



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOÃO LUÍS DIAS ZAFALÃO

**“PROFESSORAS E PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE
TRABALHO E EMPREGO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007-
2018) E SEUS REFLEXOS NO ADOECIMENTO”**

CAMPINAS

2019

JOÃO LUÍS DIAS ZAFALÃO

**“PROFESSORAS E PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE
TRABALHO E EMPREGO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007-
2018) E SEUS REFLEXOS NO ADOECIMENTO”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. APARECIDA NERI DE SOUZA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO JOÃO LUÍS DIAS ZAFALÃO, E ORIENTADA PELA PROFESSORA DOUTORA APARECIDA NERI DE SOUZA.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Z131p Zafalão, João Luís Dias, 1971-
Professoras e professores : políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo (2007/2018) e seus reflexos no adoecimento / João Luís Dias Zafalão. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Neoliberalismo. 3. Meritocracia. 4. Sindicalismo. 5. Doenças profissionais. I. Souza, Aparecida Neri, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teachers : public policies of work and employment in the state of São Paulo (2007/2018) and their effects on illness

Palavras-chave em inglês:

Public policies

Neoliberalism

Meritocracy

Trade unionism

Teacher illness

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza [Orientador]

Evaldo Piolli

Débora Cristina Goulart

Data de defesa: 26-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0003-3201-6501

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1023409535768412>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“PROFESSORAS E PROFESSORES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE
TRABALHO E EMPREGO NO ESTADO DE SÃO PAULO (2007-2018) E
SEUS REFLEXOS NO ADOECIMENTO”**

Autor: João Luís Dias Zafalão

COMISSÃO JULGADORA:

Aparecida Neri de Souza
Evaldo Piolli
Débora Cristina Goulart

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Aparecida Neri de Souza, pela orientação e pela paciência, que foi determinante para a conclusão dessa pesquisa. Também agradeço a Carol Catinni e Roberto Heloani pelas considerações feitas durante minha qualificação, e a Evaldo Piolli e Débora Cristina Goulart por fazerem parte da minha banca.

Agradeço a todos os colegas do nosso grupo de pesquisa, pois nossos debates e nossa convivência permitiram amadurecer muitas ideias e ser mais crítico em vários temas.

Agradeço à APEOESP que permitiu acesso a atas e resoluções congressuais e as pesquisas, inclusive a de 2016 que não foi publicada, e em especial a Edna, que trabalha na secretaria geral da sede central da APEOESP e ao Thiago, que trabalha no DIEESE/APEOESP e que sempre de forma muito solícita me ajudaram a compreender algumas informações.

Agradeço o apoio que recebi de meus companheiros de militância da APEOESP, em particular meus e minhas camaradas da Oposição Alternativa, que compreenderam algumas ausências minha nesse período.

Agradeço, minha família que sempre me apoiou em minhas decisões e principalmente a Sirlene, minha companheira de lutas e de vida.

Por fim agradeço a CAPES, nesse momento que as agências de pesquisa estão tendo verbas reduzidas, a luta por uma educação estatal, pública, gratuita e de qualidade social se faz mais necessária do que nunca.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa a relação das políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo, no período de 2007 a 2018, e seus reflexos no adoecimento de professoras e professores. Consideradas como políticas públicas neoliberais e justificadas a partir da meritocracia e teoria do capital humano.

Fizemos um levantamento e análise das políticas públicas nesse período (leis, decretos e resoluções), analisamos a precarização e intensificação do trabalho, por conta destas novas legislações e a mudança na gestão escolar, que adotou o gerencialismo, alienou o trabalho docente e ampliou o adoecimento nos postos de trabalho.

Baseado em dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação realizamos uma radiografia de quem são e quais contratos os professores e professoras do ensino básico estadual estão sujeitos. Foi realizado um estudo sobre as respostas sindicais feitas pela APEOESP ao adoecimento de professores e professoras e comparamos com dados sobre licenças médicas concedidas pelo Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo e três pesquisas feitas pela APEOESP com professores e professoras sindicalistas.

Palavras-chave: políticas públicas, neoliberalismo, meritocracia, sindicalismo, adoecimento docente.

ABSTRACT

This master's dissertation analyzes the relationship of public policies of work and employment in the state of São Paulo, from 2007 to 2018, and their effects on teachers' illness. Considered as neoliberal public policies and justified from the meritocracy and theory of human capital.

We made a survey and analysis of public policies in this period (laws, decrees and resolutions), analyzed the precariousness and intensification of work, because of these new legislations and the change in school management, which adopted managerialism, alienated teaching work and expanded illness in the workplace.

Based on data provided by the State Department of Education, we make a radiograph of who they are and what contracts teachers in state primary education are subject to. A study on the union responses made by APEOESP to the teachers' illness was carried out and we compared with data on medical leave granted by the São Paulo State Department of Medical Expertise and three researches done by APEOESP with union teachers.

Keywords: public policies, neoliberalism, meritocracy, trade unionism, teacher illness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. POLÍTICA EDUCACIONAL, EMPREGO E TRABALHO DOCENTE.....	21
1.1 Meritocracia.....	23
1.2. Teoria do Capital Humano.....	27
1.3. Trabalho e emprego de professores.....	33
1.3.1. Contratos de Trabalho.....	39
1.3.2. Para além dos contratos, as formas de contratação.....	43
1.3.3 A efetivação dos professores concursados: Estágio Probatório.....	45
1.3.4. Carreira – bonificação de resultados e promoções.....	48
1.4. Aposentadoria.....	54
1.5 Concluindo: aprofundando a precariedade do trabalho docente.....	55
CAPÍTULO 2. QUEM SÃO OS PROFESSORES E PROFESSORAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO?.....	58
2.1 – Como compreender o trabalho docente?.....	59
2.2 - O Professorado e os contratos de trabalho.....	62
2.3 – Professores e Professoras por faixa etária.....	64
2.4 - Professores, sexo e contratos de trabalho.....	67
2.5 Concluindo.....	71
Capítulo 3 – APEOESP- respostas sindicais ao adoecimento dos professores e professoras.....	72
3.1 – Resoluções Congressuais da APEOESP.....	76
3.2 - Saúde: da luta por direito à aceitação como mercadoria!.....	88
3.3 - Três Considerações.....	91
CAPÍTULO 4 – DO QUE ADOECEM PROFESSORES E PROFESSORAS?.....	94
4.1 Organização de Trabalho Docente.....	94
4.2. Quais doenças acometem os professores e professoras?.....	101

4.3 – Quem são os Professores e Professoras/Sindicalistas?.....	106
4.4 – Condições de Trabalho.....	109
4.5 – Saúde do Professor e da Professora.....	111
4.6 – Políticas Públicas de Trabalho e Emprego para Professores e Professoras.....	116
4.7 Concluindo.....	120
CONCLUSÃO.....	122
Sistematização Programática.....	128
Referências Bibliográficas.....	131
APÊNDICE.....	137

INTRODUÇÃO

A dissertação que apresento sobre as políticas públicas de trabalho e emprego, no período de 2007 a 2018, e seus reflexos no adoecimento profissional de professores e professoras, está estreitamente ligada à minha trajetória política e no mundo do trabalho. Em 1989, ainda estudante secundarista da escola estadual Bento de Abreu, no município de Araraquara, interior de São Paulo, tive a oportunidade de participar da greve geral de 14 e 15 de março daquele ano, contra o chamado Plano Verão, do governo de Sarney¹. A partir desse momento, com 17 anos de idade, início de minha militância política organizada, me engajei na campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores, na primeira eleição direta pós-ditadura militar. Fernando Collor de Melo (Partido da Reconstrução Nacional) venceu as eleições presidenciais e iniciou a chamada fase neoliberal no Brasil. Foi um governo muito conturbado, marcado por diversos escândalos de corrupção, o que culminou na sua deposição, em outubro de 1992, ano em que ingresso na UFSCar (Universidade

¹ O Plano Verão foi um conjunto de medidas econômicas destinadas a controlar a inflação, lançado em 14 de janeiro de 1989, pelo então ministro da Fazenda Mailson da Nóbrega. (...). O plano pretendia conjugar medidas heterodoxas e ortodoxas, mas dando ênfase a estas últimas. Do lado heterodoxo, adotou-se o congelamento de preços e da taxa de câmbio por prazo indeterminado; criou-se um fator de conversão de créditos aplicável a obrigações e títulos emitidos antes do lançamento do plano, com valores nominais prefixados; aboliu-se o uso das obrigações do Tesouro Nacional (OTNs) como indexador oficial. Os salários foram convertidos pela média dos últimos 12 meses, acrescidos da variação da Unidade de Referência de Preços (URP) — indexador criado pelo Plano Bresser — de 26,1% de janeiro, e eliminou-se o mecanismo de correção de salários baseado na URP. A desindexação salarial era mais ambiciosa do que a dos planos anteriores, pois não embutia nenhuma regra de correção futura. Com essa medida, o plano pretendia estimular a livre negociação entre empregados e patrões. Do lado ortodoxo, desvalorizou-se a taxa de câmbio em 18%, passando um dólar a valer mil cruzados e, em seguida, criou-se uma nova moeda, o cruzado novo, equivalente a mil cruzados; reajustaram-se tarifas públicas (telefonia: 35%, energia elétrica: 14,8%, gasolina: 19,9%); adotou-se uma rígida política monetária, com limitações ao crédito e taxas reais de juros que atingiram cerca de 14% no primeiro mês; prometeu-se um ajuste fiscal amplo, com extinção de ministérios, demissão de servidores, privatizações e controle de despesas em regime de caixa.

(...) Em 14 e 15 de março, houve uma greve geral em que os trabalhadores pleiteavam reposição integral das perdas salariais. Verbete de autoria de *Renato Fragelli Cardoso*. In: *Dicionário FGV/CPDOC*. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-verao>

Federal de São Carlos). A presidência foi assumida pelo seu vice, Itamar Franco, o qual nomeou como ministro da economia o Senador Fernando Henrique Cardoso (FHC), responsável pela implementação do Plano Real². A política de estabilização contida no Plano Real pavimentou o caminho de FHC (Partido da Social Democracia Brasileira) para a eleição presidencial de 1994³, derrotando novamente Luiz Inácio Lula da Silva (PT)⁴. A partir desse momento, o governo FHC realiza profundas mudanças no país, que têm efeito direto sobre as políticas públicas de trabalho e emprego no país e na educação. A partir da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o governo FHC implementou um conjunto de políticas, entre as quais destacamos: avaliação em larga escala, mediante Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), e Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENENC, conhecido como Provão); mudanças curriculares; a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Todas elas com forte reflexo sobre o trabalho de professores e professoras, pois incidem diretamente sobre o conteúdo do trabalho e sobre os salários.

As políticas do governo FHC, consideradas neoliberais, podem ser resumidas nas análises sobre a precarização da contratação de trabalhadores; nas reformas da Previdência, Administrativa e da área econômica, que abriram espaço para o mercado; no programa de privatizações; nas altas taxas de juros, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, como forma de atrair o

² O Plano Real buscava a estabilização da economia brasileira, depois da crise da dívida externa do início da década de 1980. Era uma política fiscal: a) desvinculando despesas e receitas orçamentárias, a partir da criação do chamado Fundo Social de Emergência (FSE); b) reforma da Previdência, para reduzir as necessidades de financiamento do governo; c) introdução de uma moeda de conta indexada. Ver mais sobre o assunto em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-real>

³ Na *Folha de S. Paulo*, edição de 3/7/1994, o economista José Luís Fiori caracterizou a candidatura de Fernando Henrique e o Plano Real como iniciativas de acomodação da economia brasileira às diretrizes do Consenso de Washington, referindo-se ao conjunto de medidas de ajuste e estabilização recomendado pelos organismos financeiros internacionais às economias dos países periféricos, elaborado em 1989.

⁴ Realizado o primeiro turno da eleição, Fernando Henrique obteve 54,3% dos votos (34.376.367 votos, em números absolutos), contra 27% dados a Lula.

capital especulativo; na ausência de proteção da indústria e dos empregos nacionais⁵.

Particpei, na condição de estudante universitário, de inúmeras lutas e greves contra as medidas neoliberais de FHC, que evidenciavam a tendência de retirada dos obstáculos à acumulação ampliada do capital, e que levaria a mais ampliação das desigualdades e exclusão social. As reformas, no papel do Estado, reservaram para a educação uma nova condição de serviço que deve atender bem seu cliente e romperam com as conquistas democráticas da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito. As políticas neoliberais no plano federal se desdobraram em mudanças legais nos estados, e foi necessária muita resistência de trabalhadores e estudantes.

Meus primeiros passos no magistério datam desse período, quando ministrei aulas, por algumas semanas e em substituição, de Psicologia no ensino médio, na cidade de São Carlos, em 1996.

Em 1998, FHC se reelege e segue suas políticas privatizantes e neoliberais. Nesse ano, em que me formei em Ciências Sociais, vivenciei quase três meses de greve das Universidades Federais, contra a tentativa de cobrança de mensalidades. Essa luta foi vitoriosa e me rendeu atraso de mais seis meses para minha formatura. Com minha monografia de conclusão de curso - *As Pentecostais no Brasil: os Templos de Salvação* - pronta, fui instigado a apresentá-la durante a greve, para finalizar meus estudos. Minha recusa me rendeu uma reprovação, e a mesma monografia teve nota 10 no semestre seguinte. Nenhum arrependimento.

Em 2000, ocorreu uma greve de professores e professoras estaduais de São Paulo que durou 43 dias. Essa greve tinha como reivindicação reajuste salarial

⁵ Consumidores brasileiros compram produtos fabricados na China, na Coreia, na Indonésia, na Tailândia, onde adolescentes e mulheres trabalham 15, 16 horas por dia em troca de um salário diário de US\$ 1,80. (dissertação de mestrado, O neoliberalismo na redemocratização brasileira, de João José de Oliveira Negrão.).

de "no mínimo cinco mínimos", por uma reforma do Ensino Médio que atendesse aos interesses de todos os envolvidos neste nível de ensino; a luta em defesa do emprego e da Escola Pública. Participei de forma muito ativa nessa greve, ainda que não estivesse trabalhando nesse ano em escola estadual, e sim em uma escola privada. A greve impediu o fim de disciplinas no Ensino Médio, apesar de todos os dias de greve terem sido descontados e as faltas consignadas em prontuários (situação revertida mais de 10 anos depois)⁶.

Em 2001, reinicio minha trajetória profissional no magistério paulista, como *professor eventual* durante todo o ano. Em 2002, pela primeira vez, tive aulas atribuídas, e passo à condição de professor admitido em caráter temporário. Em 2005, fui eleito para a diretoria estadual do Sindicato/APEOESP, pela chapa da Oposição; foi a minha primeira gestão. Segui como professor OFA (Ocupante de Função Atividade) até 2006, quando aprovado em concurso público de provas e títulos, na disciplina História, passando a ter um contrato de trabalho efetivo⁷.

Nessa trajetória, a militância política sindical e partidária e minha inserção profissional como professor em escola pública trouxeram vários questionamentos, para além das denúncias e lutas pela melhoria das condições de trabalho e emprego dos professores e professoras. Há muito eu observava que os professores e professoras adoeciam em face das condições de trabalho a que eram submetidos, e as políticas educacionais colocadas em prática pelos governos estaduais pareciam aprofundar esse adoecimento. A pesquisa realizada pelo Sindicato/APEOESP, em 2010, sobre a saúde do professor e da professora demonstrava o alarmante adoecimento da categoria docente. Foi com essa preocupação que me inscrevi para fazer o mestrado na UNICAMP, na linha

⁶ O Congresso da APEOESP, realizado em novembro/2000, aprovou o Plano de Lutas: contra a municipalização do ensino; em defesa de um real investimento nas áreas da Educação, Saúde e Habitação; contra a discriminação dos professores aposentados; por um Plano Estadual de Educação democrático e emancipador. <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>

⁷ Além da graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de São Carlos (1999), cursei História na Universidade Camilo Castelo Branco (2002) e Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2012).

trabalho e educação. Pretendia estudar melhor as relações entre trabalho, emprego, políticas educacionais e adoecimento de professores e professoras. O projeto de entrada atribuía às políticas de corte meritocrático o adoecimento dos docentes. Tratava-se de uma nova frente de luta, a produção de uma dissertação de mestrado.

Portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado foi a constatação, como militante sindical e mediante pesquisas do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo (APEOESP), de que há um processo em curso não só de deterioração das condições de trabalho, como também de adoecimento dos professores e professoras diante das dificuldades em “fazer o ofício docente”.

Esta dissertação pretende analisar como as políticas públicas do estado de São Paulo, construídas a partir de 2007, apresentam reflexos sobre as condições de trabalho, emprego e saúde de professores e professoras que atuam em escolas públicas estaduais. O recorte temporal – 2007 a 2018 – se justifica pela implementação de programa de bonificação salarial e de progressão na carreira por mérito, que incidem diretamente sobre a organização e condições de trabalho. No período selecionado, dois governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – José Serra/Alberto Goldman e Geraldo Alckmin – desenvolveram políticas públicas meritocráticas no campo da educação. Assim, serão analisadas as políticas, programas e ações desenvolvidos pelos dois governos, na direção de compreender como elas, ao reorganizarem o trabalho docente nas escolas públicas, modificam as condições nas quais o trabalho de professores e professoras se concretiza.

A hipótese que orienta a pesquisa é de que as políticas educacionais desenvolvidas no período de 2007 a 2018 aprofundam a alienação, precarização e intensificação do trabalho, com profundos reflexos na saúde dos professores e professoras.

Para desenvolver esta dissertação, primeiramente foi relevante indicar como compreendo o processo educacional, sob o capital, para poder analisar como se desenvolve o trabalho daqueles trabalhadores - professores e professoras - que se ocupam em fazer a educação escolar. Educação é aqui entendida como um processo social, mas que sob o capital ganha a forma de mercadoria. A conceituação sobre educação trabalhada na dissertação se apoia em Antonio Gramsci (2006) e seus leitores G. Betti (1981), Manacorda (2008) e Jesus (1989). A educação é reconhecida por Antonio Gramsci como um processo que concretiza uma concepção de mundo, tanto para manter como para construir novas relações de hegemonia. A categoria hegemonia expressa a capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, também é uma relação de dominação responsável pela construção do consentimento que se apoia nas necessidades da classe dominante. As relações de dominação necessitam de legitimação para poder conservar e manter a ordem estabelecida; nesse sentido, a educação também oculta as relações contraditórias. Portanto, são elementos constitutivos da noção de hegemonia a dominação e a educação. Com base nessa análise, é possível compreender as relações entre educação e reprodução das relações sociais de produção. A educação, portanto, constitui-se na superação do senso comum.

As leituras de István Mészáros (2008), Karl Marx & Friedrich Engels (2007) igualmente contribuíram para compreender a interdependência entre os processos educacionais e os processos sociais. A educação tomada como processo social desenvolve-se durante a vida, desde o nascimento até a morte, em diferentes espaços sociais, entre os quais a escola, o trabalho, a família, a rua. De forma geral, para os diferentes autores, a educação é relação social e, portanto, possui uma dimensão política. O capital construiu a forma escolar para educar os trabalhadores, ou seja, para construir uma sociabilidade capitalista e, assim, reproduzir as relações sociais de produção. Relevante também indicar que a

sociabilidade capitalista e a submissão a uma determinada racionalidade contêm também contradições e engendra resistências.

A escola, como espaço educativo, segundo Carolina de Roig Catini (2013), pode ser considerada, “numa primeira aproximação”, como espaço de socialização e de transmissão de conhecimentos, portanto, relevante para a educação das camadas populares. Com “o desenvolvimento da sociedade capitalista, a forma escolar torna-se, progressivamente, o que podemos chamar de um *modo de educar socialmente necessário*, que é um dos principais meios de efetivar a inserção da criança, jovens e adultos na vida social” (p. 7).

Nesse sentido, como ponto de partida para compreender a educação como disputa hegemônica, podemos compreender o trabalho de professores e professoras no setor público como trabalho intelectual. O trabalho de professores e professoras tem suas especificidades. Não se trata de produção direta de valor para acumulação de capital, tal como compreendido por Marx em *O capital*, Livro 1, Capítulo VI (inédito)⁸. A exploração do trabalho pelo Estado se concretiza na esfera da reprodução do capital, isto é, no processo de prestação de serviços dirigidos à reprodução social e política da sociedade.

Importante observar que as relações de trabalho no setor público são marcadas pela ausência de convenções coletivas ou acordos coletivos de trabalho e de uma Justiça do Trabalho com possibilidades de solução ou arbitragem de conflitos. De forma geral, a mediação e arbitragem de conflitos ocorrem no âmbito do poder legislativo. Também, de forma geral, o processo de trabalho docente, no setor público, é fortemente influenciado por mudanças tecnológicas e novas formas de gestão (novo gerenciamento público), à semelhança do setor privado. Assim, poderíamos afirmar que são tênues as diferenças entre “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”⁹. O trabalho no setor público, em especial no campo da

⁸ MARX, Karl. *O capital*. Livro 1. Capítulo VI (inédito). 1ª. ed. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1978.

⁹ LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1995

educação, compreende o processo de trabalho intelectual que envolve fundamentalmente produção e reprodução de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Os trabalhadores, no setor público, são assalariados e assemelham-se aos demais trabalhadores submetidos à lógica do capital e do mercado.

As concepções de neoliberalismo, meritocracia e capital humano que orientaram a análise sobre as políticas de trabalho e emprego de professores e professoras [capítulo 1] foram construídas a partir dos seguintes autores: Reginaldo Moraes (2001), Andreia Galvão (2007), Ellen Wood (2001), Michael Young (1958), Christian Laval et al (2011), Gaudêncio Frigotto (1984), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Pablo Gentili (1998), David Harvey (2016).

Procedimentos Metodológicos

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, o que não foi empecilho para trabalhar com dados quantitativos, os quais permitiram analisar o problema central da pesquisa: as relações entre as políticas educacionais, condições de trabalho e saúde dos professores e professoras. Para isso, foi estabelecido, como principal procedimento metodológico a análise de documentos escritos.

O processo inicial de consultas às fontes deu-se por meio do acesso às leis, decretos e resoluções elaborados pelo poder público – Secretaria de Estado da Educação e Governo do estado de São Paulo – e pelo poder legislativo, entre 2007 e 2018; selecionamos os documentos legais que contemplavam políticas públicas de trabalho e emprego e de políticas educacionais. Toda legislação foi acessada em sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, do Diário Oficial do Estado de São Paulo e nos arquivos da APEOESP.

Neste mesmo recorte temporal, de 2007 a 2018, coletamos os dados estatísticos referentes às características sociais do professorado paulista na

Coordenadoria Geral de Recurso Humanos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Todos os dados utilizados foram acessados no site da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação e algumas tabulações e dados complementares foram disponibilizados pela subseção do DIEESE da APEOESP.

Na terceira fase de coleta de dados para a pesquisa, tivemos acesso às atas e resoluções congressuais da APEOESP, de 1980 a 2016, no acervo do sindicato, grande parte delas microfilmadas, assim como dados fornecidos pela secretaria geral e secretaria de organização da APEOESP, em junho de 2019. O portal da APEOESP disponibiliza um conjunto de informações, documentos e relatórios que foram também coletados.

Os relatórios sobre as três pesquisas (2003, 2010) realizadas pela APEOESP/DIEESE e de 2016, realizada pelo Instituto de Observação Social (IOS), foram cedidas pela APEOESP. Na última pesquisa, ainda sem relatório publicado, foram incluídas questões de nossa autoria¹⁰ sobre as políticas públicas de trabalho e emprego, como bônus resultado, prova mérito, evolução funcional pela via acadêmica e não acadêmica.

Finalmente, coletamos os dados de licenças médicas concedidas pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, no período de 2014 a 2018. A série histórica se inicia em 2014, por isso não temos dados dos anos anteriores. Os dados do DPME foram obtidos mediante a Lei de Acesso à Informação (12.527/2011) e o decreto estadual que a regulamenta (58.052/2012). Pelo Serviço de Informações ao Cidadão (SIC), foi possível solicitar os dados referentes à quantidade e motivos de licenças médicas aprovadas com a CID 10¹¹.

¹⁰ A inclusão foi negociada com a presidência da APEOESP e com o DIEESE.

¹¹ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) fornece códigos relativos à classificação de doenças e a uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. Publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10.

Diante desse conjunto de fontes escritas – leis, resoluções, decretos, estatísticas, relatórios, atas, listagens, entre outros – a atuação do pesquisador é analisar e interpretar os documentos. As informações contidas localizam-se em diferentes níveis, foram produzidos em contextos diferenciados e cada documento tem sua especificidade.

A análise dos documentos buscava responder as questões propostas pela pesquisa. Assim, para os documentos legais era colocada a questão sobre a organização e as condições nas quais o trabalho docente se concretizava na perspectiva do poder público e legislativo. A intenção era compreender as relações entre as políticas, as condições e a organização do trabalho de professores e professoras do estado de São Paulo. A hipótese que orientava a análise é de que a política educacional do Estado de São Paulo, de 2007 a 2018, é alicerçada no neoliberalismo e tem a meritocracia e a teoria do capital humano na sua base ideológica, sendo que esses conceitos foram reinventados e reconstruídos com o passar dos anos, aprofundando a alienação, precarização e intensificação do trabalho, e tendo reflexos na saúde dos professores e professoras.

As estatísticas foram analisadas para apresentar as características sociais dos professores e professoras que trabalham em escolas públicas estaduais em São Paulo. As atas dos congressos da Apeoesp foram analisadas para apreender quais resoluções se referiam ao tema da saúde docente e quais foram as pautas construídas. Afinal, quais as respostas sindicais para a questão da saúde dos professores?

Os relatórios de pesquisa e os dados do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo foram analisados para responder à questão: do que adoecem os professores e professoras?

Não menos importante para as análises realizadas é o fato de que como militante sindical participo, cotidianamente, das lutas dos professores e professoras na defesa de direitos por melhores condições de trabalho. Essa

vivência permitiu um olhar “informado” sobre a documentação, pelo conhecimento adquirido na minha trajetória profissional e sindical. Na apresentação dos resultados são indicados, em algumas situações, os dados referentes à minha experiência.

Finalmente, a exposição dos resultados da pesquisa é apresentada em quatro capítulos:

Capítulo 1. Política Educacional, Emprego e Trabalho Docente - apresenta a análise da legislação educacional paulista e dos reflexos dessa legislação na organização do trabalho docente e na saúde de professoras e professores. Estas políticas foram desenvolvidas em dois governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra/Alberto Goldman (2007/2010) e Geraldo Alckmin/Marcio França (2011 a 2018).

Capítulo 2. Quem são os professores e professoras estaduais de São Paulo? - apresenta um retrato da categoria docente do magistério estadual paulista, para tanto apresentamos a distribuição de professores e professoras por contrato de trabalho - efetivos e não efetivos -, por faixa etária, por sexo e por vínculos de emprego – estatutários e não estatutários -, a partir de dados produzidos pela própria Secretaria Estadual de Educação, na Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGRH).

