

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: O CONTRATO DE TRABALHO TEMPORÁRIO*

Sandra Jacqueline Barbosa – UnB

barbosajac@gmail.com

Maria Abádia da Silva – UnB

abadia@unb.br

Resumo: O artigo teve como objetivo compreender como as exigências que permeiam as atribuições docentes indicam intensificação desse tipo de trabalho. A abordagem metodológica situa-se na perspectiva qualitativa e crítico-dialética. Analisou-se as transformações na estrutura produtiva, as mudanças no campo econômico, político, tecnológico e cultural. O estudo aponta que a intensificação deriva de demandas como a contratação temporária dos professores; ausência de autonomia no planejamento; novos conhecimentos sobre aprendizagem, metodologias e tecnologias, entre outras.

Palavras-chave: intensificação do trabalho docente; contrato temporário de trabalho; políticas para educação básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de uma pesquisa que teve como objeto de estudo a intensificação do trabalho docente realizado na rede pública do Distrito Federal em uma escola que atende alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cuja motivação foram as transformações no mundo do trabalho e as mudanças no trabalho docente e, ainda, como os professores se relacionam com as novas condições de seu trabalho. Este artigo tem como objetivos, primeiro, demonstrar como as exigências e atribuições demandadas dos docentes indicam práticas intensificadoras e alongamento de trabalho; segundo, como ocorre a intensificação de esforços, energias e tarefas dos docentes sem a ampliação das horas trabalhadas; e por último, analisar as mudanças políticas no processo de intensificação do trabalho docente, sobretudo nas exigências que a política de contratação temporária tem acarretado ao professor. A obtenção de dados foi feita inicialmente por meio de observação de campo e entrevistas com sete¹ professoras da escola. A análise dos dados dá-se sob a ótica da atuação e constituição das características e funções do profissional educador na escola pública, o olhar volta-se para as transformações de suas atribuições profissionais ao longo do período analisado e também das modificações exigidas pela legislação.

INTENSIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

* O presente artigo deriva de parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília entre 2007 e 2009.

O trabalho e as relações sociais advindas dele vão determinar a relação social, política, cultural e educacional de uma sociedade. O trabalho na acepção marxista tem o sentido criador e transformador do homem; através do trabalho o homem produz e reproduz sua existência, no entanto, pode apresentar características diversas de acordo com sua construção histórica (MARX, s/d).

O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, dependem de circunstâncias construídas historicamente. O conceito de intensidade aqui utilizado foi elaborado por Dal Rosso:

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societárias, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

O autor demonstra que há historicamente movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho do ponto de vista social, alternadamente, a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo. A primeira onda de intensificação ocorreu durante a Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVII e XVIII, quando foram exigidos maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção. O trabalho, naquele período, caracterizou-se por três fatores principais: exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo; o incremento de modernas tecnologias que necessitavam de novas habilidades e novo ritmo de trabalho; a nova divisão social que se configurou nos países centrais do capitalismo.

Essa organização do trabalho entrou em declínio e esgotou-se, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico estagnou-se, em razão da perda gradual de sua eficiência.

Criam-se, então, novas técnicas de organização do trabalho e apropriação do seu produto. Surgido no início do século XX, o fordismo/taylorismo² tinha a finalidade de aumentar a produtividade sem, no entanto, empregar mudanças significativas na tecnologia. Seria, então, a segunda onda de intensificação baseada na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho. O taylorismo emprega veementemente o estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, resultando em aumento da produtividade. Esse tipo de rearranjo baseou-se na separação entre concepção e execução, prescindindo de inovação tecnológica.

Em meados do século XX, percebe-se um movimento de resistência por parte dos trabalhadores em relação a essa intensificação. Foi no Japão que surgiu a mais dura crítica a esse modelo de organização, com Taichi Ohno, o criador do sistema de produção chamado **toyotismo** (DAL ROSSO, 2008, p. 28), também conhecido como modelo japonês, um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos) (ANTUNES, 2007, p. 34). Assim, a década de 1980 foi considerada como inauguradora da terceira onda de intensificação do trabalho. Os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho são a polivalência e o uso de novas tecnologias. O trabalhador executa várias tarefas ao mesmo tempo, utilizando-se de instrumentos e máquinas portadoras de novas tecnologias, que também efetuam tarefas múltiplas, diminuindo consideravelmente a quantidade de pessoas para a realização do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 28).

Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

No capitalismo, as relações sociais e trabalhistas são cada vez mais complexas, e nelas, as contradições sociais revelam os diversos conflitos políticos de classes, em razão dessas relações transformarem-se gradualmente em relações de mercado.

Para Apple (1995, p. 39) a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle praticados na escola ao longo de sua

história como instituição. Esse esforço de controle dos fazeres da escola pelo Estado e pelos interesses industriais não se interrompeu, ao contrário, sofisticou-se. Outrossim, a falta de profissionais constitui parte dessa reestruturação das relações sociais que se torna mais visível na racionalização de recursos e diminuição das vagas de trabalho que auxiliam o fazer docente. A intensificação, segundo Apple, tende a desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa.

Na escola pública, desde a década de 1980, processos de descentralização e centralização permeiam as políticas, formatando os eixos de ação para a mercantilização da educação, com medidas para a homogeneização das ações com a finalidade de ajustar-se às características típicas do neoliberalismo³. Para Apple, a intensificação no ensino:

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (1995, p. 39).

Apple trata o trabalho docente sob a perspectiva da proletarização, levando-se em conta a análise de classe social e gênero como intrínseca nesse ponto de vista. Para ele, o processo de proletarização se apresenta principalmente pelo artifício da gradual perda de controle do trabalho do professor amparada pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, principalmente em fases de crises econômicas, a fim de se obter uma maior racionalização dos recursos administrativos. Esse processo implica na desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos. Além disso, o artifício da multivariabilidade de funções imposto ao professor provoca uma relação contraditória, ao mesmo tempo em que se exige do professor que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, ou seja, uma diversificação de habilidades, impingendo uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de *experts*.

O trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor. Bruno (2005), ao tratar dessas relações de trabalho reorganizadas pelo capital na contemporaneidade, sobretudo as novas estruturas de poder e a reestruturação produtiva, faz uma relação dessa reestruturação com as novas formas de trabalho

desenvolvidas na escola. Desde os anos de 1960 inicia-se uma reformulação no modo de produção, na organização do trabalho e nas formas de se exercer o poder sobre os trabalhadores. O controle continua sendo exercido, mas mudam suas feições. Uma nova cultura organizacional vem sendo produzida em substituição ao que antes era a disciplina rígida exigida do trabalhador no modelo fordista/taylorista. Essas mudanças na escola pública são, então, no sentido de se adequar as tendências gerais do capitalismo contemporâneo à organização do trabalho pedagógico com ênfase no trabalho do professor.

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores. (BRUNO, 2005, p. 41-42).

A reestruturação no setor produtivo⁴ passou a valorizar um modelo de profissional multifuncional, contrapondo-se ao profissional especializado do modelo fordista-taylorista. Esse modo de reorganização do capitalismo contribuiu para que as relações e as práticas pedagógicas reproduzissem nas escolas a forma de organização do trabalho das empresas.

Sob a perspectiva da proletarianização, o trabalho docente se configura em um tipo de trabalho que, ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu-se como trabalho tipicamente capitalista. A divisão no processo de trabalho tornou-se determinante de sua caracterização, ou seja, sua intensificação e proletarianização deram-se através do controle dos objetivos, dos meios e do processo do fazer pedagógico. Para os adeptos dessa teoria, reduziu-se a autonomia do trabalho docente e o professorado procura construir a sua identidade em meio a esse contexto de desqualificação de sua categoria (HYPOLITO, 1997, p. 86-87). Infere-se que os professores submetidos ao contrato de trabalho temporário estão mais propensos ao processo de proletarianização que acomete os docentes de maneira abrangente.

ATRIBUIÇÕES DOCENTES

Em relação às atribuições determinadas aos professores o relatório da Unesco, “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), versa sobre a Educação que se almeja para o século XXI e admite objetivamente que são muitas as exigências aos professores:

A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. Em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as consequentes pressões sobre o sistema educativo (DELORS *et al.*, 1998, p. 155).

