

OBSCURA CLARIDADE NO TRABALHO DOCENTE: DEBATES TEÓRICOS E EMPÍRICOS

Selma Venco^{1,2*} 

RESUMO: Discutem-se, neste artigo, categorias analíticas que envolvem diretamente a profissão docente. Considera-se que uma das intencionalidades do Estado Gerencialista é reduzir e desvalorizar a função pública. Sustentam esta análise dados concernentes às formas de contratação de docentes no Brasil e na França, de 2010 a 2020, anos inicial e final da publicação do Censo Escolar no Brasil. Constata-se que, a despeito de haver mais docentes concursados em ambos os países, os contratos temporários crescem em diversos estados brasileiros e chegam a 74% no Acre, por exemplo; já na França, os não concursados concentram-se em territórios mais vulneráveis socialmente.

Palavras-chave: Professor. Precariedade objetiva. Precariedade subjetiva. Precariedade multiforme. Função pública.

OBSCURE CLARITY IN TEACHING WORK: THEORETICAL AND EMPIRICAL DEBATES

ABSTRACT: This article discusses analytical categories that directly involve the teaching profession. It is considered that one of the intentions of the managerialist state is to reduce and devalue the public service. This analysis is based on data concerning the ways in which teachers are hired in Brazil and France, from 2010 to 2020, the initial and final years of the publication of the School Census in Brazil. Despite the fact that there are more permanent teachers in both countries, temporary contracts are growing in several Brazilian states, reaching 74% in Acre, for example, and in France, non-permanent teachers are concentrated in the most socially vulnerable territories.

Keywords: Teacher. Objective precariousness. Subjective precariousness. Multiformal precariousness. Civil service.

CLARIDAD OSCURA EN LA LABOR DOCENTE: DEBATES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

RESUMEN: En este artículo se examinan categorías analíticas que afectan directamente a la profesión docente. Se considera que una de las intenciones del Estado gerencialista es reducir y desvalorizar el servicio público. Este análisis se basa en datos relativos a las formas de contratación de profesores en Brasil y Francia, de 2010 a 2020, años inicial y final de la publicación del Censo Escolar en Brasil. A pesar de que hay más profesores permanentes en ambos países, los contratos temporales están aumentando en varios estados brasileños, alcanzando el 74% en Acre, por ejemplo; y en Francia, los profesores no permanentes se concentran en los territorios más vulnerables socialmente.

Palabras-clave: Docente. Precariedad objetiva. Precariedad subjetiva. Precariedad multiforme. Función pública.

1. Universidade Estadual de Campinas  – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil.

2. Universidade Federal da Bahia  – Programa de Pós-graduação em Educação – Salvador (BA) – Brasil.

Autora correspondente: svenco@unicamp.br

Dossiê organizado por: Selma Venco  e Allan Kenji Seki 

Introdução

O presente artigo problematiza categorias analíticas que envolvem o trabalho docente. A análise sustenta-se por pesquisa qualitativa realizada em dois países, Brasil e França, com recorte aos professores e às professoras que atuam nos ensinos fundamental II e médio, entre 2011 – ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) inicia a coleta dos dados sobre formas de contratação – e 2021 – ano final da publicação do dado, cuja base é 2020. Além do estudo documental, foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas junto a profissionais da educação, sobretudo professores e professoras, na região Metropolitana de Campinas e 19 na região Ilha-de-França.

O objeto de estudo é examinado no contexto socioeconômico do território em razão das hipóteses que nortearam a investigação, quais sejam: a instalação do Estado Gerencial, guiado pela lógica financeira e subordinado ao capital (Chesnais, 2005), orienta a adoção de técnicas empresariais, entre elas a redução exponencial do emprego público; o avanço da precariedade nas relações de trabalho, sobretudo em territórios com maior vulnerabilidade social, posto nortear-se pela política de resultados, lograda mais em regiões de melhor poder aquisitivo (Giroto et al., 2022).

O Brasil trouxe em seu bojo, no período pós-ditadura civil-empresarial-militar, ampla mobilização da sociedade civil, mas, igualmente, a emersão do Estado Gerencial, por restrita diligência frente às alterações no mundo acalentadas pela globalização, seu ímpeto competitivo e a ascensão das inovações tecnológicas.

Compreende-se a instalação gradativa da Nova Gestão Pública pelos presidentes eleitos no referido período e solidificada por Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002 – e não desfeitas no governo Lula (2002-2008) –, cujas ações constituíram o arcabouço legal para a consecução dessa opção política. A ideia proclamada era a premência da inovação na administração pública, e uma das respostas à pretendida modernização do Estado seria a adoção do gerencialismo, cuja compreensão residia na flexibilização das organizações e na implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual seria possível ampliar a eficiência e a efetividade das políticas adotadas.

