ISSN 2237-258X

PROFESSORES EVENTUAIS E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A "CAIXA PRETA" DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR PAULISTA

Eventual teachers and the construction of teaching professionals: the "black box" of education in the public schools of the paulista interior

Profesores eventuales y la construcción de la profesionalidad docente: la "caja negra" de la educación en las escuelas públicas del interior paulista

Wellington Luiz Alves Aranha*

Luciana Cristina Porfírio*

Resumo

A literatura especializada sobre os professores apontou para a precarização e a intensificação do trabalho docente, o que implica tanto no aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto na vulnerabilidade das condições em que atuam. O exercício que aqui fizemos foi o de retomar alguns aspectos levantados em nossas pesquisas no campo educacional. As questões que nos movimenta pertencem à díade *docência* e *profissionalidade* que foram (e são) visivelmente desconsideradas nestes regimes de contratação temporária de professores. Constatamos que há quase três décadas o governo do Estado de São Paulo tem se utilizado de um aparato jurídico que precariza e flexibiliza as formas de contratação em seus sistemas públicos de ensino, instituindo dessa forma práticas ilegítimas de se exercer a profissão, não só desqualificando como também *sub*categorizando a categoria, como no caso dos eventuais.

PALAVRAS-CHAVE: Professores Eventuais. Precarização do Trabalho Docente. Profissionalidade.

Abstract

The specialized literature about teachers pointed to the precariousness and intensification of teaching work which implies both an increase in the demands and diversification of their activities and in the vulnerability of the conditions in which they operate. The exercise we did here was to take up some aspects raised in our research in the field of education. The issues that

* Professor Ms., diretor de escola na Prefeitura Municipal de Bertioga/SP. Graduado em Letras-Português/Espanhol pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Pedagogia pela Universidade de Franca. Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos pela Universidade de São Paulo-USP). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. E-mail: aranha.educacao@gmail.com.

* Profa. Dr.ª da Universidade Federal de Goiás (UFG/REJ). Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Campus de Araraquara. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). E-mail: lucianaporfirioufguaecaj@gmail.com

move us belong to the dyad of teaching and professionalism that have been (and are) conspicuously disregarded in these temporary teacher recruitment schemes. We find that for almost three decades the government of the State of São Paulo has been using a legal apparatus that precarizes and flexibilizes the forms of hiring in its public education systems, thus instituting illegitimate practices of practicing the profession, not only disqualifying Also subcategorizing the category, as in the case of eventual.

KEYWORDS: Eventual Teachers. Precarization of Teaching Work. Professionalism.

Resumen

La literatura especializada sobre los profesores apuntó a la precarización y la intensificación del trabajo docente, lo que implica tanto en el aumento de las exigencias y diversificación de sus actividades como en la vulnerabilidad de las condiciones en que actúan. El ejercicio que aquí hicimos fue el de retomar algunos aspectos levantados en nuestras investigaciones en el campo educativo. Las cuestiones que nos mueven pertenecen a la disciplina docente y profesionalidad que fueron (y son) visiblemente desconsideradas en estos regímenes de contratación temporal de profesores. Constatamos que hace casi tres décadas el gobierno del Estado de São Paulo se ha utilizado de un aparato jurídico que precariza y flexibiliza las formas de contratación en sus sistemas públicos de enseñanza, instituyendo de esa forma prácticas ilegítimas de ejercer la profesión, no sólo descalificando como también subcategorizando la categoría, como en el caso de los eventuales.

PALABRAS CLAVE: Profesores Eventuales. Precarización del Trabajo Docente. Profesionalidad.

INTRODUÇÃO

"São os doidos que dizem a verdade sobre o mundo."
Ariano Suassuna

O artigo é parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2007[1] e que se ocupou de um estudo exploratório sobre os professores eventuais e as condições de trabalho nas escolas públicas do interior paulista, que se entrelaça a uma tese de doutorado (2012) que analisou a circulação de saberes na formação profissional docente com destaque para o discurso em torno da construção da sua profissionalidade no interior da escola.

