte de riqueza das nações - a posse do conhecimento. Exatamente ai gira o discurso atual, quando coloca a educação como responsável pela equalização, exigindo, assim, maiores investimentos e receitas destinadas à educação. Essa é, atualmente, o instrumento fundamental do crescimento econômico, da equidade social e da realização pessoal dos indivíduos.

Então, é nessa sociedade globalizada que devem ser incluídos os indivíduos que estão sendo excluídos, mesmo que tenham os conhecimentos,

habilidades e técnicas necessárias para enfrentar as mudanças introduzidas pela sociedade do conhecimento.

Os professores da rede de Ensino Médio do Estado do Ceará, contratados temporariamente para o magistério, são profissionais competentes, capacitados para o exercício em sala de aula e por não terem um trabalho conquistado por meio de concurso, submetem-se ao sistema informal, sem carteira assinada e sem os direitos trabalhistas. No caso do Colégio Liceu do Conjunto Ceará, dos 23 professores entrevistados 12 possuem licenciatura completa, sendo 7 com especialização.(em anexo tabela 1). Quanto ao tempo de formação, ou seja, há quanto tempo estão graduados, temos 9 com mais de 3 anos formados(em anexo tabela 2). De acordo com os direitos trabalhistas (em anexo tabela 8) dos 23 entrevistados, nenhum possui carteira assinada, não recebem vale-refeição, nem recebem qualquer gratificação. Evidencia-se a supressão de seus direitos trabalhistas, sendo estes os incluídos marginalizados pelo trabalho e excluídos do mercado formal.

Na esfera ético-política, as reformas educacionais colocam a educação como uma mercadoria qualquer, deixando de ser um direito social provido pelo Estado. Ocorre a mercantilização da educação por meio das privatizações.

Tudo isso, na América Latina e em especial no Brasil, tem efetivado a reestruturação da educação, a partir do modelo de reforma educacional iniciada nos anos 80 nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esse processo de reestruturação educativa vai atingir diretamente a lógica de organização de educação e da escola. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização é regida por critérios técnicos de eficiência, eficácia e

produtividade.

Diante das novas determinações sociais, fala-se da necessidade do trabalho polivalente e apela-se ideologicamente ao campo educacional como *locus* de formação de novo trabalhador. As condições socioeconômicas impostas pela competitividade das economias globalizadas justificarão a necessidade de reconversão profissional e de (re)qualificação do trabalhador como condição de 'empregabilidade', isso é, o apelo a qualificação do trabalhador (re)aparece como 'tábua de salvação' contra o desemprego (TASSIGNY, 2002). O foco da discussão é mudado sobre o perverso modelo de desenvolvimento econômico-social excludente, para o incentivo à disputa dos novos e escassos postos de trabalho, por meio dos planos de qualificação profissional.

Dessa forma, no campo educacional, a centralidade do trabalho como criador da existência humana na sociedade capitalista de produção vai acontecer num processo que se transforma em estranhamento: o produto em mercadoria e o trabalhador em mera força de trabalho.

O fato é que a partir da década de 1980, intensificou-se nos meios educacionais uma discussão acerca da relação trabalho/educação, criticando às diversas propostas conservadoras originadas da teoria do capital humano que procuram subordinar as demandas educacionais às necessidades de acumulação do capital.

A teoria do capital humano faz parte de uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento

capitalista, ou seja, das bases materiais e das condições sociais em que se vincula o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas. No Brasil, a teoria do capital humano é rapidamente disseminada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico.

Essa teoria, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os diversos organismos internacionais: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização Internacional do Trabalho - OIT, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo Monetário Internacional-FMI, *United States Aid International Development* - USAID, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe-CEPAL, Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional-CINTERFOR. Estes representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

O debate sobre a relação trabalho/educação delinea-se no sentido do trabalho como princípio educativo, no âmbito da construção teórica e busca no plano do embate político e organizativo da educação pelo processo constituinte, quanto à elaboração e definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1988.

A luta, no plano das diretrizes e no plano das bases (condições de concretização das diretrizes), dá-se dentro de um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenas das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas. Como nos mostra Francisco de Oliveira (1992), Collor é a expressão paradigmática da falsificação da modernidade (FRIGOTTO, 1999, p, 48).

Na realidade, ocorreu mudança de conceitos sem, todavia, serem

alteradas, fundamentalmente, as relações sociais que os mascaram. No plano econômico, os conceitos relacionados ao novo mundo do trabalho, ou seja, as categorias são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata (MACHADO, 1991). Por trás de tudo, há um discurso da 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade.

A década de 1990 foi marcada pela introdução de novas tecnologias na produção e as demandas educacionais da classe trabalhadora. Nesse momento, surgiu uma concepção de formação unitária e politécnica, sendo o trabalho o princípio educativo. Essa formação já havia sido visualizada por Marx, em 1867, como um fermento da transformação, contribuindo com o aumento da produção, fortalecimento do desenvolvimento das forças produtivas e intensificação da contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Contribuiu, também, para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhes os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1991).

Então, na sociedade dos anos 90, em volta de novas exigências do mundo do trabalho teve-se que definir objetivos específicos para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, preparação mais versátil do trabalhador para que ele possa se defender mais prontamente do desemprego.

Passa-se a exigir uma tal qualificação, entendida como sendo expressão de um conjunto de condições e qualidades físicas e mentais que compõem a

capacidade de trabalho dispendida na produção de valores de uso. O fato é que a exigência dessa qualificação vem junto com a microeletrônica, microbiologia e novas fontes de energia se efetivam sob um processo intenso de internacionalização e transnacionalização da economia.

No âmbito da qualificação há dois mecanismos: uma flexibilização por agregação de novas funções para cada trabalhador (multi-habilitações) e por um novo perfil de qualificação, demandando uma elevada capacidade de abstração. Porém, isso não é generalizado. Há também formas de organização de trabalho muito rígidas e trabalhadores semiquualificados. Ocorre, assim, uma diminuição do emprego formal e aumentam os trabalhos fragmentários e precários, como é o do trabalhador da educação, em particular o professor que vive isso na pele com a falta de emprego ou quando o tem é de forma insegura. É assim no Liceu do Conjunto Ceará, conforme (tabela 9 em anexo): dos 23 professores com contrato temporário entrevistados, 11 destes trabalham de 2 a 5 anos num regime informal totalmente incerto e sem perspectiva de mudança.

Em meio a essas contradições e relações dominantes de exclusão é que aponta a perspectiva da formação polivalente como expressão das necessidades do capital. Tal perspectiva exigiu um discurso de uma 'educação geral', porém, sem romper com a visão fragmentária, utilitarista, pois não traz um projeto de mudança da função social da escola e, mais amplamente, de mudança das relações sociais vigentes. Há, ainda, as reformas educacionais em andamento que se caracterizam por preconizar a idéia do 'estado mínimo',⁸ justificando, assim, toda a ineficiência da

⁸ No Estado mínimo, a União passa para os estados e municípios a tarefa de investir nas áreas sociais, com ajuda de empresas, organizações não-governamentais e entidades filantrópicas. Quer dizer, se apela para a generosidade e a solidariedade do povo.

escola pública no atendimento das necessidades da sociedade neoliberal, colocando culpados para a crise da escola, como diz Pablo Gentili:

[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial (GENTILLI, 1999, p.18).

A política neoliberal apresenta algumas soluções para a crise da escola pública, tais como: mudança nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional, promoção de mudança cultural nas estratégias de gestão, reformulação do perfil dos professores, requalificando-os, implementação de ampla reforma curricular.

Essas propostas apenas demonstram a tamanha submissão que a escola pública deve passar a ter em relação às regulações do sistema neoliberal, às formas gerenciais pseudoparticipativas como os programas de qualidade total e a proposta de descentralização administrativa financeira em nome da autonomia escolar. Tudo isso tem um único objetivo que é transferir o sistema educacional da esfera política para a esfera do mercado (IBIAPINA e FROTA, 2002).

As reformas institucionais e curriculares da década de 1990 foram usadas como alternativas à crise pelo qual passa a escola da sociedade brasileira. Temos os exemplos dos seguintes instrumentos controladores: A Lei de Diretrizes e Base Nacional - LDBN 9394/96, Os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis escolares, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, a avaliação dos livros didáticos, o programa da TV Escola, o redimensionamento do ensino profissional,

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE, responsável pelo credenciamento periódico das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, da instalação do processo de avaliação no Ensino Superior e, nesse processo, a instalação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM quando o Provão participará dessa avaliação.

É importante frisar que estes instrumentos, por si só, não serão capazes de provocar mudanças significativas na educação, pois elas modificam as estruturas escolares, a organização de cursos, transformam os currículos, mas não conseguem atingir as práticas, a relação pedagógica, as culturas profissionais, a própria valorização da categoria dos professores no seu dia-a-dia de sala de aula e no que diz respeito ao salário que lhe é devido. A educação tem sido sempre tratada assim, com reformas constantes, mas não se priorizam pontos cruciais como a problemática da valorização do professor.

Segundo Libâneo (2001), na globalização, as políticas globais para a educação não existem, e as medidas anunciadas pelo governo, a título de 'reformas', são tímidas, setorizadas e fragmentadas. Percebe-se que as escolas que se tem encontram-se distante do que propõem as análises e a desvalorização profissional do magistério é notória por questões decorrentes do mundo do trabalho globalizado, como por exemplo, o professor com contrato temporário do Colégio Liceu do Conjunto Ceará.

2.2 A LDB nº 9.394/96 e o Trabalhador da Educação

A Lei 9.394/96 significou um grande avanço no plano educacional brasileiro, apesar de ter sido resultado de um parto difícil. Havia muitos interesses envolvidos, os quais eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis. Do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio em 1988, ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, afinal aprovado em 1996, passaram-se oito anos que funcionaram como cenários propícios de diversos interesses.

O texto foi aprovado depois de muitas discussões, tendo o grande mérito de, abdicando das discussões improdutivas, apresentar uma nova roupagem de organização educacional dentro de um escopo de autonomia possível. Fica evidente que a LDB não pode resolver, por si só, todos os problemas da educação brasileira.

Não sendo uma panacéia, tem limitações conceituais (confunde, às vezes, educação com ensino), estratégias (compete à União a ação hegemônica de coordenar a política nacional de educação (Art.9º, Inc.I), aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de elaborar e executar políticas) e planos educacionais (Art.10, Inc.III), porém é omissa quanto à idêntica incumbência para os Municípios). Possui, no entanto, um acervo enorme de virtudes legais, distribuído num visível feixe de eixos estruturantes (CARNEIRO, 1998.p, 14).

A LDB é, assim, um importante instrumento, muito embora se saiba que as leis existem, mas não são cumpridas. No entanto, poderá conseguir um patamar mínimo de consenso social, um grau satisfatório de agregação de suportes políticos, uma sistematização de articulações produtivas e, ainda, instrumentalizar adequadamente o controle de etapas e de resultados.

É importante frisar que a Lei nº. 9.394/96 foi um coroamento da Constituição de 1988 que também colocou a Educação num lugar de altíssima

relevância, pois ela passou a ser direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade.

É interessante abordar aqui alguns dos princípios fundamentais colocados no Art.206 da Constituição de 1988 em relação à valorização do profissional da educação, referida no item V sobre a valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e o VII - garantia de padrão de qualidade. Estes itens constitucionais são contrariados no que diz respeito à realidade dos professores do Colégio Liceu do Conjunto Ceará.

Trabalho no Liceu desde janeiro de 1999 e desde então já havia professor temporário em número muito maior, porque não tinham nem chamado os concursados de 1997, eram sessenta e poucos professores só temporários. Hoje, em 2003 eu sei que são 43 temporários e na faixa de temporários e efetivos dá uns 75 mais ou menos (SECRETÁRIA DO LICEU).

Houve um concurso público em 1997, no Ceará, para professores e, no entanto, não foram convocados, preferindo-se o professor temporário, acarretando, assim, vários prejuízos para a educação, como se pôde constatar na escola Liceu que acaba não efetivando seus projetos educacionais, mesmo estando na Constituição a garantia de padrão de qualidade.

É o grande problema dos professores é que você não pode planejar, fazer um projeto de longo prazo, porque na realidade a rotatividade dos professores temporários impede que a gente faça esses tipos de projetos, além disso, os atrasos dos pagamentos dos salários, o não pagamento de alguns meses, isso influi bastante no trabalho do pessoal que ta pra contribuir, mas que por conta das limitações da própria categoria fica complicado, pra eles contribuírem mais do que eles podem, então esse é que o grande problema, a efetivação dos projetos, a sistematização dos projetos(COORDENADOR PEDAGÓGICO DO LICEU).

Esses dois princípios são fundamentais dentro do que está sendo procurando que é investigar a relação Trabalho/Educação e as novas determinações impostas pelo mundo do trabalho no final do século XX e início deste.

A lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi sancionada após oito anos da promulgação da Constituição, estabelecendo as diretrizes e bases da educação, abordadas no Art. 3º.:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios que aqui nortearam a discussão em relação à educação e trabalho: VII – valorização do profissional da educação escolar; IX – garantia de padrão de qualidade; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Lei 9.394/96 também é posta de lado no que diz respeito aos seus princípios, conforme a fala da professora temporária do Liceu:

Na escola em que trabalho, desenvolvemos de maneira satisfatória as nossas obrigações, na maioria das vezes trabalhamos muito além da nossa conta, tenho compromisso, responsabilidade em formar cidadãos, dando sempre o melhor de mim. Sinto-me humilhada com essa situação de temporário, onde não temos direito a nada (só trabalho!). No meu caso sou concursada de 1997 e não fui efetivada, ficando essa situação de incerteza tanto profissional como econômica (PROFESSORA DE ARTES).

A LDB veio, assim, reafirmar a Constituição de 1988, trazendo todo um embasamento, determinando de forma mais minuciosa, no item que trata da valorização do professor, esse assunto considerado polêmico, na medida em que a lei coloca como algo a ser em pauta em todos os momentos.