A França, por sua vez, trilha caminhos semelhantes, ainda que tardiamente em relação a outros países europeus (Normand, 2013). O governo Emmanuel Macron assemelha-se ao de FHC, uma vez que também consolida a arquitetura traçada por seus antecessores – Nicolas Sarkozy (2007-2012) e François Hollande (2012-2017) –, mesmo filiado ao Partido Socialista, supostamente à esquerda do espectro político, cujas ações favoráveis ao capital e à formação do “bloco burguês” levaram ao rompimento com a esquerda no país (Amable, 2021).

Professores, professoras ou profissionais da educação?

Defende-se aqui o uso do termo “professora, professor” e/ou docente, para fazer face a uma miríade de termos que foram sendo agregados acriticamente para designar a profissão, como tutor, instrutor, entre outros.

Sopesa-se que as palavras portam ideologias e embutem um toque de desqualificação profissional ao sugerir funções que podem ser exercidas por pessoas não licenciadas. Posição consoante à adotada por Hirschhorn (1993) ao assinalar que professor indica a profissão, e defender o uso de *corps enseignant*¹, que expressa a força de um grupo voltado aos princípios de construir e difundir conhecimentos.

Para Farges (2017), esses profissionais são o motor da transformação social. É louvável alçar a docência a tal patamar, embora não se considere, nesta análise, a face redentora da educação, e reafirme-se que: a educação é um campo de disputa frequentemente alçada à condição salvadora de crises econômicas – e a ela é imputada a paralisação da economia (Venco, 2017).

Considera-se, portanto, historicamente, que a educação no país se dedicou ao atendimento das demandas do capital na formação para o trabalho (Fonseca, 2009), distante de contemplar possibilidades de transformação da natureza e, nesse processo, o ser humano, igualmente, modificar-se (Marx, 1982). Ao contrário, defendeu os interesses que movem a divisão internacional do trabalho; e, portanto, distinta e distante da construção do pensamento crítico.

A despeito da defesa do uso dos termos “professora” e “professor”, reconhece-se a importância implícita no termo “profissionais da educação”, em seu caráter mobilizador de um coletivo em prol da educação e das reivindicações dos e das que exercem seu ofício. Sobre isso, Maurício Cardoso (2010) assinala o surgimento do termo nas lutas dos anos 1970 e sugere a união dos segmentos profissionais, em nítido processo de construção identitária.

A Lei de Diretrizes e Bases² inscreve todos os profissionais da educação em um mesmo bloco e exclui os não diplomados. Todavia, argumenta-se que uma análise no campo das sociologias do trabalho e da educação deve considerar as especificidades de cada cargo e respectivas atribuições acompanhadas dos desafios cotidianos, e distanciar-se da pretensa homogeneidade entre eles, em razão de terem em comum o local de trabalho. Intercede-se, em vista disso, em favor da observância das características presentes em cargos distintos, como diretor de escola, supervisor de ensino, professor e coordenador pedagógico.

A teoria das organizações aplicada à educação

A teoria das organizações tece importante contribuição às reflexões sobre a organização do trabalho e seus efeitos sobre trabalhadores e trabalhadoras nos mais variados setores e subsetores da economia, inclusive na educação pública.

Frederick Taylor (1971) propõe uma organização do trabalho voltada à ampliação da lucratividade e racionalização das tarefas, para retirar do operariado o controle e o conteúdo do trabalho. O empobrecimento da tarefa tornava o trabalhador facilmente substituível, dada a qualificação restrita para realizá-la.

Na educação, além da fragmentação em disciplinas (Frigotto, 2006), apreende-se que, com o avanço das políticas de resultado, da padronização curricular expressa em manuais rígidos e do trabalho controlado por sistemas informatizados, a concepção tayloriana embrenha-se na educação pública no Brasil. Ainda, com a forte adesão às plataformas educacionais, cujo papel central estabelece estreita relação com os princípios tayloristas, agora sobre o trabalho intelectual.

Os ideais tayloristas são perseguidos no fordismo, o qual arremete a organização do trabalho a patamares de maior intensidade e cadência ao reafirmar o tempo como construção social importante na obtenção da mais-valia, cuja compreensão em Marx (1982), acerca da compressão do tempo, guarda estreita relação com a aceleração do ritmo de trabalho associada às ferramentas que imputam disciplina e controle.

O fordismo é substituído gradualmente pelo modelo toyotista, que passa a operar segundo a demanda do mercado, e para isso comuta a rigidez fordista pela flexibilização, em amplo espectro, além de atingir as formas de contratação: a robotização e a terceirização avançam. As empresas passam a contratar outras para a produção de atividades periféricas.

A despeito do conceito de terceirização portar alta objetividade – qual seja: a contratação de uma empresa para realizar uma parcela da produção³ –, este adiciona relevante redução de custos e ao mesmo tempo fragmenta coletivos.