A dissertação de Aranha (2007)[2] tem sido referenciada em alguns estudos sobre os professores eventuais pela coragem de revelar essa "caixa preta" em torno das condições em que atuavam estes trabalhadores no Estado de São Paulo. Ele reuniu e analisou um conjunto de documentos legais que regulamentava e normatizava essa função (Decretos, Resoluções e Portarias), depoimentos de gestores, demais profissionais e a observação *in loco* da realidade vivenciada por eles nas escolas investigadas. A função, apesar de legalmente constituída se tornava ilegítima, porque

[1] Sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva (UNESP/FCLAr).
[2] Foram 09 menções, sendo 01 tese de doutorado, 05 dissertações de mestrado, 03 em periódicos educacionais com indexação de *Qualis* B3 a B1, demonstrando que os olhares sobre estes profissionais e as condições em que exercem suas atividades têm aumentado.

não oferecia espaço e nem condições para a organização, planejamento e envolvimento deles com o coletivo das escolas.

A tese de Porfírio (2012)[3] investigou a circulação de saberes sobre a profissionalização docente em um programa de formação continuada, o PEC-Municípios desenvolvido no Estado de São Paulo por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) em parceria com a USP e a PUC-SP no período de 2006 a 2008. Tendo como referencial teórico metodológico os estudos comparados em educação ela analisou a apropriação do discurso e os dispositivos didáticos do material produzido e distribuído aos professores cursistas. A partir dos conceitos de "externalização" (Schriewer) e de "estrangeiro indígena" (Popkewitz) foi possível compor um quadro analítico dos discursos ali empregados.

O enfoque de ambos os trabalhos se entrecruza, algo importante para o campo educacional porque em diferentes tempos e espaços históricos, as nações sempre se esforçaram para legislar, professar ideias, crenças e valores em torno do trabalho docente e suas funções. Mas, a despeito de tudo aquilo que se professa sobre a atividade docente isto ainda não é suficiente para explicitar a realidade complexa e multifacetada na qual a categoria desenvolve sua função.

Assim, abrir a "caixa preta" da educação, no sentido atribuído por Goodson (1997) - como metáfora sobre o funcionamento das instituições ou da cultura escolar, tem a função de revelar aquilo que transita entre o prescrito e o vivido para desvelar um sitema complexo e fechado, do qual muito se diz, legisla, mas cujo *modus operandis* interno pouco se revela. Na caixa preta, como nos dizeres de Flusser (2002) pode se ver o que entra e sai (*input/output)* mas não se enxerga os processos que transformam aquilo que nela entra daquilo que dela sai, ou ainda, como prefere Julia (2001) ao referir-se a metáfora aeronáutica, é tentar compreender o que ocorre internamente em um determinado espaço. A cultura escolar, mencionada por Goodson (1997), Julia (2001) e Viñao-Frago (2006) é aqui analisada na perspectiva dos atores, professores eventuais – meros coadjuvantes? É sobre essa categoria que este artigo irá tratar, contribuindo para o debate da cultura escolar, com o olhar voltado para o funcionamento interno da escola em relação aos profissionais que nela atuam.

1. A docência eventual: aspectos de uma dura realidade no interior paulista

A globalização tem sido um dos temas recorrentes nos debates educacionais e estudos na perspectiva da educação comparada. Uma abordagem cuja relevância consiste nas possibilidades que oferece para elucidar práticas de formação e atuação profissionais que estão a funcionar como mediadores das intenções políticas, e concretizadas pela circulação institucionalizada de discursos sobre a profissionalidade do professor.

A comparação é um referencial teórico-metodológico fértil que lida com os espaços de sentidos, em que o *local* ou *global* podem ser vistos como fenômenos interdependentes e passíveis de serem compreendidos para além das fronteiras

[3] Sob a orientação do Prof.º Dr. º Jaime Francisco Parreira Cordeiro (FE/USP)

geográficas. Nossa ideia é a de que as ações das políticas educacionais se referem como diz Amaral (2010, p.43) aos "processos globais de transformação e também de difusão de princípios de racionalidade, normas e valores supostamente universais" que geram uma pressão sobre os sistemas nacionais de ensino. Reconhecemos que estas influências de escopo mundial existem, mas não desconsideramos uma análise empírica dos mecanismos de apropriação desta cultura global feita por algumas comunidades de forma mais localizada.