A valorização do profissional da educação escolar é tema recorrente em todas as discussões sobre educação, porém, de limitado alcance sob o ponto de vista de sua operacionalização. Como se trata de questão de dimensão/ político-transcendental cabe à sociedade brasileira exigir que os representantes políticos criem os marcos normativos e os mecanismos para a concretização deste princípio. Questões como carreira do magistério, piso profissional, formação,

política de capacitação, concurso para ingresso na carreira e mecanismos de atualização permanente, são fulcrais no âmbito da valorização do profissional da educação (CARNEIRO, 1998. p, 37).

Quanto ao padrão de qualidade da educação, este gira ao redor do princípio da equidade/diversidade. É importante visualizar os fundamentos éticos do ensino, que vão além dos conceitos de eficácia e de eficiência administrativas. Assim como frisar a questão das demandas sociais face ao saber escolar formal. Os professores precisam ser bem qualificados e bem pagos. Esse último item é raro ser observado pelos nossos gestores públicos. Escolas devidamente equipadas, salas de aula bem organizadas são requisitos essenciais para a garantia de um padrão de qualidade institucional.

Há, ainda, o currículo, na eleição das disciplinas a serem abordadas em sala de aula, embora só o currículo não motive. Devem existir materiais pedagógicos à disposição de professores e dos alunos. A vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais buscam no currículo a sua efetivação concreta. Significa 'aprender a aprender' de forma ativa, enriquecida pelo dinamismo interno do trabalhar e fecundado pelas vibrações transformadoras das práticas sociais (CARNEIRO, 1998).

Estes três princípios colocados pela LDB, na realidade, têm sido distorcidos, pois se constata que, dia após dia, o profissional da educação vem passando por um processo retrogrado no que diz respeito ao exercício de sua profissão, sendo que o próprio mercado de trabalho tem contribuído para tal. Como todas as profissões, essa também vem sofrendo as conseqüências das mudanças ocorridas no mundo globalizado, como o desemprego estrutural e o crescimento exarcebado do trabalho informal sem carteira assinada ou vínculo trabalhista formal.

E, ainda, uma desvalorização da categoria como um todo no que se refere ao piso salarial. Os salários são muito baixos e as próprias condições de trabalho se dão num processo de desgaste da identidade do profissional da educação e de precarização das relações trabalhistas.

Essas questões serão aprofundadas nos resultados da pesquisa, próximo capítulo no qual é retratada a realidade do trabalho do professor do Ensino Médio no mercado informal no Estado do Ceará.

2.3 A LDB e o Ensino Médio

A LDB coloca a educação escolar pública como dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. Anterior à LDB, a Constituição Federal de 1988, considera o Ensino Médio como direito de todos, estabelecendo como preceito a 'progressiva universalização do ensino médio gratuito', ou seja, a oferta de ensino médio deve ser progressivamente estendida a todo aquele que concluir o ensino fundamental. Assim, a LDB apresenta um novo significado ao Ensino Médio e passa a incluí-lo na Educação Básica como sua etapa final, na seqüência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A partir de então, percebeu-se a capacidade do país para responder e atender à demanda gerada, não só pela lei, mas pela necessidade social, ainda que muito limitada e embora as redes públicas, especialmente as estaduais, tenham encontrado formas de corresponder parcialmente a este quadro que vai levar a uma

série de desgastes como: a falta de vagas, pois há uma demanda de grupos sociais até então excluídos em busca da continuidade de estudos após a educação obrigatória.

Criou-se um quadro de explosão no Ensino Médio e de grande diferenciação da clientela. Isso gerou a ampliação das horas aulas dos professores e, conseqüentemente, a necessidade de mais profissionais para a abrangente demanda surgida, e como o Estado vai resolver a questão da necessidade de mais profissionais em meio à crise do desemprego em crescimento, em plenos anos 1990?

A LDB institui competências, conforme relata no título IV-DA ORGANIZAÇÃO DA EUCAÇÃO NACIONAL no Art.9º, segundo o qual a união incumbir-se-á de: IV-estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Realiza-se, dessa forma, a descentralização política que implica na divisão do poder governamental.

O alicerce desta divisão de competências está assentado no princípio da predominância de interesses. As atividades de predominante interesse geral (interesse nacional) cabem ao poder central. É óbvio que, neste passo, enfrenta-se um problema prático, sobretudo quando o "affaire" envolvido é transferência de recursos. A operacionalização da repartição de competências poderá acentuar o poder de decisão da União federal, poderá conduzir à descentralização, reduzindo os poderes federais e ampliando os poderes de estados e Municípios ou poderá, ainda buscar um nível de equilíbrio onde se dose o ordenamento central e ordenamentos parciais (CARNEIRO, 1998, p.61).

O Ensino Médio será competência dos Estados, diz o Art.10º. Os

Estados incumbir-se-ão de: VI. Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Salienta-se que assegurar a oferta de ensino fundamental é responsabilidade secundária para os Estados. Ofertar o Ensino Médio é a responsabilidade primária. Nesse sentido, os Estados terão que elaborar seus planos de educação voltados para o cumprimento deste mandato. Assim aconteceu no Estado do Ceará.

A partir da LDB (Lei 9.394/96), o Ensino Médio no Estado do Ceará foi desvinculado da Educação Profissional, mas mantém articulações por intermédio do ensino regular ou por diversas estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. As novas diretrizes legais exigiram dos sistemas de ensino a Reforma do Ensino Médio que aconteceu quando a educação básica, ou seja, a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena ficaram a cargo da Secretaria de Educação Básica - SEDUC.

Como o Ensino Médio passou a ser uma prioridade do Estado, este teve de pensar em como enfrentar a grande demanda de alunos advindos da rede municipal, pois o censo escolar de 1999 indicou que o crescimento da matrícula de Ensino Médio, na rede estadual, foi de cerca de 28,31%, mantendo, dessa forma, as altas taxas de crescimento verificadas nos anos anteriores (22,95%, no período 1996/1997, e 36,03%, no período 1997/1998).⁹

Esse crescimento em torno da matrícula para o Ensino Médio significava a necessidade de também aumentar o número de professores, então, o Estado começou a traçar estratégias para absorver profissionais que suprissem a carência

⁹ Plano de expansão e reforma do Ensino Médio do Ceará, 1999.

de educadores na rede estadual de ensino. Iniciou-se, assim, uma nova relação trabalhista na educação do Ceará, diante das influências do temível mercado de trabalho em que não há mais trabalho formal, com carteira assinada; surge o professor para cobrir a vaga ociosa, geralmente um amigo do diretor ou alguém que tenha sido indicado para ministrar aulas, sem critério algum de experiência, sem análise de currículo. Simplesmente, houve a necessidade do profissional e houve quem aceitasse e assim tudo deu certo. Isso sem ter nenhum documento oficializando essa relação de trabalho entre professor e SEDUC. O acordo se deu numa dimensão no âmbito de amizade entre direção e professor.

Desrespeitavam o princípio da Constituição Federal de 1988 do Art.206º, quando aborda o ingresso do profissional de ensino exclusivamente por concurso público e provas e títulos. Assim, também, a própria LDB no Art.3º, quanto à valorização do profissional da educação escolar. Na metade da década de 1990, cresceu o número de professores que exercem sua profissão sem ter vínculo trabalhista na rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Tomando-se dados de 1998, para uma matrícula na rede estadual de Ensino Médio de 187.907 alunos tem-se 6.436 professores sendo 4.303 permanentes e 2.133 temporários, que dá uma relação de 29 alunos por professor. A partir da projeção de Klein, e pelo cenário pessimista, ter-se-ia 322.000 alunos na rede pública de Ensino médio em 2005. Por projeções da SEDUC, no ano de 2001, através do regime de Colaboração, toda a matrícula de ensino médio municipal será absorvida pela rede estadual. Sendo pouco expressiva a participação da rede federal, pode-se considerar que esses 322.000 alunos estarão na rede estadual de Ensino Médio. Utilizando-se o padrão básico de uma turma de Ensino Médio com 40 alunos, infere-se com base nessa projeção que haverá a necessidade de um continente de 1.614 novas funções docentes (PEMCE-PLANO DE EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO-GOVERNO TASSO JEREISSATI-1995-2002, p.25).

Outra estratégia utilizada para reduzir a necessidade de contratação de

novos professores para o Estado foi investir na formação de professores que atuam de 5ª a 8ª série e, após o programa de formação continuada, remanejá-los para o Ensino Médio, levando-se em consideração que após a regularização do fluxo do Ensino Fundamental pelo do Programa de Classes de Aceleração (Programa Tempo de Avançar) que absorve jovens e adultos de 15 anos e mais em tele-salas, muitos professores ficam com carga horária ociosa. As projeções da SEDUC indicaram que a matrícula de 5ª a 8ª série, em 1998, seria de 587.981 alunos, para o ano 2005. O estudo estima uma elevação da matrícula nessa faixa para 947.419 alunos, indicando a necessidade, não só, da transferência de professores do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, assim como, a contratação de novos para o quadro de magistério desse nível de ensino.

Em 1997, devido à pressão das entidades representativas da classe educativa e também à necessidade de pessoal, o governo do Estado do Ceará realizou um concurso único para 153 municípios. Foi um momento de esperança na educação do Ceará. Após o resultado, poucos foram nomeados para o exercício em sala de aula, mesmo com a necessidade de profissionais. O concurso de 1997 pareceu ser apenas um 'trunfo eleitoreiro', até mesmo para o governo estadual arrecadar fundos.

Depois desse concurso, muitos professores aprovados foram prestar seus serviços sem vínculo formal com a SEDUC, ou seja, sem a contratação, nem a carteira assinada. O processo ocorria da seguinte forma: se houvesse carência na escola e tivesse quem aceitasse, já poderia iniciar suas atividades profissionais. Os diretores das escolas indicavam os educadores que aceitaram; enquanto isso, muitos professores deixavam seus currículos nos estabelecimentos de ensino, pleiteando uma oportunidade de trabalho e não eram convocados, pelo simples fato

de não terem quem os indicassem.

Isso acabou por gerar no sistema educacional cearense estadual duas categorias de professores: os da rede, ditos efetivos e aqueles que viviam a situação de profissional sem vínculo algum com o órgão executor da política de educação do Estado – SEDUC. Sem terem seus direitos trabalhistas garantidos, com salários atrasados, diferenciados dos efetivos; passavam até seis meses trabalhando sem qualquer remuneração. Não havia comprovante de recebimento salarial, apenas um cheque nominal para sacar diretamente no Banco do Estado do Ceará- BEC.

Dessa forma, a educação do Ceará vive um processo de perdas de seus direitos trabalhistas, como também o enfrentamento do trabalho informal e de sua precarização, o que perdurou por toda a metade da década de 1990 até os nossos dias, conforme fala de um representante do Sindicato dos professores do Estado do Ceará-APEOC.

Nós avaliamos que a utilização do contrato temporário enquanto política pública, a precarização enquanto política pública intencional, principalmente nos últimos 10 anos foi uma intervenção claramente orientada, governos intencionais tentar precarizar e tentar tirar direitos dos trabalhadores e descumprir o artigo constitucional que é a questão do concurso público, e isso é uma forma de enxugar a folha do estado (REPRESENTANTE DA APEOC).

O concurso de 1997, com validade de dois anos, foi então renovado por mais dois anos, sem a convocação dos demais concursados, até que, em 2000, quando estava expirando o prazo dos quatro anos, após várias lutas e processos judiciais pressionando o governo para que convocasse os professores, este resolve convocar mil professores apenas, ficando ainda um grande número na lista de espera. Muitos destes permanecem como professores, agora com a denominação

de 'professor com contrato temporário', pois estava sendo legitimada essa figura por meio de uma lei do governo do Ceará.

2.4 A Lei que Oficializa o Contrato Temporário no Ceará

É importante frisar que a existência do professor com contrato temporário não representa um fato isolado, somente no Ceará. Em vários estados do país ocorre o mesmo, para atender à nova demanda colocada pela LDB e também à própria reforma do Ensino Médio, vivenciada em todo o país.

Ocorria em Brasília, já em 2000, um termo de ajuste de conduta entre a Procuradoria Regional do Trabalho da 10ª Região e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, no qual foi firmado item, por imposição daquela Procuradoria, que não permitia a contratação temporária para quem já exercia nos últimos quatro períodos letivos consecutivos, sob pena de aplicação de multa, caso fosse descumprido o termo de compromisso. Se a Secretaria não assinasse o acordo com essa cláusula, ficaria proibido o contrato temporário. Quer dizer que no Ceará, a regulamentação do contrato temporário veio se dar já muito tarde, mesmo havendo professores trabalhando na informalidade. Em Brasília, o Estado no ano 2000 havia avançando, pois colocava para os que estivesse interessado em dar aulas não poderia ter exercido esse trabalho por quatro anos consecutivos, era uma exigência da Administração Pública de Brasília.

O governador do Estado do Ceará, Tasso Ribeiro Jereissati, no ano de 2000 optou por governar dentro de uma visão empresarial, trazendo um discurso pautado na modernidade tornando-se conhecido como o governo das mudanças,

desde o seu primeiro mandato em 1987, momento em que surgiu no cenário cearense uma nova forma de dominação, no lugar dos coronéis, entraram no poder os empresários.

Foi então, no governo de Tasso Jereissati que se instituiu a contratação de docentes por tempo determinado através da Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, publicada no diário oficial do estado em 02 de agosto de 2000. A lei é clara à medida que coloca a nova forma de contratação de professores para suprir as carências nas escolas estaduais, só que deveria atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais:

Art.3º - As contratações terão por fim suprir carências temporárias do corpo docente efetivo da escola, restringindo-se a atender aos casos decorrentes de afastamento em razão de: a) licença para tratamento de saúde; b) licença gestante; c) licença por motivo de doença de pessoa da família; d) licença para trato de interesses particulares; e) cursos de capacitação; f) e outros afastamentos que repercutem em carência de natureza temporária (LEI COMPLEMENTAR nº 22 de 24/07/2000).

As contratações devem ser para situações emergenciais e transitórias, conforme diz a Lei Complementar nº. 22 e a Constituição Federal de 1988 no capítulo VII da Administração Pública, art.37. Parágrafo IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, mas o que se tem presenciado é a perduração destas, mesmo tendo havido concurso em que os aprovados não foram nomeados. É o que indicam os professores entrevistados quanto ao tempo de contrato temporário. A emergência na contratação do professor e a transitoriedade tornaram-se permanente, conforme muitos relatos dos entrevistados. Observe também a tabela 9 (em anexo).