O espelhamento do toyotismo no setor público educacional assume outros contornos. Pressupõe-se que, por exemplo, uma montadora, ao contratar uma empresa para realizar parte da produção, analisa seu reconhecimento no mercado e sua *expertise*. No caso da educação, a exemplo do que ocorre na rede estadual

paulista, designa-se, em caráter temporário, profissionais sem licenciatura, ou mesmo licenciados de outras disciplinas, para ministrarem aulas. Assume, portanto, ares autocráticos ao determinar, por exemplo, que um geógrafo leccione biologia, ou que uma filósofa ministre aulas de matemática (Venco, 2019), o que equivaleria à montadora produzir uma caixa em lugar de um para-lama.

Em termos das relações de trabalho, a terceirização compra o serviço e o Estado, a exemplo do de São Paulo, compra o tempo de trabalho, por meio de instrumento próprio de contrato que não se caracteriza nem como vínculo autônomo nem amparado pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT).

É, portanto, um Estado que ao assumir traços toyotistas da empresa enxuta vilipendia o direito à educação; que, por um lado, não realiza concursos públicos – ou o faz em número insuficiente para suprir os contratos temporários – e reduz, assim, custos e um conjunto de direitos atribuídos ao funcionalismo público, além do impedimento em acessar o plano de carreira. Por outro lado, é possível selecionar professores e professoras *on demand* e os rumos da política educacional.

Alude-se que a redução de 858.156 matrículas na educação básica pública entre 2022 e 2023 (Inep, s.d.) não levou o poder público a promover a melhoria da qualidade da educação, expressa em menor número de estudantes por turma, e com isso oferecer incrementos positivos às condições de trabalho ao conjunto dos e das profissionais da educação e ao direito à aprendizagem. Ao contrário, houve, no governo paulista, o fechamento de salas, escolas e redução da oferta no período noturno.

Relações e condições de trabalho

A análise sobre o trabalho docente envolve especificidades e, com fins de contribuir para reflexões a respeito do tema, pondera-se discutir aspectos teóricos e metodológicos a ele concernentes.

Em primeiro lugar, as relações de trabalho são compreendidas no âmbito do direito administrativo, e são elas as responsáveis por regular o contrato a ser firmado entre empregador e trabalhador, nele constando direitos, jornada, salário e benefícios (Delgado, 2007).

Reconhece-se, por meio de uma série de pesquisas realizadas (Venco, 2016, 2019, 2022; Venco; Sousa, 2021; Venco; Seki, 2023), que, em termos metodológicos, a obtenção das informações sobre as formas de contrato na educação pública se dá via pesquisa documental, ao se analisar os planos de carreira e outras medidas legais dos órgãos públicos.

Em contrapartida, as condições de trabalho são tanto as referentes ao ambiente (luz, iluminação, temperatura etc.) quanto ao clima organizacional, sintetizadas pela gestão do trabalho e movidas por pressões para cumprimento de metas, ordenamentos contrários aos princípios profissionais, individuais e coletivos, entre outros (Gollac; Volkoff, 2007).

Tal dimensão, por sua vez, é apreendida principalmente pela análise de depoimentos que relatam suas vivências no trabalho. E, acrescenta-se, cada profissional reage de uma maneira; portanto, cada um com desdobramentos diversos. As pressões sofridas pela gestão estiveram presentes na totalidade das entrevistas, das quais muitas poderiam ser consideradas como assédio moral, pois gritos e humilhações públicas de várias ordens foram relatados:

Quando comecei a dar aula eu saía chorando... o 6º ano era insuportável... e aí teve uma ocasião em que o diretor gritou comigo na frente dos alunos, numa sala que estava toda bagunçada e eu não conseguia dar conta, quer dizer... dar conta nos moldes em que o diretor achava que eu tinha que dar conta. Foi a gota d'água, e aí eu pensei: eu não quero isso pra mim. (Professora não concursada)

Cabe ressaltar que a distinção é feita no sentido de perseguir o rigor teórico-metodológico de cada conceito e de cada categoria analítica, mas não se afasta da totalidade. Ao contrário, pois para Marx (1982), é no conjunto das condições de produção que o todo se conforma, permeado pelas leis, acompanhado das contradições que lhe são inerentes e, portanto, elemento nodal no materialismo histórico e dialético.

Precariedades

O conceito ganha pluralidade com o avanço da desestruturação da sociedade salarial. Um dos pioneiros, Gerry Rodgers (1989), alertava para o fato de a precariedade estar sempre presente na sociedade salarial, fenômeno que eclipsa os direitos sociais vinculados ao trabalho. Robert Castel (1998), por sua vez, aponta a precariedade nas relações de trabalho como um fenômeno da sociedade salarial francesa, seu objeto de estudo. Nesse bojo encontram-se os submetidos a contratos por tempo determinado, outros sem qualquer tipo de contrato, entre outros; e a precarização como um processo vinculado ao anterior que leva à deterioração das condições de vida da classe trabalhadora.