Capítulo 3 – APEOESP- respostas sindicais ao adoecimento dos professores e professoras - apresenta a análise, da perspectiva do Sindicato/Apeoesp, das resoluções dos congressos sobre as concepções e as estratégias sindicais sobre a saúde/doença dos professores e professoras.

Capítulo 4 – do que adoecem professores e professoras? - apresenta a análise dos relatórios (2003, 2010 e 2016) de pesquisa produzidos pela Apeoesp, em parceria com Dieese, sobre as relações entre condições de trabalho e adoecimento; também analisa a ocorrência de doenças a partir de dados produzidos pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, sobre licenças dos professores e professoras.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA EDUCACIONAL, EMPREGO E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo objetiva descrever e analisar as políticas educacionais desenvolvidas em dois governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra/Alberto Goldman (2007/2010) e Geraldo Alckmin/Marcio França (2011 a 2018), para compreender as relações entre as políticas, as condições e a organização do trabalho de professores e professoras do estado de São Paulo.

A hipótese que orienta o capítulo é de que a política educacional do Estado de São Paulo, de 2007 a 2018, é alicerçada no neoliberalismo, e tem a meritocracia e a teoria do capital humano na sua base ideológica, sendo que esses conceitos foram reinventados e reconstruídos com o passar dos anos. Inicialmente, serão apresentadas as concepções de neoliberalismo, meritocracia e capital humano, as quais orientam a análise sobre as políticas.

Segundo Reginaldo Moraes (2001, p. 10), o neoliberalismo informa, pelo menos, três movimentos que se articulam: o primeiro se apresenta como ideologia, nas suas formas “de ver e julgar o mundo social”; o segundo se apresenta como “movimento intelectual organizado”, em especial, na construção de centros de produção de ideias e programas; o terceiro se apresenta como “um conjunto de políticas adotadas pelos governos conservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1970”. Esse mesmo autor (2001, p. 42) nos informa que haveria, pelo menos, três “linhas” do pensamento neoliberal: a primeira é a “escola austríaca”, cujo expoente é Friedrich August von Hayek (1899/1992, seu livro *O caminho da servidão* é lançado em 1944); a segunda é a “escola de Chicago”,

cujas expressões são Milton Friedman¹², Theodore W. Schultz¹³ e Gary S. Becker¹⁴, estes dois últimos desenvolveram a teoria do capital humano; a terceira é a chamada “escola de Virgínia” cujo principal autor é James M. Buchanan Jr.¹⁵

Segundo Andreia Galvão (2007, p. 36), o neoliberalismo como ideologia, movimento intelectual e político, faz a apologia do livre mercado e critica a intervenção do Estado, contribuindo para novas formas de acumulação do capital. Com isso, permite a adoção de medidas privatizantes de empresas estatais e de serviços sociais (entre eles, a educação, saúde e previdência social) e desregulamenta os mercados, em especial, do trabalho e o financeiro. O neoliberalismo, como ideologia, “se apropria e ressignifica demandas e aspirações de parcela da classe dominada, invertendo-lhes o sentido” (GALVAO, 2007, p. 38). Direitos são compreendidos como “privilégios” e conquistas trabalhistas, como “custos”, e por esse viés, o neoliberalismo promove políticas sociais regressivas com discursos “modernizantes” de flexibilização de direitos, desregulamentação de mercados, entre outros.

Esta pesquisa compreende que a tese do “Estado Mínimo” deve ser relativizada, pois no processo de acumulação capitalista, o Estado tem um papel fundamental. Ellen Wood (2001, p. 115) evidencia que o Estado modifica suas formas de intervenção, pois não só o capital precisa do Estado, para manter o padrão de acumulação e competição, como também para reduzir os obstáculos que impedem a exploração do trabalho pelo capital¹⁶. Na mesma linha analítica, Moraes (2001, p.10) compreende que o neoliberalismo “é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais

¹² Liberdade de escolher (s/d), Capitalismo e liberdade (1983), A tirania do status quo (s/d), traduzidos para o português, foram relevantes para a difusão desse autor no Brasil.

¹³ O valor econômico da educação (1967) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa, traduzidos para o português, possibilitam a compreensão da proposta do autor.

¹⁴ Entre suas obras fundamentais, se encontram "The Economics of Discrimination", de 1957, e "Human Capital", de 1964.

¹⁵ “Custo e escolha: uma indagação em teoria econômica”, expressa a teoria “public choice”.

¹⁶ A reforma trabalhista, em 2017, no Brasil, é exemplo concreto desse movimento.

líquida, e era do capital volátil e um ataque às formas de regulação econômica do século XX". As políticas neoliberais indicam um novo perfil do mundo do trabalho, ancorado em autonomia, gestão e contratação flexíveis; vínculos entre salários e desempenho e individualização das remunerações; percursos profissionais não padronizados (fim de carreiras e estabilidade), entre outros.

Líderes partidários alinhados com programas neoliberais conquistaram governos de importantes países: em 1979, Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Ronald Reagan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. A rigor, as principais experiências de "ajuste" neoliberal foram ensaiadas na América Latina: em 1973, no Chile, com Pinochet, em 1976, na Argentina, com o general Videla e o ministério de Martinez de Hoz. Nos anos 80, os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição para a renegociação de suas dívidas galopantes. Daí passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: 1985, Bolívia; 1988, México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente Argentina, dessa vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E desde 1989, o Brasil, de Collor a Cardoso (MORAES, 2001, P. 32-33).

O Brasil, nos anos 1980, parece viver um paradoxo: do lado dos economistas, foi uma "década perdida"; do lado dos sociólogos, era uma década de socialização da política e de conquista de direitos. Os conservadores argumentavam que os direitos conquistados eram responsáveis pela falta de crescimento econômico, portanto, haveria necessidade de reformas ou ajustes estruturais. É nessa chave que emergem as políticas de focalização (acesso seletivo), descentralização (da implementação, mas não das decisões políticas e da gestão dos fundos) e privatização (transferência da propriedade estatal para entes privados e/ou a transferência da gestão dos serviços públicos para entes privados) (MORAES, 2001).

1.1. Meritocracia

A meritocracia, colocada em prática nos sistemas escolares e de formação, assim como nas empresas, é um processo que tem por objetivo promover os mais "aptos" aos diferentes graus hierárquicos. As práticas de competição oferecem símbolos que legitimam a seleção dos melhores. Trata-se de um processo social e

político no qual o poder é destinado aos mais qualificados. Pela meritocracia, compreende-se que as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes na sociedade capitalista são baseadas em dons e méritos individuais. A meritocracia distingue os trabalhadores e oculta as desigualdades sociais, pois estas últimas aparecem como resultado de diferenças de dons e méritos individuais. As desigualdades sociais são compreendidas como desigualdades das capacidades de trabalho dos indivíduos. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que a meritocracia é ideológica, pois oblitera e inverte o real¹⁷.

Young (1958) informa que a meritocracia surge como um critério de ruptura com a hereditariedade, e ganha impulso global pós-revolução francesa, de 1789. Em 1870, foi aprovada, na Inglaterra, a lei sobre educação elementar e

foi então quando se instaurou na Grã-Bretanha o ensino obrigatório e se suprimiu o favor político para a entrada na administração substituindo-o pela competição leal. O mérito e o êxito profissional foram daí para frente os critérios valorativos para o ingresso e a ascensão nesta honrosa profissão (YOUNG, 1958, p. 2).

A meritocracia, como ideologia, difunde a ideia que a inteligência, os dons e a formação escolar permitem maiores oportunidades no mercado de trabalho. O sucesso ou fracasso depende de esforço e capacidades individuais. Para Kreimer (2001), citado por Forero et al (2007), a noção de meritocracia está na base ideológica e constitutiva do capitalismo moderno.

A origem da meritocracia que conhecemos hoje remonta ao abandono dos critérios aristocráticos de organização das posições sociais baseadas na linhagem ou nepotismo para adotar um novo mecanismo de distribuição cujo eixo era o mérito de cada um (KREIMER, 2001). Desta forma, seriam as habilidades dos sujeitos e não seu "sangue" que definiria seu lugar no mundo. Surge no século XVIII aproximadamente, uma nova sensibilidade na sociedade, que é gerada juntamente com a emergência de discursos que defendem ideais que antes não estavam presentes como igualdade, liberdade, soberania popular, entre outros (KREIMER, 2001). Trata-se do surgimento de um novo sujeito social que insistirá em romper com a tradição do passado para dar lugar a um

¹⁷ Ver SAES, Décio. Classe média e política de classe – uma nota teórica. *Contraponto*, n.2, Rio de Janeiro, 1978. E o verbete Méritocratie In *Dictionnaire de Sociologie*. Le Robert, Seuil, 1999.

período histórico que será chamado de "modernidad" (FORERO et.al 2007).¹⁸

Se a meritocracia não é uma forma de dominação nova, o que a torna “nova”? A propaganda de que o esforço individual pode garantir mobilidade e ascensão social, melhores postos de trabalho, produzir igualdade de classe, gênero ou raça é o que faz manter os padrões de dominação e lhes fornece nova roupagem.

Sob a nova ordem prevalecente a divisão de classe foi acentuada muito; o status das classes altas aumentou, enquanto o das baixas sofreu uma regressão ... Todo historiador sabe que a luta das classes era endêmica nos tempos anteriores ao mérito e, em vista da experiência passada, parece lógico pensar que qualquer perda de uma categoria de uma classe teria que agravar o conflito. (YOUNG, 1958, pp. 130-131)¹⁹

Porém, para Young, "a razão fundamental é que essa nova estratificação foi realizada de acordo com o princípio de mérito, geralmente aceito em todos os níveis sociais." (YOUNG, 1958, p.131).²⁰

Ainda segundo Young (1958), o sistema educativo transforma a igualdade de oportunidade em um princípio darwinista, pois as crianças são declaradas aptas ou não, dependendo do acesso à escolarização. A educação é entendida como uma habilidade produtiva que selecionaria e classificaria os indivíduos em

¹⁸ El origen de la meritocracia que conocemos hoy en día se remonta al abandono de los criterios aristocráticos de organización de las posiciones sociales basadas en el linaje o nepotismo para adoptar un nuevo mecanismo de distribución cuyo eje fuera los méritos de cada uno (KREIMER, 2001). De esta manera serían las capacidades de los sujetos y no su “sangre” la que definiría su lugar en el mundo. Surge en el siglo XVIII aproximadamente, una nueva sensibilidad en la sociedad, que se gesta junto con la aparición de discursos que abogaban por ideales que antes no estaban presentes como la igualdad, la libertad, la soberanía popular, entre otros (KREIMER, 2001). Se trata del surgimiento de un nuevo sujeto social que insistirá en hacer un quiebre con la tradición del pasado para dar paso a un periodo histórico que será llamado “modernidad” (FORERO et. al 2007).¹⁸

¹⁹“Bajo el nueva orden imperante se há acentuado mucho la división de classe; el estatuto de las classes altas se há elevado, mientras que el de las bajas ha experimentado um retrocesso... Todo historiador sabe que se la lucha de classes era endêmica em los tempos anteriores al mérito, y, a la vista de la experiência passada, parece lógico pensar que toda perdida de uma categoria de uma classe tenia que agravar conflito” (YOUNG, 1958, p. 130-131).

²⁰ “la razón fundamental é que esta nueva estratificación se há levado a caba de acuerdo com um princípio, el del mérito geralmente aceptado en todo los níveis sociales” (YOUNG, 1958, p. 131).

classes superiores e ou em classes baixas. O mérito é colocado como distribuidor de poder e relacionado ao acesso ao conhecimento.

Três maneiras de ascender ao poder: o nascimento – a mais importante – a riqueza e a sorte, de alcances limitados em algumas cidades antigas gregas. O critério do mérito, em estreita referência à esfera do conhecimento, aparece como possibilidade de acesso a posto de trabalho e cargos políticos com a criação das universidades. (KREIMER, 2000, p. 30-31).

Marx (1999), ao fazer a crítica do programa social - democrata de Gotha, informa que as possibilidades de promoção social, independentemente da origem social, é uma abstração. Para bom andamento do capital, há uma seleção que se faz a partir das condições materiais de existência, e não da inteligência ou dos talentos presentes em todas as classes sociais. A chamada promoção social só se faz pelo interesse geral do capital, por forças produtivas qualificadas (DONGEVILLE, 1976). Uma sociedade emancipada destacaria as particularidades de cada indivíduo que é subjugado pelo capitalismo. A produção em massa anula a diversidade de talentos individuais, e o mérito não deve ser considerado como critério de apropriação individual, pois numa sociedade emancipada, cada um deve produzir segundo suas capacidades e usufruir segundo suas necessidades.²¹ A divisão do trabalho, no capitalismo, e a separação entre o trabalho intelectual e manual são responsáveis pela diversidade de talentos.

²¹ Marx desenvolve esse debate na Crítica ao Programa de Gotha e junto com Engels, na Ideologia Alemã. "Em uma fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades." (MARX, 1999, p. 25-26).

A meritocracia, como ideologia, cria formas de exclusão, na medida em que os fatores econômicos determinam o mérito. A igualdade de oportunidades é uma fábula para justificar a desigualdade social. A meritocracia está associada às noções de competência e de desempenho, o que implica distinguir as professoras e os professores por mérito, classificando os mais competentes, responsáveis e eficazes.

A teoria do capital humano legitima ideologicamente a meritocracia: “O marco teórico se baseia no estímulo ao esforço individual para obter ascensão social e acesso ao conhecimento.” (MARTINEZ et. al., 1997, p. 27).

1.2. Teoria do Capital Humano

Há um novo discurso econômico sobre a educação, ancorado no conceito de capital humano. O capital humano é um conceito prescritivo de condutas ou comportamentos, ele busca repensar a maneira de ser dos professores, de se adaptar e de se investir no trabalho. A economia da educação tem contribuído para definir as políticas educacionais, especialmente no que se refere ao financiamento da educação (LAVAL et al, 2011; FRIGOTTO, 1984).

Theodore W. Schultz, em seu artigo publicado em inglês, em 1961, informa que é impossível explicar crescimento econômico pela simples acumulação do capital físico e da força de trabalho. O “saber fazer” na forma de capital aparece como elemento explicativo, portanto, o crescimento é provocado pela educação.

Gary Becker é quem constrói a noção de capital humano. Segundo Becker (1964), as atividades de investimento em capital humano são bastante diversas. Elas podem ser definidas como aquelas que influenciam o retorno monetário e psicológico dos investimentos de recursos em pessoas. Dentre os investimentos em capital humano, estão incluídos a escolarização, a formação profissional, os cuidados médicos, entre outros. O rendimento desses investimentos pode ser monetário ou não, e pode integrar a satisfação e a estabilidade no emprego, como também aumentar o bem-estar pessoal. A utilização dessa teoria pelas

organizações internacionais multilaterais (OCDE, Banco Mundial, entre outras) levou a definição de conhecimentos, qualificação, competências e características individuais como indutoras do bem-estar pessoal, escolar e econômico. Os esforços consagrados pelos indivíduos – de tempo e dinheiro -, assim como as despesas consagradas pelo coletivo à educação e à formação são considerados investimentos que terão retorno garantido. As pessoas mais escolarizadas terão remuneração mais elevadas. As escolas seriam empresas que produzem competências, segundo Gary Becker. Essa interpretação de Becker sobre capital humano contribuiu para as pesquisas sobre as relações entre maior escolarização e formação profissional e crescimento econômico. O capital humano não apenas melhoraria o desempenho individual do trabalhador, mas geraria riqueza e crescimento econômico e reduziria as desigualdades sociais.

(...) segundo esta visão o recurso mais importante da organização é o seu capital humano; essa visão tem dois problemas fundamentais, de um lado, se reduz o ser humano a simples condição de recurso, que se usa e se descarta quando cumpriu o propósito para o qual foi adquirido. Por outro lado, esse tipo de afirmação não corresponde aos processos de tomada de decisão nas organizações. (OSPINA, 2015, p.316).²²

Em tempos neoliberais, a motivação individual de investimento em escolarização e formação profissional legitimam o desengajamento financeiro do Estado. Essa noção é questionada por vários autores, entre eles, Gaudêncio Frigotto (1984), que nos informa que não se concretiza a relação entre desenvolvimento capitalista e educação, nem a educação escolar é equalizadora das desigualdades sociais. Catani (2006, p. 58) informa que houve uma “revitalização da teoria do capital humano” na ofensiva neoliberal, em especial, nas formas de gestão do trabalho. O capital tem demandado um trabalhador

²² ...según esta visión el recurso más importante de las organizaciones es su capital humano; esta vision tiene dos problemas fundamentales, de um lado, se reduce el ser humano a la simple condición de recurso, que se usa y se desecha cuando há cumplido el fin para el cual há sido adquirido. De outro lado, este tipo de afirmaciones no corresponden com los procesos de toma de decisiones em las organizaciones; (OSPINA, 2015, p. 316).

engajado, comprometido com o processo produtivo, polivalente, flexível, portanto, desloca-se a responsabilidade pelas desigualdades na distribuição dos salários e empregos. Em vista disso, Catani (2006, p. 59) compreende que a teoria do capital humano é um “suporte ideológico das transformações atuais do capital”.

Esta nova regra do jogo contratual não promoverá, portanto, novas proteções, mas, ao contrário, destruirá o remanescente de bens coletivos, acentuando, assim, o caráter anômico da individualidade “negativa”. O pauperismo - uma representação limitadora, como o vagabundo - exemplifica essa completa dissociação, que reduziu parte da população industrial à condição de massa agregada de indivíduos sem qualidades. (CASTEL, 2009 p. 390)²³

Pelo exposto, as políticas neoliberais, no campo da educação, possibilitam colocar em prática formas de educação e de trabalho de homens e mulheres vinculados a uma racionalidade de maximização de resultados - sujeitos mais produtivos e mais flexíveis para fazer face às mudanças propostas - ; de promoção dos mais aptos pelos seus dons e méritos individuais e capazes de se implicar individualmente na promoção do progresso, valorizando o chamado capital humano.

Assim, no campo da educação, as políticas neoliberais atingem não somente a gestão do trabalho de professores e professoras, mas também implica a formulação de currículos. A pedagogia das competências, compreendida como a “capacidade de fazer”, de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser²⁴ concretiza essa “nova razão do mundo”, expressão cunhada por Pierre Dardot e Christian Laval (2016). A

²³ Esta nueva regla de juego contractual no promoverá por lo tanto protecciones nuevas sino que, por el contrario, destruirá el remanente de las pertenencias colectivas, acentuando de tal modo el carácter anómico de la individualidad “negativa”. El pauperismo –una representación límite, lo mismo que el vagabundo– ejemplifica esta disociación completa, que redujo a una parte de la población industrial a la condición de masa agregada de individuos sin cualidades. (CASTELLS, 2009 p. 390)

²⁴ Pilares da Educação para o século XXI, segundo a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

inserção no mercado, conferida pela educação escolar, nessa perspectiva, é de um trabalhador ou trabalhadora flexível, polivalente, empreendedor (empresário de si mesmo), com capacidades de continuamente se transformar e tornar-se mais eficaz. Se educar para o emprego significa também educar para o desemprego, as noções de educação permanente e empregabilidade permitem, na lógica neoliberal, reverter essa relação: agora o trabalhador pode ser o empresário de si mesmo e ser responsável por si mesmo (sujeito empreendedor). O professor ou a professora são responsáveis pelos resultados e pelo processo de seu trabalho mais produtivo ou não. O professor e a professora são compreendidos, nessa perspectiva, como proprietário de seu capital humano, portanto, teria que refletir sobre as relações entre custo e benefícios para fazer escolhas e amearhar mais capital. Essas escolhas – baseadas na noção de responsabilidade individual - são compreendidas como resultado de trajetórias ou percursos selecionados pelos indivíduos. Portanto, estaríamos diante de modos de ser mais competitivos (para fazer as escolhas) e de valorização de performances individuais (por meio de avaliações de desempenho e do mérito na construção dos percursos). Segundo Pablo Gentili (1998, p. 53), haveria a exigência da “posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis.”

A maioria da população mundial está se tornando descartável e irrelevante do ponto de vista do capital (...) Como é de se esperar, alguns segmentos da população são considerados mais descartáveis do que outros, assim mulheres e negros arcam com a maior parte do fardo e provavelmente arcarão ainda mais num futuro próximo. (HARVEY, 2016, p. 109).

Observa-se, nessa fase capitalista neoliberal, como a teoria do capital humano é revisitada; assim, à escola

não basta educar para o desemprego (...) – ‘é preciso educar para sobreviver’, é necessário atribuir outras funções à escola. E opera-se uma outra etapa do rejuvenescimento da ‘teoria do capital humano’ que alarga as atribuições da escola e restringe a dimensão política que insere a ação pedagógica. (MOTTA, 2008, p. 1;7).

Na mesma direção, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, retomam a teoria do capital humano, argumentando que a exclusão social pode gerar conflitos e revoltas e prejudicar o desenvolvimento econômico. Portanto, a educação é instrumento para impulsionar o desenvolvimento econômico dos países.

O BM defende que a educação é peça chave para o crescimento e alívio da pobreza nos países em desenvolvimento e, a partir desse discurso, propõe um programa de medidas que visa reformar a educação dos países devedores. De maneira geral, as recomendações são: prioridade para educação básica; privatização do ensino secundário e superior e financiamento público ao setor privado; maior eficiência na administração educacional; com a participação da comunidade na administração e custos da escola; a descentralização das instituições escolares; maior autonomia das instituições educacionais; análise dos resultados, baseado na produtividade bem como avaliação de resultados; criação de sistemas de avaliação nacional (LOUREIRO, 2007 *apud* BASÍLIO, 2015, p. 26).

Entretanto, Segnini (2000) argumenta que a relação entre educação e desenvolvimento é uma relação necessária, mas não é suficiente. Para essa autora, as contradições apontadas sobre as relações entre educação e mercado de trabalho estão para além da escolarização ou da formação profissional.

Também, como já citado, a privatização da educação é um dos pilares das políticas, o que pode ser observado por meio de parcerias do setor público com empresas privadas. Apesar de não ser nosso objetivo neste trabalho, vale registrar que:

As ações que incidem sobre as escolas públicas na atualidade e, dentre elas, a realização de parcerias entre o setor público e o privado, inserem-se em conjunto de proposições que expressam os novos rumos tomados pelas ações políticas educacionais, que dizem respeito a adoção do ideário neoliberal ... e, mais especificamente, no trabalho do professor, revelou, por um lado, parcela da intensificação do seu trabalho, uma vez que essas ações o sobrecarregavam em suas tarefas cotidianas; e, por outro lado, a perda crescente de sua condição de decisão, pois os professores não foram consultados sobre as ações a serem desenvolvidas pelos parceiros. (MARIN. PENNA. 2012 p. 125).

Ainda que o objeto do capítulo sejam as políticas de educação e emprego de professores e professoras no estado de São Paulo, há que se registrar que, no

Brasil, o neoliberalismo ganhou impulso no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002), no qual orientaram a chamada reforma do estado, realizada a partir de 1995, transformando o Estado brasileiro em Estado Gerencial, e introduzindo as novas formas de gestão do trabalho no setor público – new management public -, à semelhança do setor privado.

É preciso, agora dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle de resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p 7).²⁵.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado apresenta uma mudança significativa na concepção de serviço público, não mais como um direito, mas como um serviço que pode ser oferecido pelo mercado. Essa mudança tem reflexos importantes nas políticas educacionais brasileira e paulista. Trata-se de focalizar os chamados serviços educacionais para os grupos mais vulneráveis da sociedade; a educação não é mais um direito universal, mas um bem e um serviço, dirigido para determinados segmentos sociais. Também se trata de delegar aos setores privados a oferta de educação escolar.

Tendo apresentado, brevemente, a concepção de neoliberalismo, capital humano e meritocracia, a seguir serão analisadas as políticas educacionais do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2018, que se referem ao trabalho e emprego de professores e professoras, em escolas públicas de ensino básico. Analisaremos os vínculos contratuais; as formas de contratação – os diferentes tipos de contrato de trabalho -; as formas de permanência no emprego – estágio probatório e avaliações -; as possibilidades de carreira – promoções e evolução na carreira -; e as possibilidades de aposentadoria. Observar-se-á que tais

²⁵O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que também o aprovou.

políticas aprofundam a precarização do trabalho docente, a qual tem dupla dimensão: de um lado, refere-se à ausência ou redução dos direitos e garantias do trabalho; de outro, à qualidade ou sentido do trabalho.

Os professores e professoras, como poderá ser observado, possuem uma diversidade de formas contratuais (efetivo, estável, temporário, eventual); o trabalho por tempo determinado (temporários); sem jornadas definidas de trabalho (temporários e eventuais); flexibilidade nas demissões (mediante avaliações); supressão de direitos (como aposentadorias, férias e descanso semanal para os eventuais, atendimento à saúde para temporários).

1.3. Trabalho e emprego de professores e professoras

A política educacional do governo federal estava contida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que entrou em vigor a partir de 2007,²⁶ na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores). O decreto definiu, entre outras metas, que se deveria *“implementar o plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho”*, portanto, o PDE, como ficou conhecido o Plano de Desenvolvimento da Educação, preservou as diretrizes neoliberais quando tratou das relações de trabalho dos profissionais da educação, apesar de estas diretrizes estarem definidas desde o governo FHC.

Os planos de carreira serão estruturados em classes hierarquizadas segundo a natureza e a complexidade das tarefas, fazendo-se a distribuição escalonada dos cargos e empregos entre as classes e a promoção na carreira será baseada em avaliação de desempenho e aprovação em cursos específicos. (BRASIL, 1995, p 63).

O governo do estado de São Paulo – José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira) -, em consonância com o governo federal, lança, no início de seu mandato, em 2007, um plano de metas e ações para a educação pública

²⁶ A adesão da secretaria estadual de educação de São Paulo ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação ocorreu em agosto de 2007.

paulista, denominado “10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual”. A seguir, as 10 metas propostas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8a série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2a, 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e 3a série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1a a 4a séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.²⁷
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

A meta 8 é aquela que mais diretamente incide sobre o trabalho e emprego de professores e professoras, pois estabelece um programa de formação continuada e “capacitação” da equipe escolar enfocado nos resultados de avaliações em larga escala, aplicada aos estudantes, ampliando o controle sobre o trabalho docente, pois o conteúdo dessas provas é definido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). O neogerencialismo é implantado, as escolas são tratadas como uma empresa que necessita apresentar resultados mensuráveis pelas avaliações.

O novo Plano Estadual de Educação, com as dez metas, foi publicizado em agosto de 2007; em maio de 2008, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP); e, em novembro de 2008, foi elaborada

²⁷ No site do PSDB, encontramos a meta 8 assim apresentada: “Utilização da estrutura de tecnologia da informação e da Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DE’s; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.”

