

AS MODALIDADES DE INSERÇÃO DO PROFESSOR NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA BAHIA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA DOCENTE

Cláudia Santos de Jesus¹

Genivaldo Cruz Santos²

Vanilton Caetano Soares de Souza³

RESUMO

Este artigo aborda os eixos temáticos formação docente, autonomia do professor e o processo de ressignificação da condição do trabalho docente, com foco na educação básica na rede estadual da Bahia. A proposta é discutir de que maneira(s) a autonomia do professor pode ser afetada pela ressignificação do mundo do trabalho. Para tal, recorreremos a autores que tratam da autonomia do professor e da teoria da proletarianização do professor; apresentamos as modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica do Estado da Bahia, com enfoque nos não efetivos, e suas respectivas condições de trabalho no que diz respeito a vínculo com a Secretaria de Educação, carga horária de trabalho e gratificações, relacionando-as com o processo de precarização, terceirização e flexibilização do trabalho; e abordamos as relações que podem ser inferidas a partir da tríade: autonomia do professor, processo de ressignificação da condição do trabalho docente e as modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica do Estado da Bahia. Adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica por realizar um levantamento de autores e publicações que abordam as temáticas. Ficou evidente que o Estado precisa reestruturar as condições de trabalhos daqueles que ingressam por meio das modalidades de ingresso não efetivas (ou até mesmo eliminá-las), haja vista que estas, há muito, têm deixado de cumprir seu caráter emergencial e em razão de essas modalidades e suas respectivas condições de trabalho mostrarem-se como um desrespeito à autonomia do professor.

Palavras-chave: Formação docente. Autonomia do professor. Ressignificação da condição do trabalho docente. Rede estadual de educação básica do Estado da Bahia.

¹ Licenciada e Bacharel em Letras Vernáculas pela UFBA; Mestre em Língua e Cultura pela UFBA; Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Unyleya; Especialista em Revisão de Texto pela AVM - Faculdade Integrada; Especialista em Ensino de Educação a Distância pela FTC, Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica da Bahia, kaujesus@gmail.com.

² Licenciado em Ciências; Mestre em Ciência de Alimentos; Especialista em Educação; Especialista em Gestão Ambiental; Especialista em Microbiologia; Especialista em Gestão da Qualidade e Controle Higiênico/Sanitária em Alimentos, Professor Assistente do IFBA - Campus VI – Caetité, professorgenivaldo@gmail.com.

³ Licenciado em Ciências Sociais pela UFBA; Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias; Mestre em Ciências Sociais pela UFBA; Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, Coordenador Pedagógico da Rede Pública de Educação Básica da Bahia, v_caitano@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda os eixos temáticos formação docente, autonomia do professor e o processo de ressignificação da condição do trabalho docente, com foco na educação básica na rede estadual da Bahia.

A proposta é discutir de que maneira(s) a autonomia do professor pode ser afetada pela ressignificação do mundo do trabalho. Em primeiro, são expostas as ideias de autores, tais como Enguita e Contreras, que tratam da autonomia do professor e da teoria da proletarização do professor. Em seguida, são descritas as modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica do Estado da Bahia e suas respectivas condições de trabalho no que diz respeito a vínculo com a Secretaria de Educação, carga horária de trabalho e gratificações, relacionando-as com o processo de precarização, terceirização e flexibilização do trabalho, considerando os escritos de Ricardo Antunes, Graça Druck e Tânia Franco. Por fim, são expostas as relações que podem ser inferidas a partir da tríade: autonomia do professor, processo de ressignificação da condição do trabalho docente, que envolve o processo de precarização, terceirização e flexibilização da condição do trabalhado, e as modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica do Estado da Bahia.

Adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2011), consiste no levantamento de bibliografia já publicada, seja em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Em razão disso, recorreremos a obras de diferentes autores que abordam as temáticas selecionadas. Aproveitamos para salientar que, até a produção deste texto, não foi encontrada bibliografia que abordasse a relação entre autonomia do professor e as diferentes modalidades de inserção na rede de educação básica.