Contrato temporário aqui mesmo no Liceu vai fazer três anos. Sempre renovando, mas ao todo de contrato temporário com o Estado já vai fazer mais de seis anos, seis ou sete (PROFESSOR DE PORTUGUÊS).

Tenho três anos e meio de contrato temporário (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Estou há cinco anos no contrato temporário aqui no Liceu (PROFESSORA DE FÍSICA).

Sou professora de artes e nesse ano eu iniciei aqui como contrato temporário no Liceu, mas como contrato temporário mesmo já faz cinco anos (PROFESSORA DE ARTES).

Tenho seis anos de contrato temporário e 8 meses no Liceu (PROFESSOR DE QUÍMICA).

Eu leciono biologia, estou aqui há quatro anos e há quatro anos que eu trabalho como contrato temporário (PROFESSOR DE BIOLOGIA).

Percebeu-se, assim, o quanto o contrato temporário é contraditório, pois o professor é chamado a atender determinadas eventualidades, necessidades em curto prazo, e acaba ficando por vezes até durante o período de seis anos, como visto nos depoimentos. Outro detalhe é que muitos trabalhavam, mesmo antes da seleção de 2000. Fica uma indagação: esse tempo de serviço anterior à seleção servirá como contagem para uma provável aposentadoria? Como comprovar esse tempo de forma legal?

Outro agravante posto na lei é o fato de que o contrato extinguir-se-á sem direito a indenização no término do prazo contratual, conforme o Art. 7º da Lei de Contrato Temporário. O contrato de que trata essa Lei Complementar poderá ser rescindido, sem direito a indenizações:

- a) por iniciativa do Contratado, cumprindo nessa hipótese, a prévia comunicação à Contratante, com antecedência mínima de 30(trinta) dias;
- b) em virtude de avaliação do corpo discente, Núcleo Gestor e Conselho Escolar, declarada em reunião, considerando

inconveniente a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado (LEI COMPLEMENTAR nº 22 de 24/07/2000).

Assim, foi se efetivando o processo do professor com contrato temporário por meio de seleção pública com prova escrita e de títulos, acontecendo, também, o desrespeito à Constituição Federal de 1988 que conforme o capítulo II - Dos Direitos Sociais, art.7º, Parágrafo XXXIV - diz que há igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício e trabalhador avulso, no caso o professor temporário que presta serviço ao Estado sem ser por meio de concurso público, negando a Carta Magna do país, conforme aborda o capítulo VII da Administração pública, seção I art.37. Parágrafo II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Vale aqui, ressaltar que, ao se realizar a seleção em 2000, havia professores do concurso de 1997, inclusive esta pesquisadora, aguardando ser convocados. A contradição é visível, pois para que fazer uma seleção para contratar professores quando, na verdade, havia um grande número de concursados esperando a sua nomeação?

Essa é uma estratégia do governo no sentido de não garantir um trabalho com estabilidade a quem é de direito, ou melhor, é mais 'barato' o contrato temporário, pois este não tem assegurados os seus direitos como um professor concursado, não estando incluído em seu salário as vantagens devidas, além de, seu salário estar sempre em atraso. Não possuem qualquer vínculo formal, o que os coloca numa situação de extrema precarização do seu trabalho, tornando, em consequência, a educação em algo passageiro, efêmero e sem qualidade.

Tudo isso está relacionado ao crescimento do desemprego, tornando remotas as possibilidades de ter um emprego certo, estável. A seleção de 2000, só

veio formalizar o que já estava acontecendo, a normatização do emprego informal, sem garantia alguma para o trabalhador da educação.

Outra forma encontrada pelo governo do Ceará foi a chamada 'ampliação', pela qual são oferecidas mais horas de trabalho, além daquelas constantes no contrato inicial, aos professores da rede formal do quadro de servidores da SEDUC, sendo estas no regime informal, pois para receberem seus vencimentos referentes às horas adicionadas, chegam a passar em torno de seis meses de espera, após os quais passam a receber de forma parcelada, e com desconto do Imposto de Renda, valor significativo para quem trabalhou e acumulou uma certa quantia.

O fato é que a situação dos professores ditos com 'ampliação' é parecida com a daqueles com contratos temporários em relação ao atraso de seus vencimentos, à insegurança quanto à permanência no trabalho. Isso se repete todo ano: por seis meses recebem seus vencimentos e outros seis totalmente sem renda. Observa-se, assim, que este quadro de professores temporários e professores com 'ampliação' passam por um regime de trabalho fragilizado, submetidos à precarização do seu trabalho, vivenciando uma grande desvalorização do profissional.

Essa relação de trabalho recebe várias denominações tais quais: ampliação e contrato temporário na rede Estadual de Ensino do Ceará, professor substituto na Universidade Estadual do Ceará - UECE e na Universidade Federal do Ceará - UFC, aditivo nas escolas municipais de Fortaleza. Na realidade, o professor substituto na universidade e o aditivo nas escolas municipais é o mesmo temporário, pois está também trabalhando na informalidade, não é concursado, não tem carteira

assinada e seu salário baixo. Só mudando a terminologia, mas que, na essência, seguem o mesmo sistema. Não só a educação vai lidar com o trabalho informal, a saúde também vai enfrentar o mesmo sistema, gerando assim umas séries de problemas para os profissionais da saúde e conseqüentemente para a população em geral.

A primeira seleção para professores temporários se deu em 2000, mas só foram convocados em 2001. A partir daí vem acontecendo uma sucessão de seleções, tais como a de 2003, com análise de *curriculum* e entrevistas e a de 2004 com prova escrita e de títulos mediante o pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 50,00(cinquenta reais). É necessário ressaltar que a seleção de 2004 ocorreu logo após o resultado do concurso realizado no final de 2003, que teve 30.348 inscritos para 6.488 vagas, sendo que 5.183 candidatos foram aprovados e ficaram 1.305 vagas ociosas (O POVO, 08/11/2003).

Para muitos, o concurso de 2003 parecia ser uma porta fechada à contratação de professor temporário, mas os aprovados não foram convocados para assumir no início do ano letivo de 2004. Iniciou-se o ano com o professor temporário novamente. A alegação da Secretaria de Educação foi de que estavam impedidos judicialmente de nomear os concursados devido a processos judiciais recorridos por candidatos que se sentiram lesados no concurso. Houve a promessa de que seriam convocados no segundo semestre.

A realização do concurso em 2003 foi bastante conturbada. Foi realizado pela Comissão Executiva do Vestibular - CEV e Universidade Estadual do Ceará – UECE, com duas provas na primeira fase do Concurso Público para Professor do Ensino Médio - a de Fundamentação Legal e Formação Geral mais o teste de

Conhecimento Específico. Estas provas tiveram 14 questões anuladas e outras três respostas alteradas, conforme o resultado dos 184 recursos movidos pelos candidatos, por exemplo, o Conselho Regional questionou treze questões para serem anuladas ou alteradas, da prova específica e a CEV julgou procedente apenas três.”A prova não foi coerente com uma avaliação para professor. Quem elaborou não tinha conhecimento das especificidades da Biologia” (professor de Biologia). Em História, houve recurso contra 17 questões, mas apenas duas foram aceitas pela CEV e, conseqüentemente, anuladas. Muitos candidatos procuraram o Ministério Público para que alguma providência fosse tomada (O Povo, 12/11/2003). Devido a isso, sobraram vagas no concurso de 2003, nas áreas de ciências da natureza, principalmente nas disciplinas de química, física e biologia. No Colégio Liceu do Conjunto Ceará, em 2003, dos 23 professores entrevistados, 15 são da área de ciências da natureza (tabela 3 em anexo), cujas disciplinas são aquelas em que há mais carência nas escolas públicas do Ensino Médio e com a realização do concurso público para o magistério em 2003, foi aquela em que houve o maior número de candidatos reprovados, questionando-se, assim, a formação universitária destes e o que tem ocorrido com o ensino desta área.

Toda essa panacéia fez com que os professores concursados em 2003, não fossem convocados de imediato, no início de 2004, e os professores com contrato temporário permanecem com um contrato de seis meses, ou seja, até a nomeação dos novos.

Quanto ao contrato firmado entre SEDUC e professores temporários, não é entregue uma cópia para o professor, em contradição ao que diz o contrato, na cláusula sétima:

[...] E por estarem de pleno acordo, as partes contratantes firmam o presente contrato administrativo por prazo determinado, que vai assinado em quatro vias, de igual teor, ficando a primeira com a Secretaria da Educação Básica, a segunda com o Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, a terceira com a Unidade Escolar, onde o contratado presta seus serviços e a quarta via com o contratado.

Isso é visível na fala de uma técnica do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE com colocações não convincentes.

Na verdade está previsto no contrato que foi assinado, pela dificuldade que a gente está passando de material e tudo a gente não deu essa cópia para o professor, mas isso quando o professor faz questão, ele está disponível aqui no CREDE em arquivo, e a gente dá quando vem pedir (TÉCNICA DO CREDE)

Por que esse contrato não é repassado ao professor temporário logo no dia da assinatura? As colocações da técnica do CREDE não convencem, ao contrário, transparece a idéia de que o professor não deve ter nenhum instrumento de prova futura, caso queira solicitar judicialmente seus direitos trabalhistas.

Isso será discutido no capítulo seguinte, quando será situado o papel da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, em relação ao lema da educação do Ceará na década de 1990: 'Uma Educação de Qualidade' e, a partir de 2003, 'Escola Melhor e Vida Melhor', frente à situação de trabalho do professor com contrato temporário no Colégio Liceu do Conjunto Ceará.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR CONTRATO TEMPORÁRIO

Neste capítulo, será abordada a realidade do trabalho do professor com contrato temporário no Ensino Médio do Estado do Ceará, ressaltando a Secretaria de Educação Básica - SEDUC como órgão executor da política de recursos humanos. Nessa perspectiva, será especificado o dia-a-dia da Escola Liceu do Conjunto Ceará.

A existência do professor com contrato temporário no Estado do Ceará se deu oficialmente desde o ano 2000, quando esse trabalho informal do educador de Ensino Médio foi regulamentado pela lei Complementar nº. 22 de 24 de julho de 2000. Contudo, anteriormente, já havia professores na rede pública estadual trabalhando num regime de total informalidade, conforme as necessidades da escola e a indicação de nomes pela direção, sendo pagos pelo governo do Estado por meio da SEDUC, como já citado anteriormente.

Essa situação informal de muitos educadores será analisada a partir da realidade daqueles que estão prestando serviço no Colégio Liceu do Conjunto Ceará, analisando o dia-a-dia do professor com contrato temporário, a sua relação de trabalho, os seus dilemas e como tem se dado a dinâmica da própria escola.

3.1 A Política da SEDUC para o Magistério e o Professor Temporário

A política Educacional do Estado do Ceará esteve centrada no Plano de Desenvolvimento Sustentável do governo Tasso Jereissati (1995-1998). Na primeira fase do plano, foram adotados os mesmos fundamentos para o período de 1999 a 2002 que passou pela seguinte visão, no Ceará da próxima geração:

Uma sociedade que viva em harmonia com a natureza e seja espacialmente equilibrada; uma sociedade democrática e justa; uma economia sustentável, uma sociedade avançada quanto à cultura, ciência e tecnologia; um Estado a serviço da sociedade. Este se alicerçava nos princípios básicos: sustentabilidade (ambiental, social, política e econômica), visão de longo prazo, participação e parceria; descentralização e qualidade dos serviços públicos (PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 1999-2002, p.23).

No ano de 1995, tiveram início no Ceará as reformas educacionais, com a mudança do paradigma de gestão centralizada para o fortalecimento da descentralização e da autonomia escolar. A escola passou a ser o ponto de partida de toda a ação pedagógica, tendo como modelo a gestão colegiada. Essa Política Educacional esteve centrada em três pilares: **Todos pela Educação, Educação para Todos, Educação de Qualidade** (PLANO DE EXPANSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 1995-2002, p.11).

Todos pela Educação é o pilar da participação em que é fundamental uma gestão democrática e transparente. **Educação para Todos** é o pilar da universalização que indica a missão da Secretaria, no sentido de garantir acesso universal à educação de crianças, jovens e adultos. **Educação de Qualidade** tem o compromisso de oferecer acesso público à educação com qualidade, permitindo a permanência na escola. O projeto **'Todos pela Educação de Qualidade para**

Todos que teve como determinação política a melhoria do desempenho das escolas públicas.

A melhoria do acesso e a permanência com sucesso na escola talvez constitua o maior desafio a ser enfrentado neste final de século. A qualidade ocupará, portanto, lugar central nesta Política, tendo como foco uma concepção voltada para a formação da cidadania (PEMCE - PLANO DE EXPANSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 1995-2002, p.13).

Em busca da melhoria do desempenho, as escolas públicas focalizaram o Projeto Pedagógico da Escola e a sala de aula, tendo como principais sujeitos o aluno e o professor, pois, a rigor, são para o professor e o aluno que se voltam as estratégias da educação de qualidade.

Ressalta-se aqui uma contradição com a existência do professor com contrato temporário, no contexto desta qualidade almejada, pois este vive suas relações de trabalho sem estabilidade, salários baixos e atrasados, não havendo uma valorização devida do profissional. Em relação ao professor – objeto de estudo deste trabalho – o projeto parte da concepção de que o seu trabalho está relacionado, não só ao domínio dos aspectos cognitivos, mas ao conhecimento dos fundamentos da construção da aprendizagem e do processo de ensino. Para que o professor desenvolva com competência o seu papel, são indispensáveis:

[...] o reconhecimento e a valorização da dignidade profissional, envolvendo melhores condições de trabalho, salário justo e uma política de capacitação, considerando as demandas da própria escola (PLANO DE EXPANSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO - PEMCE, 1995-2002, p.13).

Nesse contexto, o professor com contrato temporário não é contemplado, pois trabalha num regime de informalidade, não tem carteira assinada, não tem como comprovar seu tempo de serviço para uma eventual aposentadoria. Recebem

seus salários, sempre em cheque nominal, como já enunciado, não têm comprovante de renda. Assim, este professor não pode realizar nenhuma compra no comércio.