O próprio Estado, responsável, por princípio, em promover a redução da desigualdade social agency, de fato, a desigualdade entre iguais.

Um dos entrevistados demonstra indignação com a precariedade nas relações de trabalho ao ressaltar que o mesmo trabalho é desenvolvido, independentemente da forma de contratação.

Porque o trabalho tanto do “categoria O” [temporário] ou do efetivo... é o mesmo, o empenho que eu vejo de muitos dos meus colegas é o mesmo, se não for até maior. Eu não acho justo você ser classificado por categorias, colocar um profissional de uma importância tão grande na formação de uma sociedade sendo classificado por categorias. Somos todos professores, com todos os direitos iguais, e todos temos o mesmo trabalho. (Professor concursado)

Ressalta-se a conceituação de Danièle Linhart (2009), ao distinguir a precariedade objetiva que, tal como os autores citados, a compreende como a fragilidade no contrato, o trabalho desprovido de direitos; da subjetiva, que afeta mesmo aqueles e aquelas que vivenciam a estabilidade no emprego. Para ela, as profundas alterações na gestão do trabalho são responsáveis pelo acometimento de sentimentos ambíguos em relação à profissão e ao trabalho. Dado que esse se altera permanentemente com novas regras, demandas e exigências, cria-se, entre eles e elas, um entendimento comum de ausência de domínio sobre as tarefas e enfrentamento de ultimatoss de difícil alcance. Tal definição dialoga com a realidade da política educacional, particularmente a paulista, cujas metas estabelecidas às escolas, expressas pelo resultado dos exames aplicados em larga escala, desencadeiam a precariedade subjetiva. Segundo os relatos coletados, as metas desconsideram tanto a situação socioeconômica do entorno da escola quanto as condições materiais da própria unidade. A pressão vivenciada, executada em efeito dominó desde o órgão central até a sala de aula, deságua em uma avalanche de sentimentos que levam a querer desistir da profissão, pois são, muitas vezes, inatingíveis. E com isso advém a sensação de fracasso permanente.

Em termos conceituais, é possível problematizá-lo no sentido de ampliá-lo. Isso porque, mesmo os professores e as professoras temporários, logo não beneficiários da estabilidade no emprego, são submetidos às mesmas pressões originadas pela política de resultados. Ousa-se, portanto, criar um conceito derivado dos engendrados por Linhart (2009), qual seja: a precariedade multiforme⁴. Isso pelo fato de o segmento de profissionais temporários suportar, além da instabilidade e das pressões oriundas do alcance de metas, também o cumprimento de regras visíveis e invisíveis para a manutenção do contrato – e, acrescente-se, tangenciar a subsistência. Ocorrências dessa natureza borbotaram nas entrevistas, desde uma professora que

solicitou autorização à diretora da escola para conceder entrevista à pesquisa e teve como resposta “se você quiser continuar dando aula aqui... recuse”, até em ocasiões como a retratada por uma docente temporária que avisou a vigilância sanitária sobre a presença de pessoas com Covid-19 na escola durante a pandemia. Desde então, ela percebe que:

A postura da direção comigo é cheia de dedos, e não tenho dúvidas que se ela tiver que escolher professor para continuar na escola não vão me priorizar. Então, eu tenho uma preocupação muito grande de garantir todos os prazos porque eu sei que eu não posso dar brecha para o meu trabalho ser questionado. Se um efetivo descumprir... ok, tudo bem..., mas com os “Os” [Categoria O, temporária] não é tudo bem; parece que a cobrança sobre a gente é muito maior porque a quebra do contrato está colocada permanentemente. (Professora não concursada)

A tentativa de romper a segregação dos temporários no coletivo é, a depender da escola, uma ação que mina as condições de trabalho. Foram vários os relatos de docentes que cultivavam uma relação com a direção, com vistas a permanecer e ou renovar os contratos.

[...] na verdade eu sentia que existia uma questão de preferência entre a própria categoria O. Então as pessoas que tinham mais afinidade com o pessoal da direção, da secretaria... normalmente pegavam mais aulas. Então acabava sendo uma coisa assim, política, e não uma questão de entender ou de ser justo. (Professora não concursada)

Neste contexto, consideramos que a precariedade multiforme emergiu como uma dimensão perene no funcionalismo público e irrompe como um desafio para compreender os nós que atam trabalhadores e trabalhadoras estáveis e não-estáveis em uma amarra de subsunção do trabalho à lógica do capital no interior do Estado e da função pública.