O Relatório (1998) também faz menção aos ajustes econômicos praticados pelos países em desenvolvimento sob a orientação dos países desenvolvidos e faz alusão às suas consequências no financiamento da educação, reconhecendo a queda dos salários dos professores, no entanto recomenda:

Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em que nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores (DELORS *et al.*, 1998, p. 156).

Mesmo admitindo que as condições e salários dos professores pioraram em razão de ajustes econômicos, o relatório recomenda que se conte com a colaboração dos mesmos, sem a qual se torna inviável o sucesso das reformas no sistema educacional. Propõe que se “ultrapasse” as questões centrais da categoria, como as salariais e condições de trabalho, em nome de uma reforma em que os professores não foram consultados. A sugestão é que os professores sejam utilizados para que se efetivem as mudanças supostamente necessárias, ainda que com o sacrifício de seus salários e condições de trabalho. Sem limites, os organismos externos atualizam o desejo conservador de tratar o professor como sacerdote, como aquele que abdica de seus direitos como trabalhador em nome de uma devoção idealizada da profissão.

Na LDBEN, Lei 9.394/96, as atribuições para os trabalhadores docentes são encontradas no Art. 13º:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No Distrito Federal, nas séries iniciais – 1º ao 5º ano – são 5 horas diárias, seguidas, de trabalho com crianças em idade entre seis e dez anos, em sala de aula, sem aporte de materiais pedagógicos, audiovisuais e espaços adequados à prática de esportes, artes, entre outras atividades lúdicas. O cotidiano de trabalho dos professores da escola pública revela muitas atribuições para suprir as necessidades das escolas, entre elas, a substituição de um professor ausente por outro que esteja em horário destinado à coordenação. A legislação estabelece que somente os professores que atuam no regime de vinte horas semanais façam substituições eventuais; entretanto, foi observado que as substituições são feitas por docentes que estão disponíveis no momento; mesmo aqueles com carga horária de quarenta horas são solicitados a fazer substituições em seus horários de coordenação.

As atribuições constatadas no período de observação foram:

Em sala de aula:

- Ministrar aulas;
- Participar do conselho de classe;
- Atender aos alunos em suas necessidades individualmente;
- Encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem à Equipe de Apoio;
- Servir o lanche para os alunos e acompanhá-los enquanto lancham;
- Fazer o diagnóstico da psicogênese da escrita, de acordo com os critérios da Secretaria de Educação;
- Fazer o diagnóstico preliminar dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em cooperação com as professoras de Apoio Pedagógico.

Fora da sala de aula:

- Acompanhar e ministrar aulas em ambientes externos à escola (passeios);
- Planejar, coletiva e individualmente, as aulas;
- Preparar os materiais necessários para as aulas;
- Atender alunos individualmente;
- Coordenar a reunião de pais;

- Informar a família sobre o conteúdo, os métodos e procedimentos para se alcançar a aprendizagem;
- Fazer o relatório de avaliação da turma no início de cada ano.
- Fazer os relatórios de avaliação individuais dos alunos a cada bimestre;
- Participar de todos os eventos da escola (festas) proporcionando a participação dos alunos nas produções pedagógicas;
- Corrigir tarefas;
- Corrigir atividades avaliativas;
- Participar das Reuniões de Coordenação Coletiva da escola;
- Participar das Reuniões de Coordenação por série;
- Participar das Reuniões do projeto de Re-educação Matemática;
- Planejar atividades lúdicas para as oficinas da Escola Integral⁵;
- Preencher formulários avaliativos solicitados pela Secretaria de Educação;
- Planejar os conteúdos para as aulas de informática;
- Atender às famílias;
- Fazer o controle dos valores e dos alunos que levam a contribuição em dinheiro para a APM.