2. AUTONOMIA DO PROFESSOR E A TEORIA DE PROLETARIZAÇÃO DE SUA PROFISSÃO

Com a ampliação dos estudos no campo da formação do professor, muito se tem discutido e refletido a respeito da autonomia do professor. A esse respeito, citamos Contreras (2002) que defende que a autonomia envolve a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de conceber os docentes, bem como as atribuições da sociedade na qual esses profissionais atuam. Assim, ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação. Por isso, o autor ainda alerta que a autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio.

Pacheco (2010) destaca a necessidade de distinção no uso do termo autonomia ao abordarmos o trabalho docente, visto que essa expressão pode apresentar mais de um significado.

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica. (PACHECO, 2010, p. 116).

Vê-se assim que o autor chama a atenção para o fato de que a expressão autonomia pode ter significados até mesmo conflitantes, tais como: despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, o que o leva a atuar como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece; ou possibilitar ao docente o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício.

Apesar dos avanços, o professor ainda não tem seu protagonismo reconhecido e respeitado no âmbito das decisões que implicam e impactam sua atuação, por conta disso, muitos ainda são relegados ao papel de meros cumpridores de tarefas e atividades burocráticas e enfadonhas, que desgastam o operador da educação que deveria ser o produtor e indutor de seu profissionalismo, mas relega-se apenas a dicotomia produto e produtor, com uma profunda e confusa bipolaridade laboral. Assim, Contreras afirma:

Não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma **mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno** e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles. (CONTRERAS, 2002, p. 227; grifo nosso).

Como salientado por Contreras, o contexto trabalhista em que os professores realizam seu trabalho, o que, segundo entendemos, inclui aspectos tais como modalidade de contratação, carga horária e remuneração, não pode ser desconsiderado ao se abordar a autonomia do professor, afinal, esses são fatores que incidem diretamente na efetivação ou não dessa autonomia.

Ainda segundo o autor, após o rompimento do modelo religioso de docência, ficou a cargo do Estado o controle para selecionar aqueles que poderiam exercer a atividade docente e isso, na época, resultava no fortalecimento profissional. No entanto, hoje, o fato de os professores não poderem controlar o acesso de quem exerce a função, assim como algumas categorias tais como médicos e advogados que o fazem através de seus Conselhos profissionais, passou a representar não autonomia e perda da profissionalização.

Dessa forma, tem ficado a cargo do Estado determinar as formas de seleção e de ingresso daqueles que exercerão a atividade de professor. E, apesar de uma regulação a nível federal, Estados e Municípios têm autonomia para estabelecer

regulamentações específicas a esse respeito. Sendo assim, a entrada e a saída desses profissionais, bem como as condições em que estes trabalham, de modo geral, ocorre sem o controle de seus pares, os quais sofrem com a perda ou não alcance da autonomia.

Contreras (2002) comenta a respeito das reformas educacionais implantadas sob uma perspectiva de democratização da educação, em países como a Espanha, Portugal e Brasil, e assevera que estas têm espelhado uma contradição, já que, de um lado, são atribuídas aos docentes maiores responsabilidades em matéria educativa, enquanto, de outro, produz-se um processo de maior centralização e regulamentação, o que, na realidade, acarreta a diminuição na autonomia profissional dos professores.

Pacheco também pontua a relação entre os processos de centralização, uniformização e racionalização e a autonomia do professor:

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. (PACHECO, 2010, p. 116).

Como dito anteriormente, entendemos que essa centralização e regulamentação citadas por Contreras e Pacheco também dizem respeito à atuação do Estado no que concerne ao poder de definir os moldes para o ingresso e as condições de trabalho dos professores.

A crença de que a autonomia é uma necessidade ao processo de profissionalização já era defendida por Enguita (1991) quando afirmou que é a autonomia o que diferencia o “profissional” do “proletariado”. E acredita que, por desenvolver atividade intelectual que pressupõe autonomia, mas sofrer regulação externa a seu trabalho, o docente tem vivido uma ambivalência, não podendo ser chamado nem de “profissional”, nem de “proletariado”.