A negação do reconhecimento profissional do educador acaba por influenciar a qualidade da aula do docente, o fato de não poder ser um cidadão frente ao poder de compras, é um ser descaracterizado do que realmente poderia ser uma educação de qualidade. Então vale a pena lembrar que políticas educacionais temos no Brasil que o profissional de educação não é reconhecido?

Os professores que lecionam no Ensino Médio da rede pública estadual podem exercer uma carga horária semanal de 40h/a ou 20h/a mensais, das quais 1/5 (8 horas por semana e 40 por mês) ou 20 horas semanais ou 100 mensais são destinadas ao planejamento de ensino (4 ou 20 horas). Os professores efetivos que trabalham 20h ou 40h têm garantidas as suas 4h de planejamento fora de sala de aula, enquanto os temporários, em muitas escolas, não possuem esse mesmo direito.

A direção das escolas, em geral, comportam-se como patrões dos professores temporários e impõem regras que nem existem, por exemplo dizer que não é aceito o atestado médico ou mesmo uma licença saúde. Eles aceitam com medo de perderem seu trabalho. “É diretriz da política de recursos humanos da SEDUC que todos os docentes tenham sua carga horária concentrada preferencialmente na mesma escola” (PLANO DE EXPANSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO 1995-2002, p.32), fato que nem sempre ocorre, principalmente com os professores temporários que lecionam em várias escolas para completar sua carga horária, tendo que se locomover de um lado para o outro para dar conta de

seu trabalho.

Fica em pauta, assim, a qualidade de suas aulas, o tempo disponível para planejar quando, na verdade, o professor se sobrecarrega de aulas e não encontra tempo para um planejamento, não se capacita e não recebe um salário que lhe permita investir na assinatura de uma revista ou comprar um livro. No Liceu do Conjunto Ceará, dos 23 professores entrevistados, onze possuem uma carga horária de trabalho de 40 h/a (tabela 6 em anexo), algo bastante positivo para o envolvimento do profissional com a realidade da escola, seus projetos e construção.

O lado negativo das 40h/a é que devido à renda irrisória dos professores temporários, estes preferem trabalhar mais para garantir um salário melhor, tendo, assim, que enfrentar uma árdua jornada de trabalho, pois ao se dar 40h/a em diversas escolas, pois para cumprir esta carga horária precisam ser lotados em várias unidades de ensino, o que se traduz em locomoção para postos de trabalho diferenciados, causando-lhes grande 'stress' na medida em que devem dar conta das atividades de cada escola, mesmo que de forma alinhavada.

As escolas públicas do Ceará recebem muitas matrículas, resta avaliar que tipo de educação os alunos têm recebido, em meio a tantos dilemas enfrentados pelos profissionais que estão em constante contato com o aluno, o professor temporário. Segundo dados do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos da SEDUC (julho de 1999) atuavam no Ensino Médio no ano de 1999, 6.436 professores, sendo 4.303 efetivos e 2.133 temporários.

Em 2002, a SEDUC possuía 18.826 professores efetivos em atividade e destes 10.996 eram professores com contrato temporários. A cada ano, esse contingente parece crescer e a SEDUC gerenciando. O fato de trabalharem sem

nenhum vínculo já é um agravante e, com certeza, o processo ensino-aprendizagem é afetado por demais e o discurso da 'educação de qualidade' é negado.

Como pode o professor, facilitador do conhecimento, ser contratado por tempo determinado na escola pública? Que escola pública a política do Estado do Ceará defende? E a qualidade da educação, onde fica em meio ao fenômeno do professor com contrato temporário?

Segundo o Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (1995-2002, p.35), a SEDUC trabalha com a área de recursos humanos, respeitando três elementos básicos: lotação, formação inicial e formação continuada. No que diz respeito à lotação, o professor com contrato temporário é lotado em qualquer escola, não tendo direito de escolha, pois lhe oferecem trabalho nas escolas mais distantes de suas residências, precisando tomar vários transportes para chegar ao trabalho. Isso acaba influenciando na qualidade das aulas, pois o professor não possui as condições favoráveis para exercer, de forma eficaz, o seu trabalho.

Os Planos de Educação do Estado do Ceará de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002 colocam uma política de incentivos para a formação docente e são propostas que fazem parte do componente **FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. Tal componente tem o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos profissionais da educação da rede pública, com a implantação de políticas e programas integrados de formação inicial e continuada. Os professores efetivos são contemplados com tal aperfeiçoamento, enquanto os temporários ficam fora dos processos de capacitação, conforme colocação de um técnico da SEDUC.

O curso de especialização que significa uma progressão, nós vamos priorizar os professores efetivos, nós precisamos formar ainda muita gente que é efetivo, tá na rede e ainda não tem uma formação, não tem nem uma especialização para o professor temporário (TÉCNICO DA SEDUC).

Isso significa, que o exercício profissional do professor temporário é prejudicado, pois o fato de não ter acesso à capacitação compromete a qualidade dos trabalhos em sala de aula. O prejuízo também acontece para os alunos, que deixarão de ter aulas dinâmicas e atrativas, levando-os a se ausentarem, ou mesmo, ocasionando problemas de indisciplina e defasagem de conteúdos.

É interessante para a escola, que o professor temporário esteja em sala de aula? Não é permitido que se capacite, no entanto, pode estar à frente dos projetos desenvolvidos pela escola, ser coordenador de área, isso é, aquele professor que possui 40 horas, destas 20 são destinadas ao ensino em sala de aula e as outras 20 pode trabalhar como auxiliar do Coordenador Pedagógico, ajudando no cotidiano escolar, valendo salientar que o salário continua sendo o mesmo, sem nenhum acréscimo.

Em geral, o professor temporário mostra serviço, compromisso, mas não é oferecido, em contrapartida, o que lhe é de direito. Isso pode ser constatado na fala da Coordenadora de Gestão do Colégio Liceu do Conjunto Ceará.

Eu sempre senti a problemática que eles vivem né, que eles convivem de se doar tanto, de se esforçar tanto e realmente não ser recompensado como deveria ser. Vinculados, como chamam e muitas vezes desempenhando um trabalho até com mais empenho. Assim, mas infelizmente por conta do problema de não ser efetivo na escola, não ter o vínculo mesmo através do concurso, acabam realmente sofrendo muito pela questão financeira, e a questão profissional mesmo, de não poder se afirmar direitinho porque não estão realmente recebendo aquilo como deveria e executando a mesma atividade, então eu vejo assim é um problema sério pras escolas, que a gente tá vendo que ainda vai continuar (COORDENADORA DE GESTÃO DO LICEU DO CEARÁ).

Essa política de aperfeiçoamento dos educadores está vinculada aos interesses do capitalismo mundial com os seus avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a mudança dos processos de produção, que privilegiam poucos, conforme seus interesses.

Nesse sentido, vale lembrar as idéias relativas à busca de uma educação com qualidade, sob um ponto de vista democrático e de uma educação emancipatória e de qualidade. Assim, segundo Libâneo (2001), é crucial a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais do Estado, à organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino-aprendizagem. Tal projeto, inevitavelmente, remete ao aprimoramento da educação básica para todos e, conseqüentemente, ao investimento na formação de professores.

O projeto divulgado por Libâneo (2001) é um tanto desafiador, mas como colocá-lo em prática na educação pública do Estado do Ceará, com a presença dos professores temporários no quadro docente da SEDUC? Como pensar em educação de qualidade, se há no processo educacional vários dilemas postos e a educação que deve ocorrer por um processo sólido e permanente tratado com determinadas terminologias, como 'Professor temporário', que dão a entender que o exercício profissional é efêmero.

A proposta para a Educação do Ceará, explicitada no início do governo em 1995, coloca o Estado como coordenador macro da política educacional e do ponto de vista executivo, responsável, prioritariamente, pelo Ensino Médio, conforme determinações da LDB, e necessidades do mundo contemporâneo, incrementando a

qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar e definindo o financiamento e a otimização no uso dos recursos, segundo o Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (1995-2002).

O processo iniciado pelo Estado do Ceará volta-se, assim, ao atendimento das exigências postas pela LDB - Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB coloca uma questão importante quanto ao nível de descentralização política, isso é, implica na divisão do poder tanto para a União, como para Estados e Municípios. E nesse sentido, dentre as várias incumbências postas para os Estados, é explicitado no **Art.10: Assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.**

A partir desse momento em que o Estado assume o nível médio, prioritariamente, inicia-se, na SEDUC, a requisição do professor com contrato temporário, com a alegação de que seria para suprir a caráter de urgência, as necessidades de professores hora/aula, principalmente nas disciplinas de biologia, química, física e matemática, até a realização do concurso.

A requisição destes professores temporários restringiu-se, inicialmente, às escolas grandes.

A política quanto a professor temporário no Estado, é uma política que se dá a décadas, já em 1984 havia esse processo de precarização das contratações num número bem menor, mas já havia essa indicação de superar a necessidade do concurso público, não havia seleção, critérios completamente clientelistas, havia as indicações, não era em grande quantidade, como vai se dar a partir da década de 1990, mas já era um número significativo dessas contratações, a partir do momento que foi exigido para o ingresso através da Constituição de 1988, o ingresso no serviço público, essa política de contratação temporária começou a ser maquiada e o Estado, principalmente na década de 1990, vai utilizar isso com mais

ênfase e sem nenhuma legislação que garantisse esse tipo de contratação temporária. Isso vai perdurar até o ano de 2000, esse tipo de contratação sem nenhum tipo de regulamentação, em 1997. Depois de muita luta há um concurso pro Estado (REPRESENTANTE DO SINDICATO APEOC).

Em 1997, o então governo do Estado do Ceará realizou um concurso da Secretaria de Educação Básica para 29 mil vagas de professores para todas as disciplinas. Houve uma grande propaganda por parte do Estado em rede nacional, como sendo o maior concurso da educação do Ceará de todos os tempos. E foi, realmente. No entanto, logo após a divulgação do resultado do concurso, poucos foram convocados para assumir o trabalho. Assim, continuou a carência nas escolas e os professores temporários do Liceu, em 1999, por exemplo, constituíam a maioria.

Cheguei no Liceu em 1999. Quando eu cheguei quase 100% dos professores eram temporários, a gente tinha na época se eu não me engano apenas 7 professores que eram efetivos, tinham sido do concurso de 97. Todos os demais eram temporários (DIRETORA).

É nesse sentido que a Secretaria de Educação Básica (SEDUC), na implementação da política de 'Todos pela Educação de Qualidade para Todos', tem a descentralização como um dos princípios norteadores da gestão educacional em que se sobressai a escola como ponto de partida. Para viabilizar essa descentralização, foram criados 23 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação-CREDES, sendo três deles em Fortaleza, que funcionaram até meados de 2004. Atualmente, há apenas um CREDE na região de Fortaleza, responsável pela lotação de todos os professores, inclusive os temporários. O CREDE é um organismo executivo e articulador da política educacional nas regiões de desenvolvimento econômico e social colocados no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado.

A partir de 2003, no governo Lúcio Alcântara, sucessor de Tasso Jereissati, o Plano de Educação 'Escola melhor, vida melhor', para o período de 2003-2006, tem por base princípios e conquistas construídos pelas administrações anteriores, aos quais pretende dar continuidade. Para tanto, foram definidos dez desafios para o desenvolvimento da educação cearense:

- 1- Universalização progressiva do ensino médio nas localidades urbanas e rurais;
- 2- Apoio ao desenvolvimento da educação infantil e implementação das políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidades indígenas;
- 3- Redução do analfabetismo de jovens e adultos;
- 4- Garantia da qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno;
- 5- Garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita;
- 6- Ampliação progressiva da jornada escolar;
- 7- Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação;
- 8- Modernização do processo de gestão e controle social do sistema de ensino;
- 9- Aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais;
- 10-Regulamentação e efetivação do regime de colaboração Estado/municípios (PLANO DE EDUCAÇÃO ESCOLA MELHOR, VIDA MELHOR 2003-2006, p.09).

Cabe observar aqui como vem sendo trabalhado o **desafio nº 7 - Aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação**. É um dilema posto. Em 2003 houve um concurso para selecionar candidatos para o provimento efetivo do Cargo de Professor Pleno I ¹⁰, quando, como já foi referido, todos os aprovados não foram todos convocados,

¹⁰ Professor Pleno 1, na SEDUC, é aquele de nível 13, que recebe seu vencimento como graduado com licenciatura plena.

permanecendo o professor no regime de contrato temporário.

Segundo a SEDUC, continuará existindo a figura do temporário, considerando que há sempre um motivo que ocasiona carências de professor em sala de aula, a exemplo de licenças, como já foi abordado, e a falta de profissionais habilitados nas áreas/disciplinas do Ensino Médio, até mesmo para se submeter a um Concurso Público, como ocorreu recentemente.

Em entrevista com técnico responsável pela célula do Ensino Médio, constatou-se que, na realidade, essa é uma política de Recursos Humanos da SEDUC.

A política de Recursos Humanos da SEDUC é no sentido de que não falte professor em sala de aula e desta forma os alunos não sejam prejudicados, razão pela qual há uma preocupação de contratar temporariamente professores para as eventuais necessidades (TÉCNICO DA SEDUC).

Há controvérsias quanto ao fato de que essa é, ou não, uma política de Recursos Humanos, inclusive pelo próprio técnico já citado anteriormente.

Não, isso aí não é uma política, se fosse essa a política dos Recursos Humanos não teria aberto concurso para professor efetivo, a educação não é política (TÉCNICO DA SEDUC).

Segundo os representantes dos sindicatos SINDIUTE e a APEOC há uma política de Recursos Humanos por parte da SEDUC que atende à nova lógica mundial.

É essa política de pessoal do governo do Estado, ela obedece a uma política de gestão, tudo está dentro da lógica, se há uma lógica de desmontar o Estado, de desregular as relações de trabalho, há evidentemente uma redução do ponto de vista com a preocupação com a gestão, então tanto na educação como nas outras secretarias,

o que há é a retirada de direitos, é a modificação a partir da reforma administrativa dessa relação mesmo do servidor com o Estado, e na verdade há um digamos assim um desmonte mesmo dessa condição, desse chamado novo mundo do trabalho e nessa diminuição realmente dessa função do Estado, então as condições são as piores desde a condição funcional que são regras, que são as leis trabalhistas (REPRESENTANTE DO SINDIUTE).