É com base na ideia acima que refutamos as teses da submissão ao estrangeiro porque elas não esclarecem as complexidades envolvidas nas realidades locais. Nesse sentido, convém aqui retomar um pouco do cenário descrito por Aranha (2007) sobre as condições dos professores eventuais e confrontar com a ideia amplamente difundida pela literatura educacional sobre profissionalidade docente. Há uma década, ele já nos alertava sobre essa condição, afirmando que o trabalhador eventual estava:

> [...] alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. (p. 85)

As pesquisas sobre essa temática denunciam um cenário fragilizado de intensificação e precarização das atividades docente, daí a necessidade da investigação empírica sobre as múltiplas realidades em que professores exercem sua docência, cuja forma de inserção e atuação encontra-se subprecarizada. A docência pode ser amplamente compreendida como um conjunto de ações intencionais alicerçadas em conhecimentos teóricos e práticos que se inter-relacionam de forma sistemática. Já a construção de uma identidade ou profissionalidade ocorre por meio das relações estabelecidas ao longo das trajetórias pessoais, sociais, políticas, econômicas e formativas de cada sujeito.

O professor eventual é aquele sujeito chamado para preencher a ausência do outro. Boa parte das críticas se relaciona com a condição imposta pelo Estado para sua atuação, como por exemplo, serem formados em uma área e obrigados a lecionar em outra. Entretanto, esclarecemos que as críticas são legítimas e direcionadas as condições de atuação desse professor e não a sua figura, como interpretou Souza (2012)[4] ao dizer que Aranha (2007) estaria responsabilizando os professores eventuais por atuarem sem vínculo empregatício.

As questões que Aranha (2007) apontou em seu trabalho não perdem o *status* de vanguarda porque como pesquisador atuante ele pôde trazer à tona a logística que transita entre o *prescrito* e o *vivido* e que está para além da formalização que a burocracia exigia, na qual havia um modo de se registrar e outro de se vivenciar a docência, revelando não só uma das facetas da escola estadual paulista, mas denunciando seu simulacro - ato de mascarar, da qual a educação tem sido refém.

[4] Menção feita em sua dissertação de mestrado (2012, p.30).

> [...] o eventual se origina no esgotamento dos professores, e nasce impedido totalmente de desenvolver atividades reconhecidas como atributos específicos do trabalho docente. Os resultados apontam que, quando muito, o eventual desenvolve na escola atividades de um ajudante geral polivalente e multifuncional. (p.85)

Tratava-se de uma crítica a condição instituída ao professor eventual e não aos sujeitos em si, já que eram (e são) submetidos a ela por um contexto social mais amplo de precarização das relações de trabalho. Ao descrevermos empiricamente uma dada realidade (local) percebemos que aquilo que foge ao prescrito ou dito e, portanto, o vivido, tem caminhado na direção oposta à construção da profissionalidade empregada nos discursos reformadores. Por exigir um conjunto de ações que demandam 'sistematização' que implementar a 'eventualidade' nas escolas promovia (e ainda promove) uma contradição.

A relação entre identidade e profissionalidade tem sido alvo de muitas pesquisas em educação. Entre elas, figuram (Roldão, 2005; Tardif, 2002; Sacristán, 1995), cujas análises incidem sobre os complexos contextos e processos que possibilitariam esse vir a ser professor. Assim, se tomarmos os conceitos docência e profissionalidade defendido por estes autores e a descrição empírica de uma realidade local, veremos que esse modo eventual de exercer a docência não os permitia estabelecer vínculos nem com o projeto da escola nem com o coletivo, portanto em oposição aos elementos constituintes do discurso sobre a profissionalidade.

Contudo, trata-se de uma condição estruturada para a categoria, afetando tanto aqueles que estão iniciando à carreira quanto àqueles que já têm a eventualidade como carreira, sendo esta também constitutiva da sua experiência. Assim, parafraseando Simone de Beauvoir (1949) e a afirmação "não se nasce mulher, torna-se" podemos dizer que não se forma[5] professor, mas torna-se. Esse hiato entre o licenciar-se e construir a profissionalidade passa diretamente pelas condições em que a atividade docente é exercida. Em raciocínio análogo *na* e *para* a condição da docência eventual não há um formar-se, mas *de*formar-se. Mas é também nessa *de*formação que ele se torna naquilo que Aranha (2007, p.41) chamou de "itinerante permanente", esse sujeito que está em contínuo processo de vir a ser e que a dura realidade imposta não lhe permite simplesmente ser.