Apesar dessa ambivalência, Enguita nota fatores que têm se mostrado responsáveis pela proletarização dos professores do ensino básico:

A categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, **a lógica controladora da Administração pública** e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (ENQUITA, 1991, p. 49; grifo nosso).

Contreras também elucida alguns porquês de haver autores que defendam a teoria da proletarização de professores. Diz o autor:

[...] a tese básica dessa posição é consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas **condições de trabalho** como nas tarefas que realizam, que **os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária**. (CONTRERAS, 2002, p. 33; grifo nosso).

A seguir, com base em Cabrera e Jiménez Jaén, Contreras assevera:

[...] os professores, assim como outros trabalhadores, geram modos de resistência [...]. Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária [...], pelo que, se conclui, seu processo natural será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas. (CONTRERAS, 2002, p. 39).

O autor também mostra de que forma a progressiva racionalização do ensino pode ter favorecido o processo de proletarização do professor. A esse respeito destacamos: a introdução de um sistema de gestão “[...] que favorecia o controle, ao tornar o professor dependente das decisões que passavam pelo âmbito dos especialistas e da administração” e “[...] o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas” por parte do Estado (CONTRERAS, 2002, p. 36-37).

Nesse respeito, damos ênfase aos aspectos condições de trabalho e controle sobre o trabalhador que têm relação direta com um dos eixos temáticos deste texto: o processo de precarização, terceirização e flexibilização da condição do trabalho, e as modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica do Estado da Bahia.

No entanto, Enguita (1991) salienta que o processo de proletarização não pode ser entendido uma mudança drástica de condição, já que se trata de um processo no qual as transformações vão ocorrendo com o tempo, de acordo com o momento histórico. De igual forma, Contreras (2002, p. 38) lembra que “[...] não se deve concluir que a teoria da proletarização defenda que este seja um processo implacável e perfeito”.

Por fim, com base em um apanhado histórico do processo de racionalização do ensino, Contreras alerta que “Falar de proletarização como perda da autonomia profissional não é precisamente um fenômeno que possa indicar facilmente como algo recente entre nós” (CONTRERAS, 2002, p. 46). E conforme será abordado no próximo item deste texto, esse processo de proletarização do professor e consequente perda de sua autonomia ainda se estende (ou até se intensifica) na atualidade, ao passo que suas condições de trabalho não são devidamente respeitadas.

3. A EDUCAÇÃO NA BAHIA: OCUPAÇÃO, EMPREGO E PROFESSORES EM SALA DE AULA

Com a intenção de tratar das condições objetivas dos professores que se encontram em sala de aula na educação básica na rede estadual da Bahia, faz-se necessário tratar do processo de precarização, terceirização e flexibilização da condição docente, relacionando a profissionalização do educador com as experiências existentes no mundo do trabalho de uma forma geral. Neste sentido, algumas modalidades de inserção do professor nas salas de aula da educação básica terão destaque, a saber: professores efetivos, Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), REDA Emergencial (antigo Prestador de Serviço Temporário – PST) e estagiário.

Trataremos das questões mais gerais relacionadas ao mundo do trabalho e dos aspectos urgentes da profissionalização do professor como um profissional liberal, que atua em um modelo escolar pautado também por uma lógica liberal e condicionada a se relacionar com o mundo moderno do trabalho. Pesquisadores como Ricardo Antunes, Graça Druck e Tânia Franco ilustram os aspectos maiores

dessa ressignificação do mundo do trabalho, respectivamente, em *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal* (2001) e *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização do trabalho* (2007).

Ricardo Antunes analisa as profundas e graves transformações que o trabalho sofreu e as formas como o capital e o trabalho foram ressignificado em todo o mundo, a começar pela sua lógica de produção em que o Fordismo e Toyotismo entram em colapso; as sociedades pós-industriais e as que estavam em processo de industrialização sofreram cada um a seu modo de forma dramática, inclusive nos Estados Unidos e no Japão no final dos anos 1970 e 80, reverberando para o resto do mundo.