Segundo Carvalho (2001), instala-se uma 'Nova Questão Social' por meio da problemática do emprego em dois fenômenos: o desemprego estrutural e a precarização das condições de trabalho com a exclusão de direitos, a chamada 'flexibilização dos direitos'.

Em relação à continuidade do professor temporário, após o concurso de 2003, deu-se prosseguimento e a justificativa dada pela SEDUC é de que o concurso não conseguiu preencher todas as vagas e precisaria resolver o problema de carência no Ensino Médio.

Sim vai continuar, mas não é que seja uma política, é porque você não tem outra alternativa. Não existe números de pessoas qualificadas para poder preencher as vagas como professores efetivos na rede. A lei não permite que eu contrate professor, um professor pra ensino médio, que não seja habilitado na área específica. Não existem pessoas habilitadas para que eu possa nomear, possa contratá-lo. Não é política, é uma situação que nós vamos ter de conviver com ela, enquanto não houver gente capacitada para que a gente possa contratar. Então não é uma política. As pessoas falam em política como se fosse um planejamento da Secretaria manter um quadro de professor temporário. É claro que não é, mas esse problema de falta de professor no ensino médio, é um problema grave e infelizmente não é um problema particular do estado do Ceará. Se a gente quisesse transportar professores de outros estados também não teria, ou seja, não existe gente habilitado, professor habilitado para o ensino médio no Brasil, então essa não é uma política. Essa questão depende de uma política nacional, depende do professores, depende de uma legislação porque realmente não é fácil. A LDB é muito clara eu não posso contratar um professor efetivo se ele não tem a qualificação específica. Então é uma situação que nós vamos ter de conviver com ela e vamos conviver. Eu não posso deixar os alunos também sem professores. Qual a solução? (TÉCNICO DA SEDUC).

Observou-se claramente, na fala do técnico, que o fato de haver professor

temporário deve-se à falta de qualificação de profissionais para assumir o ensino médio, o que não condiz com o número existente fora do mercado formal, pois todo ano há seleção realizada pela SEDUC e sempre são muitos os aprovados. Então, como não existem professores qualificados especificamente? O professor, como profissional, acaba se fragilizando frente ao seu próprio mercado de trabalho, tido como incompetente, colocando-se toda a responsabilidade nele próprio. Esse é um discurso para justificar, perante a sociedade, a existência do trabalho informal.

A solução é você contratar um temporário para suprir a necessidade. Olha, se tá certo, se tá errado eu não sei, se o indivíduo é temporário então ele tem condição de dar aula, nem sempre é o caso, mas em tese ela está correta. Agora, infelizmente legalmente eu não posso fazer isso, nós tentamos muito, tentamos negociar muito com a Procuradoria Geral do Estado para que a gente pudesse contratar o professor e formá-lo dentro da rede, uma vez ele efetivo passa a ser formado dentro da rede, tá entendendo? Infelizmente isso não é possível (TÉCNICO DA SEDUC).

Há também os empecilhos ditos burocráticos que travam as soluções possíveis, mas que fazem parte de uma engrenagem do Estado para trabalhar a seu favor, defendendo os seus interesses. O fato é que o professor temporário na rede de ensino do Ceará é colocado sempre em segundo plano, bastando apenas que exerça seus deveres em sala de aula, ou seja, lecione, embora não seja reconhecido como profissional que contribui com o processo da educação.

O dilema atual do trabalho informal na educação faz parte de um contexto bem complexo e amplo, o que será melhor especificado considerando a realidade de uma escola de Ensino Médio.

3.2 O Professor Temporário no Liceu do Conjunto Ceará

O colégio Liceu do Conjunto Ceará foi o escolhido para esta pesquisa por ser o local de trabalho da pesquisadora, desde o ano de 2001. Faz parte de um projeto desenvolvido pelo governo do Ceará 'Liceus - uma concepção de escola para o século XXI'. É uma escola moderna com estruturas arquitetônicas adequadas, que oferece educação geral e que se intitula a 'Escola Jovem do Ceará'. Atende, especialmente, à parcela do Ensino Médio, antigo ensino de 2º grau que agora faz parte da educação básica, que diz respeito à formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança" (PLANO DE EXPANSÃO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO, 1999, p.52).

No Ceará, os liceus foram planejados para se tornarem escolas de referência para o Ensino Médio reformado e definido como 'escola para jovens'. São quatro liceus em Fortaleza e dezoito no resto do Estado. O nome tenta recuperar o prestígio do antigos Liceu do Ceará que foi freqüentado pela classe média, antes da expansão do Ensino Médio. A intenção é que haja, pelo menos, um liceu em cada uma das regiões geoeducacionais do Estado. Todos os liceus de Fortaleza estão situados em bairros periféricos.

O Liceu do Conjunto Ceará localiza-se na rua 1139-A, nº. 10, 4ª. Etapa do Conjunto Ceará. É uma escola de nível médio com formação geral e preparação para o trabalho, fundada no dia 13 de abril de 1998, com clientela inicial de 975 alunos. Foi inaugurada, oficialmente, em 16 de abril de 1999 e criada pelo decreto nº. 25.766 de 10/02/2000 pelo Governador do Estado do Ceará Tasso Ribeiro Jereissati, quando era Secretário de Educação Básica o Professor Antenor Manuel Napolini, tendo sido reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação pelo parecer

nº. 1140/2000 de 12 de dezembro de 2000.

A escola se situa num bairro de periferia com economia baseada nas pequenas e médias empresas, especificamente o comércio varejista. Possui uma população de baixo poder aquisitivo. No que se refere à cultura e lazer, há apenas duas emissoras de rádio comunitárias e o Pólo de Lazer Luiz Gonzaga, local em que se realizam eventos sociais, sendo que os de maior relevância para a população, as Festas Juninas e o Perifolia.

O Liceu possui uma construção grande, simples e agradável. As paredes são limpas e toda a construção é bem conservada. O prédio tem dois andares e está disposto em um quadrilátero, no centro do qual há uma área bem ajardinada, com bancos de madeira. As salas estão dispostas ao longo de corredores abertos que circundam todo o quadrilátero, de forma que a circulação por esses corredores vem de qualquer ponto. Essa transparência talvez seja para tornar bem mais simples a comunicação e o encontro dos sujeitos envolvidos no processo.

Há quatro laboratórios: física, química, biologia e informática. Todos equipados. O laboratório de informática tem 10 computadores ligados à INTERNET. Há salas de artes, de música, de equipamentos do grupo de teatro, sala com equipamento de audiovisual, biblioteca, anfiteatro, um auditório para trezentas pessoas e um centro de línguas que foi inaugurado no final de 2003 para atender também à comunidade. A escola não tem quadra, mas usa, para as aulas de educação física, uma ótima quadra, coberta, do Centro Comunitário localizado vizinho ao Liceu.

O grupo gestor está constituído de acordo com a disposição da SEDUC e é formado por uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica geral, um

coordenador de gestão, um coordenador financeiro e uma secretária. Para auxiliar na parte pedagógica, há, ainda, seis coordenadores de área. Estes são professores que possuem 40 horas, sendo 20 horas em sala de aula e as outras 20 na coordenação.

Quanto ao aspecto pedagógico, a escola se propõe a atender às diretrizes nacional e estadual, que estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio e no Plano Estadual do Governo do Ceará¹¹ com base na nova proposta do Ensino Médio, dentro de uma concepção contextualizada e interdisciplinar.

A proposta curricular foi elaborada pelo coletivo de professores, coordenadores e organismos colegiados, buscando a operacionalização da pedagogia de projetos, atualmente uma prática nova desenvolvida nas escolas que parece ser um caminho novo de fazer acontecer o conhecimento.

O fazer pedagógico está voltado para o desenvolvimento das potencialidades e da criatividade dos jovens, contando com o Grupo Teatral Cia. de Teatro Atos e Retratos e a Camerata de Violões. Tem-se ainda coral, capoeira, dança, bateria, teclado, pintura em tela, atividades literárias como o concurso de prosa e poesia, exposições artísticas e oficinas pedagógicas organizadas pelo Centro de Múltiplos da própria escola.

Há os projetos sociais de parceria, como: Projeto Escola Viva¹², programa desenvolvido pela Secretaria da Educação Básica; o Jovem Empreendedor, parceria

¹¹ Ver Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e o Plano de Educação-Escola Melhor e Vida Melhor (2003-2006).

¹² “Ação interinstitucional que promove a transformação da escola no pólo de uma comunidade de aprendizagem, aberta e democrática”(PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL-1999-20002, p.61).

com o Programa Comunidade Solidária do Governo Federal, Mulher Empreendedora, parceria com a Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC, Instituto Euvaldo Lodi - IEL, Instituto de Desenvolvimento do trabalho - IDT, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, Federação dos Trabalhadores no Comércio e Serviços do Ceará- FETRACE e SEBRAE, todos destinados à comunidade escolar com o objetivo de preparar os jovens para o mundo do trabalho.

Há, ainda, o Clube do Jornal Escolar Expressão que vem se destacando entre as escolas participantes no projeto do protagonismo estudantil e é coordenado por alunos competentes e dinâmicos, que trabalham em parceria com a Organização não governamental 'Comunicação & Cultura'.

No campo administrativo, tem-se buscado uma administração democrática e atuante, com a participação do Conselho Escolar, Grêmio Estudantil Educador Paulo Freire, Associação de Pais e Mestres e uma equipe de professores e funcionários.

A unidade escolar ficou conhecida como escola que desenvolve experiências inovadoras e bem-sucedidas. Uma delas é o Projeto Rádio Escola, que recebeu o prêmio "Grupo Ciência", do Ministério da Educação, no valor de R\$ 30.000,00, que oportunizará a construção de uma rádio comunitária que, entre outras coisas, servirá de apoio pedagógico para algumas disciplinas.

O outro prêmio conferido à escola, concedido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO e pelo Ministério da Educação foi o das 'Experiências Inovadoras'. Durante três meses, pesquisadores da UNESCO entrevistaram alunos e professores, conheceram o projeto arte-escola e as atividades desenvolvidas e concluíram o pioneirismo do estabelecimento, numa

premiação que incluiu mais duas escolas no Ceará. Neste prêmio, o Liceu ganhou R\$ 50.000,00 que foram investidos nos projetos já existentes.

É nesse contexto educacional, rico em projetos, atos e fatos de tanto dinamismo escolar que vou analisar a problemática do professor-contrato temporário, tomando como referência o ano de 2003.

O colégio Liceu, desde a sua fundação, possui os professores temporários em seu quadro docente. Eles têm construído a escola que hoje existe. O desempenho desses profissionais tem elevado muito o nome da escola, apesar de muitos dos projetos não prosseguirem satisfatoriamente.

Os professores temporários são bons, sem sombra de dúvida, professores que querem se afirmar, que querem mostrar que vieram pra ficar, que podem ficar, que podem assumir, mas que por consequência da temporalidade, eles não podem mostrar o seu serviço. Então são pessoas que estão dispostas, só que a condição não permite que eles se envolvam muito alto, mais ou menos isso. Você não pode pensar em projetos de longo prazo com os temporários, os projetos eles modificam a cada novo ciclo de temporários que entram porque você tinha projetos de professores que estavam na escola e esses projetos muitas vezes não são retomados com os professores que chegam. Há projetos que morreram justamente por conta da saída dos temporários, a problemática maior é essa(COORDENADOR PEDAGÓGICO DO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ).

A questão do trabalho temporário gera uma penúria, pois esses vivem conforme as determinações da SEDUC e a escola trabalha para que os professores mantenham as suas aulas sem prejuízo para a mesma, enquanto que esses profissionais passam por tantas dificuldades.

Há na fala da Coordenadora de Gestão uma contradição, como os professores temporários podem se sentir tranquilos levando a situação de precarização do trabalho no seu dia-a-dia.

[...] então acabam realmente sofrendo muito pela questão financeira, e a questão profissional mesmo, de não poder se afirmar direitinho porque não estão realmente recebendo aquilo como deveria e executando a mesma atividade, a gente tá vendo que ainda vai continuar, teve esse concurso agora que não foram aprovados todos e que a gente não pode nem fazer muita coisa, nós como núcleo gestora gente nem tem muito assim, o que fazer, como ajudar, porque são determinações que já vêm de cima, o que a gente não pode fazer mais, como pode fazer, dando apoio, apoiando no sentido de fazer com que as aulas deles realmente possa acontecer da melhor forma, fazendo com que ele se sinta bem, se sinta tranquilo na escola e tenha prazer de estar aqui, porque a questão financeira é uma questão séria, as pessoas se... Há temporários que tem tido um resultado muito bom, os alunos têm elogiado bastante, tem ficado muito satisfeito, mas também tem alguns temporários, também que os alunos têm reclamado, mas de um modo geral, a avaliação que a gente faz é que são realmente profissionais inteligentes, interessados, que tem uma boa vontade muito grande. (COORDENADORA DE GESTÃO DO LICEU).

A fala da coordenadora de gestão deixa transparecer que o trabalho exercido pelo professor temporário, de maneira geral, é bom para a escola e enfatiza as determinações vindas da SEDUC e o núcleo gestor deverá acatá-las.

A diretora do Liceu reconhece a competência dos professores temporários, mas percebe, também, que a sua condição de trabalhador causa vários transtornos à escola como um todo.

As desvantagens para o temporário é em termos de projeto de governo, porque a gente sabe que temporário trabalha na mesma forma de um efetivo, muitas vezes assim desempenha muito mais, e tem seus direitos muitas vezes desrespeitados, essa eu acho que deveria ser visto com forma diferente. Eu reconheço assim toda competência e interesse dos temporários, mas a gente sabe que a rotatividade, a cada ano a incerteza, ela angustia muito o profissional e também a escola, e isso é prejuízo pra escola sim, porque quando se monta um projeto você começa a caminhar pra realização, pra atingir as metas isso aí é um somatório, é um aprendizado de todos e a cada ano vai progredindo, e a cada ano que a gente perde no grupo da escola alguns professores, e vem acontecendo isso com muita frequência, passa a ser assim um choque é uma quebra e aí quem, os novatos que a gente recebe, a gente tem que começar a trabalhar tudo do início, e isso é uma forma mais lenta, é mais difícil esses profissionais incorporar isso aí, então eu vejo assim prejuízo pra escola como um todo, para o aluno para o projeto da escola e eu vejo para o próprio profissional que assim por mais que ele queira se

envolver, por mais que ele goste do projeto e tudo, ele tem suas necessidades pessoais básicas, que são fundamentais e que é no atraso do pagamento ta certo, muitas vezes não tem data fixa pra receber os vales, de tudo, muitas vezes que impede que eles venham pra escola, tira a motivação, ou seja causa os transtornos. (DIRETORA).