Esse rol de atribuições pode ser considerado como ações inerentes ao trabalho docente; no entanto, são construídas historicamente. Os dados e situações aqui encontrados são indícios de intensificação nessas atribuições ao longo dos anos e como cada uma dessas tarefas pode significar aumento de volume de trabalho para o professor. Apple (1995) denomina “diversificação de habilidades” no trabalho docente o que os sociólogos chamam de multifunção ou polivalência no trabalho fabril. A multivariada de tarefas desempenhadas pela equipe pedagógica, e a sua desespecialização, além da capacidade em lidar com diversos tipos de desafios cotidianos, caracterizam o novo perfil do professor da rede pública.

O CONTRATO DE TRABALHO TEMPORÁRIO

A base jurídica para a contratação de trabalho por tempo determinado, ou seja, sem a realização do concurso público garantido pela Constituição Federal, dá-se pela Lei de número 8.745, de 9 de dezembro de 1993⁶. O contrato temporário deve ser utilizado em caráter excepcional; no entanto, esse tipo de contratação tornou-se prática recorrente na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A quantidade de professores que atuam na rede pública de ensino contratados por tempo determinado em 2006 é de 3.144 servidores contratados, quase 10% da força de trabalho de professores não mantém maiores vínculos com a comunidade escolar⁷.

Tabela 01 – Tipos de Contratação - Carreira magistério

| Descrição | Quantidade |
|---------------------------------|-------------------|
| Realização de Processo Seletivo | 0 |
| Contratação | 3.253 |
| Convocação | 2.953 |

Fonte: GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SEDF. **Relatório de Gestão 2007 – Parte 1**, p. 26. Disponível em: <www.se.df.gov.br> Acesso em 25/09/2008.

Tabela 02 – Categorias Profissionais

| Servidores | Atividade Meio | | Atividade Fim | | Total Geral |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| | Com Cargo em Comissão | Sem Cargo em Comissão | Com Cargo em Comissão | Sem Cargo em Comissão | |
| GDF | | | | | |
| GDF | 1 | - | 3 | 404 | 408 |
| Requisitados | | | | | |
| Área Federal | 10 | - | - | 30 | 40 |
| Comissionados sem vínculo | 79 | - | 167 | - | 246 |
| Contrato temporário | - | - | - | 3.144 | 3.144 |
| Conveniados | - | - | - | - | 0 |
| Estagiários | - | - | - | - | 0 |
| Subtotal (Força de Trabalho) | 416 | 6.262 | 1.851 | 34.893 | 43.422 |
| Cedidos | - | 568 | - | - | 568 |
| Total Geral | 416 | 6.830 | 1.851 | 34.893 | 43.990 |

Fonte: GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SEDF. **Relatório de Gestão 2007 – Parte 1**, p. 23.

Encontrou-se na escola pesquisada professores que trabalham sob esse tipo de contrato há sete anos, renovando-se o contrato a cada ano para não se configurar maior vínculo empregatício, a insegurança quanto à contratação é constante.

Já teve ano que chamaram poucos professores e eu fui chamada em maio. [...] [Ficamos] sem trabalhar, sem nada, sem vínculo nenhum. Eles têm que esperar pelo menos dois meses para fazer a nova contratação porque tem que ter um período também. Tem que ter um período de 60 dias para a gente começar a voltar senão a gente cria vínculo. Então eles analisam tudo isso. (P7).

A experiência dessa professora revela a perversidade da lógica do contrato temporário para os trabalhadores subordinados a esse vínculo. A professora relata sua trajetória a cada final de ano letivo: em dezembro sabe que ficará desempregada, então se inscreve para as novas contratações do próximo ano; em janeiro de cada ano, participa de novo processo seletivo ao mesmo tempo em que rescinde o contrato do ano anterior com a Secretaria de Educação.

Os diferentes tipos de contrato do corpo docente são analisados por Torres Santomé (2003, p. 112) como um dos elementos que revelam a forma e a amplitude com que a educação pública tem sido levada a um processo geral de privatização do sistema educacional. A contratação temporária assume a função da diminuição da responsabilidade do Estado para conter os gastos públicos, resultando em precarização do trabalho do servidor contratado, pois este não tem assegurado os mesmos direitos do servidor concursado. O professor de contrato temporário está suscetível às vontades pessoais daqueles a quem serve. O servidor público, dentro da lógica da organização burocratizada⁸, deve ser regido pela objetividade da lei, sendo responsável por seus atos a partir dessa norma geral. Por sua vez, um professor ou professora contratado não tem a liberdade suficiente para exercer seu trabalho, e, por isso, é obrigado a adaptar-se aos interesses e ideologias, e mesmo manias, dos que pagam pelos seus serviços (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 112).