<http://www.psd.org.br/acompanhe/noticias/jose-serra-lanca-10-metas-para-a-educacao-ate-2010/>

a “Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Essa proposta, ainda em vigência, integra o programa “São Paulo Faz Escola”, e tem como material para sua sustentação: Jornal do Estudante, Revista do Professor, Caderno do Gestor e vídeos tutoriais enviados a todas as escolas, e sem espaço para a crítica. O “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”²⁸ tem um conjunto de material organizado por disciplinas, de acordo com série, ano e bimestre, dirigido aos alunos e alunas (Caderno do Aluno) e professores e professoras (Caderno do Professor), para desenvolver as “competências e habilidades”. Esses Cadernos são chamados de “Cartilhas” pelos professores e professoras, e são referência para as avaliações externas, que incidem diretamente sobre a carreira do professorado (bonificação por resultados), como será observado neste capítulo.

Assim, no período entre 2007 e 2018, vários mecanismos de flexibilização, controle, precarização e intensificação do trabalho são colocados em prática. Como medidas de controle, podemos citar: as avaliações dos alunos e alunas em larga escala (a exemplo do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP) e as avaliações de professores e professoras; as políticas de bonificação por resultado; o programa de valorização por mérito (criado em 2009); a lei sobre as faltas médicas²⁹, entre outras. Como medidas de precarização do trabalho docente, podemos citar a reformulação constante das regras de contratação de professores temporários; a criação de jornadas reduzidas de trabalho, as políticas salariais, entre outras. A intensificação do trabalho pode ser verificada nas novas jornadas de trabalho, entre outras. A política neoliberal no Brasil trouxe profundas mudanças na educação pública brasileira. Dentre as mudanças, destacamos: novas formas de contratação das professoras e dos professores, como o contrato temporário; o estabelecimento do

²⁸ No site da Secretaria de Educação apresenta-se a Proposta Curricular como Currículo Oficial, consulta realizada por ocasião da escrita desta dissertação. <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> (acesso 24/06/2019)

²⁹ A Lei 1041/08, chamada lei da falta médica impôs um limite de 6 faltas médicas anuais em meses diferentes, dificultando o afastamento de professores e professoras doentes do trabalho.

mérito para progressão da carreira e a vinculação de prêmios salariais a resultados de avaliações estandardizadas, aplicadas aos estudantes, com conteúdo definido em “cartilhas”³⁰ elaboradas sem a participação dos docentes.

No período de 2007 a 2018, de governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em São Paulo, José Serra (2007–2010), Alberto Goldman (2010),³¹ e Geraldo Alckmin (2011 –2014 e 2015-2018)³² modificaram as relações de trabalho do professorado paulista. Compreendemos que essa nova legislação educacional modifica a organização do trabalho docente, afetando o cotidiano dentro das escolas, aprofundando o processo de alienação no trabalho, intensificando a degradação das condições de trabalho e ampliando o adoecimento profissional.

A análise das políticas educacionais que se referem ao trabalho e emprego de professores é aqui realizada por meio da legislação (resoluções, decretos, portarias) produzida no período de 2007 a 2018, no estado de São Paulo. Foi selecionada a legislação que informa a organização e as condições nas quais o trabalho docente se concretiza. Também foram utilizadas para a análise as observações sobre a realidade escolar e o trabalho docente, decorrentes da militância sindical e política na escola pública estadual em São Paulo.

Apresentaremos, inicialmente, um quadro, tendo como ponto de partida o Estatuto do Magistério, produzido em 1985³³, resultado de longa luta das professoras e dos professores, desde a greve de 1978, até 2018 para podermos

³⁰ No estado de São Paulo os alunos recebem uma cartilha com atividades que orientam o percurso de aprendizado. Estas cartilhas são feitas e distribuídas sem consulta as professoras e aos professores.

³¹ Era vice-governador e assume com saída de José Serra em abril de 2010, que renuncia para concorrer à presidência da república.

³² Em abril de 2018, Geraldo Alckmin renuncia para concorrer à presidência da república e assume seu vice Márcio França do PSB até janeiro de 2019, quando assume novo governador do PSDB João Dória.

³³ Lei Complementar 444, de 27/12/1985. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>, acesso em 04/05/2019.

visualizar as mudanças no contrato de trabalho, forma de contratação, permanência carreira e aposentadoria.

Quadro 1. Mudanças no emprego de professores e professoras. Estado de São Paulo. 1985 a 2018

A N O	Governo/ Legislação	Contratos de Trabalho dos (as) Professores (as)	Formas de Contratação	Perma- nência	Carreira	Aposenta- doria³⁴
1985	Franco Montoro Lei 444/1985 (Estatuto do Magistério)	<u>Efetivos</u> OFA ³⁵ (temporários)	<u>Concurso Público (provas e títulos)</u> Processo Seletivo (Título)	<u>Sem Estágio Probató- rio</u> Ter aula atribuída	<u>Progressão por tempo e evolução acadêmica e não acadêmica</u> Progressão por tempo e evolução acadêmica e não acadêmica	<u>Tempo de Contribuição de 25 anos para professora e 30 anos para professor (IPESP)</u> Tempo de Contribuição de 25 anos para professora e 30 anos para professor (IPESP)
2007/ 2010	Serra /Goldman Lei 1010/07, 1093/09, 1097/09 e decreto nº 52.344/07	<u>Efetivos</u> OFA (estabilidade)	<u>Concurso Público (provas e títulos)</u> Processo Seletivo (prova e Título)	<u>3 anos de estágio probató- rio</u> Ter aula atribuída	<u>Progressão por mérito (prova) e evolução acadêmica ou não acadêmica</u> Progressão por mérito (prova) e evolução	<u>Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (SP Prev)</u> Tempo de Contribuição e idade mínima,

³⁴ Nesse momento, se debate no Congresso Nacional a PEC 06/2019, que poderá mudar as regras para aposentadoria de professoras e professores.

³⁵ Ocupante de Função Atividade

		<u>OFA (sem estabilidade)</u>	<u>Processo Seletivo (prova e Título)</u>	<u>Ter aula atribuída</u>	acadêmica ou não acadêmica	sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (SP Prev)
		Contrato Por Tempo Determinado (Categoria O)	Processo Seletivo (prova e Título)	Ter aula atribuída	Sem Progressão e sem evolução	<u>Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (RGPS)</u>
		<u>Professor/a Eventual</u>	<u>Processo Seletivo (prova e Título)</u>	<u>Trabalha na ausência de professores/as</u>	<u>Sem Progressão e sem evolução</u>	<u>Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (SP Prev)</u>
2011/2018	Alckmin /França Lei 1256/2015	<u>Efetivos</u>	<u>Concurso Público (provas e títulos)</u>	<u>3 anos de estágio probatório</u>	<u>Progressão por mérito (prova) e evolução acadêmica ou não acadêmica</u>	<u>Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (SP Prev)</u>

		OFA (estabilidade)	Processo Seletivo (Título)	Ter aula atribuída	Progressão por mérito (prova) e evolução acadêmica ou não acadêmica	Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (SP Prev)
		<u>Contrato Por Tempo Determinado (Categoria O)</u>	<u>Processo Seletivo (Título)</u>	<u>Ter aula atribuída</u>	<u>Sem Progressão e sem evolução</u>	<u>Tempo de Contribuição e idade mínima, sendo 25/50 para professora e 30/55 para professor (RGPS)</u>
		Professor/a Eventual	Processo Seletivo (Título)	Trabalha na ausência de professor es/as	Sem Progressão e sem evolução	

Fonte: Secretaria Estadual da Educação/ São Paulo. Elaboração Própria

1.3.1. Contratos de Trabalho

A partir de 2007, o professorado paulista foi submetido a mudanças nos contratos de trabalho, conforme pode ser observado no Quadro I, acima. Foram inúmeras alterações legais que contribuíram para precarizar, ainda mais, o trabalho docente.

Os contratos temporários no setor público não são novidade, os governos sempre se utilizaram desses trabalhadores e trabalhadoras para substituir professores e professoras, seja em licenças ou em vacância de cargos. Os professores e professoras temporários não são ocupantes de cargo, mas de funções. Os cargos são ocupados somente por professoras e professores efetivos, ou seja, que realizaram e foram aprovados em concursos públicos.

Quando da aprovação da Lei Complementar 1010/2007, que criou o São Paulo Previdência (SPPrev³⁶), em substituição ao IPESP (Instituto de Previdência do

³⁶ São Paulo Previdência, autarquia que administra a previdência dos servidores públicos estaduais de São Paulo.

Estado de São Paulo), havia 101.813 (46,10%) professores e professoras não efetivos – contratados pela lei 500/1974³⁷ - trabalhando em escolas públicas. Dentre esses professores e professoras não efetivos (contratados pela Lei 500/1974), havia dois tipos de contratos, os que possuíam estabilidade, conferida pela Constituição Federal de 1988 (categoria P), e os que não a possuíam. Por ocasião da LC 1.010/2007, aquelas professoras e professores que tinham aulas atribuídas, que ocupavam um posto de trabalho em uma escola, conquistaram a estabilidade e passaram a ser denominados de “Categoria F”. Essas professoras e professores mantiveram o direito ao regime próprio de previdência dos servidores públicos estaduais³⁸.

A L.C. 1010/2007 conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação daquela lei complementar (02/06/2007), nos termos da Lei nº 500/74 (categoria “F”). Assim, estes profissionais não podem ser dispensados, salvo no caso de pedirem ou incorrerem em infrações disciplinares. Na hipótese de não lograrem atribuição de aulas, serão remunerados por doze horas aulas semanais, devendo cumpri-las na unidade escolar. (APEOESP, Manual do Professor, p. 24)

Foram ainda criadas duas novas categorias de “ocupantes de função atividade”, isto é, de professoras e professores com contratos temporários: “Categoria S” - Docentes com vínculo contratual, após a promulgação da Lei Complementar 1.010/2007 e antes de Lei Complementar 1.093/2009 -; e “Categoria L” - Docentes com aulas atribuídas após promulgação da Lei Complementar 1.010/2007 e antes de Lei Complementar 1.093/2009 -. Essas categorias eram compreendidas como transitórias, por dois anos, e já surgem sem o direito ao regime próprio de previdência dos servidores públicos estaduais. Em

³⁷ Lei 500, de 13/11/1974, institui o regime jurídico de servidores públicos estaduais admitidos em caráter temporário (ACT).

³⁸ O primeiro projeto do governo, de criação do São Paulo Previdência (SPPrev), previa a demissão de todos os trabalhadores e trabalhadoras não efetivos. Ocorreram manifestações por vários dias, principalmente de professores e professoras, o que fez o governo de São Paulo assinar um termo com o Ministério da Previdência, com anuência do Ministério Público, que garantiu a estabilidade aos trabalhadores e trabalhadoras estaduais contratados pela Lei 500/74, que tivessem vínculo empregatício com o estado em 02 de junho de 2007.

2009, a Lei 1. 093 possibilitou a demissão desses profissionais e sua recontração em novas bases.

A Lei Complementar 1.093, de 16 de julho de 2009, redefine a contratação por tempo determinado (temporários) de servidores públicos estaduais, retirando diversos direitos, como o de participar do regime de previdência dos servidores públicos estaduais. Os professores – “categoria S e L” – são demitidos e recontraados como “categoria O”, e os professores “categoria F” mantêm os direitos conquistados em 2007³⁹.

O professor – “categoria O”- com contrato temporário, nos termos da Lei Complementar 1093/2009, não tem direito ao atendimento médico-hospitalar conferido pelo Instituto de Assistência Médica dos Servidores Públicos Estaduais (IAMSPE), assim como não tem direito ao regime geral de previdência do setor público estadual, pois está vinculado, para fins previdenciários, ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Entre um contrato e outro, por tempo determinado de três anos, há um interstício de 40 dias (Lei Complementar 33/2017); esse prazo já foi de 200 dias (2009) e de 180 dias (2011)⁴⁰. Os contratos são válidos durante o período letivo, podendo ser suspenso ao final do ano letivo ou a qualquer momento, na ausência de aulas. Em dezembro de 2010, eram 15.416 contratos temporários – “categoria O” -, saltando, em dezembro de 2013, para

³⁹ Lei Complementar n 1093/09 - DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS - **Artigo 1º** - Aos servidores ocupantes de funções de docente abrangidas pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, será assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 09 (dez) horas em atividades com alunos e 03 (três) horas de trabalho pedagógico sendo 01 (uma) hora na escola, em atividades coletivas e 02 (duas) horas de livre escolha.

⁴⁰ Os trabalhadores e trabalhadoras em educação efetivos e com estabilidade podem gozar de 6 faltas abonadas por ano enquanto os trabalhadores em educação categoria O, apenas 2 faltas abonadas durante a vigência do contrato. Os trabalhadores em educação efetivos e com estabilidade podem ter 24 faltas justificadas ao ano, sendo 12 justificadas pela escola e 12 pela diretoria de ensino, enquanto que os trabalhadores em educação categoria O têm direito a 3 faltas, sendo que, ao exceder o limite, responderá processo e poderá ter o contrato encerrado. Em uma categoria majoritariamente feminina, chega a ser perverso que professoras contratadas como categoria O tenham 4 meses de licença maternidade, em detrimento dos 6 meses para as demais professoras.

61.880 contratos temporários. Em dezembro de 2018, havia 30.234 contratos temporários⁴¹.

Para além desses contratos temporários, no setor público, área da educação, há, desde 2009, professores e professoras eventuais ou intermitentes – “categoria V” -. Esse professor ou professora, assim como as professoras e professores temporários, não tem o direito aos serviços médicos hospitalares e nem ao regime de previdência dos servidores públicos estaduais. Como trabalhador intermitente, essa professora e esse professor ficam à disposição da escola para trabalhar, caso haja ausência de alguma professora ou professor, e é remunerado pelas aulas trabalhadas. A formação profissional exigida para os contratos temporários e intermitentes são semelhantes.

O Decreto nº 24.948/86, em seu artigo 10, trata da substituição docente nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou ocupante de função atividade, por período de 1 (um) até 15 (quinze) dias. Estas disposições aplicam-se aos admitidos como substitutos eventuais nos termos da Lei nº 500/74 até 15 de julho de 2009. Após essa data, o docente eventual vincula-se ao serviço público nos termos do regime jurídico instituído pela LC nº 1.093/2009 (Manual do Professor, Apeoesp, 2015, p. 57).

Os diferentes contratos de trabalho – efetivos, estáveis, temporários e intermitentes – constroem hierarquias entre os professores e as professoras, não só salariais e contratuais, mas de identidades profissionais. Para o mesmo trabalho e responsabilidades, são construídas diferentes condições de trabalho, o que promove maior precarização⁴² do trabalho e do emprego.

⁴¹ Dados do CGRH (Coordenadoria Geral de Recurso Humanos), tabulados pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Sócios Econômicos), subseção da APEOESP. Esse tema será desenvolvido no capítulo II.

⁴² De acordo com Mészáros (2002), estamos diante de um ataque à classe dos trabalhadores em todo o mundo que se revela, de um lado, no desemprego crônico em todos os campos de atividade, disfarçados como práticas trabalhistas flexíveis (eufemismo para a política de precarização da força de trabalho) e para a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial, e, de outro, numa redução significativa do padrão de vida até mesmo dos trabalhadores em ocupações de tempo integral. (FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM - <https://www.gestrado.net.br/pdf/330.pdf>

Essa mudança nas relações de trabalho apresenta reflexos nos modos de pensar e fazer a docência na escola pública paulista. Há diferentes clivagens na escola: entre as professoras e professores, entre as consideradas “não professoras e não professores” (intermitentes) e entre os estáveis e/ou efetivos e temporários. No trabalho de campo, foi possível ouvir de jovens professores e professoras, com contratos temporários e que pretendem realizar concurso público, que as vagas em concursos são limitadas por “culpa” dos professores e das professoras “categoria F” (estáveis sem concurso público). As aulas desses professores e professoras não são contabilizadas para criação de novos cargos⁴³.

1.3.2. Para além dos contratos, as formas de contratação

A contratação de professores e professoras foi regulamentada pela Constituição Federal de 1988, que definiu como critério de acesso ao serviço público a aprovação em concurso público de provas e títulos. São funcionárias e funcionários públicos aqueles que possuem vínculo de emprego estatutário, e empregados públicos possuem vínculo contratual celetista. As professoras e professores contratados por meio de concursos públicos são portadores de “cargos”, os demais ocupam uma “função-atividade” e são contratados, de forma geral, por meio de seleção pública.

Parte dos docentes é contratada por meio de concursos públicos. Até 2007, os professores e professoras podiam ser contratados por tempo (in) determinado para funções públicas (Lei 500/1974), e mantinham vínculos de emprego estatutário. A emenda Constitucional n.º 19/1998, denominada reforma administrativa, possibilitou a criação de diferentes regimes jurídicos, criando a figura do empregado público, ao lado do funcionário público estatutário. Em 2005, por determinação do Ministério Público, o Estado de São Paulo deveria encerrar as contratações pela Lei 500/74, por descumprimento da Constituição

⁴³ Resolução SE 21, de 13/04/2017, no artigo 4, inciso VII que: “No levantamento de vagas, não poderão ser consideradas classes/aulas de docentes ocupantes de função atividade” (que são os professores e professoras categoria F).

Federal. Como solução, foi apresentado pelo executivo projeto de Lei na Assembleia Legislativa de São Paulo, que previa a demissão de todos e todas que haviam sido contratados pela Lei 500/74. Forte movimento grevista impediu a votação do projeto. O novo projeto apresentado e aprovado como L.C. 1010/2007 garantia a estabilidade no emprego a todos os servidores e servidoras que tinham vínculo empregatício com o setor público no dia que a lei foi sancionada (02 de junho de 2007).

Foram criadas formas de ingresso no magistério no setor público, para além dos concursos públicos. A seleção pública simplificada mediante títulos (diplomas e formação profissional) para as professoras e professores temporários, criada pelo Estatuto do Magistério (1985), foi substituída por processos seletivos, mediante títulos e provas (2007/2010) e, mediante pressão sindical, no período 2011/2018, retornou ao processo seletivo simplificado do período anterior.

A distribuição de aulas entre os professores e professoras – efetivos, estáveis e temporários – teve mudanças significativas, mas, de forma geral, se manteve a hierarquia: primeiramente, são atribuídas aulas aos professores e professoras efetivos (portadores de cargos e submetidos a contratos por jornada de trabalho semanal); depois, aos professores e professoras com estabilidade (ainda que não portadores de cargos), e, finalmente, aos temporários. A distribuição de aulas é realizada mediante sistema classificatório que envolve tempo de trabalho, formação profissional (habilitação e diplomas) e provas para não efetivos.

Os professores e professoras não efetivos – estáveis e temporários –, a partir de 2009, se submetiam a uma prova, e se aprovados, participavam do processo de distribuição de aulas. O tempo de trabalho não era considerado nesse processo. Os estáveis – categoria F – não aprovados permaneciam na escola com uma jornada de trabalho de 12 horas, atuando como substitutos. Em 2011, após mobilizações sindicais, o processo de distribuição de aulas foi reorganizado,

considerando o tempo de trabalho como classificatório e a hierarquia entre os três contratos de trabalho: (1) efetivos; (2) estáveis; (3) temporários. Finalmente, a Lei Complementar nº 1.215/2013 estabeleceu que o processo seletivo é apenas classificatório para os docentes e candidatos à contratação por tempo determinado (temporários, categoria O).

1.3.3 A efetivação dos professores e professoras concursados:

Estágio Probatório

Os professores e professoras do Estado de São Paulo que ingressarem no setor público por meio de concurso são avaliados durante três anos até serem definitivamente efetivados no cargo. Quem não obtiver uma boa avaliação poderá ser demitido. Essa regra foi construída em novembro de 2007, por meio de decreto do governador José Serra. Em 09 de novembro de 2007 foi publicado o decreto nº 52.344/07 que dispunha sobre o “Estágio Probatório do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação”⁴⁴ e determinava que o servidor público seria considerado efetivo após 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de trabalho. Durante este período, seria avaliado quanto ao desempenho, assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento com a administração pública, eficiência e produtividade. Os professores e professoras, supervisores e supervisoras, diretores e diretoras seriam avaliados em três fases: (1) do 1º ao 10º mês; (2) do 11º ao 20º mês; (3) do 21º ao 30º; para serem efetivados, deveriam somar 105 (50%) pontos nas três etapas, entre 210 pontos possíveis. O único critério objetivo é de assiduidade, sendo a nota gerada a partir das faltas do servidor. Os demais indicadores são subjetivos e definidos pela comissão da avaliação, que deve ser constituída por três trabalhadores e/ou trabalhadoras da unidade escolar, sendo necessariamente o diretor ou diretora da escola e outros dois trabalhadores ou trabalhadoras efetivas.

⁴⁴ Antes dessa publicação, o estágio probatório era considerado cumprido após 1095 dias de trabalho, sem avaliação de comissão.

Em setembro de 2008, a resolução SE-66 estabelece normas complementares ao decreto nº 52.344/07 definindo alguns indicadores para cada item do estágio probatório. Entretanto, permanece a noção de subjetividade na avaliação. Como mensurar *disciplina, iniciativa, responsabilidade, comprometimento, eficiência e produtividade*?⁴⁵

O estabelecimento de regras subjetivas para validar o estágio probatório pode implicar a redução de autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras e ampliação do assédio moral pelas chefias imediatas, que presidem a comissão de avaliação. A APEOESP⁴⁶ denunciou que, em 2016, ocorreram dezenas de recursos de professoras e professores, por conta de as comissões terem atribuído notas insatisfatórias no estágio probatório. Segundo o sindicato, a maioria dos recursos foi feita por professores e professoras que aderiram ao movimento grevista de 2015⁴⁷ e que publicamente manifestaram apoio as ocupações de escola, feita por estudantes contra a reorganização escolar⁴⁸, que previa o fechamento de 93 escolas no estado. Ainda, segundo a APEOESP, muitos diretores e diretoras de escola, relataram ao sindicato que houve uma orientação informal das Diretorias de Ensino para colocar nota baixa em todos os itens, para todas as professoras e professores que tinham nota baixa no critério de assiduidade. Tal procedimento pode ser compreendido como assédio moral⁴⁹. A avaliação se refere a dias

⁴⁵ No modo de produção capitalista, não há como produzir sem a divisão do trabalho, que tem como resultado a acumulação do capital. A alienação do trabalho, imposta pela separação entre trabalho manual (execução) e trabalho intelectual (concepção), provoca uma desumanização e se expressa no estranhamento. O trabalhador professor, nessa dimensão, pode não se reconhecer mais em seu trabalho, ou seja, pode não se reconhecer como formador de outros trabalhadores. Tudo o que é produzido é propriedade do capitalista e não do produtor imediato (o trabalhador), o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. “O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem” (Marx, O Capital, p. 219).

⁴⁶ APEOESP é o sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo.

⁴⁷ Foram 92 dias de greve do professorado paulista, tendo sido a mais longa greve do magistério público estadual de São Paulo.

⁴⁸ Os estudantes organizaram um movimento de ocupação de escolas, em 2015, contra o fechamento de 93 escolas anunciadas no programa de reorganização escolar pela SEE-SP. As ocupações acabam quando o governo recua do programa e não fecha as escolas.

⁴⁹ “Para Brodsky, cinco condutas são típicas de um procedimento de assédio:

trabalhados (cada falta representa um dia a mais de trabalho para cumprir estágio probatório) e a dificuldade imposta em várias escolas para garantir o direito de reposição de aula dos dias de greve fez com que vários profissionais tivessem faltas consignadas em seu prontuário.

O estágio probatório pode ser compreendido como um mecanismo punitivo, pois, após três anos de exercício do trabalho, a professora e o professor efetivo poderão ser demitidos, caso não atinjam os pontos exigidos.

Em 06 de janeiro de 2015 (governo Geraldo Alckmin, do PSDB), foi publicada a Lei Complementar nº 1.256, que dispunha sobre Estágio Probatório e instituiu Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os trabalhadores no suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Por essa lei, os novos diretores e diretoras de escola, durante os três primeiros anos de trabalho, serão “designados” como diretor ou diretora e terão tão somente o afastamento do cargo de professor ou professora. Após esse período, caso haja melhora no desempenho da escola, o diretor ou diretora se efetiva, caso contrário volta à sala de aula. A avaliação desempenho passa a ser trienal até sua aposentadoria, podendo ser demitido em qualquer dessas fases, caso haja desempenho insatisfatório. Portanto, a avaliação periódica de desempenho questiona a estabilidade no emprego e efetiva mecanismos externos de avaliação.

Na educação, o segmento de diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas (GRACE, 1995), isto é, para o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadoológicos (CLARKE and NEWMAN, 1992). Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia

-
- 1) Tratar um colega de trabalho como bode expiatório;
 - 2) Insultar ou injuriar um colega;
 - 3) Violências ou ofensas de ordem física;
 - 4) Assédio de Ordem Sexual;
 - 5) Excessiva pressão sobre o trabalhador, no que concerne ao desempenho.” (HELOANI; BARRETO, 2018 p. 27)

também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (Ball, 1977b). (BALL, 2006, p. 13).

A Avaliação Periódica de Desempenho Individual é um mecanismo de controle sobre o trabalho da direção da escola, que será avaliado pelo resultado do desempenho da escola, ou seja, pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. O maior controle sobre o trabalho do diretor e da diretora de escola e a cobrança por resultados leva a direção escolar a reproduzir o controle sobre o trabalho de professores e professoras. Para obter melhores índices de produtividade de estudantes e professores e professoras, a pesquisa verificou que há maior cobrança para a aplicação do material de base (as chamadas “cartilhas”) do currículo escolar em sala de aula, de forma que os estudantes produzam melhores resultados nas avaliações externas. Há um deslocamento dos objetivos da educação escolar, ela passa a ser treinamento de estudantes para melhor desempenho em avaliações. Também se observa que a legislação objetiva transformar diretores e diretoras de escola em meros implementadores de políticas da Secretaria Estadual de Educação.

1.3.4. Carreira – bonificação de resultados e promoções

A noção de carreira docente é polissêmica e assume diferentes significados no plano das ideias e dos projetos. Entretanto, aparece como garantia do emprego e como determinada pelas condições de trabalho. Diferentemente da jornada de trabalho, que se relaciona com o cotidiano ou o mais imediato, a carreira diz respeito às perspectivas do direito e de contrato de trabalho. As carreiras na legislação, no estado de São Paulo, são consideradas percursos profissionais associados aos salários e cargos (empregos e funções) públicos; aos regimes jurídicos (regime celetista e/ou regime estatutário); à formação profissional para a docência (portador licenciatura, cursos de especialização, aperfeiçoamento e pós-graduação); e às jornadas de trabalho. Elas se organizam burocraticamente

em classes e níveis, a mobilidade na carreira pode ocorrer mediante progressão para uma classe superior e promoção para um nível superior.

A carreira docente não contempla a possibilidade de coordenação, direção ou supervisão como inerente ao trabalho docente. Para melhorar o salário, os professores precisam sair da sala de aula. Como já observado anteriormente, os postos de trabalho de coordenação, direção e supervisão têm função de controle sobre o trabalho docente, por isso eles acabam não sendo integrantes deste.

Esta pesquisa revela uma tentativa de controle político sobre o trabalho dos professores e das professoras da escola pública, mediante avaliações de desempenho de docentes e estudantes, apontando as políticas educacionais que contribuem para esse fenômeno, destacando a bonificação.