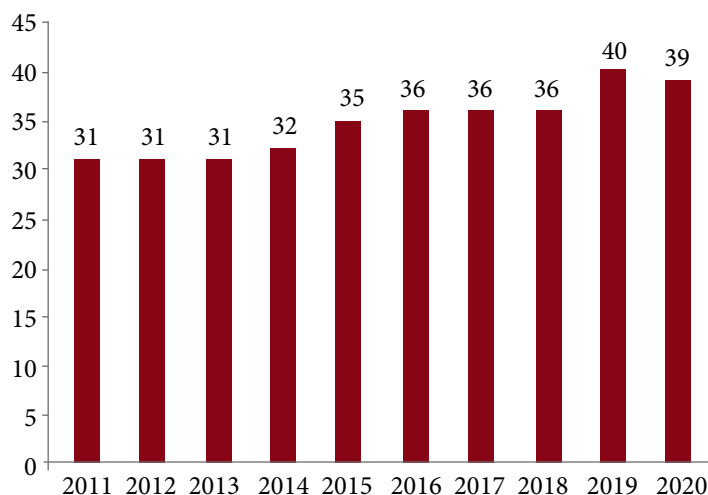
A cartografia da precariedade

O Censo Escolar (Inep, s.d.), realizado pelo Inep, publica, anualmente, os dados sobre as formas de contratação de docentes desde 2011 em quatro categorias: concursados, terceirizados, temporários e via CLT; para fins de análise, foram agrupados as três últimas, por considerar que estes se encontram em não conformidade com a lei.

Apura-se, na série histórica de 2011 a 2020, que cresce a flexibilização dos contratos: se no início da década 1/3 era de não concursados, ao final praticamente 4 em cada 10 docentes das redes estaduais são temporários, conforme Fig. 1.

A despeito de a média nacional indicar a prevalência do concurso público em todo o país – 61% em 2020 –, ela oculta a realidade de vários estados que fazem amplo uso dos contratos temporários, em desrespeito ao previsto na Constituição Federal de 1988, art. 37, que permite tal subterfúgio apenas em situações excepcionais (Brasil, 1988). São aqui exemplificados os estados com maioria de docentes precários: Acre (74%); Tocantins (71%); Ceará e Mato Grosso do Sul (65%), Espírito Santo (64%) e Santa Catarina (60%).

Com isso, os governos estaduais e do Distrito Federal contam com a possibilidade de reduzir custos com o quadro de profissionais, enquanto negligenciam a importância da estabilidade do funcionalismo, tanto para a realização do trabalho coletivo dedicado aos processos educativos quanto aos direitos que envolvem o trabalho, os quais trazem como consequência a precarização das condições de vida desses profissionais.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 1. Distribuição de docentes da educação básica não concursados vinculados às redes estaduais – Brasil, 2011 a 2020 (em %).

A análise do plano *micro* permitiu confirmar, de forma mais acurada, a hipótese inicial relativa à presença da precariedade nos territórios com maior vulnerabilidade social.

O movimento descendente de contratos precários é verificado na maior parte dos 20 municípios integrantes da Região Metropolitana de Campinas (RMC), efeito da política estadual de cingir admissões. Entretanto, averiguaram-se ocorrências de unidades escolares com 90% e 100% de docentes temporários ao longo de toda a série histórica. E é a “cordilheira da pobreza” (Cunha; Falcão, 2017) a mais afetada na região: são 902 escolas com precariedade acima da média da RMC, em regiões de vulnerabilidade média à alta.

Na França, por sua vez, está em curso desde 2022 o programa “Ação Pública 2022”, que impulsiona a privatização das empresas públicas, assentado no discurso da premência em responder às demandas de uma sociedade em franca mutação, aos moldes do propalado no Brasil em 1995⁵. Ainda assim, o funcionalismo público responde por 20% do total de pessoas empregadas no país (5,7 milhões)⁶, e entre esses, 754.900 são docentes, dos quais 47% estão alocados na educação infantil e no equivalente ao ensino fundamental I brasileiro; os demais, 53%, atuam nos ensinos fundamental II e médio (France, 2024).

É relevante ponderar que a vaga neoliberal não atinge apenas o emprego público, mas veicula os valores a ela intrínsecos, adotados pelo governo Macron – eleito em 2017 e reeleito em 2022 – que, por meio do ministro da educação do seu primeiro mandato⁷, Jean-Michel Blanquer, divulgou amplamente a ideia da meritocracia premiada frente aos resultados obtidos. Movido por tais ideais, o então ministro promoveu uma série de alterações, mas desde o início de seu mandato destacou, em entrevista ao jornal “Les echos” (Corbier, 2021), algumas dificuldades enfrentadas, entre elas o recrutamento e a formação inicial. Para ele, o desempenho dos candidatos nos concursos fica abaixo das expectativas estabelecidas e, ainda, há menos candidatos que vagas. Tal argumentação tem sustentado a não realização de concursos públicos. Blanquer, em entrevista ao mesmo jornal, declara: “os concursos não são talvez mais necessários [...] um concurso é feito para selecionar candidatos, mas se temos menos candidatos que vagas, então é estúpido [fazê-lo]”⁸ (Corbier, 2021, n.p.).