Antunes apresenta de forma sucinta como a lógica do sistema capitalista alterou seu olhar para o trabalho nesse período:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminar-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, 2001, p. 38; grifo do autor).

Com a não possibilidade de extinção do trabalho humano e a necessidade de explorar a força de trabalho para a produção de mercadorias e oferta de serviços, o capital se renova, assim como as modalidades de inserção dos indivíduos na sociedade regulada pelo trabalho. Com o enfraquecimento da regulação formal do trabalho, das leis protetivas dos trabalhadores e empregadores, a flexibilização das relações de trabalho em que os empregados precisam acomodar o seu trabalho às necessidades do seu empregador e a terceirização desvinculam o contrato direto da empresa com o empregador, numa lógica em que uma instituição contrata o serviço de outra instituição e esta contrata um prestador de serviço, e, em última instância, o trabalhador/profissional, por não ter vínculo direto com a instituição que realiza o serviço, recebe apenas uma parcela do valor original resultante da sua força de trabalho. Ou em outras palavras, quando em uma mesma instituição existem

profissionais exercendo o mesmo serviço e um profissional é contratado direto pela instituição e o outro é contratado por outra empresa, o salário deste último geralmente será menor do que o do profissional que possui vínculo direto com a empresa. Desse modo, a empresa enxuga suas contas e continua com o número necessário de funcionários para realização dos seus serviços.

As professoras Graça Druck e Tânia Franco, ao organizar o dossiê temático relacionado ao mundo do trabalho, colocam em evidência muitos temas pulsantes, com o sabor e o pesar de décadas de estudos no Centro de Recurso Humanos (CRH), que tem uma revista chamada de Cadernos CRH, em que desdobramentos de suas pesquisas foram periodicamente publicados. Para tratar da Nova morfologia do trabalho, as pesquisadoras passaram por eixos temáticos como *Trabalho, saúde e meio ambiente; Trabalho, subjetividade e condições de vida*, interagindo com outros pesquisadores como Ricardo Antunes.

Dentre os muitos aspectos relevantes da obra, destaca-se a forma como as autoras abordam esse novo reordenamento do trabalho em escala global e seus efeitos sobre a classe trabalhadora, ou como chamam, da classe que vive para o trabalho, pois, sob o efeito da flexibilização e novos sentidos da relação entre o empregador e o sujeito que irá realizar o trabalho, constata-se que nos últimos anos a oferta de trabalho foi diminuída dado à escala crescente do desemprego estrutural. O conceito pertinente e que merece enfoque é o de liofilização organizacional, que diz respeito à classe trabalhadora que consegue se manter no trabalho. No entanto, neste cenário de desemprego e flexibilização das relações, estes são obrigados a aceitar acordos informais de trabalho, pois são achacados pelos seus patrões, incorporando novas demandas aos seus serviços para se manterem empregados e inseridos no mercado formal.

É nesse contexto que a discussão entre a profissionalização do professor e as condições de trabalho em que o docente está inserido na realidade de sala de aula na educação básica no Estado da Bahia ganha relevo e substância para ser problematizada. Via de regra, o professor da rede pública de ensino deveria ter o seu ingresso garantido via concurso público, situação que se encontra em escassez dada as distâncias temporais entre um certame e outro realizado pelo Estado. Os concursos não acompanharam o processo de desenvolvimento e expansão da

segunda maior rede de ensino do país, com hiatos de até oito anos de um certame a outro (de 2010-2018), mesmo com aposentadorias e profissionais que migram para as esferas municipal e federal em busca de melhores salários e condições de trabalho.

Nesse sentido, por acreditar que o ingresso do professor por concurso de provas e de títulos é de entendimento comum, serão apresentadas as modalidades de ingresso não efetivas: REDA, REDA Emergencial/PST e Estágio.