Bonificação

Em 17 de dezembro de 2008 (Governo de José Serra/ PSDB), é aprovada, na Assembleia Legislativa de São Paulo, a Lei Complementar 1.078, de autoria do executivo, que institui a Bonificação por Resultados-BR no âmbito da Secretaria de Educação.⁵⁰

A lei estabelece um indicador global para toda Secretaria de Educação e um indicador específico para cada uma ou mais unidades; estabelece índice de cumprimento de metas e índice de dias de efetivo exercício dos trabalhadores e trabalhadoras.

A bonificação por resultado é calculada a partir de uma combinação da nota da escola, atingida na avaliação do SARESP⁵¹, de índices de evasão escolar e de assiduidade docente, produzindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDESP). O bônus pode chegar a 2,9 salários aos professores e professoras.

⁵⁰ Vale destacar que os docentes e a gestão escolar recebem bônus mérito desde o ano de 2000, vinculado exclusivamente à frequência. Porém, em 2008, o bônus mérito é substituído pela bonificação de resultados, vinculado a metas previamente estabelecidas, que devem evoluir positivamente em relação aos índices anteriores, ranqueadas por provas aplicadas aos estudantes.

⁵¹ SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo – é uma prova aplicada anualmente aos alunos dos anos finais dos ciclos.

Ao vincular o recebimento do bônus resultado a uma prova aplicada aos estudantes e com conteúdo baseado no “Caderno do Aluno”, fornecido a eles em dois momentos durante o ano letivo, é possível afirmar que o foco é o controle político sobre o trabalho docente. As observações do campo da pesquisa permitem afirmar que: a) há pressão para que os professores utilizem as “Cartilhas”⁵²; b) há prevalência da meritocracia, pois a bonificação depende do esforço e de capacidades individuais dos estudantes e professores; (c) a educação é compreendida como capital humano, como conceito prescritivo de condutas ou comportamentos de adaptação do professor e da professora, indutor das carreiras de professores e professoras e, (d) há uma racionalidade que coloca em prática a educação escolar como produtora de resultados, e não como processo de formação humana. Finalmente, existiria ou não resistência do professorado em adotar as “Cartilhas”?

A realidade das escolas expressa situações desiguais. Na maioria das vezes, os professores e as professoras trabalham as cartilhas de acordo com a orientação da gestão escolar. É comum ouvir de docentes que nas escolas em que existe uma orientação e cobrança para a utilização das cartilhas, eles as utilizam, mas nas escolas com gestões mais democráticas, a utilização ocorre eventualmente. Há opiniões de que a cartilha facilita o planejamento das aulas, mas há os que são muito críticos aos conteúdos destas, o que deixa explícita a resistência à padronização dos conteúdos e à utilização das “cartilhas”.

Há um evidente critério produtivista com a bonificação por resultado, haja vista que a nota de uma prova tem maior valor que a avaliação que ocorre durante todo o processo de formação, afinal, é mais importante “respeitar resultados, não princípios” (Newman, 1984, p.158 apud BALL, 2006, p.13).

⁵² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96) estabelece no artigo 3º item III que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” Portanto, vedando a imposição de uma única concepção pedagógica.

O Bônus Resultado estabelece um percurso de remuneração que vai na contramão das necessidades educacionais, ampliando a perda de autonomia, ao direcionar o trabalho docente, pois estabelece um conteúdo para as provas do SARESP que pressiona os professores e as professoras a trabalhá-lo para que os estudantes possam atingir os índices propostos e também para poder receber o bônus.

Promoção

Em 27 de outubro de 2009 (governo de José Serra do PSDB), entrou em vigor a Lei Complementar 1.097, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. A Lei 1.097/2009 criou um sistema de promoção na carreira com uma tabela com cinco faixas de promoção salarial aos docentes, sendo que na passagem de faixa, mediante realização de uma prova, se perfazia um aumento salarial de 25%. Para se habilitar a prestar a prova, é necessário ter no mínimo quatro anos de magistério (da faixa 1 para faixa 2), sendo 80% destes, na mesma unidade escolar e ter no mínimo 80% de presença.

A lei também previa que poderiam evoluir até 20% dos trabalhadores e trabalhadoras em educação a cada ano, e que seria necessário ter pontuação mínima na prova, de 6 para ir a faixa 2, nota 7 para evoluir para faixa 3, nota 8 para faixa 4 e nota 9 para faixa 5, além de cumprir interstícios após cada evolução de 3 anos (faixa 2 em diante). Um professor ou uma professora, com 4 anos de magistério e que obtiver nota 6 na prova mérito,⁵³ recebe 25% de aumento em seu salário e, após 3 anos, fazendo nova prova, recebe mais 25%, se obter nota 7. Em 7 anos, o professor ou professora poderia chegar a 50% de aumento, pelo sistema de promoção. Caso esse mesmo professor ou professora optar pela formação acadêmica e fizer mestrado, seu salário aumenta em 20% e se, após isso, fizer o doutorado, o aumento será de mais 5%. Ou seja, um professor doutor na rede

⁵³ Nome dado à prova para promoção.

oficial do estado de São Paulo terá metade do aumento em relação a quem evoluiu duas vezes na carreira pela prova. A comparação objetiva apresentar a prioridade do governo com a valorização profissional, pois as evoluções podem ser feitas de forma simultânea. O caminho mais rápido para a valorização salarial docente é a realização de provas e não a formação acadêmica, tempo de magistério e projetos desenvolvidos nas escolas. Nesse plano de carreira, é mais “vantajoso” estudar para uma prova do que se dedicar à formação acadêmica.

Diana Ravitch, que foi secretária de educação adjunta dos EUA e defensora de uma reforma educacional baseada em metas, com testes padronizados, responsabilizando o professor e professora pelo desempenho do estudante e fechamento de escolas mal avaliadas, modelo que serviu de inspiração para vários países, inclusive ao Brasil, disse em entrevista:

O No Child Left Behind⁵⁴ não funcionou por muitos motivos. Primeiro, porque ele estabeleceu um objetivo utópico de ter 100% dos estudantes com proficiência até 2004. Qualquer professor poderia dizer que isso não aconteceria - e não aconteceu. Segundo os Estados acabaram diminuindo suas exigências e rebaixando seus padrões para tentar atingir esse objetivo utópico. O terceiro ponto é que escolas estão sendo fechadas porque não atingiram a meta. Então, a legislação estava errada, porque apostou numa estratégia de avaliações e responsabilização, que levou a alguns tipos de trapagens, manobras para driblar o sistema e outros tipos de esforços duvidosos para alcançar um objetivo que jamais seria atingido. Isso também levou a uma redução do currículo, associado a recompensas e punições em avaliações de habilidades básicas em leitura e matemática. No fim, essa mistura resultou numa lei ruim, porque pune escolas, diretores e professores que não atingem as pontuações mínimas.⁵⁵

A despeito da avaliação negativa sobre a experiência nos EUA, e bastante difundida, pelo fato de a crítica ser feita por uma das responsáveis pela aplicação desse projeto, seguiu-se fazendo leis, decretos e resoluções que mantiveram os princípios meritocráticos individualizantes e estandardizados.

⁵⁴ Nenhuma criança deixada para trás, nome da reforma educacional, em tradução livre.

⁵⁵ Entrevista concedida ao Jornal O Estado de São Paulo 02 de agosto de 2010 e pode ser encontrada em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>

Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida das instituições. (BALL, 2006, p.15).

Tanto foi assim que, em 11 de julho de 2011 (governo Geraldo Alckmin do PSDB), foi aprovada a Lei Complementar 1.143, que altera a lei 1.097/09, mudando as regras da promoção, que passa a ser ordenada em 8 faixas, e não mais em 5 e perfazendo um aumento de 10,5% entre as faixas, e não mais de 25%, tornando o percurso ainda mais longo.

Quadro 2. Promoção por Mérito: faixas e interstícios. Estado de São Paulo.

Faixa	Tempo Interstício	Nota para ser aprovado (a)	Valor Aumento
I para II	4 (quatro) anos	6	10,5%
II para III	4 (quatro) anos	7	10,5%
III para IV	5 (cinco) anos	7	10,5%
IV para V	5 (cinco) anos	8	10,5%
V para VI	4 (quatro) anos	8	10,5%
VI para VII	4 (quatro) anos	9	10,5%
VII para VIII	4 (quatro) anos	9	10,5%
TOTAL	30 (trinta) anos	-	100%

Fonte: SEE/SP. Elaboração própria

Passam a ser necessários 30 anos para se atingir o topo da carreira. Se considerarmos que as professoras podem se aposentar com 25 anos de contribuição⁵⁶, restam duas hipóteses: se aposentar antes de chegar ao teto da carreira ou trabalhar mais tempo. Essas opções habitam o campo da hipótese porque, na prática, a maioria absoluta dos professores e das professoras não terá as condições de atingir o topo da carreira.

Em 15 de julho de 2014, o governo Geraldo Alckmin, do PSDB, por reivindicação da APEOESP, na comissão paritária⁵⁷, publicou o decreto nº 60.650,

⁵⁶ Pode se aposentar com 25 anos de contribuição e idade mínima de 50 anos. Debate-se no congresso proposta de reforma da previdência que prevê ampliação para 30 anos de contribuição para aposentadoria das professoras e 60 anos de idade.

⁵⁷ Comissão formada por integrantes da Secretaria Estadual de Educação e pelas entidades de classe do magistério, para debater a regulamentação da carreira docente. Apesar da publicação do decreto, não houve aplicação até hoje.

que autoriza a promoção através da prova e/ou memorial, que será construído a partir de atividades na unidade escolar que sejam reconhecidas pelo Conselho de Escola. Passados quase 5 anos desse decreto, ele segue sendo “letra morta” pois não existe regulamentação para sua efetivação.

1.4. Aposentadoria

As aposentadorias dos trabalhadores e trabalhadoras, no setor público, no Brasil, têm passado por importantes mudanças, desde a promulgação das Emendas Constitucionais 20/1998 e 41/2003, que implementaram as Reformas da Previdência.

A regra geral para se aposentar, até o momento, é a combinação de idade mínima e de tempo mínimo de contribuição. Os trabalhadores no setor público precisam ter idade mínima de 60 anos e 35 anos de contribuição, e as trabalhadoras no setor público precisam ter idade mínima de 55 anos e 30 anos de contribuição. Os professores devem ter mínimo de 55 anos de idade e 30 anos de contribuição, e as professoras idade mínima de 50 anos e 25 anos de contribuição.

O trabalhador e a trabalhadora no setor público, para se aposentarem, deverão ter 10 anos de efetivo exercício no serviço público, e 5 anos no cargo em que pretendem se aposentar. Pela Emenda Constitucional 41/2003, o pagamento de proventos integrais aos aposentados só é possível para aqueles que já haviam ingressado no serviço público até 31/12/2003, portanto, os professores e professoras contratados a partir de 2004 perderam esse direito.

No Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1012/2007, é quem instituiu a contribuição de 11% para o custeio dos benefícios previdenciários e a contribuição para os inativos e pensionistas, nos limites estabelecidos pela CF (Apeoesp, manual do professor, 2018, p. 13).

Os professores e professoras temporários – “categoria O” – estão submetidos ao regime geral de previdência (INSS), e o valor máximo de seus proventos como aposentado equivale ao teto da aposentadoria do regime geral

de previdência⁵⁸. Os demais – efetivos e não efetivos (“categoria F”), se aposentam no regime próprio de previdência (SPPrev).

1.5 Concluindo: aprofundando a precariedade do trabalho docente

A política pública de trabalho e emprego, colocada em prática pelo governo de São Paulo, no período de 2007 a 2018, teve reflexo direto na precarização do trabalho, entendida como processo de degradação das condições de trabalho, conforme Giovanni Alves (2011). O termo *precário* recobre diferentes questões vinculadas à Sociologia, desde sua origem: desigualdades sociais, pobreza, exclusão, condições de vida e de trabalho (BRESSION, 2012). A precariedade é sempre associada às incertezas. As transformações no trabalho parecem construir incertezas estáveis. Quem são os precários? Associados às incertezas, instabilidade (sem cessar) de uma situação social, são os trabalhadores e trabalhadoras marcados por essa instabilidade e pela insegurança. Trabalho precário se define pelo conteúdo e condições de trabalho, pelo sofrimento, penosidades, falta de reconhecimento, e emprego precário se define pelo emprego temporário, eventual, informal, de duração determinada. As chamadas práticas trabalhistas flexíveis no setor público – jornadas com duração diversas, diferentes contratos - podem ser consideradas eufemismo para a política de precarização da força de trabalho e para a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial. A política pública de trabalho e emprego de professores e professoras tem reflexos diretos na precarização do trabalho.

Há novas formas de contratação, novos contratos de trabalho (estatutário e não estatutário, emprego público/contratos de direito privado), novas formas de ingresso, redefinição dos estágios probatórios (com avaliações de desempenho, professores e professoras podem ser descartados), fortalecimento dos mecanismos de controle sobre o trabalho (avaliações, bonificação, currículo,

⁵⁸ O teto pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), em julho de 2019, é de R\$ 5.839,45. <http://www.previdencia.gov.br/2019/01/portaria-oficializa-reajuste-de-343-para-beneficios-acima-do-minimo-em-2019/>

tecnologias de informação, cursos para os que ingressam e para os que se mantêm e, principalmente a possibilidade de desemprego (ausência de concursos, contratos de trabalho temporários e com interstício para novo contrato, como a categoria O).

O trabalho do professor se encontra em duas manifestações da alienação: a primeira forma consiste no esvaziamento do conteúdo do seu trabalho, transformando-o em mero técnico, o que concorre para a destituição de sua autonomia na escolha e seleção de conteúdo, e a segunda, o rebaixamento do salário e condições laborais, ao oferecer salas superlotadas tornando a escola mais produtiva do ponto de vista do fluxo.” (BASÍLIO. 2015, p. 37).

A combinação de uma proposta curricular no estado de São Paulo (2008), a distribuição de Cadernos para alunos e professores, com o “currículo oficial,” para o desenvolvimento de competências e habilidades, a bonificação por resultados, que vincula remuneração a resultados de avaliações externas de estudantes, e as políticas de formação em serviço de professores, compreendidas como “capacitação,” estabelecem um processo de alienação do trabalho, e ainda que encontre resistência, faz avançar a precarização das condições de trabalho.

O estado compreende o professor da escola pública estadual como um trabalhador fragmentado em vários locais de trabalho e isolado na sala de aula, tendo como pressuposto a desconsideração das especificidades do trabalho docente assim como as singularidades dos alunos; ambos são apreendidos de forma abstrata.” (SOUZA, 1996, p. 212).

A concepção de que os trabalhadores são fragmentados orienta as políticas públicas salariais e de carreira meritocráticas e individualizadas, em detrimento do trabalhador coletivo.

Segundo o Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo (DPME), em 2018, foram concedidas 120.544 licenças médicas a professoras e professores, sendo 50.864 por transtornos mentais e comportamentais⁵⁹. As políticas públicas, aplicadas na educação, no estado de São Paulo, entre 2007 e

⁵⁹ Dados obtidos pelo autor, junto ao Departamento de Perícia Médicas do Estado de São Paulo (DPME), a partir da lei da transparência.

2018, têm reflexos direto no adoecimento profissional⁶⁰, pois elas alteram o cotidiano escolar, estabelecem jornadas estafantes, constroem estruturas escolares inadequadas, permitem situações rotineiras de violência, aumentam o assédio moral e responsabilizam individualmente professor e professora pelo fracasso escolar.

⁶⁰ Esse tema está desenvolvido no capítulo 4 desta dissertação.

CAPÍTULO 2. QUEM SÃO OS PROFESSORES E PROFESSORAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO?

No capítulo anterior, buscamos apresentar as políticas educacionais colocadas em prática no período de 2007 a 2018, que afetavam diretamente o trabalho e emprego de professores e professoras. Concluimos que está em curso um processo de aprofundamento da precarização das condições nas quais o professorado concretiza seu trabalho. Neste capítulo, pretendemos apresentar as características sociais dos professores e das professoras que trabalham em escolas públicas estaduais, em São Paulo. Para tanto, apresentaremos a distribuição de professores e professoras por contrato de trabalho - efetivos e não efetivos -, por faixa etária, por sexo e por vínculos de emprego – estatutários e não estatutários -, a partir de dados produzidos pela própria Secretaria Estadual de Educação na Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGRH).

O estado de São Paulo, segundo dados do INEP (2018) ⁶¹, oferece 20,75% do total de matrículas do Brasil no Ensino Básico – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Técnica de nível médio, Educação Profissional Inicial (FIC), Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial – nos setores público (76,65%) e privado (23,35%). No setor público, as matrículas estaduais, em São Paulo, correspondem a 48,73% do total do setor, e as municipais representam 51,03%. Do total (2.701.455) de docentes brasileiros na educação básica, trabalham em escolas públicas ou privadas no estado de São Paulo 18%.

A rede pública oficial de ensino do estado de São Paulo, segundo dados da Secretaria de Educação, é a maior do país e conta com 5.400 escolas, distribuídas nos 645 municípios do estado. São 244.900 trabalhadores e trabalhadoras em educação na ativa, sendo 188.986 professores e professoras na

⁶¹ Ver <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 24/06/2019.

ativa e mais de 100 mil aposentados e aposentadas. Ainda há 3.700.000 estudantes matriculados, do primeiro ano do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio.⁶²

2.1 – Como compreender o trabalho docente?

O trabalho é o elemento determinante das relações sociais que permite a existência humana. Para Marx (2013), o trabalho concreto é um “processo entre homens e natureza,” em que ambos são transformados.

“Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2013 p. 255-256.).

Em *O Capital*, Marx, ao analisar a base técnica e a organização do trabalho em diferentes formas históricas - **cooperação, manufatura e grande indústria** –, ressalta que o processo de produção capitalista tem dupla determinação; de um lado, o processo de trabalho e, de outro, o processo de valorização (extração de sobre trabalho). O processo de valorização do capital tem primazia sobre o processo de trabalho. Ainda para Marx (2013), na cooperação simples, trabalhadores, no mesmo tempo e espaço, executavam operações conexas, assentadas em uma base técnica artesanal. A valorização resultava essencialmente da mais valia absoluta, da subordinação formal do trabalho ao capital. Não havia mudanças significativas na base técnica, ainda que houvesse perda parcial do controle sobre a produção e transferência de decisões para a esfera do capital, desencadeamento do processo de separação entre concepções e execução. Na manufatura, há um aprofundamento do movimento de separação das atividades, no que se refere à concepção e à execução, e hierarquizam-se as qualificações. Finalmente, o processo de produção capitalista se pauta no sistema de máquinas, com profunda alteração na base técnica de produção. Com a criação

⁶² Dados disponíveis em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes-governo/educacao/>

de novas forças produtivas, eleva-se a capacidade de gerar mais valia, ou seja, de aumentar a produtividade e intensificação do trabalho. Há um aprofundamento entre concepção e execução, o que implica a alienação do trabalho.

No modo de produção capitalista, não há como produzir sem a divisão do trabalho, que tem como resultado a acumulação do capital. A alienação do trabalho, imposta pela separação entre trabalho manual (execução) e trabalho intelectual (concepção), provoca uma desumanização e se expressa no estranhamento. O trabalhador professor, nessa dimensão, não se reconheceria mais em seu trabalho, ou seja, não se reconhece como formador de outros trabalhadores.

Tudo o que é produzido é propriedade do capitalista, e não do produtor imediato (o trabalhador); este trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. “O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem” (MARX, 2013, p. 219).

Ainda que esta pesquisa não tenha a intenção de discutir se o trabalho do professor é produtivo ou improdutivo, será possível discutirmos a dimensão social da mercadoria “conhecimento” na produção do valor.

Pelo contrário, o escritor que proporciona trabalho como de fábrica a seu livreiro, é trabalhador produtivo. (...) uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento, é trabalhador produtivo (MARX, 1978, p. 76).

Nesse sentido, tomamos os professores e professoras como membros da classe trabalhadora, na dimensão construída por Ricardo Antunes:

Portanto, uma noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora, hoje, a classe-que-vive-do-trabalho, deve incorporar também aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de

trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, part-time, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (ANTUNES, 2005, p. 52).

O trabalho, no entanto, é uma atividade vital, pois produz bens necessários à vida humana, porém, o trabalho também é sofrimento e perda; é um pêndulo que ora cria, ora perde (ANTUNES, 2008).

Temos, portanto, que o desenvolvimento das forças produtivas provoca diretamente um crescimento das capacidades humanas, mas pode, ao mesmo tempo e no mesmo processo sacrificar os indivíduos (classes inteiras). (LUKÁCS, 1976, apud TORRES, p.119).⁶³

Esse movimento que, ora é criação (produção da condição humana), ora é alienação, nos permite indicar que as políticas educacionais que estandardizam o conteúdo do trabalho docente alienam o professor de seu trabalho.

A sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reificação, com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por um mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria (KONDER, 2009. p.130).

Os professores - trabalhadores e trabalhadoras - exercem seu trabalho ora de forma mecânica, tal como prescrito nos documentos oficiais, ora exercem seu trabalho como criação, provocando rupturas (ou resistências) com a prescrição. É esse movimento pendular que nos permite compreender as resistências e as contradições, apesar de todo avanço nas políticas públicas neoliberais, meritocráticas e precarizantes.

⁶³ LUKÁCS, G. A Ontologia do Ser Social. Vol.2. Cap. I O trabalho. (tradução não publicada de Ivo Tonet). Citação retirada do Artigo do Michelangelo Marques Torres http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/7_OSQ_25_26_Torres.pdf publicado em O Social em Questão - Ano XIV - nº 25/26 – 2011.

2.2 - O Professorado e os contratos de trabalho

Nesse intervalo de 11 anos – 2007 a 2018 -, existiram diferentes contratos de trabalho⁶⁴ para professores e professoras. Mas podemos fazer uma primeira distribuição entre professores e professoras efetivos (as) e não efetivos (as). Os professores e professoras efetivos são aqueles que se submeteram e foram aprovados em concurso público de provas e títulos e possuem contratos estáveis de trabalho após avaliações de performance, no período probatório. Os professores e professoras não efetivos podem ter estabilidade no emprego (categoria F) ou ter contrato temporário de trabalho (categoria O), ou ainda serem professores (as) eventuais.

Nesse intervalo (2007 – 2018), ocorreram mudanças nas políticas educacionais e nos contratos de trabalho docente na escola pública estadual, provocando a precarização do trabalho e o aumento de sua complexidade, em que

se evidencia um processo de individualização do trabalhador/professor, fragilizando-o socialmente (...). A precarização dos empregos no setor público se caracteriza pelo aumento dos empregos temporários, eventuais, estágios e bolsistas. Situações de trabalho precárias são legalizadas, empregos atípicos, passam a ser típicos. Esse processo tem por consequência o questionamento aos direitos trabalhistas e das formas de representação político-sindical” (SOUZA, 2013, p.156-157)

O contrato de trabalho temporário (categoria O), adotado na rede oficial do estado de São Paulo, a partir de 2010, revela, legaliza e intensifica a precarização do trabalho docente, assim como os contratos de professores e professoras eventuais, que é um tipo de trabalho intermitente.

Podemos observar na tabela 1, abaixo, a composição dos contratos docentes da escola pública estadual de São Paulo, no período de 2007 a 2018.

⁶⁴ Ver capítulo 1, item 1.3.2. Para além dos contratos, as formas de contratação.

Também observamos que a realização de concursos públicos permite o aumento de contratos estáveis/efetivos de trabalho.

Tabela 1 - Evolução do número de docentes, por contrato de trabalho.
Rede Estadual de São Paulo, 2007 – 2018

MÊS/ANO	EFETIVOS	%	NÃO EFETIVOS	%	TOTAL
DEZ. 2007	118.323	55,46%	95.467	44,54%	213.790
DEZ. 2008	125.203	58,74%	87.919	41,26%	213.122
DEZ. 2009	120.891	55,65%	96.332	44,35%	217.223
DEZ. 2010	115.910	53,03%	102.627	46,97%	218.537
DEZ. 2011	116.526	52,93%	103.586	47,07%	220.112
DEZ. 2012	117.586	51,50%	110.707	48,50%	228.293
DEZ. 2013	116.101	48,61%	122.739	51,39%	238.840
DEZ. 2014	136.671	54,81%	112.538	45,19%	249.209
DEZ. 2015	128.996	58,43%	91.743	41,57%	220.739
DEZ. 2016	124.074	60,77%	80.092	39,23%	204.166
DEZ. 2017	127.193	65,14%	68.059	34,86%	195.252
DEZ. 2018	121.353	64,21%	67.633	35,79%	188.986

Fonte: CGRH/DIEESE – elaboração própria

Podemos observar que o concurso público, em 2008, permitiu um aumento de 7.044 docentes efetivos, entretanto, esse número decresce nos anos subsequentes. Em dois anos – 2009 e 2010 -, o magistério oficial do estado de São Paulo perdeu 9.593 docentes efetivos. Em 2011 e 2012, observamos aumento de pouco mais de mil efetivos por ano e, em 2013, novo recuo de pouco mais de mil efetivos. Um novo processo de efetivação – ingresso por concurso - em 2014, permite um incremento de 21.541 novos docentes. Novamente, percebe-se o movimento de decréscimo nos anos subsequentes. Já em 2015, ocorre uma redução 8.364 docentes efetivos, e nova redução de 5.500 docentes efetivos em 2016, totalizando 13.864 docentes efetivos a menos em dois anos. Novo ingresso em 2017 eleva em 2.845 o número de efetivos e em 2018, novo recuo de 5.840 docentes efetivos.

Na série histórica, se considerarmos os extremos, observamos um aumento de 3.030 docentes efetivos, e uma redução de 27.834 docentes não efetivos, totalizando uma redução 24.804 docentes nesse período. Porém esses números não são lineares. O maior número de docentes efetivos foi atingido em

2014, com 136.671, e o menor, em 2010, com 115.910; proporcionalmente, há um aumento de professores e professoras efetivas na rede em relação aos não efetivos, tendência que pode ser observada a partir de 2014, sendo 2013 o ano em que o número de docentes não efetivos foi maior do que de docentes efetivos.

Quando consideramos a totalidade de docentes (efetivos e não efetivos), observamos que, entre 2007 e 2010, o número total de docentes se mantém linear; de 2011 a 2014, vemos um crescimento da quantidade de docentes e uma queda linear de docentes de 2015 até 2018.

A análise da tabela 1 nos faz considerar a hipótese a ser explorada em outras pesquisas: a redução de docentes efetivos, entre 2007 e 2018, expressa, por um lado, exonerações de seus cargos, e de outro, aposentadorias. Quais seriam os motivos que levariam professores efetivos a se exonerarem de seus cargos? A diminuição do total de docentes – efetivos e não efetivos – pode ser explicada por dois movimentos, um de ampliação da jornada de trabalho do professorado, os professores e professoras efetivos podem assumir aulas suplementares que seriam destinadas aos professores e professoras não efetivos (menos professores e professoras para o mesmo número de aulas); o outro, de fechamento de classes e ou escolas, pelo processo de reorganização da escola pública estadual (menos professores e menos aulas). Também é possível que os professores temporários – categoria O - estejam cumprindo a quarentena, interstício entre os contratos. Entre 2007 e 2018, foram perdidos 24.804 postos de trabalho, na sua maioria ocupados por professores e professoras temporários. Seria possível afirmar que haveria uma política de diminuição de contratos temporários em favor de contratos efetivos? Seria possível afirmar que haveria intensificação do trabalho de professores efetivos, mais aulas/turmas para menos professores?