Docentes e inspetores destacam o rigor dos concursos públicos, cujas exigências garantem, por um lado, o elevado padrão educacional francês, mas, por outro, ponderam a existência de ênfases desnecessárias ao trabalho educacional. Todavia, é fato que a seleção dos e das docentes não concursados se encontra no extremo oposto. Isso significa dizer, segundo todos os entrevistados, que o processo para ser professor

sem concurso é simples, bastando apresentar o currículo na entrevista feita nas Academias⁹ para ter aulas atribuídas. Nas palavras de um deles:

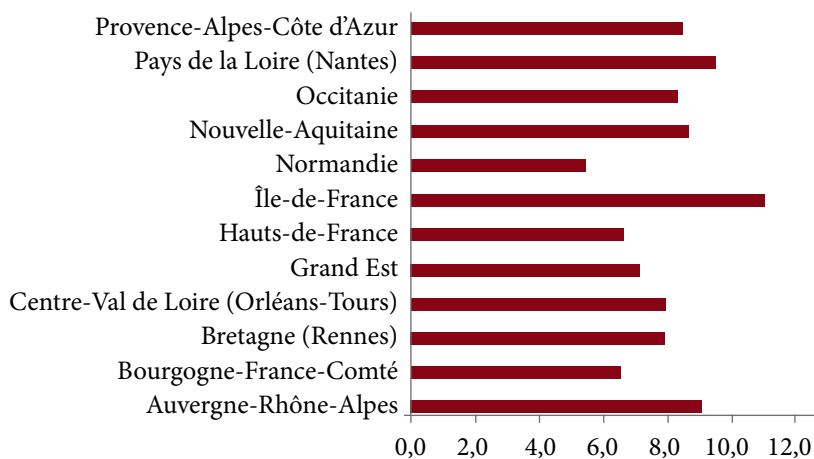
É menos seletivo. [a seleção] consiste em uma entrevista, com uma duração que pode variar, e o objetivo da entrevista é para que o inspetor veja se, a priori, se o candidato, em seu percurso, a partir das trocas, está à altura. [...] E então é isso, esta é a primeira fase do recrutamento e, em seguida, há um acompanhamento. Nós nos importamos com os contratuais... há formações. Quando ele chega na Academia, há uma formação de três dias, na qual ele se reúne com outros colegas de outras disciplinas para aprender qual é a postura do professor, e a missão do professor, e as regras do trabalho do professor nos três dias. (Inspetor de ensino)¹⁰

A precariedade nas relações de trabalho progride entre docentes na França desde a revogação da Lei n.º 347, de 12 de março de 2012 (France, 2012), que garantia aos não concursados o acesso ao emprego público após seis anos de exercício contínuo. Porém, foi substituída pela de n.º 82.8¹¹, de 6 de agosto de 2019, que elimina a estatutização.

A constatação, via depoimentos, é de que as alterações na lei, concernentes à função pública, ampliam a precariedade e, gradativamente, visam suprimir os docentes efetivos; os precários, segundo eles, são fortemente penalizados no presente e o serão no futuro. São mais vulneráveis socialmente, em razão da ausência de perspectiva de construção de carreira estável, do acesso a direitos e do futuro sem expectativa à obtenção da aposentadoria.

A região de Ilha-de-França é a que possui o maior rendimento bruto anual por habitante em todo o país (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, 2021), mas é, também, a mais desigual (Observatoire des inégalités, 2023); e de acordo com a hipótese aventada, é a que registra o maior percentual de docentes não concursados, conforme Fig. 2.

Constatou-se que na Academia de Créteil – que congrega três comunas (Créteil, Seine-Saint-Denis e Seine-et-Marne) com população de cerca de 1,5 milhão de habitantes, marcadamente imigrantes de várias gerações, em especial argelinos¹² e mais vulneráveis socialmente – se concentram os mais elevados percentuais de docentes com contratos precários. Entre os entrevistados e entrevistadas, chamou a atenção o dado ocultado intencionalmente pelas estatísticas nacionais: raça/cor. A maioria é de origem árabe ou preta/parda, aspecto indicativo de uma segregação social, via inserção profissional.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2. Distribuição de docentes não concursados. Regiões Administrativas, França, 2020-2021 (%).

Considerações finais

Foram aventadas duas hipóteses, ambas confirmadas. A primeira delas refere-se à opção da Nova Gestão Pública, ratificando que a posição na economia mundial não é fator preponderante à adesão do neoliberalismo, o qual confere certa homogeneidade dentro da heterogeneidade de cada sociedade. Ao contrário, este se mostrou vigoroso em ambos os países. O Brasil mostrou pujança bandeirante ao desvalorizar a função pública. A França, não obstante encontrar-se em outro grau na prática precarizante, segue os passos brasileiros ao adotar uma série de medidas descaracterizadoras do Estado do Bem-Estar Social, cujas ideias foram concebidas e aprimoradas entre os séculos XV e XIX e implementadas em maior escala no período posterior à Segunda Guerra Mundial (Fiori, 2013).