Outra situação enfrentada pelas professoras submetidas à contratação temporária refere-se a Banco de Professores Substitutos⁹ uma política criada pelo Decreto 28.428/07 de 2007, cuja função é manter um cadastro centralizado de profissionais sem vínculo empregatício que estará à disposição do grupo gestor de cada escola para atendimento das demandas e necessidades locais na substituição de professores absenteístas. A fala da supervisora pedagógica desvela como essa imposição tem alcançado a escola: “*Nós insistimos com as professoras de contrato [temporário] para não faltarem, para virem doentes, porque*

para elas: 'faltou, dançou' [...]" (Diário de Campo, 15/05/08). Na discussão sobre um possível movimento de paralisação, como meio de reivindicação de melhores condições de trabalho, ficou naturalizada a compreensão e aceitação por todo o grupo, professores de contrato temporário e concursados, de que as professoras de contrato temporário não podem fazer greve, em tese um direito assegurado a todos os trabalhadores, independente do tipo de contrato a que está submetido. Na prática, os professores que são contratados temporariamente sabem que podem ser substituídos imediatamente. A falta de concursos públicos e por consequência a contratação temporária e o Banco de Professores Substitutos tornaram-se parte de uma política que acarreta em alta rotatividade entre as professoras, uma força de trabalho que não mantém maiores vínculos com a comunidade escolar.

A diretora relata um dos aspectos de liderar professores com dois tipos diferentes de contrato:

O grupo da tarde é estável, grupo de professoras novas, estão iniciando. O que está sendo oferecido para elas aqui está sendo satisfatório, elas estão gostando, e não é porque tudo que a gente fala elas obedecem, elas também se posicionam, mas são solidárias, tem um relacionamento entre elas diferente do grupo mais velho, do grupo que está com o emprego garantido. Então quem não está com o emprego garantido tem uma capacidade de mudança, de flexibilidade, de adequação, muito maior [...] tem a coisa da vontade, da interação entre elas pra poder alcançar essa competência. Uma ajuda a outra, uma sugere coisa da 1ª até a 4ª série, elas se movimentam. (Diretora, 22/07).

No entender da diretora, a contratação temporária é vantajosa, pois o profissional está aberto e mais flexível a mudanças, enquanto o servidor concursado questiona, discute o proposto e discorda, em suma, quando o profissional conhece seus direitos e tem atuação, compromisso político e social, as relações entre direção e professor se tornam mais difíceis para se administrar. Demanda, por isso, estratégias da equipe para liderar e organizar trabalhadores com diferentes expectativas e vínculos com a comunidade escolar. De modo mais profundo, as relações com professores efetivos exigem um tipo de liderança que leve em conta a participação e o convencimento dos objetivos e dos métodos de trabalho desses, para que se envolvam complementemente com seu trabalho; situação esta nem sempre proporcionada

pela Secretaria de Educação, o que faz com que essas relações entre a direção da escola e os professores passem a ser cada vez mais contraditórias.

A presença do profissional contratado temporariamente implica, também, em um novo tipo de organização do trabalho pedagógico.

[...] eu comecei a perceber que a forma como o trabalho, como a parceria com a Matemática estava acontecendo não estava tendo os resultados satisfatórios em sala de aula. Então, a forma como o professor Mário estava vindo para cá, planejando, coordenando com as professoras [...] é uma coisa que é a longo prazo [...] só que meu grupo da tarde não vai ficar comigo a longo prazo, ele está comigo agora, então eu tenho que ter uma nova forma de capacitação, continuada, que é mais imediata, que ao mesmo tempo que pense nas questões conceituais também possa fazer as ponderações e possa mostrar na prática como é que determinadas coisas acontecem. Então é uma pesquisa-ação. Mais rápida do que talvez o grupo da manhã, que é um grupo que então pensaria mais, quer refletir, elas não vão querer alguma coisa mais pronta, elas vão querer digerir aquilo, e depois transformar aquilo no seu trabalho pedagógico em sala de aula. Então são dois grupos. (Diretora, 22/07).