2.3 – Professores e Professoras por faixa etária

Se observarmos a faixa etária dos professores e das professoras, percebemos que há envelhecimento da categoria docente.

Tabela 2: Faixa etária de docentes efetivos e não efetivos entre 2007 e 2018

Faixa Etária X Mês/Ano	Menor que 20 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	Mas de 60 anos
Set. 2007	0,04%	12,64%	28,27%	37,33%	18,75%	2,94%
Set. 2008	0,02%	11,88%	27,04%	38,21%	19,50%	3,33%
Set. 2009	0,01%	9,90%	25,92%	39,39%	20,93%	3,83%
Set. 2010	0,02%	10,37%	25,56%	38,55%	21,29%	4,18%
Set. 2011	0,04%	9,78%	24,72%	37,80%	22,65%	4,97%
Set. 2012	0,14%	10,63%	25,10%	36,44%	22,52%	5,13%
Set. 2013	0,16%	10,33%	25,24%	35,50%	23,32%	5,43%
Set. 2014	0,13%	10,37%	25,90%	33,96%	23,96%	5,67%
Set. 2015	0,06%	7,95%	24,88%	34,51%	26,37%	6,33%
Set. 2016	0,01%	5,99%	24,21%	34,77%	28,19%	6,84%
Set. 2017	0,01%	4,65%	23,49%	34,49%	29,95%	7,39%
Set. 2018	0,01%	3,92%	22,98%	34,74%	30,90%	7,45%

Fonte: CGRH. Elaboração Própria.

A tabela 2 é bastante reveladora deste envelhecimento da categoria. Em 2007, 59,02% da categoria era formada por professoras e professores com mais de 40 anos de idade, e em 2018, temos 73,09% de professoras e professores acima de 40 anos de idade. Se observarmos as professoras e professores acima de 50 anos de idade, a evolução é de 21,69% em 2007, para 38,35% em 2018, e acima de 60 anos de idade vai de 2,94%, em 2007, para 7,45%, em 2018.

A categoria docente tem direito à aposentadoria especial, ou seja, as professoras podem se aposentar com 25 anos de contribuição e aos 50 anos de idade, e os professores com 30 anos de contribuição e 55 anos de idade. É possível que o estabelecimento da idade mínima, em 2003, tenha retardado a entrada na aposentadoria de muitos docentes.

Quando comparamos as tabelas, observamos que, em 2014, ocorreu o ingresso, por concurso, de 21.541 novos professores e professoras (tabela 1), entretanto não houve impacto significativo na faixa etária (tabela 2), permanece o mesmo padrão de idades. Em 2015 e 2016, houve uma redução de 13.864 professoras e professores efetivos. Em 2014, havia na rede 10,37% de professoras e professores, entre 20 e 29 anos de idade, sofrendo uma redução para 7,95%, em

2015, e para 5,99%, em 2016, chegando a 4,65%, em 2017, mesmo com novo ingresso, em 2017, e 3,92%, em 2018.

Em números absolutos, eram 26.119 docentes entre 20 e 29 anos de idade em 2014, caindo para 17.909 em 2015, para 12.419 em 2016, para 9.214 em 2017 e para 7.450 em 2018. Em quatro anos, houve uma retração de 16.859 docentes efetivos na rede e de 18.669 docentes efetivos entre 20 e 29 anos de idade. Mesmo que consideremos que uma parcela mudou de faixa etária nesse período, podemos concluir que quase **a totalidade de redução de professoras e professores efetivos ocorreu entre o professorado com menos de 30 anos de idade.**

Por que as jovens professoras e os jovens professores abandonam a rede pública estadual de São Paulo? Nas observações do campo da pesquisa, os trabalhadores em educação, com contrato de trabalho temporário, sem estabilidade no emprego, portanto, em condições precárias de trabalho, buscam novas alternativas de renda e de emprego. Essa busca poderia justificar eventual abandono desse contrato, ao conseguir um emprego melhor ou mais estável. Também se observa um abandono dos postos de trabalho por aqueles e aquelas que foram aprovados em concursos, que poderiam ser compreendidos pela precarização da carreira, pelos baixos salários, pelas jornadas de trabalho estafantes, pelos índices alarmantes de violência no ambiente escolar, pelo excessivo número de alunos por sala, pela pouca autonomia e consequente alienação no trabalho. As escolas públicas paulistas seguem com acesso limitado às tecnologias no ambiente escolar. Muitas escolas não têm sequer sala de informática, algumas não têm acesso à banda larga e a docência segue sendo exercida através da saliva, lousa e giz. A violência cresceu muito dentro da escola, tendo muitas vezes o professorado como vítima, sofrendo agressão verbal e

muitas vezes, físicas.⁶⁵ Os boletins de ocorrência registrados no primeiro semestre de 2017 dão conta de 2 professores/as agredidos por dia em São Paulo, nas redes estadual, municipais e privada, sendo 75,84% contra professoras.⁶⁶

Não sabemos se o professorado que se exonera da escola estadual migra para outras escolas ou para outras áreas profissionais. Mas os dados nos permitem concluir que a carreira docente, no ensino oficial do estado de São Paulo, deixa de atrair jovens. Possivelmente, jovens professores e professoras, com menos de 30 anos de idade, estariam em busca de outras carreiras profissionais menos degradadas pelas condições de trabalho.

A partir de 2015, ocorre uma redução drástica do total de professores e professoras na rede. Esse ano foi marcado por uma longa greve de professores e professoras, que durou 92 dias, cuja pauta reivindicava a melhora salarial e as condições de trabalho. Também aconteceu, em 2015, a ocupação de escolas, promovida por estudantes secundaristas, contra o programa de reorganização escolar, que pretendia fechar 93 escolas naquele ano. Apesar do governo e da SEE suspenderem oficialmente a reorganização escolar, condição que os estudantes colocaram para suspender as ocupações, ela na prática, pelas observações da pesquisa, seguiu de outra forma, com fechamento de salas de aula, principalmente no período noturno e com superlotação de alunos nas salas (há casos de 60 alunos em uma única sala de aula). Essa política de reorganização também contribuiu para reduzir drasticamente o número de professores e professoras contratados.

2.4 – Professores e Professoras, sexo e contratos de trabalho

O magistério é uma profissão majoritariamente feminina. No estado de São Paulo, em dezembro de 2018, as professoras representavam 73,8% do total

⁶⁵ Em pesquisa apresentada em setembro de 2017, pela APEOESP-Locomotiva Pesquisa e Estratégias, revela que 51% das professoras e professores foram vítimas de algum tipo de violência em suas escolas.

⁶⁶ Jornal Folha de São Paulo, de 17 de setembro de 2017, seção cotidiano, páginas B1-B4-B5.

do professorado que trabalha na educação pública estadual de ensino básico⁶⁷. Do conjunto dos professores e professoras, 64% eram efetivos (121.353), dos quais 71,5% (86.770) desses contratos eram de professoras.

Tabela 3 - Nº de docentes, segundo sexo e vínculo funcional.
Rede estadual de São Paulo, dezembro de 2018.

Vínculo funcional	Feminino		Masculino	
	Quantidade	Participação	Quantidade	Participação
Efetivo	86.770	62,3%	34.583	70,0%
Categ. "F"	29.668	21,3%	7.627	15,4%
Estável	60	0,0%	53	0,1%
CLT	-	-	1	0,0%
Categ. "L"	-	-	-	0,0%
Categ. "O" ¹	22.758	16,3%	7.166	14,5%
TOTAL	139.256	100,0%	49.430	100,0%

Fonte: CGRH/SEE;

Elaboração: DIEESE - Subseção APEOESP.

Dos 188.986 professores e professoras que trabalhavam na escola pública estadual, em dezembro de 2018, 46% eram mulheres com contratos de trabalho efetivos; os homens com contratos efetivos representavam 18% do total de docentes, ainda que 70% deles tenham vínculo de emprego efetivo. O emprego não efetivo – Categoria F e Categoria O - atinge mais fortemente as mulheres, do total de não efetivos (67.219), as mulheres representam 80% (52.426) e, dentre estas (139.256), as que possuem vínculos de trabalho “não efetivo” são 37,6%, e os homens (49.430) são 30% (14.793). Portanto, a precariedade dos contratos de trabalho atinge mais professoras, tanto em número absoluto como proporcional.

O professorado paulista também se divide em Professor e Professora de Educação Básica I⁶⁸ e Professor e Professoras de Educação Básica II⁶⁹. As mulheres representam cerca de 98% das PEB I e cerca de 70% das PEB II. O trabalho com

⁶⁷ Dados da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

⁶⁸ São professores e professoras que ministram aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Também são professores e professoras PEB I os/as eventuais do Ensino Fundamental II e professores e professoras com aula atribuída no Ensino Fundamental II e Médio e que ainda não concluíram seus cursos de licenciaturas.

⁶⁹ São professores e professoras que ministram aulas do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.

crianças nas séries iniciais é marcadamente realizado por mulheres, reproduzindo estereótipos de gênero, associando educação e cuidados à “natureza da mulher,” evidência de que a precarização do trabalho atinge mais fortemente as mulheres, visto que as PEB I recebem salários menores que as PEB II.

No Brasil, as mulheres têm salários inferiores aos homens mesmo quando exercem as mesmas atividades profissionais⁷⁰, e ainda estão sujeitas à dupla e à tripla jornada de trabalho, bem como à violência⁷¹.

“A sexualização do magistério, como profissão feminina, remete à discussão das representações simbólicas, que identificam as mulheres com os serviços sociais (educação, saúde ou assistência social). A discussão sobre a concepção de qualificação para o exercício da docência assume também uma leitura sexuada determinando critérios para a caracterização do que seja trabalho feminino ou masculino. Nesse contexto, o trabalho feminino aparece, frequentemente, como desqualificado e associado a dons naturais, desconsiderando que a sexualização das ocupações é uma construção social. (...) Assim, ao identificar o magistério, no nível de representação simbólica, como dom natural, este aparece como estratégia de barateamento da força de trabalho, de esvaziamento do conteúdo e conseqüentemente de desqualificação do trabalho docente.” (SOUZA, 1996, p. 53-54).

A divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores (KERGOAT, 1998): a separação, ou seja, há trabalhos considerados de homem e outros de mulheres; a hierarquização, ou seja, o trabalho de homens vale mais que o trabalho de mulheres.

As relações sociais de gênero fazem a educação ser aceita socialmente como obrigação da mulher. Isso começa em casa, na família, como parte da

⁷⁰ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, a mais recente e completa, o rendimento médio dos brasileiros era de R\$ 1.808, mas a média masculina era mais alta (R\$ 2.012), e a feminina, mais baixa (R\$ 1.522).

⁷¹ No Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), divulgado pela ONU em 08 de abril de 2016, chamado “Diretrizes Nacionais para Investigar, processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres – Feminicídios”. http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf

divisão sexual do trabalho. A “dupla jornada” aparece como se fosse um apêndice. Os afazeres domésticos e educação dos filhos cabem à mãe; ao pai, cabe, essencialmente, a tarefa de garantir proventos. As relações sociais de gênero são configuradas dentro de um sistema patriarcal. O patriarcado impõe uma formação social em que homens detêm o poder (DELPHY, 2009, p. 173); por essa categoria, poderíamos compreender as relações sexistas ou machistas. Também permite entender a reprodução da ideologia de que a educação requer um dom, uma sensibilidade que só a mulher tem. É como se a escola fosse uma extensão da casa, e a educação escolar é uma continuação da educação feita pela mãe. Nesse sentido, o magistério é socialmente aceito como uma profissão feminina e como consequência da opressão, às carreiras femininas tem baixos salários. As professoras e professores recebem 52,5%⁷² do salário médio das demais profissões de nível superior.

O Plano Nacional da Educação (2011-2020) estabeleceu, na Meta 17, a valorização “dos (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.” O cumprimento dessa meta, que é bastante ousada, com o golpe parlamentar⁷³, e aprovação de contrarreformas, se torna letra-morta⁷⁴.

Apesar de inúmeras conquistas das mulheres contra a opressão de gênero, a igualdade salarial segue uma utopia, e no magistério, essa situação atinge de forma brutal uma categoria profissional que conta com mais de dois milhões e meio de trabalhadores -professoras e professores- em todo o país.

⁷² <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>. Valor referente a 2015.

⁷³ Golpe Parlamentar foi a derrubada da presidenta eleita Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016, pelo congresso nacional, com a acusação de que ela havia cometido crime de responsabilidade, porém o objetivo era colocar um governo capaz de aprovar retrocessos a direitos trabalhistas, que efetivamente ocorreram, como a reforma trabalhista, congelamento de gastos primários por 20 anos, etc.

⁷⁴ A aprovação da emenda constitucional 95/2017 congela os gastos sociais, inclusive da educação.

2.5 Concluindo

A categoria docente, em São Paulo, está envelhecendo, tendo mais de 70% de professores e professoras acima dos 40 anos de idade. O envelhecimento do magistério está associado às reformas na previdência, que aumentaram a idade mínima de aposentadorias, e às condições precárias de trabalho, que afastam os jovens do magistério. **Professoras e professores com menos de 30 anos de idade, mesmo com cargos efetivos, em sua maioria se exoneram do trabalho no setor público em até 3 anos de trabalho.**

Os dados analisados evidenciaram a primazia dos contratos de trabalho efetivos, são 65% de professores e professoras efetivos e 35% não efetivos. Os professores e professoras não efetivos estão divididos em trabalhadores com estabilidade (categoria F) e contratados por tempo determinado (categoria O)⁷⁵. A categoria é formada majoritariamente por mulheres, com contratos de trabalhos mais precários. A constatação de que há perda de postos de trabalho, com maior incidência nos contratos temporários é questão a ser mais bem estudada em pesquisas futuras.

⁷⁵ Existe uma parcela que não quantificamos de professoras e professores eventuais, que substituem ausências eventuais e recebem apenas a aula dada, caso haja ausência de algum professor, além de ministram aulas de qualquer disciplina.

Capítulo 3 – APEOESP- respostas sindicais ao adoecimento dos professores e professoras

No capítulo anterior, observamos que estamos diante de professores e professoras mais velhos, devido a mudanças quanto à idade mínima para se aposentarem; e de perda de postos de trabalho, o que possivelmente poderia indicar que menos professores e professoras trabalham com mais turmas e aulas. Os dados nos permitem indicar que há uma degradação, em curso, das condições de trabalho.

Como os sindicatos tratam as relações entre a saúde/doença dos trabalhadores em face da degradação das condições de trabalho? Há pautas e lutas específicas para enfrentar a questão? A ocorrência de processos de adoecimentos decorrente da organização e condições de trabalho tem sido debatida pelos sindicatos? São essas questões que orientaram a escrita deste capítulo.

O professorado paulista é representado por duas entidades de classe. O Centro do Professorado Paulista (CPP) e a APEOESP (Sindicato dos Professores do ensino oficial do estado de São Paulo). O foco de nossa análise é o sindicato/APEOESP, pois é o sindicato com maior representação política, com mais de 180 mil associados e que liderou a totalidade das lutas desenvolvidas pelos professores e professoras, desde o final da década de 1970.

“A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) foi fundada no dia 13 de janeiro de 1945, em São Carlos. De acordo com seu Estatuto, a APEOESP é uma entidade sem fins lucrativos, sem discriminação de raça, credo religioso, gênero ou convicção política ou ideológica. É uma entidade sindical integrada por docentes e especialistas em educação das redes públicas do Estado de São Paulo.”⁷⁶

A APEOESP é organizada a partir de uma sede, na cidade de São Paulo, e por 94 subsedes, com diretorias regionais próprias (Conselho Regional de

⁷⁶ <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>

Representantes), sendo 10 na capital, 17 na grande São Paulo e 67 no interior. Uma estrutura que conta com 120 diretores e diretoras estaduais eleitos por chapas e proporcionalmente, além de 974 conselheiros e conselheiras estaduais e 1237 conselheiros e conselheiras regionais, eleitos nominalmente a cada três anos, e mais de 7.000 representantes de escolas, eleitos pelos seus pares, anualmente⁷⁷. É um dos maiores sindicatos da América Latina.

“Desde sua fundação - em 1945, em São Carlos - até a deflagração da primeira greve em 1978, foram 33 anos em que predominou o assistencialismo na APEOESP. Durante a ditadura militar, a entidade acomodou-se, adaptando-se ao regime autoritário, e foi se afastando do conjunto da categoria, passando a orientá-lo no sentido de também se submeter às determinações oficiais.”⁷⁸

Segundo Souza (1997, p. 141), “a partir do final da década de 1970, o Brasil vivenciou um intenso processo de reorganização dos sindicatos, mobilizando estratégias de confrontação do trabalho com o capital”. Trata-se de mobilizações coletivas pelo reconhecimento do direito a ter direitos. “Este sindicalismo era considerado “novo” pela sua capacidade de retomada do movimento grevista” (p. 142), de organização sindical de setores não operários, de criação de centrais sindicais. “As transformações ocorridas na organização sindical dos trabalhadores brasileiros se entrelaçaram com a emergência, em cenário nacional, de um amplo movimento de professores do ensino básico” (p. 142).

Em 1977, por pressão do professorado, foi realizada uma assembleia pela APEOESP que desautorizou a direção do sindicato e elegeu uma comissão de base para protocolar uma pauta de reivindicações junto ao governo.

“Esta comissão enviou ao Estado abaixo-assinado e cartas com as reivindicações: 180 dias letivos; 20% de hora-atividade; pela 5ª semana; pela CLT aos precários; pela aposentadoria aos 25 anos e regulamentação do Estatuto do Magistério. No dia 26 de outubro de 1977, a Comissão Aberta entregou à Secretaria Estadual da Educação “O Memorial dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo”, que diagnosticava a realidade do Ensino Público: escolas condenadas ao abandono,

⁷⁷ Dados fornecidos pela secretaria de organização da APEOESP, em junho de 2019.

⁷⁸ <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>

alunos e professores carentes, nível de ensino precário e orçamento estadual insuficiente. ”⁷⁹

Em 1978, ocorreu a primeira greve dos professores e professoras, reivindicando 20% de reajuste salarial, o qual foi conquistado, e que durou 24 dias, sem contar com a participação da direção sindical. Em 1979, o grupo político que dirigiu a greve organizou uma chapa para disputar a eleição para a diretoria da APEOESP e convocou, à revelia da diretoria da APEOESP, uma assembleia que elegeu a comissão eleitoral e deflagrou nova greve, dessa vez de 39 dias. A chapa venceu a eleição e tomou posse em maio daquele ano. Ao final, houve desconto dos dias parados e suspensão do desconto dos associados para a APEOESP.

As duas greves (1978 e 1979) foram fundamentais para a organização do movimento de professores do setor público, e possibilitaram a emergência de um sindicalismo considerado “combativo” ou de “confrontação”. Essa concepção de sindicalismo caracteriza-se pelo enfrentamento aos governos por meio de mobilizações, manifestações de ruas e greves de massa prolongadas. No desenvolvimento de práticas sindicais, os professores e professoras construíam-se como sujeitos políticos coletivos. Relevante indicar que os trabalhadores do setor público adquirem o direito à sindicalização por meio da Constituição Federal de 1988. A primeira diretoria (de oposição) da APEOESP, em 1979, instituiu o congresso como instância máxima de deliberação do professorado. O primeiro congresso da Apeoesp é realizado em 1980.

Até 1983,⁸⁰ a APEOESP sobreviveu recolhendo de mão em mão as mensalidades de sócios. Em 1985, os professores e professoras conquistam um Estatuto do Magistério. Em 1986, foi conquistada a aposentadoria especial para professoras e professores. Em 1988, por meio da Constituição Federal, a servidora

⁷⁹ Idem anterior.

⁸⁰ De 1979 a 1982, foi governador do Estado de São Paulo Paulo Salim Maluf (PDS), indicado pelos governos militares. A partir de 1983, o estado teve o primeiro governador, desde 1964, (André Franco Montoro/ PMDB) eleito pelo voto direto.

e o servidor público conquistam o direito a ter sindicato. A APEOESP se transforma em Sindicato em 1990. A década de 1980 é de conquistas de direitos, que estão sendo destituídos a partir de políticas de corte neoliberal. Os professores e professoras são uma categoria com história de luta em defesa da educação pública e gratuita e da carreira docente. Nos últimos anos, ocorreram retrocessos nos direitos dos trabalhadores, ainda que tenha havido muita resistência. O que foi descrito no “Memorial dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo”, em 1977, segue atual, quando constata que as escolas estão “condenadas ao abandono, alunos e professores carentes, nível de ensino precário e orçamento estadual insuficiente.”⁸¹

Desde 1980, os congressos sindicais foram realizados com regularidade. De 1980 até 2016 foram realizados 25 congressos e 6 conferências educacionais⁸². Para esta dissertação, foram analisadas as atas e resoluções congressuais, buscando apreender quais resoluções foram aprovadas sobre o tema da saúde docente.

De forma geral, os congressos evidenciam que a maioria das deliberações se constitui numa estratégia sindical defensiva, pois combina lutas por políticas de salários e de emprego (carreira, jornada de trabalho, concursos, contratos de trabalho, aposentadoria, entre outros), por políticas educacionais (financiamento da educação, democratização das relações de poder, planos de educação, entre outros) e por políticas, em termos mais amplos, sociais (enfrentamento das desigualdades sociais), liberdades políticas (direito à expressão), institucionalidade político legal (democratização).

Os congressos sindicais explicitam diferentes concepções sobre as estratégias sindicais, sobre as prioridades de reivindicações e suas pautas, sobre as relações entre as lutas educacionais e lutas sindicais. Foi com essa perspectiva que analisamos as atas e resoluções dos congressos da APEOESP, para

⁸¹ Idem anterior.

⁸² Quadro de congressos e conferências está no apêndice.

compreender como a questão da saúde/doença dos professores e professoras era debatida (e/ou se era debatida). O trabalho, historicamente, usa, corrói, machuca, deforma, estropia e mata. Como essa dimensão é observada nos congressos sindicais para além das lutas por melhores condições de trabalho e emprego?

3.1 Resoluções Congressuais da APEOESP

Na ata do II Congresso⁸³, realizado em 1981, o tema “saúde do professor” aparece no item “1.3.2 – O atendimento pelo IAMSPE”⁸⁴ e a resolução aprovada sobre esse tema:

“garantia de convênio IAMSPE no interior para atendimento gratuito diário. Criação de hospitais IAMSPE em cidades sedes de regiões administrativas; garantia de abono IAMSPE – o dia todo ao professor da capital e do interior, também no caso do professor acompanhante de filho menor; - que o professor do interior, caso não exista especialista no convênio, marque consulta, através do próprio convênio por telefone; - que o IAMSPE atualize os preços para os médicos e salde dívidas com os convênios.”⁸⁵

A resolução defende a ampliação do sistema próprio de atendimento de saúde, em especial para o interior do estado; assim, como o direito à falta sem ter desconto no salário para ir ao médico ou para levar o filho ou filha. Nesse período, as doenças profissionais⁸⁶ ainda não fazem parte da luta sindical. O Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público do Estado de São Paulo (IAMSPE) é responsável (até os dias atuais) pelo atendimento médico aos funcionários públicos estaduais do estado de São Paulo (dependentes e agregados também). O Hospital do Servidor Público Estadual (HSPE) integra

⁸³ A ata do I Congresso da APEOESP, realizado em 1980 não está na secretaria geral do sindicato. Fizemos pedido junto ao cartório, porém não foi registrada e não temos acesso a ela. Entre o X e XII Congresso, ocorreram dois congressos unificados com a AFUSE (Associação de Funcionários de Escola), na tentativa de unificar ambas as entidades, o que não ocorreu; as atas desses congressos também não estão disponíveis e ambos são considerados XI congresso, realizados em 1990 e 1991.

⁸⁴ Instituto de Assistência Médica dos Servidores Públicos do Estado de São Paulo.

⁸⁵ Ata Registrada no dia 02 de dezembro de 1982, no Cartório Medeiros, Registro Civil das Pessoas Jurídicas anexo ao 4º registro de títulos e documentos.

⁸⁶ A doença profissional, também chamada de doença ocupacional, acontece em decorrência da contínua exposição do trabalhador aos chamados agentes de risco, que podem ser: físicos, químicos e psicológicos. Esses agentes são responsáveis por desencadear ou agravar doenças.

esses serviços. A criação de ambulatórios no interior do estado só seria conquistada em 1984.

Nos congressos subsequentes – III e IV Congressos -, realizados respectivamente, em 1982 e 1983, não há nenhuma citação sobre saúde docente, sequer sobre IAMSPE e HSPE.

O tema é retomado no V Congresso, realizado em 1984. É incluída, durante o próprio congresso, no item 3.9, a seguinte redação: “Cada delegação destacará dois delegados para que seja formado o vigésimo nono grupo que discutirá a questão do IAMSPE.” Novamente a resolução versa sobre melhoria e ampliação do sistema de saúde próprio dos servidores públicos estaduais.

Há novamente uma ausência da temática nos VI, VII e VIII Congressos da APEOESP, realizados em 1985, 1986 e 1987, respectivamente. Somente em 1988, no IX Congresso, entre uma lista de propostas aparece “desenvolver processo de discussão sobre Sexualidade/Higiene/Saúde”⁸⁷, sem mais nenhuma especificação. Não foi possível verificar se foi implementado tal processo de discussão.

Somente em 1989, no X Congresso, pela primeira vez, aparece o debate de forma organizada e foi aprovada a seguinte resolução:

“B- Lutas – Lutar pela estatização da saúde. Participação das comunidades nos Conselhos Municipais de Saúde e nos Conselhos Comunitários de Saúde (cobrança e fiscalização de verbas). – Construção e aproveitamento de Hospitais já existentes no interior, nas regiões administrativas. – Destinação das verbas advindas do não pagamento da dívida externa e interna do estado à melhoria e ampliação do serviço público. – Participação da categoria no gerenciamento das verbas destinadas à saúde. – Tratamento médico e odontológico nas escolas de odontologia e medicina pelos estudantes como estagiários. – Remuneração condizente para médicos. – Repudiar o SUDS pelo modo como está sendo implantado e lutar pelo atendimento de saúde de boa qualidade para todos, através de um sistema único de saúde. C- IAMSPE Hospital do Servidor – Que o Hospital do Servidor seja de uso exclusivo dos funcionários públicos – Volta ao sistema antigo IAMSPE. – Continuidade da comissão de fiscalização. – Indicar para a discussão a abertura de espaço no Hospital

⁸⁷ Ata registrada em 20 de dezembro de 1988, no cartório Medeiros, registro civil de pessoas jurídicas -4º ofício. Protocolo registrado em microfilme 177968.

do Servidor para a medicina homeopática. D – Convênios – Contra os convênios com medicina de grupo. – Intervir nos fóruns e superintendências do IAMSPE, buscando alternativas de curto e médio prazo que viabilizem o atendimento do professorado, principalmente no interior, contrapondo-se aos convênios com medicina de grupo, entendendo essa necessidade como prioridade não só na questão de política social da entidade, como também de política sindical. – As subsedes não têm autonomia para fazer convênios. As que já fizeram convênio, a diretoria deve ir na cidade para promover debates com os associados para reverter. E – Outros – incluir a insalubridade na pauta de reivindicações, a partir do estudo sobre o assunto por uma equipe médica.”⁸⁸

Podemos destacar que se reafirma a luta pelo acesso à saúde pública por meio do IAMSPE e sua ampliação para as cidades do interior do estado. A resolução é bastante contundente na defesa da estatização da saúde, na defesa da saúde pública e gratuita e para todos e todas e na defesa do Sistema Único de Saúde (SUS).