Visou-se refutar, por meio de dados, as assertivas do ex-ministro Bresser-Pereira (2017) sobre ser equivocado rotular a Reforma do Estado, promovida no Brasil a partir de 1995, de neoliberal, e que ajuíza que tal crítica já foi sepultada. Ao contrário, a ideologia neoliberal segue cada vez mais fortalecida na educação, ilustrada pelo avanço de contratos temporários nos estados e no Distrito Federal – com algumas exceções, a exemplo do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte.

Reafirma-se o respeito aos e às profissionais que se dispõem a estar diariamente nas escolas, pois sem os temporários a educação em diversos estados, como Acre, Espírito Santo, Mato Grosso e outros, não se sustentaria.

A flexibilização dos contratos no setor público é enigmática: em primeiro lugar, é responsabilidade do Estado assegurar o direito à educação de qualidade – diferente, por conseguinte, da garantia à matrícula e ao direito à aprendizagem –; em segundo, o Estado, ao adotar modelos empresariais em sua prática, abandona seu compromisso com a população na concretização de direitos em pleno sentido; e, por fim, enquanto as empresas não terceirizam o coração do negócio, como mencionado, a política educacional opta por fragilizar a essência do ato de educar, uma vez que prima pela instabilidade dos contratos e pela descontinuidade da construção do conhecimento.

Tal situação leva uma massa de profissionais a viver sob um pêndulo que oscila entre a inconstância de proventos e o desemprego.

A segunda hipótese também se confirmou. Se no Brasil, historicamente, a questão da igualdade social não foi inscrita nas agendas do poder público, na França a marginalização de segmentos da população revela que o país abandonou os ideais da Revolução Francesa e aderiu livremente à Nova Gestão Pública, com o apoio do voto, pois presidentes de centro-direita permanecem no poder há tempos.

Finaliza-se a análise em defesa da função pública, merecedora de estabilidade no emprego e melhores condições de vida e de trabalho, posto ser o funcionalismo público que garante o direito à população.

Notas

1. Tradução livre: corpo docente.
2. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).
3. Sobre a terceirização, sugere-se consultar Marcelino e Cavalcante (2012).
4. Observou-se a incidência do termo em duas publicações. Jean Lojkine emprega o termo sem especificação, mas inscrito na lógica do desemprego e pobreza em “O novo salariado informacional” (Lojkine, 2007). Já Manoel Nery indica a precariedade multiforme como aquela vinculada, em nosso entendimento, à precariedade objetiva (Nery, 2011).
5. Cf. Venco (2022).

6. Conforme o Relatório Anual sobre a Função Pública (France, 2024 [ano base 2021]).
7. Reeleito em 2022, o presidente Emmanuel Macron nomeou Pap Ndiaye, que, em 2023, foi substituído por Gabriel Attal, Amélie Oudéa-Castéra, e Nicole Belloubet em janeiro de 2024.
8. No original: “*Les concours ne sont peut-être plus nécessaires. (...) Un concours sert à sélectionner des candidats, or on a moins de candidats que de places au concours, donc c’est idiot.*”
9. Equivalentes às Diretorias de Ensino no estado de São Paulo.
10. Tradução livre do original: “*C’est moins sélectif. Cela consiste en un entretien et le but de l’entretien, c’est pour l’inspecteur de voir si, à priori, d’après le parcours du candidat, d’après les échanges, si le candidat est a priori en mesure. Et alors là voilà, c’est la première phase de recrutement et ensuite il y a un suivi. Nous importons du contractuel. Il y a des formations. Donc lorsque contractuel arrive dans l’académie, il y a une formation de trois jours, où il est réuni avec d’autres collègues d’autres disciplines pour apprendre ce que c’est que la posture de l’enseignant et une mission de l’enseignant. Les règles de travail de l’enseignant pour ces trois jours.*”
11. Cf. France (2019).
12. Cf. Chantal Brutel (2016).

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Dados serão fornecidos mediante solicitação.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP
Processo n.º: 2019/01552-3.

Agradecimentos

À Unicamp, pelos apoios complementares à realização do estudo.