Para a diretora, a organização da formação em serviço entre as professoras precisa ser diferenciada, pois aquelas de contrato temporário necessitam de um aprendizado de aplicação imediata, sem o tempo de reflexão necessário para um desenvolvimento profissional mais duradouro, como na formação continuada oferecida às professoras concursadas. A professora P7 comenta sobre um curso de capacitação que foi impedida de se matricular em razão de ter sido priorizado às professoras concursadas.

Não, eu não fiz esse curso. Tem algumas professoras sim, que tem um dia para o curso. No meu caso, eu e a P15, nós não pudemos. Porque tinha muitos professores inscritos e aí deram preferência para os efetivos. (P7).

Esse fato revela a necessidade de organização diferenciada por parte da equipe pedagógica para administrar os variados perfis de trabalhadores da escola. O dualismo do tipo de contratação reflete em dualismo na gestão do trabalho pedagógico, o que exige capacidade do grupo de direção em lidar com esses dois perfis profissionais no cotidiano da organização do trabalho e da formação dos professores.

Portanto, pode-se afirmar que as professoras de contrato temporário, por se sentirem inseguras no emprego, sentem-se mais pressionadas para participar das inúmeras atividades da escola, e por isso, são vistas pela direção como mais ativas, criativas, cooperativas no trabalho em equipe. Por outro lado, sua formação é mais aligeirada e menos aprofundada comparada à formação das professoras concursadas. Ou seja, seu trabalho é mais precarizado, e por isso, sujeito a maior intensificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As muitas atribuições depreendidas do relatório da Unesco, da legislação local e nacional, são acrescentadas todos os dias ao trabalho docente sem que se perceba os limites dos professores do ponto de vista de sua saúde mental e física¹⁰. A Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho¹¹ elenca as atribuições dos professores, e as mudanças percebidas de 1994 para a classificação de 2002 são principalmente no acréscimo das funções de participação dos eventos da escola, assim como na construção do Projeto Político-Pedagógico, além dos famigerados registros burocráticos exigidos pelos órgãos do Estado. A busca por formas alternativas para providenciar materiais e recursos diversos para a escola passa a ser também mais uma atribuição dos professores, ainda que não esteja formalizada na lei, mas na necessidade cotidiana de investimentos financeiros.

O planejamento e execução de diferentes atividades para atender os alunos com problemas de aprendizagem foi constatada na prática das professoras como sobrecarga de trabalho, pois o tempo para esse planejamento e atendimento é insuficiente, dadas inúmeras necessidades dos alunos. Mesmo que a distribuição da carga horária esteja de acordo com a resolução do CNE, que estabelece um mínimo de 20% de tempo destinado a preparação de material e atividades pedagógicas, aumentou-se o tempo de coordenação, porém aumentaram-se muito mais as atribuições aos professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública, sem que se resolvessem pendências nas condições de trabalho dos professores, nem tampouco nos problemas econômicos e sociais que afligem as famílias e as crianças atendidas pela escola pública. A falta de concursos públicos acarreta em mais trabalho àqueles que permanecem na instituição. São inúmeras as tarefas acrescidas àqueles que estão na escola, como a substituição de professor realizada em horário destinado a coordenação para suprir as

necessidades das escolas, acarretando em “diversificação de habilidades” no trabalho docente, trabalho multifuncional ou polivalência.

Pode-se afirmar que algumas políticas analisadas são intensificadoras do trabalho docente, entre elas a política de contratação temporária de professores para a rede pública, porque acarreta em trabalho precarizado aos docentes por suas condições instáveis, assim como permite outro tipo de contrato que não aquele de caráter do servidor público imparcial, imune a vontades pessoais. Finalmente, trata-se de uma política que contribui para o processo de privatização da educação pública pela diminuição do papel do Estado na responsabilização dos serviços públicos. Dentro dessa lógica, foi observada também a política de Banco de Professores Substitutos que mantém um “exército educacional de reserva”, provocando a alta rotatividade dos trabalhadores docentes, o que implica em trabalho adicionado à equipe pedagógica para administrar diferentes perfis de funcionários dentro da escola.