Coerente com isso, o Congresso se posiciona contra aos planos coletivos privados de medicina de grupo, aos quais algumas subsedes haviam feito adesão, incluindo uma orientação para reverter tais convênios e proibição de novas adesões. Sem dúvida, é um programa reivindicatório mais elaborado, porém, aparentemente, ainda não influenciado pelo adoecimento docente provocado pelo exercício da profissão.

Alguns anos depois, em 1992, o XII Congresso discute a questão da saúde. O Plano de Lutas, no item 17, aborda a “Questão da Mulher” na letra i. Esse congresso defende a “luta pela criação de um departamento de saúde da mulher no Hospital do Servidor e nos diversos postos de saúde.” Pela primeira vez, o congresso reflete sobre “as mulheres”, que são a ampla maioria da categoria. São resoluções que visam ampliar a participação das mulheres no sindicato, combater o machismo e apresentar, ainda que de forma tímida, uma política de saúde para as professoras.

⁸⁸ Ata registrada em 25 de abril de 1991, no cartório Medeiros, registro civil de pessoas jurídicas - 4º ofício. Protocolo registrado em microfilme 221289.

No XIII Congresso, realizado em 1994, é reafirmada a luta geral por saúde pública como direito. No XIV Congresso, ocorrido em 1995, novamente não encontramos o tema nas resoluções do congresso.

No XV Congresso, realizado em 1996, na parte das Campanhas Específicas - ponto 2 - Campanha Valorização da profissão, letra o – reivindica-se “Agilidade na implantação do convênio IAMSPE/hospitais particulares em todo o estado.”⁸⁹ Podemos notar a manutenção da defesa do IAMSPE, mas, pela primeira vez, há menção explícita aos convênios com hospitais particulares, expressando uma mudança em relação às posições da APEOESP. Desde 1989, os congressos defendiam o Sistema Único de Saúde, a estatização da rede privada de saúde e era contra planos médicos coletivos privados. Nesse congresso há uma alteração programática em relação à medicina privada e seus hospitais, a partir de então se apoiava os convênios entre o setor público e privado.⁹⁰

Somente em 1998, no XVI Congresso, aparece uma análise mais ampla sobre adoecimento profissional, com o título “Pesquisa sobre saúde mental e organização dos trabalhadores em educação”.

“Uma atividade fundamental no período e que também contou com a participação da APEOESP foi a Pesquisa sobre Saúde Mental dos Trabalhadores em Educação, realizado pela CNTE⁹¹ em conjunto com a UNB⁹². A pesquisa envolveu cerca de 35 mil trabalhadores em educação de mais de 4 mil escolas de todo o país e seus resultados confirmaram a difícil situação da categoria em nosso país. Os resultados da pesquisa fornecem dados importantes para a formulação de políticas e projetos em defesa de melhores condições de trabalho e valorização da categoria.

A Pesquisa nos oferece um rico material para subsidiar nossa luta pela valorização dos profissionais do ensino e por uma educação de qualidade para todos e desde já podemos destacar um aspecto importante de seus resultados, no sentido de formular uma ação imediata.

⁸⁹ Ata registrada em 03 de abril de 1997, no cartório Medeiros, registro civil de pessoas jurídicas -4º ofício. Protocolo registrado em microfilme 339351.

⁹⁰ A referência aos convênios IAMSPE aprovada em outros congressos, já se referia a hospitais e clínicas privadas, porém nunca de forma explícita, afinal o convênio IAMSPE era uma pauta paliativa, diante da estratégia de estatização do sistema. Há uma alteração programática importante nesse congresso.

⁹¹ CNTE é a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

⁹² UNB é a Universidade de Brasília.

Trata-se da doença profissional chamada 'síndrome de burnout', termo que significa algo como 'perder a energia,' e caracteriza-se grosso modo, pela apatia do profissional diante do seu trabalho, envolvendo isolada ou concomitantemente, fatores como despersonalização e atitudes negativas frente aos usuários/clientes e à organização do trabalho, exaustão emocional e falta de realização pessoal no trabalho. Estima-se que em nível nacional, a síndrome de burnout atinja, com maior ou menor intensidade, cerca de 50% dos trabalhadores em educação.

Diante dessa constatação, devemos incluir nas nossas pautas de reivindicações a exigência de que o Estado ofereça tratamento para os professores atingidos pela síndrome de burnout, na medida em que essa doença não é ocasionada por características ou comportamento pessoal de cada um e sim uma decorrência de suas condições de trabalho, uma responsabilidade do Estado.

Evidentemente, quando lutamos por melhores condições de trabalho e melhores salários, estamos realizando a prevenção da doença, mas é necessário que respondamos objetivamente a situação dos professores que já foram atingidos pela doença, daí a necessidade de lutarmos para que o Estado de São Paulo garanta o tratamento desses colegas (...) ampliação do atendimento do IAMSPE em todas as regiões do estado (...) Nos últimos anos, a APEOESP vem dando uma atenção crescente à ampliação e aperfeiçoamento do atendimento aos associados. Desde a ampliação e descentralização do atendimento jurídico, passando pela extensão dos convênios médicos, odontológicos (...) ampliar as opções de convênios para associados da APEOESP (...) assistência integral à saúde da mulher (...) a APEOESP defenderá um tratamento adequado e uma especial atenção as questões de saúde que combinam com o fator raça e que sejam feitas estatísticas; que o quesito seja inserido em todos os documentos e pesquisas"⁹³

O estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB, coordenada por Wanderley Codo, foi publicado com o título Educação: carinho e trabalho em 1999, financiada pela Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apoio da UNICEF e CNPq. Trata-se de uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental de professores e professoras, funcionários e funcionárias, especialistas em educação que trabalham em escolas públicas.

Nesse congresso, a APEOESP incorpora o debate sobre saúde docente a partir de uma pesquisa realizada pela UNB/CNTE, no ano anterior.

⁹³ Ata registrada em 16 de dezembro de 1998, no cartório Medeiros, registro civil de pessoas jurídicas -4º ofício. Protocolo registrado em microfilme 375453.

O evento constata a necessidade de melhora nas condições de trabalho docente e de combater as situações que geram o adoecimento mental. Ao argumentar que cerca de metade dos professores são acometidos da síndrome de Burnout aponta para a necessidade de reconhecimento, por parte do estado, da doença profissional.⁹⁴

Trata-se de uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do trabalhador, que vai se apagando devagar. *Burnout* é uma desistência de quem ainda está lá, enclacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que, concomitantemente, também não pode desistir. O trabalhador arma inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. Vale destacar que a pesquisa indica que 26% dos docentes sofriam exaustão mental relacionada à desvalorização profissional, a baixa autoestima e a não percepção dos resultados do trabalho que desenvolviam (SOUZA; LEITE, Relatório, 2007).

O adoecimento profissional é percebido pelo movimento sindical do campo da educação a partir de 1997. Desde 1995, governam o país e o estado de São Paulo o PSDB; no governo federal, FHC, e no estado, Mario Covas, conforme pode ser verificado nesta dissertação. Já estavam em curso as mudanças no emprego e no trabalho de professores, decorrentes da aplicação de políticas públicas neoliberais.

No XVII Congresso, realizado em 2000, o tema da saúde pública e da mulher é, novamente, reafirmado: “lutar por um atendimento de qualidade no IAMSPE (...) pela ampliação do atendimento no sistema público de saúde, onde sejam adotadas políticas específicas à saúde da mulher”⁹⁵. Haveria um retorno às teses do direito à saúde pública? Tal resolução referenda o programa

⁹⁴ No dia 20 de maio de 2019, em Genebra, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu a Síndrome de Burnout na classificação internacional de doenças. https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/05/sindrome-de-burnout-vira-doenca-segundo-classificacao-da-oms.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa

⁹⁵ Ata registrada em 09 de março de 2001, no cartório Medeiros, registro civil de pessoas jurídicas -4º ofício. Protocolo registrado em microfilme 0420473.

aprovado no III Seminário Estadual sobre o IAMSPE⁹⁶, que contou com a participação da APEOESP.

O XVIII Congresso, realizado em 2001, reafirma resoluções anteriores. Nele, é realizada com os delegados e delegadas presentes uma pesquisa sobre a violência nas escolas, para subsidiar futuras discussões sobre o tema. Aparece a primeira referência ao Bônus Mérito e Gestão, sem debate sobre as políticas públicas meritocráticas que se iniciam, mas como proposta de extensão aos aposentados.

“Vamos lutar pela extensão dos bônus Mérito e Gestão 2001 aos aposentados e pela derrubada dos vetos do governador às emendas aprovadas pela ALESP aos bônus Mérito e Gestão 2000.”⁹⁷

Não há um debate sobre o significado dessa política de concessão de bônus mérito e gestão e nem uma estratégia de lutar pela sua distribuição igualitária e incorporação aos salários. A ausência do debate não significa que haja adesão a esse tipo de bônus. O que está em discussão é a isonomia entre aposentados e não aposentados. A luta por salário, melhores condições de trabalho, combate à violência, redução do número de alunos por sala é o eixo programático do sindicato. É possível que ainda não se tivesse, nesse momento, uma consciência sobre o significado dessas políticas públicas sobre a organização e condições de trabalho docente.

No XIX Congresso de 2003, foi aprovada a resolução mais elaborada sobre a saúde do professorado, ano em que foi realizada a primeira pesquisa sobre saúde dos delegados e delegadas presentes no congresso.⁹⁸

⁹⁶Seminário que contou com a participação de várias entidades representativas de servidores públicos estaduais e aprovou um programa comum sobre saúde. As resoluções do seminário estão no apêndice.

⁹⁷ Do XVIII Congresso, foram analisadas as resoluções congressuais, que estão disponíveis e são mais completas em relação às atas.

⁹⁸ Ver artigo de Souza, A.N e Zafalão, J.L.D, Do que adoecem os/as professores/as? Pesquisas do Sindicato APEOESP sobre saúde laboral, em Sindicalismo e Associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, volume 3, 2017.

A pesquisa – *Perfil, condições de trabalho e percepção da saúde* – que foi realizada com 2.230 delegados e delegadas, e publicada quatro anos mais tarde (2007), denuncia “os efeitos (nefastos) de determinadas condições de trabalho e na antecipação destes efeitos para negociar mudanças antes que os professores sejam afetados”. (SOUZA; ZAFALÃO, 2017, p. 199).

A resolução e a pesquisa apontam para situações de adoecimento docente que são percebidas de maneira mais aguda. Tanto a pesquisa quanto a resolução congressual possibilitariam a gestão de iniciativas mais elaboradas de reivindicações por parte da APEOESP.

“... a categoria demonstra uma grande apatia, como se anestesiada e blindada. Feitas as devidas análises conjunturais e balanços do último período, chegamos a um quadro alarmante onde os atores da educação estão cercados, sob fogo cerrado. Fruto das políticas neoliberais implementadas, a escola vive um cenário angustiante ...Durante todo um ano letivo, educadores vivenciam um rol de situações onde se veem constantemente pressionados, num clima de tensão e expectativa: 1) Atribuição de aulas, com aulas suficientes ou não para composição de renda, em uma, duas ou mais escolas ou redes; 2) Jornada estafante; 3) Plano de carreira medíocre, salário defasado; 4) Perdas de direito; 5) Salas superlotadas; 6) Falta de material de trabalho; 7) Falta de infraestrutura, quadras sem cobertura, carteiras destruídas e inadequadas, escolas de lata; 8) Violência, ...na vivência escolar a pressão tende a aumentar. A cobrança e ao mesmo tempo a falta de resposta para o fracasso escolar dos alunos e o possível não ingresso destes no mercado de trabalho e/ou nas universidades angustiam os profissionais da educação que sempre ultrapassa no cumprimento de seu papel ao se ver às vezes como pai/mãe, psicólogo, conselheiro, etc., sentimento agravado pelo não reconhecimento e valorização profissional ...Não obstante, fustigado e frustrado se vê abatido pelas várias patologias de que são vítimas: 1) Irritações e alergias causadas pelo pó de giz; 2) Varizes e problemas circulatórios; 3) Problemas de coluna; 4) Problemas cardíacos; 5) Calos nas cordas vocais; 6) Doenças psiquiátricas e neurológicas.”⁹⁹

Podemos observar as condições de trabalho precárias nas quais professoras e professores estão submetidos. Parece haver apatia e desmotivação profissional ocasionada pelas péssimas condições de trabalho.

⁹⁹ Resoluções do XIX Congresso da APEOESP, que estão disponíveis e são mais abrangentes que as atas.

Os professores estão submetidos à a) Jornada estafante; b) Plano de carreira medíocre, salário defasado; c) Perdas de direito; d) Salas superlotadas; e) Falta de material de trabalho; f) Falta de infraestrutura, quadras sem cobertura, carteiras destruídas e inadequadas, escolas de lata"; g) Atribuição de aulas, com aulas suficientes ou não para composição de renda, em uma, duas ou mais escolas ou redes e h) Violência. Isso somado à angústia diante do chamado fracasso escolar.

Apesar de as primeiras resoluções sobre saúde docente serem de 1998, a partir dos estudos da CNTE/UNB, somente em 2003 que a APEOESP reflete em seus congressos elaborações consistentes sobre a saúde de professores e professoras estaduais, sobre as mudanças no mundo do trabalho que precarizam as condições de trabalho e provocam ampliação das doenças profissionais.

O mesmo estudo conclui que

(...) Não obstante, fustigado e frustrado se vê abatido pelas várias patologias de que são vítimas: 1) Irritações e alergias causadas pelo pó de giz; 2) Varizes e problemas circulatórios; 3) Problemas de coluna; 4) Problemas cardíacos; 5) Calos nas cordas vocais; 6) Doenças psiquiátricas e neurológicas.

As doenças psiquiátricas e neurológicas são listadas por último, parece haver uma naturalização do que já faz parte da realidade profissional. Elas são percebidas como menos impactantes quando comparadas a outras doenças relacionadas ao trabalho docente. Entretanto, desde 1998, a CNTE já tem afirmado que os docentes são acometidos principalmente pela síndrome de *burnout*.

A partir dessas considerações, o XIX Congresso da APEOESP aprova a:

- “- Criação em todas as subseções de uma comissão da saúde que esteja comprometida em acompanhar a saúde dos professores;
- Criação de uma comissão de saúde dentro da Secretária de Políticas Sociais para acompanhamento, no IAMSPE, nos órgãos oficiais buscando levantar diagnóstico e elaborar políticas públicas.
- Essa comissão terá como meta encaminhar todos os diagnósticos levantados para que a executiva da Entidade interfira junto aos órgãos oficiais para que estes reconheçam estas doenças como doenças profissionais.
- Criação do Coletivo da Saúde do Professor,

- Incentivar as subsedes a promoverem Atividades e Cursos de Relaxamento, Meditação, Canto e Artes em Geral, como Terapia e Prevenção. Palestras durante o ano letivo com especialistas das diversas doenças dos Professores.
- Que o IAMSPE garanta todos os atendimentos previdenciários e tratamentos necessários ao professor.
- Criar um coletivo que possa implementar políticas específicas na categoria para os portadores de necessidades especiais, visando a inclusão dos companheiros e companheiras.”¹⁰⁰

A criação do Coletivo Estadual de Saúde da APEOESP, das comissões de saúde nas subsedes e a orientação para que estas acompanhem professores e professoras adoecidos e produzam relatórios revelam uma nova preocupação sindical e atuação para prevenir e tratar problemas de saúde profissional. Mas ainda parece estar na fase de diagnósticos sobre a saúde dos professores e das professoras. Sem dúvida, a resolução reflete uma nova realidade do mundo do trabalho, que leva em conta as políticas neoliberais e seus reflexos na saúde docente.

As precárias condições de trabalho e baixos salários, as constatações que a escola não prepara o estudante para o mercado de trabalho e nem para a universidade, as situações de violência e frustrações profissionais são fatores que contribuem para o adoecimento do corpo e da mente.

A luta por melhoria nas condições de trabalho e de salários, por maiores investimento no IAMSPE e pelo reconhecimento da síndrome de burnout como doença profissional passa a fazer parte da pauta de defesa da saúde do professor e da professora.

No XX Congresso, realizado em 2004, encontramos outra extensa resolução, reafirmando as precárias condições de trabalho:

“...Os professores convivem com baixos salários, superlotação de salas de aula, violência escolar aprovação automática e um nível alarmante de estresse, provocado pela violência, autoritarismo da política educacional do governo e insegurança que assolam as escolas estaduais de São Paulo, desenvolvendo diversas doenças como a Síndrome de Burnout, LER, doenças da voz etc. Para reverter este quadro, a adoção de algumas medidas é imprescindível, como classes com no máximo de

¹⁰⁰ Idem anterior.

35 alunos, rumo aos 25 alunos, salas-ambientes adequadamente equipadas, programa de formação continuada para os professores no próprio local de trabalho, valorização e descentralização do IAMSPE, redução da jornada de trabalho e respeito ao plano de carreira.”¹⁰¹

Para superar as condições de trabalho são, também, reafirmadas as pautas referentes à organização do trabalho e à formação, além de indicar a relevância do sistema público de saúde do trabalhador no setor público. Podemos observar que se desenvolve um programa mais elaborado de combate ao adoecimento profissional, com a defesa da redução do número de alunos por sala de aula, salas-ambiente com estrutura adequada e a defesa da formação continuada para professores e professoras nos locais de trabalho.

- A recuperação e mais investimentos para o IAMSPE/CEAMAS é de suma importância. Não menos importante é a defesa de mais investimentos no SUS - Sistema Único de Saúde -, que atende a todos de maneira indistinta e presta um grande serviço aos brasileiros que não têm condições de pagar pelos serviços de saúde. A defesa do SUS e do IAMSPE/CEAMAS é de vital importância para os servidores do Estado e para a população em geral, levando em consideração a grande aberração e exploração dos planos privados de saúde. O que reivindicamos é a contrapartida do Estado, para que o IAMSPE e o SUS possam atender de forma digna o(a) trabalhador(a) brasileiro(a).”¹⁰²

A defesa do SUS¹⁰³ e a crítica aos planos privados de saúde indicam um retorno às antigas pautas em defesa da saúde pública. Não há referência aos planos coletivos privados celebrados pela APEOESP.

As longas resoluções sobre saúde se mantêm no XXI Congresso (2006). Nesse congresso, trata-se de trazer resultado da pesquisa - *Perfil, condições de trabalho e percepção da saúde* - realizada no congresso de 2003, para reafirmar diretrizes anteriores.

As deliberações do Congresso anterior sobre a organização do trabalho docente foram transformadas em projetos de lei apresentados na Assembleia Legislativa. Como observado na introdução, as relações de trabalho no setor público dependem de leis produzidas no âmbito do legislativo. Entretanto, há

¹⁰¹Resoluções do XX Congresso da APEOESP.

¹⁰² Idem anterior

¹⁰³ Sistema Único de Saúde

uma mudança na concepção sindical da APEOESP, o sindicalismo “combativo” ou de “confrontação” passa a ser substituído pela ação preferencial sobre o parlamento, característica do sindicalismo cidadão (ANTUNES, 2015).

O veto governamental sobre um projeto de lei passa a ser pauta do congresso da Apeoesp (2006):

“...que estabelece o número de alunos por sala em 25 nas quatro primeiras series do Ensino Fundamental; 30 nas demais series do Ensino Fundamental; e 35 no Ensino Médio. Alterar a questão do adoecimento dos professores passa, portanto, pela redução da superlotação das salas de aula. Assim, devemos nos mobilizar e lutar pela imediata derrubada do veto ao projeto de lei...”¹⁰⁴

Os Congressos passam a ser realizados bianualmente. Nos Congressos realizados em 2007 (XXII) e 2010 (XXIII), as extensas resoluções sobre a saúde docente reafirmam resoluções anteriores. A novidade é a discussão sobre as políticas meritocráticas.

“Lutando contra a prova de mérito

No segundo semestre de 2009, mobilizamos a categoria contra o PLC 29 (prova de mérito). Apesar do nosso esforço, com passeatas, atos, vigílias na ALESP, enfrentando a truculência do governo Serra, que chegou a proibir a realização do CER no ginásio esportivo Constâncio Vaz Guimarães, o PLC foi aprovado. Mas não foi fácil para o governo, que teve que recorrer a manobras regimentais, inclusive lançando mão do voto do próprio presidente da ALESP no último instante.

Contra a promoção por mérito, por política salarial. Reajuste já!

A “promoção por mérito” imposta pelo governo estadual é inaceitável e representa um ataque à nossa carreira. Ela deixa fora de qualquer reajuste, a cada ano, pelo menos 80% dos professores e fragmenta ainda mais nossa categoria, criando situações nas quais profissionais com mesma carga horária, mesmas funções, mesma formação e mesmo local de trabalho recebem salários diferenciados. Estamos lutando na justiça federal e estadual contra essa lei, que fere a isonomia salarial prevista na Constituição Federal. Na justiça estadual vencemos uma primeira batalha, com a admissibilidade, pelo TJSP, da ação judicial. Devemos intensificar a denúncia desse dispositivo, lutar por reajuste imediato para toda a categoria, da ativa e aposentados, e por uma política salarial justa para todos e todas.”

Com essa resolução, a APEOESP se posiciona contra a política meritocrática e, por consequência, a prova mérito, reconhecendo nela uma forma

¹⁰⁴ Resoluções do XXI Congresso da APEOESP

de fragmentação da carreira, com salários diferenciados para professoras e professores que tenham trabalhos iguais.

No XXIV Congresso, realizado em 2013, também se reafirmam as resoluções anteriores. No XXV Congresso, realizado em 2016, a tese aprovada trata o tema em dois momentos: no plano estadual de educação e em políticas permanentes.

Em “Os avanços do Plano Estadual de Educação,” encontramos uma citação no item “d) Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente.” Embora haja a citação “saúde,” nada é tratado sobre o assunto. Em políticas permanentes, retoma-se a ambiguidade entre a defesa do direito à saúde pública e a defesa do mercado de saúde privada.

Atua também na defesa dos direitos e reivindicações dos professores municipais, dos aposentados, realiza a assistência jurídica da nossa categoria, promove formação, trabalha pela prevenção do adoecimento e pela melhoria do IAMSPE e oferece aos associados uma ampla gama de convênios e serviços.¹⁰⁵

3.2 Saúde: da luta por direito ao consentimento como mercadoria

Na análise das resoluções e atas, podemos notar que, nos congressos sindicais da APEOESP, que têm início em 1980, a temática da saúde dos professores e professoras aparece de forma intermitente durante todo o período analisado. Nos primeiros congressos, a saúde dos docentes aparece associada à defesa do direito à saúde pública, à ampliação do atendimento do IAMSPE e à defesa da saúde como política pública, tais pautas se mantêm durante toda a década, até meados dos anos 1990.

Talvez a resolução mais radical tenha sido a aprovada no X Congresso da APEOESP (1989), que defendia a estatização do atendimento à saúde no país, em oposição à concepção de saúde como mercadoria, ofertada pelos convênios coletivos privados. A resolução foi dividida em três tópicos. O primeiro defendia a estatização da saúde, gestão democrática com participação popular nos

¹⁰⁵ Resoluções aprovadas no XXV Congresso da APEOESP.

aparelhos de saúde, direcionamento de verbas oriundas do não pagamento da dívida externa e interna para a saúde, remuneração condizente aos médicos e atendimento à população em faculdades de medicina e odontologia. O segundo reafirmava a luta pelo IAMSPE e sua ampliação para o interior do estado. O terceiro era contra os convênios médicos com grupos privados. Havia uma radicalidade na defesa da saúde pública, gratuita e para todos e todas as trabalhadoras, na defesa do Sistema Único de Saúde e na estatização do sistema de saúde no Brasil.

Esse Congresso foi realizado entre os dias 25 a 29.10.89, pouco antes do primeiro turno¹⁰⁶ da primeira eleição direta para Presidente da República, desde os anos de chumbo¹⁰⁷. A conjuntura política marcou o debate em torno de programa de governo. A disputa programática para o primeiro governo civil pós-golpe civil militar de 1964 buscava concretizar um programa para o Partido dos Trabalhadores, cujo candidato era Luiz Inácio Lula da Silva. A maioria das forças políticas representadas no congresso apoiava Lula, desde o primeiro turno. A defesa da saúde como direito era reflexo da politização das lutas dos trabalhadores, desde o final dos anos de 1970; era opção estratégica dos movimentos sociais na disputa do poder político no país e das conquistas da chamada constituição cidadã, de 1988, e de seus limites. De um lado, a defesa do SUS já estava inscrita na Constituição de 1988; mas, de outro, a defesa da estatização da saúde era um projeto societário ambicioso, classista e revolucionário.

A eleição de Collor de Melo abre uma nova situação política, social e econômica no país, fazendo o movimento dos trabalhadores reorganizar sua atuação. Nos congressos seguintes (1990 a 1994), o tema da saúde é recuperado

¹⁰⁶ O primeiro turno da eleição presidencial ocorreu em 15 de novembro de 1989 e foi disputado por 22 candidatos, indo ao segundo turno Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, com vitória do primeiro no segundo turno que, ocorreu em 17 de dezembro do mesmo ano.

¹⁰⁷ Período iniciado em 1 de abril de 1964, com o golpe militar, e encerrado em 1984, com o início da redemocratização do Brasil.

de maneira genérica, mantendo o posicionamento do congresso de 1989, citado acima.

Collor sofre impeachment em 1992, assume seu vice Itamar Franco, e ocorre nova eleição presidencial de 1994, dessa vez, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que derrota Lula no segundo turno. A primeira mudança programática ocorre em 1996, a APEOESP passa a apoiar a realização de convênios do IAMSPE¹⁰⁸ com o setor privado. Em 1997, confirma e amplia o escopo da resolução, propondo a realização de convênios do sindicato com grupos privados que oferecem planos de saúde coletivos.

Ainda que não haja registros nas atas congressuais da aprovação de convênios com empresas de saúde privada, há uma avaliação positiva dos mesmos nas resoluções de 1998.