Nesse sentido, resgatar estudos que se mantém na vanguarda, na utopia, adjetivação e, paradoxalmente, *des*valorização social é o exercício a qual nos propomos. Os discursos nacional e internacional insistem que profissionalidade passa por um conjunto de saberes e fazeres, vinculada a um movimento de formação e profissionalização se faz *no* e *para* o coletivo, isto é, no espaço escolar e nas interlocuções estabelecidas com o grupo. Implica também na valorização social do professor e na criação de um ambiente propício ao seu desenvolvimento profissional. Mas o professor eventual está inserido em qual ambiente, já que muitas vezes tem que ir para várias escolas? Como fica a identidade profissional diante de culturas organizacionais e grupos distintos?

[5] Forma/formar estão sendo empregados como correlatos, no sentido de constituir-se enquanto algo ou alguém a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e relações coletivas estabelecidas em uma dada cultura organizacional.

Em boa parte da literatura encontramos uma espécie de simbiose entre identidade e profissionalidade convergindo para aquilo que alguns autores vão chamar de movimento de profissionalização docente. Tardif (2000) trata isso como uma tentativa de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor pela aquisição de conhecimentos especializados pela via universitária e que se encontra no cerne da profissionalização:

> [...] Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais**.** [...] Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. (*grifos nossos*, p.6-7)

No entanto, a referida titulação não tem garantia (nem garante) proteção ao território profissional da categoria, algo que incide na valorização da profissão, mas que, contrariamente, ao que se propunha se *des*valorizava, especialmente quando havia (e há) uma legislação que permitia (e permite) a inserção de não diplomados na função docente. A título de exemplo, reportamo-nos aos **A**dmitidos em **C**aráter **T**emporário (ACT) e **O**cupantes de **F**unção **A**tividade (OFA) que nas redes públicas aumentou consideravelmente a partir da década de 1990 no Estado de São Paulo tendo o PMDB e o PSDB a frente do executivo estadual.

A *des*profissionalização docente: inserção, funcionamento e atuação do professor eventual na rede pública do estado de São Paulo (1990 – 2007)

As atribuições de classes/aulas no Estado de São Paulo são feitas anualmente no inicio do ano letivo aos efetivos titulares de cargo aprovados em concursos públicos. Os chamados ACT/OFA eram admitidos quando o quadro de professores - efetivos e devidamente habilitados – não atendiam a demanda de uma escola. As classes/aulas remanescentes eram então atribuídas aos professores inscritos nas Diretorias de Ensino (DE) para serem contratados como OFAS conforme estabelecia o Decreto 24.948, de 03 de abril de 1986.

O Decreto 24.948/86 permitia a contratação nessa condição de licenciados, não licenciados e bacharéis de outras áreas, como arquitetos, engenheiros, advogados, sem habilitação para o ensino nas mais diversas disciplinas, mas amplamente identificados como ACTs (professores) não habilitados. Entretanto, eles não podiam ser assim considerados já que só as licenciaturas lhes confeririam essa denominação. Com essa possibilidade, há uma espécie de *sub*precarização acompanhada da *des*profissionalização devido às condições em que atuavam e pela excessiva flexibilização da formação para exercer a docência.

As condições acima mencionadas são contrárias e contraditórias ao que se diz nos discursos oficiais, na própria literatura especializada e à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que exigia formação em nível superior para os professores que atuavam nas redes

públicas[6]. Os ACTs/OFAS compunham a maior parte do quadro do magistério paulista entre os anos de 1990-1995[7], chegando ao alarmante índice de 68%, de acordo com o levantamento feito por Bueno e Lapo (2003), e Sampaio (1998) indicou que em 1996 já eram 78%. Mesmo com alguns concursos realizados e ingressos de titulares, o quadro do magistério paulista ficou composto com aproximadamente 50% de professores na condição de ACTs. Estes números confirmam a precarização instituída, em que o que deveria ser um modo de contratação de excepcional interesse público se transformou em uma prática recorrente na rede estadual paulista. Os impactos disso ao trabalho docente são visíveis, afetando diretamente os professores de um modo geral, mas de forma ainda mais incisiva os eventuais que não gozam dos mesmos direitos dos titulares de cargo.