Referências

AMABLE, B. **La résistible ascension du néolibéralisme**: modernisation capitaliste et crise politique en France. Paris: La Decouverte, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 1, p. 147-156, 2017. <https://doi.org/10.1590/0034-7612166376>

BRUTEL, C. **La localisation géographique des immigrés**. France, Insee. 2016. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2121524>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CARDOSO, M. Trabalhadores da educação. In: OLIVEIRA, D.; et al. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CORBIER, M. C. **Education: les réformes lancées par Jean-Michel Blanquer “restent à concrétiser”**. Les echos. Publicado em: 27 ago. 2021. Disponível em: <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/education-les-reformes-lancees-par-jean-michel-blanquer-restent-a-concretiser-1341329>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CUNHA, J. M., FALCÃO, C. A. (orgs.). **Campinas metropolitana: diversidades socioespaciais na virada do século XXI**. Campinas: Librum, 2017.

DELGADO, M. G. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2007.

FARGES, G. **Les mondes enseignants: identité et clivages**. Paris: PUF, 2017.

FIORI, J. L. **Estado do bem-estar social: padrões e crises**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>

FRANCE. **Lei n.º 347, de 12 de março de 2012**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000025489865>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FRANCE. **Lei n.º 2019-828, de 6 de agosto de 2019**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038889182&dateTexte=&categorieLien=id>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRANCE. **École et établissements**. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2024. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GIROTO, E.; et al. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270078, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078>

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Les conditions de travail**. Paris: La Découverte, 2007.

HIRSCHHORN, M. **L'ère des enseignants**. Paris: PUF, 1993.

INEP. **Censo Escolar da Educação**: resultados. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jan. 2025.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. **En 2017, l'Île-de-France reste la région où les écarts de niveaux de vie sont les plus importants, notamment à Paris**. 2021. Disponível em: [https://www.insee.fr/fr/statistiques/5369176#:~:text=En%20%C3%8Ele%2Dde%2DFrance%2C,\(premier%20d%C3%A9partement%20ou%20D1\)](https://www.insee.fr/fr/statistiques/5369176#:~:text=En%20%C3%8Ele%2Dde%2DFrance%2C,(premier%20d%C3%A9partement%20ou%20D1)). Acesso em: 14 jul. 2024.

LINHART, D. Les conditions paradoxales de la résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, Toulouse, v. 1, n. 7, 2009. <https://doi.org/10.3917/nrp.007.0071>

LOJKINE, J. O novoariado informacional: nas fronteiras doariado. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 34-46, 2007. <https://doi.org/10.53000/cma.v14i25.19490>

MARCELINO, P.; CAVALCANTE, S. Por uma definição de terceirização. **Cadernos CRH**, v. 25, n. 65, 2012. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v25i65.19182>

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – livro 1: o processo de produção do capital, v. 2. São Paulo: Difel, 1982.

OBSERVATOIRE DES INÉGALITÉS. **Les inégalités de revenus selon les régions**. Publicado em : 20 jul. 2023. Disponível em: [https://inegalites.fr/Les-inegalites-de-revenus-selon-les-regions#:~:text=continuons%20avec%20vous-,L'%C3%8Ele%2Dde%2DFrance%20est%20la%20r%C3%A9gion%20la%20plus,apr%C3%A8s%20imp%C3%B4ts%20et%20prestations%20sociales\)](https://inegalites.fr/Les-inegalites-de-revenus-selon-les-regions#:~:text=continuons%20avec%20vous-,L'%C3%8Ele%2Dde%2DFrance%20est%20la%20r%C3%A9gion%20la%20plus,apr%C3%A8s%20imp%C3%B4ts%20et%20prestations%20sociales)). Acesso em: 14 jul. 2024.

NERY, M. F. **Trabalho precário no setor público federal**: a situação dos terceirizados em três universidades federais, em três estados da região Sudeste. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Administração. Vitória, Espírito Santo, 2011.

NORMAND, R. A profissão docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma inglesa da Terceira Via. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, 2013. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5121>

RODGERS, G. Precarious work in Western Europe: the state of the debate. In: RODGERS, G.; RODGERS, J. (orgs.). **Precarious jobs in labor market regulation**: the growth of atypical employment in western Europe. Brussels: International Labor Organisation, 1989.

TAYLOR, F. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1971.

VENCO, S. Terceirização nos tempos do cólera: o amor do setor público pela precariedade. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 392-407, 2016. <https://doi.org/10.24280/ape.v1i3.132>

VENCO, S. B. Tempo e educação: reflexões sobre França e Alemanha. **Educação: Teoria & Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 592-610, 2017. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p592-610>

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, p. 1-17, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00207317>.

VENCO, S.; SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política Y Sociedad**, v. 1, n. 6, p. 149-176, 2021. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.006>

VENCO, S. **Educação à deriva**: precariedades e prestidigitação. 248 f. Tese (Livre-docência em Teoria das Organizações) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2022.

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Revista Debates em Educação**. v. 15, n. 37, 2023. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37>.

Recebido: 27 ago. 2024

Aceito: 30 dez. 2024

Editoras associadas:

Daniela D. Anjos  e Denise Maria C. Lopes 