Essa posição é diametralmente oposta das resoluções aprovadas em 1989 (X Congresso), defendendo o Sistema Único de Saúde e rejeitando convênios com planos coletivos privados de saúde. Essa mudança programática, iniciada em 1996 (XV Congresso), que defendia convênios do IAMSPE com hospitais particulares, se consolida em 1998 (XVI Congresso), com a avaliação positiva dos convênios médicos privados oferecidos pela APEOESP aos associados.

Para compreender a natureza dessas mudanças, é preciso entendê-las nas estratégias sindicais. O sindicalismo combativo, que surge no final dos anos de 1970, derrota a ditadura e dá origem ao PT e a CUT, se transforma. Desde 1989, com a derrota de Lula para Collor na primeira eleição presidencial, após a ditadura, parte do sindicalismo e migra para uma estratégia de conciliação de classes, seguindo a política do PT, que amplia alianças com setores da classe dominante, para vencer as eleições.

¹⁰⁸ A menção aos convênios IAMSPE, aprovados em outros congressos, já se referia a hospitais e clínicas privadas, porém, nunca de forma explícita, afinal o convênio IAMSPE era uma pauta paliativa, diante da estratégia de estatização do sistema. Há uma alteração programática importante nesse congresso.

Os sindicatos combativos abandonam a estratégia da ação direta e a substituem pela conciliação de classe, com reflexos políticos e programáticos. Conforme podemos observar:

...o sindicalismo brasileiro recente, denominado como novo sindicalismo, sofreu grandes transformações ao longo de mais de três décadas, que acabaram por alterar significativamente suas práticas e concepções sindicais. Isso se verificou especialmente em seu núcleo mais importante, a CUT, resultante direta do novo sindicalismo, cuja atuação sindical distanciou-se do chamado sindicalismo combativo, dotado de claro caráter de classe, para práticas sindicais predominantemente voltadas para as negociações visando à ampliação dos espaços de cidadania.¹⁰⁹(ANTUNES, 2015, p. 511).

Nos congressos seguintes da APEOESP, parte significativa das resoluções congressuais é vinculada à pressão sobre a Assembleia Legislativa, para aprovação de leis de interesse da categoria, que é uma expressão do sindicalismo cidadão. É a virada da estratégia da ação direta, apoiada na teoria das classes, para uma ação propositiva e cidadã, portanto de conciliação de classe. A mudança programática da concepção de saúde como um direito, para sua aceitação como mercadoria, é expressão da transformação que sofre os sindicatos.¹¹⁰

3.3 Três Considerações

Para finalizar, podemos fazer três considerações sobre a resposta sindical da APEOESP ao tema da saúde da professora e do professor.

A primeira: a APEOESP, até o início da década de 1990, defendia um Sistema Único de Saúde, refletindo as lutas mais gerais da classe trabalhadora, período em que eram menos visíveis as doenças do trabalho e se priorizava um

¹⁰⁹http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000300511&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

¹¹⁰ Apesar dessa mudança programática da APEOESP, o sindicato optou por manter uma estrutura democrática com as 94 subseções, Conselho de Representantes e assembleias regulares, e seguiu sendo um polo de resistência aos ajustes neoliberais nesses anos todos. Ao analisar as atas e resoluções, estamos observando, de forma fria, as decisões aprovadas pela maioria de delegados e delegadas, não considerando a luta política com setores de oposição, afinal, a APEOESP tem em seu interior a atuação de dezenas de organizações políticas, militantes independentes, e cada mudança político-programática ocorre com muita luta política.

projeto da classe trabalhadora, com a defesa intransigente da saúde pública estatal.

A segunda: as elaborações específicas sobre saúde docente aparecem a partir de 1998, período posterior ao início do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou entre 1995-1998 e 1999-2002. O governo de FHC promoveu muitos retrocessos nos direitos trabalhistas, como a reforma do estado, autorizando o funcionamento de organizações sociais¹¹¹; a lei de responsabilidade fiscal,¹¹² limitando os gastos com salário de servidores e servidoras e orientando as políticas públicas neogerenciais da administração, apoiada “na eficácia, na efetividade e na eficiência”.¹¹³ Essa política nacional teve reflexo em São Paulo, tendo seu ponto alto nas reformas curriculares em 1998, que reduziram disciplinas e provocaram cerca de 80 mil demissões no magistério; nos baixos salários; na inadequação de espaços das escolas; na superlotação de salas de aula; conseqüentemente, ampliou o adoecimento de professores e professoras, trazendo uma nova demanda ao sindicato, que passa a elaborar estudos e propostas sobre o tema. As políticas públicas analisadas no capítulo I, a partir de 2007, representaram um aprofundamento dessa política neoliberal na educação, culpabilizando o docente pelo fracasso escolar.

A terceira: apesar dos estudos, pesquisas e resoluções aprovadas em muitos congressos, ainda não existe uma organização efetiva dos trabalhadores que resista e se confronte às condições de vida, trabalho e emprego que interferem diretamente no adoecimento. Cada professor e professora que adoce

¹¹¹ Organização Social ou O.S. é um tipo de associação privada, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, que recebe subvenção do Estado para prestar serviços de relevante interesse público, como, por exemplo, a saúde pública. A expressão "organização social" designa um título de qualificação que se outorga a uma entidade privada, para que ela esteja apta a receber determinados benefícios do poder público, tais como dotações orçamentárias, isenções fiscais ou mesmo subvenção direta, para a realização de seus fins.

¹¹² Lei que limita os gastos com pagamento de servidores públicos em 60% da arrecadação, podendo reduzir salários ou demitir servidores caso, se extrapole esse percentual.

¹¹³<http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Movimentos-de-Reforma-do-Estado-no-Brasil-e-perspectivas-de-implanta%C3%A7%C3%A3o-de-uma-Administra%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-gerencial.pdf>

segue procurando uma saída individual, através de remédios, licenças, readaptações e intermináveis e morosas ações judiciais.

CAPÍTULO 4 – DO QUE ADOECEM PROFESSORES E PROFESSORAS?

No capítulo anterior, observamos que as pesquisas e estudos sobre condições de trabalho e saúde de professores e professoras, elaborados pela CNTE/UNB e APEOESP/DIEESE, foram fundamentais para a elaboração de teses e resoluções congressuais, no período de 1980 a 2016. Neste capítulo, analisaremos as pesquisas e estudos realizados pela APEOESP/DIEESE (2003, 2010¹¹⁴) e APEOESP/ Instituto Observatório Social (2016¹¹⁵), para compreender as relações entre a organização e condições de trabalho e a saúde de professores e professoras do ensino básico no Estado de São Paulo. Complementarmente, analisaremos também os dados do Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo (DPME).

Os dados do DPME foram obtidos mediante a Lei de Acesso à Informação (12.527/2011) e o decreto estadual que a regulamenta (58.052/2012). Pelo Serviço de Informações ao Cidadão (SIC), foi possível solicitar os dados referentes à quantidade e motivos de licenças médicas aprovadas com a CID 10¹¹⁶.

4.1 Organização de Trabalho Docente

O trabalho, sob o capital, é historicamente precário. Entretanto, os trabalhadores têm conquistado direitos que implicam melhoria das condições

¹¹⁴ Ver artigo de Souza, A.N e Zafalão, J.L.D, Do que adoecem os/as professores/as? Pesquisas do Sindicato APEOESP sobre saúde laboral, em Sindicalismo e Associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, volume 3, 2017.

¹¹⁵ A pesquisa não se configura como amostra probabilística, isto é, os resultados não podem ser generalizados para o conjunto dos professores e professoras do estado de São Paulo, entretanto, é uma amostra representativa, pois os professores que integram a amostra foram escolhidos por um processo de tal modo que todos os docentes tiveram a mesma probabilidade de tomar parte da amostra.

¹¹⁶ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. Publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A cada estado de saúde, é atribuída uma categoria única, à qual corresponde um código CID 10.

de vida e de trabalho; dessa forma, podemos afirmar que há movimentos que ora intensificam a precariedade e ora a diminuem. O estudo sobre as condições de trabalho de professores e professoras só pode ser realizado se considerarmos a organização do processo de trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico que elas impõem aos trabalhadores.

Desde as impactantes análises realizadas por Marx sobre as condições de trabalho do operariado inglês a partir da primeira revolução industrial em sua obra máxima (*O Capital*), o tema das condições de trabalho e suas implicações para a saúde e qualidade de vida dos trabalhadores permanece como objeto de estudos de pesquisadores preocupados em entender as condições de vida da classe trabalhadora. De fato, ao desvendar já na primeira metade do século 19 a dinâmica do desenvolvimento capitalista, a acumulação de capital a partir da extração da mais valia do trabalho, Marx (2001) trazia à luz não só a lógica da exploração do trabalho assalariado, como seus efeitos sobre as condições de trabalho: extensas jornadas; insalubridade dos locais de trabalho; alienação do trabalhador em relação ao produto e ao processo de seu trabalho; baixos salários provocados pela existência de um significativo exército industrial de reserva, que pressionava constantemente os salários para baixo, mantendo-os no nível da subsistência. (SOUZA; LEITE, p. 1106-1107).

Nesse capítulo, trabalhamos com a concepção de organização do trabalho docente, presente no Dicionário “Trabalho, Profissão e Condição Docente” (2010). Os modos de organização do trabalho docente exigem condições laborais e institucionais de tempos, espaços, recursos e ferramentas. Sua análise pressupõe a compreensão dos fins, sentidos e direção das atividades de trabalho; as relações e dinâmicas que atravessam a organização do trabalho.

Na pesquisa de mestrado, partimos do pressuposto de que o trabalho do professor e da professora sofreu, nas últimas décadas, um processo de precarização, com a adoção de políticas públicas neoliberais que ampliaram o controle sobre o trabalho docente. A precarização é um processo de institucionalização da instabilidade. O emprego considerado precário tem no desemprego e no contrato temporário suas faces mais visíveis, e o trabalho considerado precário é caracterizado pela perda de qualificação e reconhecimento no trabalho, inclusive de trabalhadores com contratos estáveis

ou efetivos¹¹⁷. Os fenômenos como intensificação do trabalho, fechamento de postos de trabalho, desemprego, trabalho temporário, terceirização ou subcontratação desagregam a sociedade assentada nas relações salariais e aprofundam a precariedade do emprego e do trabalho. A precarização está intimamente ligada à organização do trabalho, legitimada pelas políticas neoliberais, que questionam as noções de direito trabalhista, com consequências sobre a saúde de trabalhadores (CASTEL, 1995; APPAY, 1997; SOUZA; LEITE, 2011).

No capitalismo, sociedade dividida em classes, ocorre a separação entre significação e sentido do trabalho, entre aquilo que se espera do professor e da professora e aquilo que motiva ou dá sentido ao trabalho, reduzindo a dimensão de criação, transformando a profissão em labor, para subsistência e, nessa dimensão, trata-se de um trabalho alienado, desprovido de sentido.

O ponto de partida da pesquisa de mestrado é de que as condições de trabalho, consideradas penosas, legitimadas pelas políticas públicas educacionais através de leis, decretos e resoluções, organizam o trabalho docente pautado na noção de mérito individual, de que o esforço individual do professor e da professora marcam o “sucesso” ou o “fracasso” do processo educacional e de sua trajetória profissional. A centralidade no indivíduo como responsável pelo “sucesso ou fracasso” determina essa concepção de trabalho docente. O trabalho medido, avaliado, mensurado mediante indicadores e metas estabelecidas externamente, as determinações sobre o conteúdo do trabalho – currículos prescritos, avaliações externas – limitam a autonomia intelectual, retiram o

¹¹⁷ Segundo Ruy Braga, “O conceito sociológico de precariado data dos anos 80. É uma expressão que surge na Itália, com o setor do movimento social autonomista, que começa a fazer uma análise de trabalho atípico. Tenta entender o porquê de as novas gerações, quando entram no mercado de trabalho, não encontrarem as mesmas políticas de bem-estar, sejam públicas ou privadas, que as gerações anteriores haviam experimentado, em especial no tocante à estabilidade. As novas gerações na Itália estavam situadas num mercado de trabalho com mais instabilidade, uma trajetória sócio-ocupacional entrecortada por períodos de desemprego, mais ou menos longos, ou de subemprego.” Publicado em <http://infograficos.estadao.com.br/focas/planeje-sua-vida/exploracao-e-desemprego-definem-precariado-diz-sociologo-ruy-braga>

sentido, geram frustração e adoecimento profissional. Os estudos sobre o tema não são novos, a discussão sobre as penosidades no trabalho e seus reflexos sobre o trabalho docente já estavam presentes nos estudos que Marx realizou no século XIX. A vida dos trabalhadores, historicamente, é marcada por uma luta pela sobrevivência.

A primeira metade do século XX, marcada por duas guerras, colocou em cena a relevância da regulação do mercado de trabalho. As mudanças decorrentes do processo de industrialização, da realocação dos sobreviventes das guerras, do crescimento das cidades, entre outros, estabeleceram novas tarefas para o Estado na regulação das relações de trabalho. O capital, para aumentar a produtividade do trabalho, reorganiza as relações de produção, tomando como base o taylorismo e o fordismo. O taylorismo, como nova forma de produção, estabeleceu novas tecnologias de submissão do corpo ao trabalho e de disciplinamento do trabalhador à máquina. Segundo Dejours (1992), “ao separar, radicalmente, o trabalho intelectual do trabalho manual, o sistema Taylor neutraliza a atividade mental dos operários.”

A organização do trabalho e em particular, sua caricatura no sistema taylorista e na produção por peças é capaz de neutralizar completamente a vida mental durante o trabalho e (...) uma das maiores causas da doença somática é o bloqueio contínuo que a organização do trabalho – e em especial o sistema taylorista – pode provocar no funcionamento mental (DEJOURS, 1992 p. 129).

A gestão do trabalho “taylorista” acentuou os elementos políticos, econômicos e ideológicos; entretanto, essa forma de organizar o trabalho gerou em si as condições de resistência. O trabalho fragmentado, intensificado e controlado da linha de produção foi questionado pelos trabalhadores e seus sindicatos, mediante movimentos grevistas de diferentes dimensões em vários países. O movimento de 1968 e da década de 1970, nos países centrais da Europa, expressaram a luta dos trabalhadores e trabalhadoras por melhores condições de trabalho. O capital soube se apropriar das demandas sindicais dos trabalhadores para caminhar em direção a uma “nova forma” de organização do trabalho.

Para Pagés, a organização do trabalho utiliza de mecanismos chamados de “Mediação. A organização segue políticas contraditórias, cujo *princípio* é aliar fortes restrições a grandes vantagens oferecidas ao indivíduo” (PAGÉS et al., 1987, p. 26). Essas mediações visam acomodar as contradições, no sentido marxista do termo. Na dimensão econômica, há o estímulo à aceitação das relações de produção e do sistema social; na dimensão política, essas mediações se dão através de técnicas de administração, que garantem respeito às diretrizes da empresa; na dimensão ideológica, busca-se o consentimento do trabalhador no apoio à empresa (“veste-se a camisa da empresa”); e no campo psicológico, os privilégios-restrições (coerção) se transformam em prazer e em angústia.

Podemos dizer que a mediação antecipa conflitos a partir de uma autonomia controlada. A organização do trabalho, dita moderna, não significa superação da organização taylorista e fordista do trabalho, mas mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho. Nessa direção, a dimensão psicológica, analisada por Pagés, parece ser a “novidade” nas relações de trabalho, o trabalhador torna-se “colaborador”, pois é levado a crer ser parte da empresa, ser participante das decisões, por meio de opiniões sobre a “forma” do trabalho. O trabalhador e a trabalhadora, agora colaborador e colaboradora, não são mais fixos no posto de trabalho, há rotatividade de função; há mecanismos de solução de conflitos, via criação de canais de reclamação. Essa situação permite a introjeção, no trabalhador e na trabalhadora, da ideologia da empresa, fazendo com que, ao mesmo tempo, essa política seja fonte de satisfação e de servidão. O trabalhador e a trabalhadora, como “colaborador” ou “colaboradora” não se veem como classe, mas sim como indivíduo ou pessoa no processo de produção. Ao apartar trabalhador e trabalhadora da concepção de classe, a empresa objetiva evitar as lutas sociais, as greves, por exemplo. A organização “se interpõe entre as contradições de classe” (PAGÉS et al., 1987, p. 31), provoca alienação do trabalho, que é a chave do processo de adoecimento profissional.

A organização do trabalho na empresa se assemelha à da escola. Tal como na empresa, os professores e professoras são levados a se compreenderem como responsáveis pelo processo e resultados do trabalho. A individualização do trabalhador e da trabalhadora se expressa na legislação meritocrática que estabelece as trajetórias profissionais (carreiras, progressão, promoções, salários) dependente de iniciativas individuais dos professores e professoras. Por outro lado, observa-se forte controle sobre o trabalho docente, mediante trabalho prescrito (orientações curriculares, “cartilhas”, “apostilas”), avaliações dos resultados do trabalho (sistemas avaliativos de alunos e alunas e docentes), controle de ausências, entre outros.

Há um duplo movimento, ora o professor é colocado como centro da inovação pedagógica (“ele faz a diferença”), reforçando a individualização; ora ele é colocado como apenas executor do trabalho. Tal movimento, combinado com condições de trabalho (salários baixos, intensas jornadas de trabalho, número excessivo de aulas e estudantes, espaços de trabalho inadequados), permitiria ao professor e a professora se interrogarem em nome do que se produz a educação escolar.

Apesar dessa situação se reproduzir no cotidiano escolar, a resistência do professorado segue sendo um contraponto determinante a essas políticas públicas meritocráticas, sendo que os trabalhadores em educação fazem muita luta contra os planos de ajustes e retirada de direitos.

O trabalho docente tem sido ressignificado no mundo do trabalho. As escolas, de forma geral, não são percebidas como um local de trabalho. Autores, como Deolidia Martinez (1997), atribuem à organização do trabalho escolar o processo de adoecimento dos professores; não haveria, segundo a autora, a distinção do que é trabalho docente e pedagogia. Ao analisar o trabalho docente, de forma geral, analisa-se o trabalho pedagógico, as práticas educativas, as relações professores e alunos em sala de aula.

Para Martinez, a escola tem como função:

Estar destinada a conter parte do conflito social que desencadeia do processo de exclusão de um grande setor da população do mercado de trabalho (...) e/ou da possibilidade de qualificação para poder ascender e permanecer no grupo profissional mais valorizado. Neste contexto, o trabalho docente é um trabalho precarizado e considerado como de muito baixa produtividade”¹¹⁸ (MARTINEZ et al., 1997, p. 25).

Alvaro Hypólito (1991) tem chamado a atenção para a relevância de estudarmos o processo de trabalho docente, e não somente as condições em que este trabalho se concretiza.

A escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e a organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e a organização da escola - divisão de tarefas, forma de controle, hierarquização – enfim, por uma marca burocrática muito acentuada. (HYPÓLITO, 1991, p. 4).

A gestão do trabalho docente tem sido relativamente observada quando se estuda os processos decisórios sobre currículos e organização da escola, indicando o controle estatal sobre esse trabalho. A universalização dessa política, no Brasil, ocorre a partir de 1994, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, apoiado nas deliberações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (África do Sul), em 1990. O objetivo era expandir o acesso à educação sem ampliar investimentos, para, através da educação, reduzir as desigualdades sociais, com a

“padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131)¹¹⁹

Como observado nos estudos de Pagés, a participação dos trabalhadores é retórica, para garantir a dominação, o consentimento, a submissão. No campo

¹¹⁸ Tradução feita pelo autor da dissertação.

¹¹⁹ Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>

da educação, a participação dos professores e das professoras na tomada de decisão a respeito de conteúdos e da organização escolar também é retórica.

Também recai sobre o trabalho docente a exigência de cumprimento de objetivos e metas, que sejam eficientes no trabalho; isso leva a uma “precarização subjetiva,” nos termos de Daniele Linhart (2007). O professor está sempre em falta, não consegue cumprir os objetivos e metas, escapa-lhe o sentido do trabalho. Isso provoca reações individuais, como “respostas hiperativas ou absenteísmo”. Há também resistência coletiva nas inúmeras greves promovidas pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação e pelos estudantes.

4.2 Quais doenças acometem os professores e professoras?

Os professores e professoras, quando adoecem, além do atestado fornecido pelo profissional médico, caso haja pedido de afastamento do trabalho (licença saúde) superior a um dia, devem passar por uma perícia no Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo (DPME). Essas licenças são publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo, nominal e diariamente, o que torna impossível acompanhar por esse meio a quantidade de licenças concedidas e seus motivos. Porém, a partir de 2014, o DPME iniciou a tabulação das licenças concedidas anualmente a professoras e professores do estado de São Paulo, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças, reconhecida como CID 10. Os códigos representados por números determinam e classificam doenças, assim como sintomas, queixas, causas externas, sinais, aspectos anormais e circunstâncias sociais para doenças ou ferimentos. A CID 10, publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), está na sua décima edição, por isso “10”, e é datada de 1992¹²⁰.

¹²⁰ Está em discussão a CID 11, e entrará em vigor a partir de 1º de janeiro de 2022. A 11ª versão não tratará mais de “transtornos de identidade de gênero”, mas de “incongruência de gênero”, e realocado do capítulo de doenças mentais para o capítulo de saúde sexual. Trata-se de uma luta contra a discriminação de gênero e as “incongruências de gênero” não são transtornos mentais.

A tabela apresentada abaixo foi organizada por capítulo da CID 10, cada um deles descreve um grupo de doenças semelhantes, ou causadas pelo mesmo fator. Os dados fornecidos referem-se aos professores e professoras efetivas e estáveis (categoria F), os docentes com contratos de trabalho temporário (Categoria O) são periciados pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS).

Tabela 4 - Licenças Médicas Concedidas a Professores e Professoras – CID 10

Capítulos da CID 10	2014	2015	2016	2017	2018
Capítulo I – Algumas doenças infecciosas e parasitárias	4096	8669	4654	3160	1975
Capítulo II – Neoplasias (tumores)	3234	2469	3860	3131	2897
Capítulo III – Doença do sangue e dos órgãos hematopoéticos e alguns transtornos imunitários	169	186	247	185	153
Capítulo IV – Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas	1065	855	1227	931	762
Capítulo V – Transtornos mentais e comportamentais	30158	25853	50057	45879	50864
Capítulo VI – Doenças do sistema nervoso	2527	2199	3372	2931	2740
Capítulo VII – Doenças do olho e anexos	3975	3641	3889	3833	2844
Capítulo VIII – Doenças do ouvido e apófise mastóide	1713	1883	1881	1676	1286
Capítulo X – Doenças do aparelho respiratório	7991	8492	9612	9102	4963
Capítulo XI – Doenças do aparelho digestivo	3498	3673	4008	4155	2782
Capítulo XII – Doenças da pele e do tecido subcutâneo	529	570	559	558	414
Capítulo XIII – Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	18384	17425	23262	22459	21551
Capítulo XIV – Doenças do aparelho geniturinário	3019	3183	3252	3215	2452
Capítulo XV – Gravidez, parto e puerpério	1888	1832	1852	1786	1370
Capítulo XVI – Algumas afecções geradas no período perinatal	4	3	9	10	11
Capítulo XVII – Malformações congênita, deformidades e anomalias cromossômicas	60	54	71	94	106
Capítulo XVIII – Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte	2533	3165	3055	3125	2154
Capítulo XIX - Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas	6556	6785	8255	7669	7134
Capítulo XX – Causas externas de morbidade e mortalidade	53	76	75	101	75
Capítulo XXI – Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde	6156	6468	5689	5149	10782
Total Geral	101.699	101.105	133.206	122930	120544

Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo¹²¹

Podemos observar que a maioria das licenças está relacionada a transtornos mentais e comportamentais, seguida por doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Ambas, em 2016, representaram 60% (72.415 casos em 120.544 licenças) dos motivos de licenças médicas de professoras

¹²¹ É o número de licenças concedidas, podendo ocorrer do mesmo professor ou professora ter mais de uma licença médica concedida durante o ano. Não é informada pelo DPME a quantidade de dias concedidos em cada licença e nem a quantidade de licenças negadas pela perícia médica e que estão em grau de recurso.

e professores. Os estudos de Gasparini; Barreto; Assunção (2006) indicavam que havia uma “prevalência dos transtornos mentais e dos distúrbios de comportamento em trabalhadores”. Os estudos sobre estresse, psicopatologia e psicodinâmica do trabalho, epidemiologia, subjetividade e trabalho permitiriam os avanços na identificação de como as relações, organização e condições de trabalho estavam implicadas na doença e na saúde de trabalhadores. As autoras, citadas acima, destacam que a estabilidade (ou não) no emprego, os salários, a carga e o conteúdo do trabalho, o ambiente físico, a autonomia (ou não) profissional, o reconhecimento e a valorização profissional contribuem o adoecimento.

As transformações técnicas e organizacionais do trabalho vêm se acelerando e gerando significativas consequências para a vida e a saúde dos trabalhadores em geral, o que condiciona mudanças no seu perfil de morbi-mortalidade, com o aumento de doenças mentais, psicossomáticas, cardiovasculares e osteomusculares, entre outras. Os fatores psicossociais, definidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como aqueles que se referem à interação entre o meio ambiente laboral, o conteúdo do trabalho, as condições organizacionais, e as necessidades e habilidades dos trabalhadores podem influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação no trabalho. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006, p. 2679-80).

Em 2016, dos 204.166 professores e professoras que trabalharam nas escolas estaduais, 170.766 eram efetivos (as) e estáveis (categoria F) e outros 33.166 eram temporários (categoria O). O quadro apresentado acima mostra que 37,57% de todas as licenças foram catalogadas no capítulo V – *transtornos mentais e comportamentais*; é possível, podendo, ter atingido 29,31% do total de professores e professoras (efetivos, estáveis e temporários). Mesmo sendo possível que a ocorrência das licenças seja de uma mesma pessoa, estaríamos diante de uma epidemia que atinge a categoria docente no estado de São Paulo.

No Brasil, em 2010, os transtornos mentais e comportamentais atingiam 12% da população¹²², e segundo a Organização Mundial da Saúde, só os casos de depressão atingiam 5,8% da população brasileira¹²³ em 2017.

No Primeiro Boletim Quadrimestral sobre Benefício por Incapacidade de 2017 - *Adoecimento Mental e Trabalho. A concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016* –, produzido pela Secretaria de Previdência do Ministério da Fazenda¹²⁴, observamos que “os transtornos mentais e comportamentais ocupam a terceira posição como motivo para afastamento do trabalho, totalizando 668.927 casos, cerca de 9% do total de auxílios-doença e aposentadorias por invalidez no período.” (p. 9)¹²⁵

No Brasil, em 2010, 12% da população estava acometida de transtorno mental ou comportamental; entre 2012 e 2016, 9% dos auxílios-doença e aposentadorias por invalidez ocorreram por esse mesmo motivo. No estado de São Paulo, em 2016, 37,57% das licenças médicas estavam ligadas a essa ocorrência. Mesmo considerando que o mesmo professor ou professora esteve periciada em mais de uma licença, os dados sugerem que o professorado paulista é acometido por transtornos mentais e comportamentais em proporção maior que os trabalhadores vinculados ao Regime Geral da Previdência Social (RGPS).