Para Esteve (1995) intensificação e precarização do trabalho docente geram um mal-estar pelas condições materiais e psicológicas em que exerce a docência. Em decorrência disso, geram-se sentimentos de impotência e frustrações que se agravam quando os professores enfrentam a sua profissão com atitudes de desilusão, renúncia ou revolta. A vulnerabilidade deles e as situações extremas de estresses aos quais estão submetidos acarretam prejuízos às instituições de ensino. As exigências vão sendo feitas e eles acabam tentando responder as projeções e expectativas sem as devidas condições para tal. Trata-se de uma lógica perversa que os atingem e os *sub*categorizam. Mesmo desprovidos dos mesmos direitos, restava aos eventuais desempenhar vários papéis, cultuando a multifuncionalidade para garantir mais aulas e, por conseguinte, a própria subsistência.

Aranha (2007) tratou a multifuncionalidade como às várias tarefas as quais o eventual se submetia dentro das escolas para garantir mais aulas. Quanto mais multifuncional esse professor fosse mais aulas lhe eram garantidas, o que significa ter a preferência na hora do escalonamento para as substituições. No universo da docência, tem se instaurado uma sobrecarga de trabalho e de cobranças constantes que tem adoecido seus profissionais, o que talvez explique o aumento do número de afastamentos docentes[8], as ausências a serem preenchidas pelos eventuais.

As ambiguidades nos atuais padrões de trabalho exigidos dos professores trazem novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade. Podemos entender isso fazendo uma analogia com a cultura da "performatividade" ou desempenho (LAWN, 2001), e as pedagogias visíveis e invisíveis, discutidas por Bernstein (1996). Na análise de Santos (2004), essa cultura:

> [...] apresenta similaridades com as pedagogias visíveis, pois ela torna pública a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental das pedagogias invisíveis. É que a cultura da *performatividade* vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo

[6] Ao mesmo tempo em que a própria SEE/SP estabelecia parceria com as universidades (USP, UNESP E PUC-SP) para formar os chamados professores 'leigos' que atuavam em seus sistemas, contratava nestes mesmos sistemas, pessoas ainda não habilitadas que por meio de Resoluções e Decretos, *ilegalmente* se sobrepunham a uma Lei nacional.

[7] No governo do advogado Luiz Antônio Fleury Filho do PMDB.

[8] Seria importante um levantamento sobre as causas dos afastamentos nos sistemas públicos de ensino. O que sabemos é que existe um estudo das variáveis envolvidas na síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização, realização profissional) e as características psicossociais dos professores que apresentariam tendências a desenvolvê-la realizado por Silva e Carlotto (2003).

> toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. (p.152)

Em relação aos processos formativos e à construção da profissionalidade tanto os discursos quanto às iniciativas reformistas trazem uma nítida associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educativos. O estudo empírico de como isso se concretiza nas práticas é que permite analisar como estas construções discursivas não se sustentam no cotidiano das instituições educacionais.

As condições de atuação dos professores eventuais nas escolas paulistas[9] apresentadas a seguir contaram com a contribuição de experientes professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da escola, na legislação educacional e nas vivências dos autores como eventuais. A síntese de tais depoimentos foi registrada em um diário de campo e analisadas para caracterizar as condições em que atuavam os professores eventuais no interior Paulista.

A "caixa preta": as condições do trabalho eventual no interior paulista

A precarização e a intensificação do trabalho docente têm levado um significativo número de professores a se ausentarem do seu trabalho, seja por meio de licenças curtas, afastamentos prolongados e até, em casos de extrema exaustão e frustração em suas atividades, pedidos de exoneração. Nas escolas estaduais públicas paulistas, sempre foi elevado o número de ausências dos efetivos. É nesse cenário que se insere o professor eventual.

Haviam duas possibilidades para um professor eventual ser admitido nestas escolas. A primeira, no inicio do ano e a segunda, durante o ano letivo e, em ambas as etapas elas ocorriam através de um processo de contagem de pontos. As atribuições que ocorriam no início diziam respeito às vagas remanescentes devido à carência de professores efetivos. Já no caso de serem atribuídas classes/aulas no decorrer do ano letivo, elas eram oriundas dos abandonos temporários (afastamentos, faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos) em que o responsável por disciplina[10] se ausentava por um período superior a 15 (quinze) dias de trabalho.