Na verdade, a escola tem perdido no âmbito de sua qualidade, pois poderia ter um quadro de professores permanentes. O professor com contrato temporário, durante todo o ano, ou de seis e seis meses, é obrigado a deixar a escola em busca de uma outra, tendo, assim, descontinuidade no seu trabalho, como também tem ocorrido do profissional encontrar alguma proposta de melhores salários, carteira assinada e ter de optar pela estabilidade.

Assim, os alunos viveram a troca constante de professores durante todo o ano todo, prejudicando o seu processo de aprendizagem. E a escola que busca uma qualidade educacional termina prejudicada e impossibilitada de reverter essa questão.

Outro fator percebido entre os professores temporários do Liceu é uma certa passividade no sentido de não questionarem a própria dinâmica da escola: apesar do atraso de seus salários, pois continuam trabalhando dois ou três meses sem recebê-los e não recebem vales transportes. Isso é uma questão muito delicada frente aos poucos professores efetivos que trabalham na escola, pois enquanto os temporários, por medo do desemprego, de perder sua vaga, aceitam sem relutância tudo o que acontece, trabalham obedecendo às normas da escola sem que haja faltas, impontualidade e ainda com compromisso dentro da unidade de ensino. Os efetivos que não têm representatividade alguma, dada a insignificância do seu número, pois são poucos, não encontram força para reivindicar seus direitos no coletivo, perante o governo do Estado.

Na realidade, ocorre o enfraquecimento da classe dos professores, o que vai impossibilitar as lutas da categoria na escola que acaba por influenciar todo o conjunto da categoria dos professores. Quando ocorre algo na escola que é de interesse de todos, geralmente o professor temporário não é consultado, as decisões já vêm prontas e estes nem as questionam, pois sabem que estão ali, apenas, por determinado período.

Há os professores efetivos que têm assegurado os seus empregos, mediante concurso público, em contrapartida há uma grande massa de professores com contrato temporário, exercendo seus trabalhos apenas para suprir carências dentro de um determinado tempo, pois, a qualquer momento, podem estar sem trabalho. A existência dos efetivos com alguns direitos trabalhistas e muitos temporários vivendo na informalidade, acaba por dividir a categoria, enfraquecendo o próprio sentido de pertença da classe que vive do seu trabalho.

O fato da escola Liceu possuir em seu quadro docente mais professores com contrato temporário do que efetivos, como nas outras escolas públicas estaduais, em termos de gastos trabalhistas por parte do governo do Estado torna-se menos oneroso, pois os temporários assinam um contrato por um período de cinco a seis meses, acabam não tendo de férias, não recebem salários durante os períodos de férias e de recesso escolar, nem *ticket* refeição e vales transporte.

No início do ano de 2003, com a mudança de governo, houve um movimento por parte da SEDUC com uma nova seleção para contrato temporário. O discurso foi de que, num primeiro momento, dever-se-ia fazer uma nova seleção, pois os professores temporários com mais de 02 (dois) anos não poderiam mais continuar e, portanto seria necessário que se requisitassem mais professores, a

princípio para trabalharem por apenas 06 (seis) meses, até se organizar o concurso. No entanto, veio outra medida da SEDUC, propagando que os contratos temporários seriam prorrogados para mais um ano.

Houve um grande desencontro de informações, gerando uma confusão no meio educacional, sem se saber ao certo como começar o ano letivo de 2003 sem professores, e a SEDUC que executa a política educacional causando grandes transtornos para a comunidade escolar.

Ficam algumas indagações: por que não planejaram essa seleção de professores em tempo hábil de forma que não prejudicassem o início das aulas? Por que não convocaram todos os aprovados no concurso de 1997 e muitos desses se tornaram professores com contrato temporário. Será que a realização de um novo concurso iria mesmo ajustar essa situação? E os professores com contrato temporários levarão seu tempo de serviço público para a possível aposentadoria?

Segundo a representação do sindicato único dos trabalhadores da educação – SINDIUTE, há algumas formas de, no futuro, se provar algo para uma provável aposentadoria, observe nessa fala:

Então isso pode ser uma comprovação, pelo menos a justiça aceita inclusive testemunha ocular pra incorporação de tempo de serviço, então você pode provar pelo diário de classe certo, que você esteve em sala de aula, você pode comprovar pelo não é contra cheque, mas é o diário de classe que atesta que você está regendo uma sala de aula, que atesta a sua condição de professor, perante o estatuto do magistério pode ser uma comprovação e pelo menos três testemunhas de que você de tanto a tanto, uma declaração da escola, uma declaração de três professores ou de um professor e dois alunos, enfim que ele é acompanhado na escola, isso sem fins jurídicos, então o professor tem como fazer essa comprovação (REPRESENTANTE DO SINDIUTE).

Já para o representante do Sindicato dos Professores do Estado do

Ceará - APEOC, há um grande enigma em relação à aposentadoria legal do professor temporário.

A grande questão, a caixa preta ainda continua, quando a gente conseguiu aprovar a legislação em 2000, a legislação como não poderia deixar de ser exigida, ainda exige a contribuição da previdência, então o que garante ao professor contrato temporário, contar o seu tempo de contribuição, contar os seus direitos é o vínculo que tem através do contrato administrativo e a relação que ele tem com a previdência, e o governo do Estado até hoje o sindicato investiga isso, e agora no novo governo espero que tenha uma transparência de saber se o depósito a contra partida do Estado em relação a previdência do professor temporário tem sido depositado, porque da parte do contrato temporário o desconto é feito, mas a transparência e o controle é um enigma que nós estamos investigando, então o contrato temporário tem direitos trabalhistas e a comprovação que ele tem são as frequências e todo tipo de recibo que tem com o Estado e a partir de 2000 este tem que enviar essa lista para a previdência e essa parte nós estamos investigando, caso o Estado esteja burlando a previdência que é uma possibilidade, muito perigosa, porque cabe processo (REPRESENTANTE DA APEOC).

São muitas as interrogações que levam a crer que o mecanismo do contrato temporário mantido pela SEDUC ainda vai perdurar por muito tempo.

Retomando a seleção do início de 2003, essa se deu com os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs lotados. Na verdade, os professores são cidadãos buscando um trabalho, mesmo que a sua informalidade não represente uma grande conquista, mas em meio ao desemprego essa é a forma existente de enfrentá-lo.

Diante desse processo seletivo para contratação temporária de cerca de 4.200 professores, ocorreram vários embates no campo jurídico, tal como a suspensão da seleção feita por decisão do presidente do Tribunal de Justiça do Ceará pela juíza Vilma Freire Belmino Teixeira, da 4ª Vara da Fazenda Pública. No

entanto, logo a Secretaria de Educação recorreu e conseguiu nova liminar para dar prosseguimento à seleção.

A educação não é levada a sério, pois todo esse dilema é vivenciado, faltando menos de uma semana para começar o ano letivo, sem professores suficientes para começar as aulas. No entanto, a SEDUC afirmava que as aulas teriam início assim mesmo, com um número reduzido de professores efetivos.

É o caso do Liceu do Conjunto Ceará que começou o ano letivo de 2003, somente com 18 (dezoito) professores efetivos, aguardando o resultado da seleção dos professores com contratos temporários.

É interessante ressaltar o quanto a educação é falha na medida em que se inicia um ano letivo cercado de problemas, pois a SEDUC planeja um calendário escolar que coloca além de um início do ano letivo de 2003 sem professores, ainda um planejamento nas escolas apenas com um número reduzido, ou seja, com a presença somente dos efetivos. E quando os demais chegaram às escolas tiveram que se submeter ao suposto planejamento realizado.

Torna-se, assim, difícil pensar em 'educação de qualidade', quando não há um planejamento *a priori*, da política educacional, no âmbito da política de pessoal da SEDUC. É possível observar como se deu isso em relação ao Colégio Liceu do Conjunto Ceará no ano de 2003, com a presença de professores com contrato temporário.

3.3 A Precarização do Trabalho do Professor Temporário

O termo precarização no mundo do trabalho está presente na realidade trabalhista brasileira, do final do século XX até os nossos dias e Isso não exclui a relação educação x trabalho. É o que se vai constatar no discurso dos professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, que trabalham no regime de contrato temporário e vivem a precarização de sua função de professor-educador no cotidiano.

Isso vai se dar de forma contundente, quando se têm professores trabalhando com contrato temporário nem sempre na mesma escola. E ainda, que percebem na terminologia temporário um tratamento hostil por parte do grupo gestor.

Em alguns momentos o rótulo de temporário chega a se mostrar bem definido, pois o tratamento dirigido a minha pessoa por parte de alguns membros do grupo gestor chega a ser comparado ao uso de um objeto descartável (PROFESSOR DE FÍSICA).

No sentido trabalhista, pois desenvolvemos nosso trabalho com a mesma intensidade de um professor efetivo, inclusive alguns colegas trabalham (lecionam) há mais de 05 anos, e não conquistamos nenhum tipo de direito. Ao contrário, alguns concursos privam pessoas que prestaram serviço temporário no prazo dos 24 meses anteriores de participarem da seleção (PROFESSORA DE ARTES).

No referido depoimento, a professora aborda o fato de não terem obtido nenhum direito trabalhista, mesmo já tendo mais de 05 anos de contrato e ainda estar privada de participar de seleção para trabalho temporário em 2003, conforme a SEDUC colocou para aqueles que já estavam com 24 meses de serviço temporário.

Pelo simples fato de que não se tem segurança de que o lugar é seu e pelo fato de não ter direitos trabalhistas. É insatisfatório saber que passei num concurso e não fui efetivado (PROFESSORA DE ARTES).

O professor ainda vive o medo de perder o seu trabalho, mesmo sendo temporário. Há ainda a insatisfação por ter passado em concurso e não ter sido efetivado. Isso vem ocorrendo em nossos dias, pois o trabalhador se submete a um trabalho que lhe assegura nada e ainda enfrenta a ansiedade de vir a perdê-lo.

É interessante perceber que enquanto há um sistema maior, como é o caso da SEDUC que executa a política educacional do Estado e mantém o contrato temporário, ainda há por parte das escolas um certo autoritarismo ou pressão para fazer o professor se sentir reprimido, pois lhe é cobrando muito mais do que é oferecido.

A questão dos vales transporte de todo e qualquer trabalhador é um direito de ir e vir para o seu local de trabalho, no entanto, esse direito que é garantido pelo seu próprio salário, pois é descontado em folha o percentual de 6%, não é respeitado. Existe uma grande morosidade por parte do CREDE para repassá-los para as escolas e quando os repassa ainda não é de forma correta, sempre alguém acaba por não receber. Há professores que reconhecem no sistema educacional vigente quem o prejudica, pelo fato de não garantir os seus direitos trabalhistas a contento.

Não por conta da escola, mas pelo sistema educacional vigente.
(PROFESSORA DE PORTUGUÊS)

Na escola em si, com os colegas e a direção não vejo diferenças, mas com relação aos direitos que recebemos é muito diferente dos colegas efetivos, neste ponto me sinto bastante prejudicado, embora não seja culpa da escola e sim do "sistema" do governo
(PROFESSOR DE QUÍMICA).

Mais uma vez, constatou-se que o básico para um trabalhador não é garantido. Isso é o direito ao vale-transporte, férias e um salário digno e justo nem

sempre é respeitado, pois ocorre sempre um atraso, ou até, uma verdadeira morosidade e os professores acabam por não ter uma informação precisa sobre o recebimento, ou não, destes. Sem falar, ainda, das sérias irregularidades que vêm nos salários os quais não se sabe ao certo os descontos que são realizados.

Não recebo vale-transporte, férias e o salário sempre foi menor que dos efetivos (PROFESSOR DE QUÍMICA)

Normalmente recebemos o salário com um considerável atraso, existem descontos dos quais não tenho conhecimento e não sabemos o destino dado ao desconto do INSS (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Sinto-me prejudicada, pois, há um descaso muito grande. Nosso salário sempre sai com descontos fantasmas, nunca sai em uma data fixa, nosso INSS é descontado e não sabemos para onde está indo e todo ano temos que entregar todos os documentos para renovação de contrato (PROFESSORA DE ARTES).

Castels (1991) menciona que os excluídos do mundo do trabalho no Brasil representam uma realidade muito perversa, que atinge amplos segmentos da população e não apenas aqueles que não têm nenhuma escolaridade. Aos poucos vai atingindo a muitos, deixando-os fora dos circuitos de bens e serviços sociais, como é o caso dos professores temporários que não sabem nem se a sua contribuição do INSS, de fato, está sendo repassada para uma possível aposentadoria no futuro.

Há, nas falas anteriores, um sentimento de incerteza quanto à vida profissional do professor, este que cumpre com os seus deveres, mas não é reconhecido no seu dia-a-dia em relação aos seus direitos trabalhistas. O fato é tão sério que os descontos efetivados no salário não se sabe ao certo o que significam, nem mesmo o INSS.

O tratamento dado ao professor temporário é desumano, no sistema

capitalista globalizado em que estão inseridos, pois o aspecto da justiça social é totalmente esquecido na forma da não efetivação dos direitos trabalhistas. Concretamente vai se perceber isso no âmbito da SEDUC, a gerenciadora da educação no Ceará e do manejo dos trabalhadores professores.

Por conta da escola não sou prejudicado, mas pelo modo que a SEDUC nos trata como profissionais da Educação, deixando-nos em 3º, 4º e 5º planos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Na escola mesmo não, mas por outros órgãos como SEDUC etc. sim (idem).

Sinto-me prejudicado não pela escola, mas pela SEDUC, com o atraso do salário e desvalorização profissional que recebemos (PROFESSOR DE QUÍMICA).