¹ Entre as quais, seis com mais de dez anos de experiência na função e uma professora com sete anos de experiência sob o regime de contrato temporário com a Secretaria de Educação. Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por códigos ou por suas funções.

² Expressão fundida entre as duas formas hegemônicas de organização do trabalho no século XX. (CATTANI, 2002, p. 123, 124 e 309).

³ Diferencia-se da teoria do liberalismo clássico e constitui-se em uma “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social”. Teoria contrária a qualquer intervenção do Estado nas limitações da liberdade do mercado. (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

⁴ “Processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinições de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender às necessidades de garantia de lucratividade”. (BAUMGARTEN, M. *in* CATTANI (org.), 2002, p. 268).

⁵ Política da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal que consiste em ampliar o horário dos alunos na escola, de 5 para 8 horas diárias. “[...] a Secretaria de Estado Extraordinária para a Educação Integral em articulação com a Secretaria de Estado de Educação iniciou em 2008, a implantação da Educação Integral na rede pública de ensino, [...] aprovadas pelo Parecer nº 325/2008 do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF: “Educação Integral: Amparada legalmente no art. 205 da Constituição Federal, combinado com o art. 2º da LDB, e regulamentada pelo Decreto nº 28.504, de 4 de dezembro de 2007, do GDF [...]”. Disponível em: <http://www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/409/00000191.pdf> Acesso em: 22/07/2009.

⁶ § 1º A contratação de professor substituto a que se refere o inciso IV far-se-á exclusivamente para suprir a falta de docente da carreira [...]. No Distrito Federal, a introdução do trabalho de tipo temporário tem na Lei nº 1.169, de 24 de julho de 1996, a autorização formal para a contratação de pessoal por tempo determinado, a fim de atender “a necessidade temporária de excepcional interesse público”.

⁷ Não foi possível encontrar o número absoluto, tampouco a proporção de professores em função de regência de contrato temporário de trabalho em comparação ao número de regentes concursados. Infere-se que a quantidade de regentes de contrato temporário seja proporcionalmente mais que 10% dos professores regentes. Na escola pesquisada, do total de 14 professoras regentes, 6 eram contratadas por tempo determinado.

⁸ Segundo Weber (1999, p. 129), a burocracia é o tipo mais puro de dominação legal, caracterizada pela obediência à regra estatuída e não a uma pessoa que ordena.

⁹ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SEDF. **Relatório de Gestão 2007**.

¹⁰ Cf. CODO, 1999; ESTEVE, 1999.

¹¹ A CBO foi elaborada em 1977, resultado do convênio firmado entre o Brasil e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, no Projeto de Planejamento de Recursos Humanos (Projeto BRA/70/550), tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações – CIUO de 1968 [...]. A Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002 aprova e autoriza a publicação da CBO/2002. Disponível em: www.mteco.gov.br Acesso em: 17/01/2009.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: ANDERSON, Perry (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. Campinas: Cortez e UNICAMP, 2007.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e legislação correlata. 2. Ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 1.169**, de 24 de julho de 1996. Publicada no DODF de 25.07.1996. Autoriza a contratação de pessoal por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso VIII do art. 19 da Lei Orgânica do Distrito Federal.
- CATTANI, Antonio David (org.). **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.
- DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.
- DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 15/10/2008.
- ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.
- GDF. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Lei nº 2698**, de 21 de março de 2001. Dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. s/d. Rio de Janeiro: Ciência e Paz. (Clássicos do Marxismo).

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Livros 1, 2 e 3. 2002. Disponível em: www.mtecbo.gov.br Acesso em: 17/01/2009.

THOMPSON, E. P. **O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial**. In: SILVA, T. T. da (Org.). Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEBER, Max (1999). **Os três tipos puros de dominação legítima**. In: COHN, Gabriel. WEBER. São Paulo: Ática, p. 128 a 141.