Por exemplo, se um professor de uma determinada disciplina se ausentasse por um período de dois meses, suas aulas seriam atribuídas ao ACT pelo período correlato. Não raro, eram atribuídas várias vezes no ano, em uma e/ou em várias escolas, trabalhando à vezes de forma ininterrupta em uma única disciplina ou de forma descontínua numa mesma e/ou em várias escolas substituindo colegas de diversas disciplinas. No decorrer do ano letivo, tanto o efetivo quanto o ACT responsável por disciplina podiam se ausentar por motivos diversos e se esse período fosse superior a 15 (quinze) dias consecutivos, suas classes/aulas eram atribuídas a outro professor ACT desde que devidamente inscrito para esse processo nas DEs.

[9] Foram quatro escolas, sendo três da cidade de Ribeirão Preto e uma na cidade de Hortolândia.

[10] O responsável por disciplina é aquele professor que tinha classes/aulas no início ou no decorrer do ano letivo, o que incluía tanto os efetivos quanto os ACTs. Para esse último elas também podiam ser atribuídas pelo período de um ano letivo de acordo com a ausência do professor responsável pela disciplina.

O Decreto n° 24.948 de 04/86 que regulamentava a função dos OFAs, mantinha também em seu Artigo 10º a admissão em caráter eventual, tornando legal a figura desse profissional. Mas a partir da Resolução SE n.134/2003 essa contratação estendeu-se também para às situações em que não havia habilitados para determinadas disciplinas.

Pelo Estatuto do Magistério paulista os professores titulares de cargos tinham direito as chamadas 'faltas legais'[11]. Apesar da precarização do contrato sem vínculo, a Resolução 134/2003 (Artigo 4º, § 2º e 7º) considerava ainda admitir nessa condição "quase professores" e "não professores", respectivamente, nas figuras de alunos de licenciaturas, bacharéis ou tecnólogos que eram contratados como PEB I [12], cuja exigência mínima nos concursos era em nível superior. Anualmente se reeditava uma portaria através do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) arregimentando os interessados nas admissões em caráter eventual, sinalizando que elas não excederiam o prazo máximo de um ano. Foi assim que o caráter de "extrema necessidade e urgência" se tornou uma regra no Estado de São Paulo.

Tais diretrizes orientavam para que o professor lecionasse nos impedimentos eventuais (faltas, licenças curtas) dos responsáveis por disciplinas, preferencialmente em disciplinas da mesma área de sua formação e/ou em áreas correlatas. No entanto, como em boa parte das escolas, não havia professores eventuais de plantão à disposição nas escolas para substituir eventuais faltas era comum o professor eventual ser escalonado para substituir qualquer professor mesmo que sua área de formação não fosse a mesma do professor ausente.

Dois aspectos são centrais nessa nova Resolução 134/2003: ausência total de vínculo empregatício e flexibilidade da exigência de formação. Mas ressaltamos que em relação à formação até houve relativo avanço, já que no final da década de 1990 qualquer aluno de licenciatura, independente do ano que estava cursando, poderia participar da atribuição e ser eventual. O professor eventual era chamado para lecionar, muitas vezes em disciplinas cuja habilitação não era específica e nem correlata a sua área de formação. Além da não habilitação, o tempo era também uma questão central, já que ele poderia ministrar aulas nas disciplinas dos professores ausentes (efetivos e/ou ACTs) apenas por um período que não fosse superior a quinze dias de trabalho, ou seja, ele assumia uma tarefa muito pontual que incluía também uma escola, seus alunos e classes, quase sempre desconhecidos, muitas vezes em um único dia.

No contato com as quatro escolas que colaboraram com o trabalho na época, foram identificadas a presença de professor eventual com Habilitação em História que cobria a falta de um professor titular de Matemática; o professor eventual com habilitação em Português substituía um professor com habilitação em Geografia e assim por diante.

No geral havia dificuldades para os professores eventuais devido ao processo de atribuição por contagem de pontos. Eles tinham pouca ou nenhuma experiência, eram recém-formados tentando iniciar a carreira, ainda que não fosse uma regra, já que a

[11] No total eram 42 faltas anuais, sendo 06 abonadas, 36 justificadas (respectivamente: 12 nas escolas, 12 nas Diretorias de Ensino e, em última instância, 12 na Secretaria de Estado de Educação).