A modalidade de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) foi criada no Estado da Bahia em 1992, ainda no governo de Antônio Carlos Magalhães, oriunda de um momento de emergência e bastante específico, pois o decreto inicial trata de apenas seis artigos e que foi periodicamente reformulado. O texto *Na Bahia, quem vê cara, vê competência: reflexões sobre o reda* (2017), de Crislene Girardi e Marcus Lima discorrem de forma precisa as mudanças no Decreto Reda nos governos carlistas e petistas na Bahia e salientam uma preocupação:

A Bahia ocupa o segundo lugar na quantidade de funcionários selecionados via Regime Especial de Direito Administrativo, o REDA. O problema é que esse tipo de seleção era apenas para atender necessidade temporária e excepcional, mas o emergencial vem sendo transformado em permanente. (GIRARDI; LIMA, 2017, p. 593).

Assim, importa aqui entender como funciona o atual modelo REDA para a contratação de professores no Estado da Bahia, que se tornou a modalidade mais recorrente na atualidade.

O REDA para professor ocorre nos moldes de processo seletivo com provas e títulos, isto é, nos mesmos requisitos do concurso para professor efetivo. No rigor da lei, a grande diferença reside no fato de que um é efetivo e o outro é temporário. Embora o REDA tenha a garantia de ser convocado (no Diário Oficial do Estado), o contrato pode ser interrompido a qualquer tempo pelas partes (professor e Estado). Geralmente, as seleções contam com duração de 2 anos prorrogáveis por mais 2 anos, a critério da administração. O professor REDA ingressa na rede na modalidade 20h, com direito a matrícula junto à Secretaria de Educação, com salário base igual ao do professor efetivo no início de carreira, gratificação de atividade de classe no valor de 31% e auxílio transporte. No entanto, no exercício profissional, o

professor REDA é aliciado sob a pena de perder essa gratificação caso não assuma mais horas/aula em sala de aula do que um professor efetivo, quando, em verdade, essas horas deveriam ser pagas como horas extras.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Lei Orgânica do Magistério da Bahia 8.261/2002 (BAHIA, 2002) regulamentam que o professor deve assumir 2/3 da sua carga horária em sala de aula, isto é, no regime de 20h, 13 horas/aula em sala de aula. Contudo, o profissional REDA é obrigado a assumir 16 horas/aula em sala de aula e cumprir mais 4 horas em Atividade de Classe para planejamento das atividades pedagógicas, sem o tempo devido para estudos e pesquisas fora da unidade escolar, benefícios estes que o professor efetivo possui.

Na Proposta de Lei Orçamentária⁴ para o ano de 2019, segundo o Tribunal de Contas do Estado, o quadro de servidores da educação conta com 28.938 servidores efetivos ativos e 15.749 profissionais em regime REDA, isto é, mais de 50% da rede estadual de educação é coberta por profissionais desta modalidade de contratação.

O REDA Emergencial, antigo Prestador de Serviço Temporário – PST, resulta de uma seleção simplificada que segue o modelo de análise curricular e assinatura de contrato diretamente com a Secretaria de Educação, sendo que, comumente, a contratação dos REDAS emergenciais seguem a indicação dos gestores escolares. Até o ano de 2016, existia uma modalidade “fantasma” de professores chamados PST, eram professores que não possuíam vínculos formais com a Secretaria de Educação e, conseqüentemente, não possuíam matrícula, mas que permaneciam por vários anos na unidade escolar, às vezes em mais de uma unidade. A carga de hora/aula do PST e o que comumente é atribuída ao REDA Emergencial é de 18 horas/aula em sala; quantidade de hora/aula muito superior à preconizada pelas leis que regem o exercício do magistério, como já dito.