Ressalta-se, aqui, o que bem frisou Carvalho (2001) quando se reporta à gestação de uma 'Nova Questão Social' referente às desigualdades de exclusão de direitos e na vulnerabilização do trabalho, acontecendo a problemática do emprego em dois fenômenos: o desemprego estrutural massivo e a precarização das condições de trabalho em termos das condições duras e penosas sem proteções e garantias.

O fato é que o trabalho sem carteira assinada é a forma de sobrevivência dos trabalhadores, tendência forte no 'Brasil do Ajuste', 'Brasil Real', expressões de Carvalho (2001), predominante nos anos 90 e que acabou perdurando até os dias atuais, com a informalidade precarizante e excludente, como mostra de um país extremamente desigual, em que crescem as desigualdades sociais e onde há a ausência de um Estado ativo na formulação de políticas voltadas para o trabalho, geradoras de emprego para o povo brasileiro.

Conforme é colocado no Plano Plurianual - PPA (2003-2004) precisa-se de um estado atuante, decisivo "condutor do desenvolvimento social e regional e

como indutor do crescimento econômico”. Esse Estado deve ser capaz de trabalhar com políticas públicas voltadas para a criação de postos de trabalho, algo tão importante para o crescimento de um país o qual enfatiza, ainda, que a construção de uma sociedade dinâmica e moderna só será possível com a geração de empregos e riquezas, mediante o estabelecimento da justiça social.

Deve-se, assim, aguardar os caminhos a percorrer pelo governo Lula no sistema capitalista e o sentimento é de que a justiça social tão sonhada se torna difícil de acontecer quando se vê o decreto em 1º de abril de 2003, do salário mínimo de R\$ 240, consolidando a sustentação da política capitalista, quando uma das poucas promessas sociais de Lula durante a campanha fora dobrar o salário mínimo em sua gestão (COGGIOLA, 2004).

A problemática enfrentada pelos professores do Colégio Liceu do Conjunto Ceará com contrato temporário é uma realidade constrangedora para quem possui nível superior, sem um trabalho estável. Então, resta-lhe submeter-se aos dilemas que o mundo do trabalho dita.

O trabalho do professor com contrato temporário do Liceu do Conjunto Ceará dá, conseqüentemente, uma certa compreensão de como ocorrem as relações de trabalho para este profissional da educação do Ensino Médio das escolas públicas do Estado. Conforme o número de professores entrevistados no Liceu, dos 23 contratos temporários, 20 são do Ensino Médio (tabela 5 em anexo).

A problemática do professor temporário no Liceu do Conjunto Ceará é mais um problema dentre vários ali existentes, porém têm-se vários outros, conforme a fala dos professores abaixo.

Entre os vários problemas podemos citar o 'tempo de avançar', o sistema de tele-ensino, a grande ênfase à parte humana, esquecendo-se do conhecimento específico, a ideologia do voluntarismo, o descaso com as causas trabalhistas e a desvalorização do professor (PROFESSORA DE INGLÊS).

Educação de qualidade repassa não só pela infra-estrutura da escola, professores capacitados, mas, sobretudo pela valorização do profissional em termos de remuneração. A maioria dos professores ganha pouco, por isso não têm condições de investir na sua qualificação e muitos se submetem a trabalhar mais de duzentas horas, o que não sobra quase tempo para se dedicar aos estudos. Por isso creio que em muitos casos, fazem de conta que ensinam e alguns fingem que aprendem (PROFESSORA DE FILOSOFIA).

Esses fatos não podem ser vistos de forma isolada, mas inseridos dentro de toda uma lógica, imposta pelo fenômeno globalização, juntamente com as próprias mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na sociedade do fim do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as relações de trabalho (precarização e flexibilização do professor temporário), bem como seu cotidiano profissional e os dilemas que revelam a negação do reconhecimento do profissional da educação com a sua exploração, evidenciando, assim, o papel da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC frente à execução da política de recursos humanos do magistério, principalmente em relação à denominação contrato temporário.

A realidade dos professores temporários do Ensino Médio das escolas públicas do Ceará é preocupante para a qualidade da educação, foi o que se percebeu no conhecimento do dia-a-dia dos profissionais que trabalham no Colégio Liceu do Conjunto Ceará, em Fortaleza. Essa é a realidade de muitos que atuam na área pública de ensino.

As condições impostas aos profissionais da educação podem ser entendidas ao serem percebidas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1980 com a diminuição de emprego. No Brasil, isso não foi diferente para muitas categorias.

Na verdade, o discurso da educação após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 mostra-se de grande avanço, mas na sua concretude em relação à valorização profissional do professor é um tanto contraditório. Na medida em que se preconiza a qualidade da educação, a valorização do profissional, em termos salarial, condições estruturais de trabalho, na

prática, não existe.

Nas relações de trabalho, dos professores pesquisados no Colégio Liceu do Conjunto Ceará no ano de 2003, tem-se uma visão até mesmo desumana, do ponto de vista que estes exercem um trabalho sério e digno, mas nas suas garantias trabalhistas pouco lhes é oferecido.

Isso começa na forma como os professores são denominados –‘Contrato Temporário’, quando a Constituição Federal, no Capítulo VII Da Administração Pública-seção I - art. 37, inciso IX refere que *“a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”*. Então, esses entram no sistema estipulado pela política do governo do Estado do Ceará por intermédio da SEDUC, já na ilegalidade, pois o acesso ao trabalho em órgão público somente deveria ser permitido por meio de concurso público, conforme a Constituição preconiza. Entretanto, ocorre exatamente o contrário, principalmente, a partir do ano de 2000 quando se institucionaliza a existência do professor com contrato temporário, mediante Lei Complementar nº. 22, de junho de 2000, publicada no Diário Oficial do Estado em 02/08/2000, que *“dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais.”* Porém não acontece assim e esse desrespeito a essa lei vem se perpetuando até os dias atuais.

O fato é que esse contrato temporário perdura, para atender casos de substituição, como é o caso dos professores do Liceu em que muitos já possuem quatro ou cinco anos de trabalho temporário sem carteira assinada, nem salários em dia, pois muitos passam meses sem ter remuneração.

Na realidade do trabalhador da educação no Ensino Médio das escolas públicas do Ceará, até o ano de 2003, existia cerca de 11.000 mil professores com contrato temporário, isso é, submetidos às exigências do mercado de trabalho globalizado e também absorvidas pela política do governo do Ceará, apesar da SEDUC, na representação de seus técnicos, mostrar-se contraditória: ora este processo de contratação faz parte de uma política de recursos humanos, ora não. O professor vive uma situação de desgaste profissional, quando não lhes é oferecido o que é de direito, como um trabalhador que necessita de incentivos, como qualquer outro.

O colégio Liceu é uma escola rica em projetos e busca a qualidade da escola pública, mas acaba sendo prejudicada com a figura do professor temporário quando da inconstância destes anos após anos. A escola precisa desse tipo de educador para dar prosseguimento aos seus trabalhos de forma satisfatória, porém nem sempre é possível, pois ocorre a rotatividade, uma vez que, a cada ano, muda-se o quadro docente ou, até mesmo durante o ano letivo, pois há turmas que passam por vários professores, impedindo o desenvolvimento de atividades planejadas.

Há, por parte da SEDUC, umas tomadas de decisões em relação à contratação dos professores que acabam por prejudicar o andamento normal das aulas. No ano de 2003, iniciou-se o planejamento do ano letivo das escolas públicas com tamanha carência, inclusive no Liceu. Já com as aulas iniciadas, aconteceu uma seleção para contratação de novos profissionais; enquanto isso, as instituições de ensino e suas direções enfrentavam o descaso, a falta de compromisso com a sua clientela - seus alunos.

Os professores temporários do Liceu não têm poder de decisão nos casos trabalhistas, recebem seus salários atrasados, não têm seus benefícios de direito como: *ticket*-refeição, vale transporte e outros e, o mais importante, a carteira assinada.

A existência do professor temporário vem, desde a década de 1990, sendo fundamentada mediante lei, pelo governador do Estado no ano de 2000, mesmo realizando concursos em 1997 e em 2003.

O fato do trabalho do professor ser informal nada garante, em termos de aposentadoria, pois só se aposenta quem contribui com a previdência e não se tem garantia do repasse do valor devido pelo governo do estado.

Há muitos professores temporários, principalmente trabalhadores do sexo feminino (ver tabela 4 em anexo). Essas vêm no magistério uma possibilidade de conciliar atividades domésticas e profissionais, como também o desejo profissional.

As Leis de Diretrizes e Bases e a Constituição Federal de 1988 são avançadas em termos de Valorização do Profissional da Educação, mas, a prática dos professores temporários está longe de regularizar-se. Na verdade, não ocorre valorização alguma para os profissionais, apenas são convocados a exercer o magistério de forma precária. Estes são os novos excluídos da sociedade, 'marginalizados', possuem formação superior, mas não têm trabalho com carteira assinada.

Até o ano de 2002, o *slogan* usado pela SEDUC era o do projeto 'Todos pela Educação de Qualidade para Todos' e a partir de 2003 o que propunha 'Escola Melhor, Vida Melhor', dando continuidade do projeto anterior e, nesse sentido, foi

possível perceber, nas falas dos professores com contrato temporário, que enfrentam sérios problemas, contradizendo os *slogans* propagados.

Em meio a tantas falas que se contrapõem ao discurso da qualidade da educação, a problemática do professor com contrato temporário é apenas mais uma, pois a educação do Ceará passa por diversos dilemas e quem acaba sendo prejudicado com tudo são os atores envolvidos no processo educativo escolar.

Não existe uma política para o magistério que contemple as necessidades do professorado. A valorização do profissional deveria se tornar uma realidade, sair do discurso prolixo e, de forma palpável, dar um novo rumo para a educação, enfrentando as questões que o mundo do trabalho impõe com medidas capazes de promover a dignidade profissional e humana de tantos trabalhadores que fazem do seu ofício de ensinar um exercício de sua cidadania.

A SEDUC, como órgão voltado a direcionar a educação no Estado do Ceará, em relação ao professor com contrato temporário não segue uma política trabalhista que contemple os direitos deste trabalhador.

O presente estudo evidenciou os problemas e o descaso vivenciado pelos professores temporários do colégio Liceu do Ceará no ano de 2003, bem como ofereceu uma visão geral da problemática enfrentada por tantos educadores que lecionam na rede pública do Ensino Médio no Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é Trabalho**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Bom Tempo, 1999.

_____. Ricardo. **Adeus ao Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BAUMANN, Renato. Uma visão econômica da globalização. In: **O Brasil e a economia global**. p.33-51. Rio de Janeiro: Campus SOBEET, 1996.

BRASIL, **Constituição de 1988**. República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

-----Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Bases legais.v.1. Brasília: ME/SEMT, 1999.

CARDOSO, Franci Gomes. **Organização das classes subalternas**: um desafio para o Serviço Social. São Paulo: Cortez, Maranhão; UFMA. 1995.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia da globalização e (des)caminhos da Ciência Social**. mimeo. 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARTA CAPITAL01/10/2003. **O Brasil contra a lei do mais forte**: Disponível em: www.cartacapital.com.br. Acesso em: 05/10/2003.

CATTANI, Antonio David (Org). **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELS, Robert. Da indigência à exclusão, à desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: **Saúde loucura**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de O. Inserção do Brasil na Nova Ordem do Capital: a Experiência do Ajuste em Questão. In: BRAGA, Elza Maria Franco. (Org). **América Latinas-Transformações Econômicas e Políticas**. Fortaleza: UFC, 2003.

_____. Globalização em questão: Subsídios para análise do mundo que vivemos. In: RIGOTTO, Raquel Maria. (Org.). **As tramas da (In)Sustentabilidade**: Trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará. Fortaleza: INEP, 2001.

_____. **As Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo**: relação Estado-Sociedade. Mimeo, 2002.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Plano de Educação Básica**: escola melhor, vida melhor: (Ceará – 2003/2006). Fortaleza: SEDUC, 2004.

_____. Governador 1999-2002. (Tasso Jereissati). **Mensagem à assembléia Legislativa**. 2002. Fortaleza: SEPLAN, 20002.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson Coelho; HITOMI, Alberto Haruyoshi. **Indivíduo, Trabalho e Sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso**. O modelo Japonês de Trabalho e Organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

FIORI, José Luís. **Em busca do dissenso perdido**: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

FLEURY, Sonia. Subsídios para discussão do “Plano Plurianual 2004-2007”. In: **Fóruns Desenvolvimento, Participação e inclusão**. 1999. Disponível em www.abong.org.br. Acesso em 20 abr 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CEARÁ. **Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio – PEMCE**. Projeto de investimento. 1999.

-----**Plano de Desenvolvimento Sustentável. 1999-2002**, Fortaleza: 2000.

GENTILI, P e SILVA, T.T (Org). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IANNI, Octavio. **A era da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo e FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **A Profissão de Professor: Trajetória e Perspectiva na Sociedade Neoliberal**. In: Linguagens, Educação e Sociedade: revista do mestrado em educação/Universidade Federal do Piauí. Nº 07, Teresina:EDUEPI, 2002 . Jan/Jun.

ISKADANDAN, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT comentadas para o trabalho científico**. Curitiba: Champagnat, 2000.

LIEDKE, Elida Ri Bini. Trabalho. In: CATTANI, David Antonio (org). **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida Neves; FRIGOTTO, Gaudêncio e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papirus:Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

MARTIN, Hans Peter. **A armadilha da globalização**. Tradução Waldraut U.E. Rose e Clara C. W Sackiewicz. 6. ed. São Paulo: Globo, 1999.

MENEZES, Ana Maria Dorta de (org). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de Trabalho na Educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. 2. ed. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OLIVEIRA, Maria Neuza de (Org.) **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

OMAN, Charles. O desafio para os países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro, V.10, nº39, p7-15, abr./jun.1994.

LARANGEIRA, Sonia M.G. Fordismo e Pós-Fordismo. In: CATTANI, Antônio David. (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Edméia Monteiro de. **Escola F**: compromisso político, crítica, conflito, releitura da reforma, construindo o consenso longe da precariedade material e técnico-pedagógica. (texto digitado) 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. **Politécnica, escola unitária e Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org). **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Versus, 1999. Série Núcleo de Pesquisa.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. liv.1, v.1.