[12] No estado de SP, a denominação correspondia ao professor que lecionava nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A partir de 1999, com a mudança para o ensino fundamental obrigatório de nove anos, esse profissional passou a exercer a docência do 1º ao 5º ano.

faixa etária destes professores era variável. Mas haviam também professores formados e experientes com maior tempo de profissão, cuja presença, levou a novas questões, pois como explicar que professores habilitados, já com 05 ou 10 anos de trabalho, continuassem apenas na condição de eventual?

De acordo com as normas estabelecidas, as regras de contagem de pontos para a carreira do magistério determinavam (e ainda determinam) a classificação e a ordem de preferência no ato de atribuição de classes/aulas aos professores ACTs. Assim, os que tinham mais tempo 'pegavam' mais aulas no início e no decorrer do ano letivo. Já o eventual, trabalhava esporadicamente, o que prejudicava o acúmulo de pontos, ou seja, mesmo sendo mais experiente, devido a sua condição eventual, o acúmulo de pontos ficava comprometido submetendo-os ciclicamente a essa situação[13].

Pela situação descrita acima parecia que o eventual ministrava poucas aulas e por isso não elevava sua pontuação, porém, não era bem assim, havia uma prática corriqueira e naturalizada que explicava a maior ou menor quantidade de aulas dadas. Um professor eventual podia ser chamado para substituir pelos gestores, secretários, inspetores, e na maior parte das vezes, percebia-se que os critérios adotados para a seleção e escalação deles eram pessoais ou levavam em conta a sua 'multifuncionalidade'. Em se tratando de critérios pessoais valiam-se da empatia, simpatia e antipatia, colocando em vantagem os favoritos e em *des*vantagem os preteridos na hora de escalonar a substituição.

Não raro, o professor eventual, neste contexto, se submetia aos jogos de poder e de influências internas à escola e desenvolvia estratégias, inclusive comportamentais, no intuito de conseguir furar o bloqueio para conseguir dar aulas. Inseridos na lista do favoritismo gestor eles defendiam seus *status*, seus espaços no micro núcleo de disputas de poder no interior das escolas submetendo-se a atividades tais como tirar fotocópias, ajudar a olhar alunos no pátio, serviços bancários, uma espécie de *Office boy*, já que quanto mais ampliassem sua multifuncionalidade mais aulas garantiriam.

Para os excluídos da lista restava uma inconformidade latente, mas nunca explicitada, já que poderia lhes ser ainda mais prejudicial. Mas mesmo assim, sem a proteção de alguém para abertura de sede, eles podiam participar de outro processo burocrático-legal e concorrer às atribuições nas diretorias de ensino para onde eram encaminhadas todas as aulas decorrentes de afastamentos por mais de quinze dias. Diante do exposto constatamos que havia se constituído uma espécie de classificação, em nível de escola, que tinha uma logística própria, intrínsecas a cultura institucional destas escolas, que incluía os favoritismos baseados em simpatia e a tendência à subserviência de aceitar as atividades multifuncionais. Como o fato de ministrar mais ou menos aulas incidia diretamente no acúmulo de pontos, e estes na quantidade de aulas a serem dadas, talvez pudéssemos explicar a existência de professores eventuais com mais idade e experiência.

Como as faltas docentes eram (e são) muitas, em um único dia o professor eventual apenas chegava à escola e entrava na sala vaga. Quando o responsável pela

[13] Essa condição, apesar de ser uma das portas de entrada para a carreira na rede pública estadual, cabe nos destacar como são completamente humilhantes os processos de atribuição de aula para esses professores que colocam seus nomes em um listão para atribuição.

disciplina faltava e não havendo possibilidade de achar um eventual disponível, os gestores pediam para outros professores responsáveis pela mesma e/ou de outras disciplinas com (com janelas vagas) substituírem o responsável por disciplina ausente. O contato com as escolas revelou que até professores efetivos e ACTs titulares de disciplinas podiam atuar como eventuais na rede estadual.