O maior agravante do contrato PST era que o profissional era chamado de “tapa-buraco”, haja vista que, na maioria das vezes, para completar a sua carga horária, o profissional deveria permanecer por mais de um turno a cada 20 horas, com lacunas na sua grade e assumindo componentes curriculares alheios à sua

⁴ Proposta de Lei Orçamentária do Estado da Bahia 2019. Ver: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/ploa/PLOA2019/VOLUME_PLOA_I.pdf.

formação – o que bem verdade não é uma exclusividade do PST ou do REDA, porém a situação aqui é agravada –, assumindo, em alguns momentos, três ou quatro componentes curriculares. Após 2016, o REDA Emergencial foi instituído, e ocorreu a extinção do PST, com isso, os professores sob esse regime passaram a possuir matrícula junto à Secretaria de Educação e a receber o salário base como os demais professores, coisas que não ocorriam com o PST.

O professor estagiário, nesse contexto, não se refere à configuração em que todo estudante de licenciatura deve cumprir um período de estágio obrigatório no final do curso. Trata-se, na verdade, de uma modalidade de estágio remunerado, em convênio celebrado entre a Secretaria de Educação e instituições que intermediam o processo de seleção, como é o caso do IEL – Federação das Indústrias do Estado da Bahia - FIEB.

Como apresentado acima, a partir das modalidades de ingresso não efetivas – REDA, REDA Emergencial/PST e estágio –, é flagrante o processo de flexibilização, precarização e terceirização da condição docente na educação básica no Estado da Bahia. Ao se observar o quadro de vagas para 2019 de professores do Estado da Bahia, é possível notar que para além dos mais de 50% de profissionais REDA que trabalham de forma precária e irregular nas salas de aula, ainda temos os REDAS emergenciais e estagiários que não entram na conta geral, mas que representam custos, ou seria redução dos gastos, para o Estado na contratação dos seus prestadores de serviço.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme defendem autores tais como Antunes, Druck e Franco, o trabalho sofreu profundas e graves transformações, resultando na ressignificação do mundo do trabalho. Sendo assim, profissionais liberais, tal como os professores, também têm sofrido com o enfraquecimento da regulação formal do trabalho e a flexibilização das relações de trabalho. Ou, segundo os estudos de Enguita e Contreras, estes profissionais estão sujeitos ao processo de proletarização. Somado a isso, conforme relacionamos com as palavras de Enguita e Contreras, o poder de controle obtido pelo Estado resulta em maior centralização e regulamentação do contexto

trabalhista em que os professores realizam seu trabalho. Consequentemente, os professores não têm alcançado e/ou estão perdendo a sua autonomia.

Destarte, essas informações se mostram relevantes para a compreensão da realidade dos docentes atuantes na rede estadual de educação básica do Estado da Bahia, especificamente as modalidades de ingresso não efetivas – REDA, REDA Emergencial/PST e estágio. O processo de precarização, terceirização e flexibilização da condição docente pode ser evidenciada na falta de equidade salarial, no fato de o regime ser temporário, na carga horária de hora/aula e na impossibilidade de acesso a gratificações, em comparação com os docentes efetivos. Esses fatores, sem dúvidas, têm impactado diretamente na autonomia desses professores e, de certa forma, refletido negativamente no seu fazer docente.

Fica evidente, portanto, que o Estado precisa reestruturar as condições de trabalho daqueles que ingressam por meio das modalidades de ingresso não efetivo (ou até mesmo eliminar essas forma de ingresso), haja vista que estas, conforme mostram autores tais como Girardi e Lima há muito tem deixado de cumprir seu caráter emergencial, conforme previa o Decreto que o instituiu, afinal a demanda de professores já mostrou como algo permanente. Associado a isso essas modalidades de ingresso e suas respectivas condições de trabalho mostram-se como um desrespeito à autonomia do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Lei Orgânica do Magistério da Bahia. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em 05 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 ago. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DRUCK, G; FRANCO, T. **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GIRARDI, C. L.; LIMA, M. A. A. NA BAHIA, QUEM VÊ CARA, VÊ COMPETÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O REDA. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 6; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2. Vitória da Conquista - BA, 2017. **Anais....** Vitória da Conquista - BA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7240/7024>. Acesso em 10 nov. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed.. São Paulo: Atlas: 2011.