MORIM, Edgar. **As duas Globalizações**: comunicação e complexidade. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2001.

O POVO. **SEDUC - Novo concurso deverá cobrir vagas ociosas**. P.03 12/11/2003

PINTO, Roseni Inês Marconato. Gestão do Trabalho no Paradigma da flexibilização e a Crise do Emprego: Compreensão necessária à formação Profissional. In: **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, ed. UEPG, 2002, ano 5. nº 1.

POCHMANN, Márcio. Internacionalização da economia e o trabalho. **Folha de São Paulo**. Caderno Economia, 15 de março de 2001.

REVISTA BRASIL UM PAÍS DE TODOS. **O Brasil nos Trilhos da Estabilidade. Secretaria de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República**. Publicação trimestral. Ano 1, ed. nº 1. Setembro 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org) **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: edições: Afrontamento, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sócio-políticas de seu trabalho. In: Linhares, Célia (org). **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Córtez, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Contrato temporário**: item polêmico. Available. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/materiais/sedfon212.htm>. Acesso em 15/11/2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. **Ensino Médio**: Os desafios da Inclusão. Texto digitado. 1999.

TASSIGNY, Mônica Mota. A categoria trabalho como princípio e o debate educacional sobre a relação Trabalho/Educação. In: ARRAIS NETO, Enéas; PINA, Manuel José. FELISMINO, Sandra Cordeiro. (Orgs). **Trabalho e Educação Face à Crise Global do Capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002.

TAVARES, Maria da Conceição. **Destruição não criadora: memórias de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TERRIEN, Ângela T.S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC.1998.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1

**Tabela 1 – Numero de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará,
por titulação – Fortaleza 2003**

Titulação	Freq.
Licenciatura – Completo	12
Licenciatura – Incompleto	3
Bacharelado – Completo	0
Bacharelado – Incompleto	1
Especialização	7
Mestrado	0
Doutorado	0
Total	23

**Tabela 2 – Numero de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará,
por tempo de formação, Fortaleza 2003**

Tempo de Formação	Freq.
Menos de 1 ano	3
1 ano	1
Mais de 1 ano	2
Mais de 2 anos	5
Mais de 3 anos	9
Ainda cursando	3
Total	23

Tabela 3 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo área de ensino, Fortaleza, 2003

Área de Ensino	Freq.
Linguagens e Códigos	6
Ciências da Natureza	15
Ciências Humanas	2
Total	23

Tabela 4 - Número de entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo sexo, Fortaleza, 2003

Sexo	Freq.
Masculino	9
Feminino	15
Total	23

Tabela 5- Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, de acordo com nível de ensino, Fortaleza 2003.

Nível de Ensino	Freq.
Ensino Fundamental e Médio	3
Ensino Médio	20
Total	23

Tabela 6 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo a carga horária de trabalho, Fortaleza 2003

Carga Horária	Freq.
20 h/a	8
40 h/a	11
Menos de 20 h/a	1
Menos de 40 h/a	3
Total	23

Tabela 7 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo a faixa salarial, Fortaleza 2003

Faixa Salarial	Freq.
Menos de 1 salário mínimo	1
1 salário mínimo	10
De 2 a 3 salários mínimos	12
Total	23

Tabela 8 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, de acordo com os direitos trabalhistas, Fortaleza 2003

Direitos Trabalhistas	Carteiras Assinadas	Vale Transporte	Vale Alimentação	13º Salário	Férias	Gratificações
Sim	0	18	0	16	7	0
Não	23	5	23	7	16	23

Tabela 9 - Número de professores entrevistados no Liceu do Conjunto Ceará, segundo tempo de trabalho como professor temporário, Fortaleza 2003

tempo de trabalho como professor temporário	Freq.
Menos de 6 meses	4
De 6 meses a 1 ano	7
De 2 a 5 anos	11
Mais de 5 anos	1
Total	23

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Senhores professores,

O objetivo deste questionário é colher informações para uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, que ora realizo e tem como foco central o professor com contrato temporário no Ensino Médio. Peço-lhes que sejam sinceros e possam, assim, contribuir com a sua realização.

Obrigada, desde já, pela valiosa contribuição.

Maria José Marques

Aluna do Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas – UFC

1- FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A)

- () CURSO SUPERIOR COMPLETO-LICENCIATURA
 () CURSO SUPERIOR INCOMPLETO-LICENCIATURA
 () CURSO BACHARELADO COMPLETO
 () CURSO BACHARELADO INCOMPLETO
 () POSSUI ESPECIALIZAÇÃO
 () POSSUI MESTRADO
 () POSSUI DOUTORADO

ESPECIFIQUE O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO.....

CASO ESTEJA CURSANDO, ESPECIFIQUE O SEMESTRE.....

2- HÁ QUANTO TEMPO SE FORMOU?

- () MENOS DE 1 ANO
 () 1 ANO
 () MAIS DE 1 ANO
 () MAIS DE 2 ANOS
 () MAIS DE 3 ANOS
 () AINDA ESTOU CURSANDO

3- PROFESSOR(A) DA ÁREA DE

- () LINGUAGENS E CÓDIGOS
 () CIÊNCIAS DA NATUREZA
 () CIÊNCIAS HUMANAS

ESPECIFIQUE A DISCIPLINA

4 SEXO: () FEMININO () MASCULINO

5- LECIONA

- () SOMENTE NO ENSINO MÉDIO
 () NO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL

6- CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

- 20 HORAS
 40 HORAS
 MENOS DE 20 HORAS
 MENOS DE 40 HORAS

7- FAIXA SALARIAL

- MENOS DE 1 SALÁRIO MÍNIMO
 1 SALÁRIO MÍNIMO
 MAIS DE 1 SALÁRIO MÍNIMO
 MAIS DE 2 SALÁRIO MÍNIMO
 MAIS DE 3 SALÁRIO MÍNIMO

8- VOCÊ POSSUI OS SEGUINTE DIREITOS TRABALHISTAS?

- CARTEIRA ASSINADA SIM NÃO
VALE TRANSPORTE SIM NÃO
TICKET-ALIMENTAÇÃO SIM NÃO
13% SALÁRIO SIM NÃO
FÉRIAS SIM NÃO
GRATIFICAÇÕES SIM NÃO
CASO POSSUA ALGUM OUTRO DIREITO TRABALHISTA, ESPECIFIQUE
.....

9- HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COMO PROFESSOR TEMPORÁRIO?

- MENOS DE SEIS MESES
 SEIS MESES
 MENOS DE UM ANO
 UM ANO
 MAIS DE UM ANO
 DOIS ANOS
 TRÊS ANOS
 QUATRO ANOS
 CINCO ANOS
 MAIS DE CINCO ANOS

10- DURANTE O PERÍODO EMN QUE TRABALHA COMO PROFESSOR TEMPORÁRIO, SEMPRE TRABALHOU NA MESMA ESCOLA?

- SIM NÃO

11- VOCÊ RECEBE SEU SALÁRIO SEMPRE EM DIA, OU SEJA, HÁ POR PARTE DA SEDUC UM CALENDÁRIO DE PAGAMENTO, CONFORME O CALENDÁRIO DO FUNCIONALISMO EM GERAL?

- SIM NÃO

12- ATUALMENTE, VOCÊ É PROFESSOR TEMPORÁRIO EM QUANTAS ESCOLAS?

- APENAS UMA DUAS MAIS DE DUAS

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES TEMPORÁRIOS

NOME:.....

DISCIPLINA QUE LECIONA.....

QUANTO TEMPO DE CONTRATO TEMPORÁRIO.....

- 1- COMO TEM SIDO A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR COM CONTRATO TEMPORÁRIO? RELATE:
- 2- ESSA EXPERIÊNCIA TEM INFLUENCIADO POSITIVA OU NEGATIVAMENTE O SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL EM SALA DE AULA? COMO?
- 3- O FATO DO PROFESSOR NÃO TER UM VÍNCULO TRABALHISTA FORMAL, COMO O PROFESSOR EFETIVO, ISSO DIFER NA SUA PRÁTICA E DESEMPENHO PROFISSIONAL?
- 4- VOCÊ PERCEBE TRATAMENTO DIFERENCIADO POR PARTE DO GRUPO GESTOR DA ESCOLA EM QUE LECIONA, OU SEJA, EM RELAÇÃO A VOCÊ E O PROFESSOR EFETIVO, AMBOS POSSUEM OS MESMOS DIREITOS, OU SOMENTE OS MESMOS DEVERES?
- 5- COMO TEM SIDO TRATADO PELA SEDUC E PELA SEDUC O PROFESSOR TEMPORÁRIO?
- 6- NA REALIDADE, COMO PROFESSOR TEMPORÁRIO, QUEM DE FATO VOCÊ SENTE COMO O SEU PATRÃO? A DIREÇÃO DA ESCOLA, A SEDUC, O CREDE? COMENTE QUEM ESTAR SEMPRE COBRANDO-LHE MAIS E MAIS.
- 7- SEMPRE QUE VOCÊ, PROFESSOR TEMPORÁRIO, SE SENTE PREJUDICADO POR NÃO TER SEUS DIREITOS GARANTIDO, A QUEM RECORRE OU NÃO RECORRE A NINGUÉM ?

- 8- FALE UM POUCO DA SUA ROTINA PROFISSIONAL NO SEU DIA-A-DIA.
- 9- A EDUCAÇÃO É PENSADA COMO UM PROCESSO SÓLIDO E PERMANENTE, NÃO HÁ UMA GRANDE CONTRADIÇÃO EM SE FALAR EM EDUCAÇÃO DE QUALIDADE COM A EXISTÊNCIA DO PROFESSOR TEMPORÁRIO? COMENTE.

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICOS DA SEDUC/CREDE

NOME.....

SETOR DE TRABALHO.....

CARGO.....

- 1- DESDE QUANDO HÁ PROFESSOR TEMPORÁRIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO?
- 2- QUAL TEM SIDO A PROCUPAÇÃO CENTRAL COM O PROFESSOR TEMPORÁRIO?
- 3- COMO O ESTADO VEM DESENVOLVENDO A POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR COM CONTRATO TEMPORÁRIO?
- 4- QUAIS AS ÁREAS DO ENSINO MÉDIO QUE POSSUEM MAIOR NÚMERO DE PROFESSOR TEMPORÁRIO?
- 5- O QUE A SEDUC/CREDE TÊM REALIZADO NO SENTIDO DE AMENIZAR OS PROBLEMAS DO PROFESSOR TEMPORÁRIO?
- 6- A SELAÇÃO REALIZADA PARA O PROFESSOR TEMPORÁRIO TEM SIDO RESPEITADA NO MOMENTO DE CONVOCÁ-LO OU A DIREÇÃO DAS ESCOLAS ACABA INTERFERINDO?
- 7- TWEM FEITO VALER JUNTO A SEDUC/CREDE AS REIVINDICAÇÕES E ANGÚSTIAS DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS? COMO?
- 8- POR QUE NÃO HÁ UM CALENDÁRIO DE PAGAMENTO PARA OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS?
- 9- QUAL A EXPLICAÇÃO DE UM PROFESSOR TEMPORÁRIO RECEBER COM ATRASO OS SEUS SALÁRIOS OU ENTÃO NEM RECEBEREM

MESMO TENDO TRABALHADO? ISSO TEM OCORRIDO PRINCIPALMENTE NO PERÍODO DA RECUPERAÇÃO.

10- COMO O PROFESSOR TEMPORÁRIO VAI PODER COMPROVAR SEU TEMPO DE SERVIÇO PARA A SUA APOSENTADORIA SE ELE NÃO TEM CARTEIRA ASSINADA, NEM COMPROVANTE DE PAGAMENTO, OU SEJA, NÃO POSSUI NADA PARA SI, EM TERMOS DE DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DE SINDIUTE E APEOC

NOME-.....

REPRESENTANTE DO SINDICATO.....

1- HÁ QUANTO TEMPO EXISTE PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO?

2-OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS TÊM PROCURADO O SINDIUTE/APEOC EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA OS SEUS PROBLEMAS?

3-QUAIS AS AÇÕES QUE O SINDIUTE/APEOC TEM EM FAOR DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS?

4-A SEDUC TEM DADO ALGUMA RESPOSTA EM FAVOR DO PROFESSOR TEMPORÁRIO?

5-FAÇA UMA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE RECURSOS HUMANOS DA SEDUC, OU MELHOR DO GOVERNO DO CEARÁ EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS?

6-QUAIS OS NÚMEROS REAIS , OU MELHOR, QUANTOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS HÁ NA REDE ESTADUAL, SEGUNDO SINDIUTE/APEOC/

7-EM RELAÇÃO AO CONCURSO QUE DESDE O INÍCIO TEM TIDO PROBLEMAS, COMO NÃO CHAMOU AGORA OS CONCURSADOS E NEM PREENCHEU O N° DE VAGAS, DEIXOU VAGAS OCIOSAS, CONTINUARÁ HAVENDO PROFESSOR TEMPORÁRIO, O QUÊ A SEDUC INFORMA E O QUE OSINDIUTE/APEOC TEM AGIDO NO SENTIDO DE REVERTER ESSA SITUAÇÃO?

8- QUANTOS AOS DIREITOS TRABALHISTAS DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS, O QUE JUDICIALMENTE ESTÁ SENDO FEITO?

ANEXO 6**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA NÚCLEO GESTOR DO COLÉGIO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ**

NOME-.....CARGO.....

- 1- QUANTOS PROFESSORES HÁ NA ESCOLA NO ANO DE 2003?

- 2- FALE UM POUCO DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA ESCOLA?

- 3- O QUE A ESCOLA TEM FEITO PARA AMENIZAR A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS?

- 4- COMO O GRUPO GESTOR AVALIA O PROFISSIONAL TEMPORÁRIO NA ESCOLA?

- 5- O LICEU É TIDA COMO UMA ESCOLA DIFERENCIADA, POSSUI PROJETOS E O PROFESSOR TEMPORÁRIO COMO UM PROFISSIONAL SEM VÍNCULO FORMAL TRABALHISTA TEM ATRAPALHADO O ANDAMENTO DA MESMA?