Outra situação encontrada era a do professor eventual plantonista, que mesmo tendo ficado dia e noite em uma escola, se não houvesse falta, ele não receberia nada, já que a legislação estabelecia que ele só recebesse pelas aulas dadas. Assim, no intuito de aumentar estratégias para "pegar" aulas, os eventuais faziam também cadastros em diversas escolas e se colocavam inteiramente disponíveis para contatos em seus telefones fixos ou celulares. Alguns destes passavam o dia à espera de um telefonema para poder substituir.

Em documento da APEOESP (2006) para subsidiar as discussões sobre plano de carreira no magistério estadual paulista, o sindicato da categoria apontava como proposta para os eventuais a criação da função de professor adjunto, que seria um cargo de professor habilitado a ser admitido via concurso público para os dois ciclos do ensino fundamental, sendo Adjunto I para a antiga 1ª a 4ª série e Adjunto II, 6ª a 8ª série, com remuneração composta de uma parte fixa e a outra variável relativas as aulas que efetivamente ministrariam. A caracterização aqui descrita só foi possível devido à aproximação com a realidade, vivenciando as práticas invisíveis, ocultas e subjetivas, difíceis de serem apreendidas, porque transcendem – e muito – os registros formalizados na legislação consultada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições a que foram (e ainda estão) submetidos os professores eventuais na rede estadual paulista mostrou o grau de precariedade e fragilização implicadas nesta atividade que subtraía e não se assegurava direitos trabalhistas mínimos. O próprio modo de inserção já se mostrava frágil, tenso e desgastante com os processos burocráticos e subjetivos para realizar uma simples abertura de sede. Alijados de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. Quais eram (ou são) as possibilidades existentes para os sujeitos inseridos nessa condição para a construção de sua profissionalidade?

Na tentativa de trazer à luz alguns elementos que transgrediam as regras de funcionamento formais das escolas no interior paulista é que consideramos necessária uma incursão *in loco* na cultura escolar e abrir a "caixa preta" revelando práticas instituídas que estratificam e segregam uma mesma categoria profissional. Uma lógica perversa que *des*profissionaliza o professor e *des*caracteriza seu trabalho, distanciando-os da profissionalidade pretendida. A análise da condição do trabalho dos professores eventuais no magistério paulista permitiu observar a forma *sub*precarizada, e *sub*categorizada de sua atuação, e o movimento reverso da sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. P. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, p. 39-54, 2010. Número especial.

ARANHA, W. L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas*: ajudantes de serviço geral da educação? 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.

BEAUVOIR, S. Le deuxième sexe, tome II*: l'experience vécue*. Paris: *Collection blanche Gallimard*, 1949.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2009.

BUENO, B. O.; LAPO, Flavinês R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão***: Professor*, Porto: Porto Ed, 1995.

FIDALGO, F.; ROCHA, N. L.; OLIVEIRA, M. A. M. (org.). *A intensificação do trabalho Docente*: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Prática Pedagógica).

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta*. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 1, p. 9-44, 2001.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.117-130, jul./dez. 2001.

POPKEWITZ, T. S. Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

PORFÍRIO, L. C. *A circulação de saberes na formação continuada dos professores*: uma análise do PEC-Municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação**.** 2012. 273f. [Tese Doutorado] - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances*: estudos sobre educação. ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez, 2005, p. 105-126.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SAMPAIO, M. das M.F. *Um gosto amargo de escola:* relações entre o currículo, ensino e fracasso escolar, São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade,* Campinas, v.25, n.89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 de junho de 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Estatuto do Magistério Paulista*: Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Diário Oficial. (Republicada no D.O. de 28-12-85) Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n° 24.948, de 03 de abril de 1986*. Diário Oficial v.96, n.63, de 04 de abril de 1986. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-24948-03.04.1986.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/134_03.HTM?Time=1/14/2007%202:26:32%20AM>. Acesso em 21 de janeiro de 2007.

SCHRIEWER, J. (org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. (Colección Education y conocimiento).

SILVA, G. N. da; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia escolar e educacional* [online], volume 7, número 2, 2003, p. 145-153.

SOUZA, E. P. de. *O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente*: "*lúmpem*-professorado?". 2012. 205f. [Dissertação de mestrado em Educação], Faculdade de Direito e Humanidades da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIÑAO-FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*: continuidades y câmbios. Madrid: Morata, 2006.

Recebido em: 21/02/2019
Aprovado em: 19/04/2019