Na análise da tabela apresentada acima, de 2015 para 2016, observamos um salto no número de licenças concedidas por Transtornos Mentais e Comportamentais. Em 2015, aconteceu a maior greve (desde 1978) do magistério paulista, foram noventa e dois dias. O sindicato/Apeoesp deflagrou a greve, reivindicando salários (o reajuste anunciado em fevereiro indicava que seria 0%) e melhores condições de trabalho. O ponto dos grevistas foi cortado. Só houve

¹²²<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2010/06/transtornos-mentais-atingem-23-milhoes-de-pessoas-no-brasil>

¹²³https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5354:aumenta-o-numero-de-pessoas-com-depressao-no-mundo&Itemid=839

¹²⁴<http://sa.previdencia.gov.br/site/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>

¹²⁵ Estes números se referem a trabalhadores vinculados ao Regime Geral de Previdência Social.

negociação após 60 dias de greve. Nesse mesmo ano, os estudantes paulistas ocuparam cerca de 200 escolas do estado de São Paulo, contra a proposta governamental de reorganização das escolas públicas.

(...),o então Secretário de Estado da Educação, Herman Voorwald, anunciou, em programa matinal da Rede Globo, o mesmo conteúdo estampado no jornal Folha de S. Paulo do dia 23 de setembro de 2015: a reorganização da rede pública de ensino. A novidade, que atingiu, com surpresa, os milhões de estudantes, familiares e professores, consistia na divisão das escolas por ciclo (EF I, EF II e EM) em diferentes prédios, o que implicaria a transferência de mais de 1 milhão de estudantes.

(...)

Foram mais de 200 escolas ocupadas em menos de um mês, sendo que nos dias 25 e 26 de novembro, datas de aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), foram mais de 60 ocupações como forma de ampliar o boicote proposto pelos secundaristas à avaliação do sistema educacional. O movimento contou, de uma maneira geral, com apoio de familiares, de sindicatos da área educacional, do MP, de pesquisadores de universidades públicas e privadas, de amplo apoio de movimentos sociais, de artistas e até de parte da imprensa (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p. 125-6).

Como já apresentado, a reorganização se realizaria por meio do fechamento de salas de aula, em especial, no período noturno. Nesse processo de intensos conflitos sociais – greves e ocupações de escolas –, observou-se que, de um lado, houve uma redução do contingente de professores e professoras de 2015 para 2016, que foi de 16.573 docentes; por outro lado, houve um aumento de 24.204 licenças médicas, classificadas no capítulo V - Transtornos mentais e comportamentais. A diminuição do número de professores e professoras que trabalham em escolas públicas estaduais acirrou as condições inadequadas de trabalho daqueles que permaneceram, aumentou o número de alunos e alunas por sala¹²⁶, levou ao aumento da jornada de trabalho e se mantiveram os baixos

¹²⁶ Segundo relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, publicado em 2018, de 1413 salas de aula analisadas, 76,8% tem mais alunos por sala, em relação a orientação do Conselho Nacional de Educação. Quando analisado apenas o ensino médio, apenas 7,6% das salas tem número adequado de alunos. Publicado em <https://www.tce.sp.gov.br/contas-aneis>

salários. As políticas educacionais implementadas, conforme análise no capítulo 1, contribuíram para perda de autonomia dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho. Esse movimento de decréscimo de professores intensificou o trabalho docente, como analisado anteriormente. Neste contexto, temos altos números de docentes em licença médica, por transtornos mentais e comportamentais. Ao observamos o movimento entre os anos de 2014 a 2018, percebe-se que somente em 2015 houve um significativo decréscimo, nos anos subsequentes, é expressivo o número de licenças médicas por transtornos mentais e comportamentais.

As licenças concedidas por Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo (Capítulo XIII) é a segunda maior causa de afastamento do trabalho. Chama a atenção o baixo número de licenças médicas por distúrbios da voz, se comparado com problemas osteomuscular e transtornos mentais; essa doença está contida no capítulo XVIII, que possui um título genérico – sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte. A voz é principal instrumento de trabalho dos professores e das professoras, entre as condições nas quais elestrabalham; afeta mais sua saúde mental e osteomuscular do que a voz e a fala.

4.3 – Quem são os Professores e Professoras/Sindicalistas?

Para ampliar o escopo de nossa análise, vamos fazer a comparação entre três pesquisas, sendo as duas primeiras (2003 e 2010) realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sindicais (Cepes) da Apeoesp e o Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (Dieese), disponíveis no portal da APEOESP, e uma terceira pesquisa, realizada em 2016, pelo Instituto Observatório Social (IOS), por solicitação da APEOESP, ainda não publicada.

A primeira pesquisa – *Perfil, condições de trabalho e percepção da saúde* – foi realizada entre os 2.230 delegados e delegadas sindicais do XIX Congresso Estadual da Apeoesp, em novembro de 2003, e publicada em março de 2007; responderam ao questionário 80,5% (1.796) dos delegados e delegadas e foram

considerados questionários válidos 72,9% (1.626). A segunda pesquisa – *Saúde dos professores e a qualidade do ensino* – foi realizada entre os pré-delegados e pré-delegadas ao XXIII Congresso Estadual da Apeoesp, em setembro de 2010, participantes dos encontros regionais em 93 subseções do sindicato; responderam ao questionário 1.821 professores e professoras, destes, 88,7% (1.615) foram validados. A terceira pesquisa – *Quem são e o que pensam os/as delegados/as VI Conferência Estadual de Educação e do XXV Congresso Estadual da Apeoesp* - foi realizada com os 2.200 delegados e delegadas da VI Conferência Educacional e XXV Congresso Estadual da APEOESP, em novembro de 2016; responderam ao questionário 1.137 professores e professoras (51,7%).

A tabela comparativa, abaixo, apresenta quem são os delegados e delegadas presentes nos congressos da APEOESP, em 2003 e 2016, e os pré-delegados e pré-delegadas presentes nos encontros regionais da APEOESP, realizado em 93 subseções¹²⁷ em 2010.

Tabela Comparativa das 3 pesquisas (sexo, nível em que leciona, cor/raça e contrato)

Tema/Ano	2003	2010	2016
Mulheres	61,3%	67,4%	56,3%
Homens	38,7%	32,6%	42,4%
PEB I	16,9%	15%	10,2%
PEB II	83,1%	85%	89,8%
Branco	66,4%	73,2%	64,6%
Negros e pardos; amarelos e indígenas	33,6%	26,8%	35,4%
Contrato Temporário	48%	36%	34%
Efetivos	52%	64% ¹²⁸	66%
Renda Familiar	Entre 3 e 10 SM	Entre 2,3 e 7 SM	----

Tabela elaborada pelo autor

Podemos observar que o público entrevistado, nas três pesquisas, segue um padrão de similaridade, apesar de terem-se passado 13 anos da primeira para a terceira pesquisa. A maioria dos respondentes são mulheres, trabalham no

¹²⁷ Em 2016 uma subseção foi desmembrada em duas, sendo que hoje existem 94 subseções.

¹²⁸ Concurso realizado em 2003 efetivou, entre 2004 e 2005, 49 mil novos professores e professoras.

ensino fundamental II e médio (PEB II), brancas, e possuem contratos de trabalho como “efetivas”. Vale destaque que embora os respondentes sejam, na maioria, mulheres, há uma diferença entre as três pesquisas, diminuiu-se o percentual, em 2016. O percentual de mulheres participantes dos congressos e atividades sindicais não expressa o percentual de professoras que trabalham no magistério paulista (73,71%, em fevereiro de 2019). Tal diferença expressa a complexidade das relações de gênero na sociedade brasileira, a participação das mulheres no movimento sindical ainda é menor do que o percentual de trabalhadoras. Há um movimento importante, tem ampliado o trabalho de professores e professoras com contratos “efetivos” e essa situação se expressa na representação sindical. Os representantes sindicais com contratos temporários diminuíram de 2003 a 2016.

Nas pesquisas de 2003 e de 2010, foi realizada a aferição da renda familiar, entretanto, em 2016, não aparece tal questão. Entre 2003 e 2010, houve uma baixa da renda média do professorado e nada indica que tenha ocorrido mudança nesse quesito até o dia de hoje.

A pesquisa realizada em 2016 apresenta um professorado qualificado, 43% dos respondentes possuem formação pós-graduada (especialização, mestrado, doutorado), ainda que houvesse entre os delegados e delegadas, professores e professoras com o ensino superior incompleto e formação para o magistério em nível médio.

Na pesquisa com delegados e delegadas ao XXV Congresso, realizada em 2016, pode ser constatado que 42,2% de professores e professoras estavam na faixa etária entre 46 a 55 anos e 24,5% entre 36 a 45 anos, demonstrando o envelhecimento dos professores e professoras/sindicalistas, tal como o conjunto da categoria. Quando indagados sobre o tempo de trabalho na escola, 20,4% declaram trabalhar mais de 20 anos, 12% entre 16 e 20 anos, apenas 5,6% estava trabalhando há menos de um ano. A maior parte (60%) dos delegados e delegadas é da área de ciências humanas (história, geografia, sociologia, filosofia).

Portanto, de forma geral, os sindicalistas (em 2016) são, na sua maioria, mulheres brancas, na faixa etária e tempo de trabalho na escola mais próximos da aposentadoria, e trabalham nos níveis mais elevados da educação básica.

4.4 – Condições de Trabalho

Nas pesquisas de 2003 e 2010 já se observara a intensificação da jornada de trabalho dos professores e professoras:

A intensificação do trabalho traduzida pela jornada de trabalho semanal dos professores/sindicalistas, medida em horas-aulas, é superior a 30 horas, cerca de 2/3 trabalham 31 ou mais horas por semana (2003 e 2010). O que nos permite inferir que os professores trabalham em jornada integral, essa jornada de 40 horas é composta de 32 horas aulas (de 50 minutos) em classe e 16 horas aulas externas à classe. É significativo o percentual de professores que trabalhavam em duas ou mais escolas, em dois ou mais períodos diários. (SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p. 205).

O trabalho continua se intensificando na pesquisa de 2016, somente 13,7% dos professores e professoras (respondentes ao questionário) tem jornada de trabalho de 30 horas semanais; 57,8% trabalha 40 horas ou mais. A redução do número de professores e professoras que trabalham na escola pública, em 2016, parece ter sido compensada com aumento da jornada de quem permanece trabalhando nas escolas estaduais. Esse aumento das horas de trabalho semanais na escola afeta o trabalho sindical de professores e professoras.

A pesquisa “Um Olhar Sobre a Educação,”¹²⁹ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada em setembro de 2016, nos informa que a média de trabalho anual de professores e professoras, nos países membros da OCDE, é de 37 semanas, e na educação infantil, 40 semanas, contra 42 semanas, no Brasil. Além das longas jornadas semanais, no Brasil e em São Paulo, a pesquisa indica que o trabalho é mais extenso, pois trabalha-se mais semanas durante o ano. O salário médio é menor para os

¹²⁹ https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page1

professores e professoras brasileiros e paulistas. Nessa mesma pesquisa, foi verificado que professores e professoras têm um salário anual próximo de R\$ 40 mil reais, equivalente a US\$ 12.337,00, que corresponde a menos da metade da média salarial de professores e professoras nos países membros da OCDE, que é na média de US\$ 42.067. Outros países da América Latina também possuem salários maiores que os professores brasileiros, no Chile o salário anual médio é de US\$ 26.048 e do México é de US\$ 28.262. Na pesquisa realizada em 2016, 40,7% afirma lecionar para salas com 36 a 40 alunos em média, 19,3% afirmaram lecionar para 31 a 35 alunos em média e 17,1% afirmaram lecionar entre 41 e 45 alunos em média e 5% afirmam lecionar para mais de 45 alunos por sala. Ou seja, 62,8% dos professores e professoras trabalham com mais de 36 alunos em sala de aula. Podemos, a partir desses dados, concluir que, além de a maioria trabalhar mais de 40 horas por semana, os professores e professoras se defrontam com sala de aulas com superlotação. Entretanto, não há dados para compreendermos os problemas que esses professores e professoras encontram nas salas de aulas, pois não havia questões específicas para tal.

Nas duas pesquisas (2003; 2010), o Sindicato/Apeoesp produziu conhecimento sobre as relações entre saúde e trabalho, identificando, da ótica dos delegados ou pré-delegados sindicais, as formas e consequências das características do trabalho docente que levam ao adoecimento. As queixas apontadas nas pesquisas indicam que as condições físicas do espaço de trabalho têm peso relativo no processo de adoecimento, se comparadas com a intensificação do trabalho docente e as relações de ensino, propriamente ditas. Assim, as exposições aos riscos físicos e químicos: ruídos, calor e ventilação são apontados como maiores riscos para mais da metade dos entrevistados; as condições de higiene dos locais de trabalho são avaliadas como regulares, assim como a estrutura física. Assim, o que causava mais incômodo aos professores, na pesquisa de 2003, eram a superlotação das salas, seguido da falta de material didático, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da jornada extensa de trabalho. Em 2010, as dificuldades de aprendizagem dos alunos era o maior incômodo, seguido de superlotação das salas, jornada extensa de trabalho e violência nas escolas, nesta ordem. (SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p. 203).

Diferente das pesquisas anteriores, não foi perguntado, em 2016, o que causava maior incômodo aos professores e professoras; não foi, portanto,

possível uma comparação direta com as pesquisas anteriores. Mas foi solicitada, em 2016, a opinião sobre um conjunto de equipamentos e instalações da escola que afetam o trabalho docente. Laboratórios (51,7%) e auditórios (57,2%) estão ausentes na maioria das escolas. Para os demais itens avaliados, com exceção das bibliotecas, todos foram avaliados com percentuais maiores para regulares. As bibliotecas foram consideradas boas e regulares (63,8%), não é possível informar se são salas de leitura ou bibliotecas. Salas de aula, lousas ou quadro negros, recursos audiovisuais, espaços coletivos, cozinhas foram avaliados como bons e regulares. Mas computadores, acesso à internet, material de papelaria, quadras esportivas, banheiros foram avaliados como ruins e regulares. Tais itens avaliados interferem no conteúdo e nas condições de trabalho docente, mas na média das respostas está disponível para os professores e as professoras trabalharem. Ao serem indagados sobre o material didático disponível, apenas 9,4% informam que há esse material na escola. Os demais precisam levar – sempre ou às vezes - o material para trabalhar.

Esses dados são ambíguos, de um lado indicam que há lousas e material audiovisual, mas não são satisfatórios os computadores e acesso à internet; por outro, a quase totalidade dos professores e das professoras precisa levar seu próprio material didático para a escola. Podemos concluir que o ambiente laboral é inadequado, com consequências diretas sobre a qualidade do trabalho, com prejuízos para os processos de ensino e de aprendizagem.

4.5 – Saúde do Professor e da Professora

A pesquisa, realizada em 2016, nos faz considerar que todos os problemas constatados nas pesquisas anteriores se mantêm ou se aprofundam. Também podemos observar que os limites da ação sindical sobre esse tema remetem a profundas dificuldades em associar o adoecimento profissional às condições de trabalho.

A pesquisa apresentou aos delegados e delegadas sindicais questões sobre discriminação, agressão física ou verbal, serviços médicos utilizados, problemas de saúde associados ao trabalho, tempo de afastamento do trabalho.

Os tipos de discriminação (sofridas ou presenciadas) mais identificados pelos respondentes foram assédio moral (33,8%), por participação política (27,8%) e por participação sindical (25%), seguidos de discriminação pela orientação sexual (17,3%), raça/cor (17,3%), gênero (12,2%) e religião (10,7%).

O Brasil tem vivenciado, desde 2013, uma ampliação da polarização social no país. Manifestações multitudinárias tomaram conta do país naquele ano, com pautas diversas, mas bastante progressistas, em defesa da educação e dos serviços públicos. Naquele momento, surgem movimentos com características autoritárias, contra a participação política e sindical, que derrotam o elemento progressivo de 2013, a partir das manifestações reacionárias e verde-amarelo de 2015, processo este que culminou na eleição de um candidato da extrema direita, em 2018. Instala-se, nos últimos anos, a relutância em tolerar as diferenças políticas, e isso se expressa nas respostas dos sindicalistas sobre as discriminações políticas e sindicais (e talvez o assédio moral). A pesquisa da Apeoesp não fornece dados para compreendermos a dimensão do assédio moral.

Em 2016, 82,4% dos sindicalistas indicam que receberam algum tipo de agressão física ou verbal, e quem mais foi agredido são as mulheres (55,6%). O agressor é, na sua maioria, alunos ou seus pais, seguido da direção da escola. Porém, como essas questões impactam na saúde dos professores e professoras, a pesquisa da APEOESP não responde.

Em análise anterior sobre as pesquisas de 2003 e 2010, publicada, afirmávamos que:

De forma geral, os problemas relacionados à saúde dos professores são associados mais ao processo biopsíquico (nervosismo, ansiedade, angústia, estresse) do que ao processo social. As questões vinculadas à saúde no trabalho são complexas para serem agarradas pelos sindicatos: (1) os efeitos do trabalho sobre a saúde podem ser imediatos, mas também diferenciados, pois podem ser consequências de

condições de trabalho atuais ou passadas, isto implica em conhecer as relações entre saúde e trabalho por meio de trajetórias profissionais; (2) as consequências do trabalho sobre a saúde são pouco visíveis, mesmo para as pessoas envolvidas, elas se traduzem em fadigas, mudanças no sono, desencorajamento, que podem ser atribuídas a inúmeras situações da vida e do trabalho; (3) as consequências sobre a saúde e a vivência do trabalho não são as mesmas para todas as pessoas. (SOUZA; ZAFALÃO, 2017 p. 206).

Ao serem indagados, em 2016, sobre os problemas de saúde relacionados à atividade de trabalho, os professores e professoras sindicalistas indicavam a permanência ou agravamento dos problemas já identificados nas pesquisas anteriores:

Nas pesquisas aqui analisadas, os sintomas apresentados por mais da metade dos delegados, em 2003, eram cansaço e fadiga; nervosismo; ansiedade, angústia e esquecimento; distúrbios da voz; distúrbios osteomusculares (dores de cabeça, nas pernas, na coluna, musculares). Em 2010, os candidatos a delegados (pré-delegados) indicam semelhantes percepções e sintomas. Os professores – delegados ou pré-delegados – apresentam as dificuldades e os constrangimentos que afetam o trabalho deles. (SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p. 207).

Os transtornos mentais e comportamentais, já identificados nas licenças médicas como prevalentes, são também numerosos para os sindicalistas. 39,1% de professoras e professores dizem que já sofreram de estresse devido à atividade laboral, 20,8% de ansiedade, 17,7% de depressão e 5,9% de transtorno de ansiedade e síndrome do pânico. Esses percentuais alarmantes são similares às licenças médicas concedidas pelo DPME, o que nos faz concluir que os professores e professoras sindicalistas vivem a mesma realidade da categoria como um todo. Dos dezenove problemas apontados, quatro se referem aos transtornos mentais e de comportamento.

As doenças osteomusculares – problemas com coluna (18,3%), LER/DORT (8,8%), tendinite, bursite (14,8%), artrose (3,2%) – também atingem os sindicalistas de forma semelhante às licenças concedidas pelo DPME. Outro dado muito relevante é que 91,4% dos professores e professoras que relataram terem alguma doença desenvolvida por atividade laboral, dizem já ter apresentado alguma doença relacionada ao transtorno mental e comportamental.

Em 2016, 64% dos que responderam o questionário já foram afastados do trabalho por doença contraída por atividade laboral. Em todos os casos de doenças diagnosticadas, 84,1% dos entrevistados informam que tiveram afastamento do trabalho por problemas de ansiedade e síndrome do pânico, 79,6% por depressão e 58% por estresse. A maioria das licenças foi em um período de 1 a 15 dias de afastamento, entretanto, as doenças por transtorno mental e de comportamento, tiveram afastamentos acima de 1 ano.

Em 2016, 79,1% dos professores e professoras afirmaram que os problemas de saúde relatados foram diagnosticados por médicos, índice superior às pesquisas anteriores (2003 e 2010). Isso significa que quase 8 em cada 10 professores e professoras teve doença por atividade laboral diagnosticada. Quando questionado por doença, 84,2% dos que relataram ter sofrido de estresse, afirmam terem sido diagnosticados por médico, quase o dobro, quando comparado às pesquisas de 2003 e 2010. Quando se trata de ansiedade, os casos diagnosticados chegam a 84,3%; a depressão tem 92,5% de casos diagnosticados e transtorno de ansiedade e síndrome do pânico chega a 94% de diagnósticos médicos.

Em 2003 e 2010:

Esses mesmos professores, ao serem indagados sobre diagnósticos confirmados de doenças, eles indicam os processos biopsíquicos: o estresse foi confirmado para quase a metade dos professores (em 2003 foram 46,2% e em 2010 o percentual atingiu 48,5%) e as disfunções vocais, como principais. (SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p.207).

As condições de trabalho precárias ou inadequadas das escolas têm levado à alienação do trabalho e à ausência de sentido no trabalho educativo, que são traduzidas em adoecimento. A similitude nas respostas dos sindicalistas e das licenças médicas, informadas pelo DPME, nos permite concluir que as políticas educacionais assentadas na meritocracia, na teoria do capital humano e no neoliberalismo ampliam não só o controle sobre o trabalho docente como

também provoca o adoecimento. Por trás da noção de mal-estar docente se escondem os chamados transtornos mentais e comportamentais.

Portanto, há que se considerar as condições sociais do trabalho docente, colocar o professor na organização do trabalho na escola e no contexto social na qual essa se encontra. O mal-estar docente é um tipo de doença social causada pela organização e condições de trabalho.

(...)

Um conjunto de fatores faz aumentar as dificuldades no trabalho docente. Nas pesquisas produzidas pela Apeoesp, em 2003 e em 2010, os professores – delegados e pré-delegados – apontam as condições de trabalho como desencadeadoras do mal-estar docente. Destacam as dificuldades de estudantes no processo de aprendizagem; a superlotação das salas de aulas; as intensas e extensas jornadas de trabalho e a chamada violência na escola. Assim, as duas pesquisas indicam que a dificuldade de aprendizagem dos estudantes afetava 64,9% dos professores e professoras em 2003 e 75,5% em 2010; que a superlotação das salas de aula incomodava 72,6% dos docentes em 2003 e 66,2% em 2010; que a jornada de trabalho era excessiva para 64,5% dos professores em 2003 e 60,1% em 2010; e, finalmente, a violência na escola afetava 62,4% em 2003 e 57,2% em 2010.(SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p. 207, 208).

As condições de trabalho afetam o corpo do trabalhador e o sofrimento mental é resultante da organização do trabalho. Lutar por melhores condições de trabalho tem reflexos significativos na luta por saúde. Dejours (1992) define condições de trabalho como sendo o ambiente físico (temperatura, pressão, barulho etc.), o ambiente químico (produtos, vapores etc.), ambiente biológico (vírus, bactérias, poeiras etc.) e as condições de higiene e de segurança. A organização do trabalho, para esse mesmo autor, refere-se à divisão do trabalho, ao conteúdo das tarefas, ao sistema hierárquico, às modalidades de comando, às relações de poder e atribuição de responsabilidades. Haveria, portanto, uma “dominação da vida mental do operário pela organização do trabalho.”

Isso significa que o trabalho deve garantir, ao menos, a “satisfação concreta”, entendida como o bem-estar físico, biológico e nervoso; assim como a chamada “satisfação simbólica”, entendida como sentido e significação do trabalho. A ausência de sentido e de significado no trabalho pode levar à alienação, assim como, essa ausência carrega em si, as angústias e medos que afligem cada vez maiores parcelas dos trabalhadores.

4.6 – Políticas Públicas de Trabalho e Emprego para Professores e Professoras

O tema sobre as políticas públicas de trabalho e emprego para professores e professoras não havia sido realizado nas pesquisas anteriores (2003 e 2010). Na pesquisa de 2016, foram feitas perguntas aos professores e professoras sindicalistas sobre o conhecimento das políticas públicas: (1) Programa para Integrantes do Quadro do Magistério; (2) Bonificação por Resultados; (3) Estágio probatório do Quadro do Magistério; (4) Plano de Carreira, vencimentos e salários. De forma geral, a quase totalidade (90%) dos professores e professoras indica que conhecem bem ou parcialmente. Esse índice alto de conhecimento das políticas públicas deve-se ao fato de que são sindicalistas a responderem e debatem esses temas nas instâncias sindicais. Não se tem dados para avaliar o conhecimento da categoria sobre tais políticas.

O Programa de Valorização por Mérito (prova mérito) foi avaliado por 85,1% como irrelevante, sendo que para 72,3%, não valoriza o trabalho de professores e professoras e para 13,2%, é irrelevante para a valorização do trabalho; apenas 4,1% consideram muito relevante o programa para a valorização do trabalho dos professores e professoras.

A maioria realizou a prova, sendo que participaram uma só vez 24,2%, duas vezes 22,9%, e 42,9% não responderam essa questão. A não resposta ao item pode significar que não realizaram a prova ou que não quiseram responder por ser um tema sensível no meio sindical, pois não havia essa possibilidade de resposta. Foram aprovados na prova-mérito: 33,8% em uma prova; 12% aprovados 2 vezes e 42% não responderam a questão. A prova-mérito é tida como irrelevante para valorização do trabalho docente, porém, é o mecanismo de aumento de salário bastante eficaz (12,5% por faixa). Dentre os sindicalistas, 57,1% admitem ter feito a prova ao menos uma vez.

Observe percepção dos professores e professoras sobre o Programa de Valorização por Mérito¹³⁰:

Avaliação dos/as delegados/as sobre o Programa Valorização por Mérito (em %): Alternativas que expressam a avaliação sobre a Valorização por Mérito	Em %
A avaliação "Mérito" é um engano, não valoriza o trabalho dos professores	53,9
A avaliação "Mérito" coloca um professor contra o outro	37,2
O "Mérito" é uma forma de responsabilizar os professores pelos resultados escolares	30,6
A avaliação "Mérito" constrange o professor a demonstrar que é melhor que seu colega	26,9
A avaliação ensino-aprendizagem deve ser feita de forma processual, diagnóstica institucional e coletiva	15,6
A avaliação "Mérito" é uma forma de compensar os baixos salários	13,9
A avaliação "Mérito" é apenas uma medida de evolução funcional	13,3
O concurso público para ingresso no magistério é a única forma de expressão de mérito	11,3
A avaliação "Mérito" implica em melhoria do salário do professor	9,7
Não tenho opinião formada sobre o assunto	5,9
O professor evolui na carreira de acordo com seu mérito	5,6
A avaliação ensino-aprendizagem deve ser feita de forma individual	4,6
A avaliação "Mérito" é uma forma de compensar as condições de trabalho	2,6
A avaliação "Mérito" prova a capacidade de trabalho do professor	2,0
A avaliação "Mérito" permite distinguir os bons professores	1,5
A avaliação "Mérito" é o reconhecimento do compromisso do professor com a educação escolar	1,3
A avaliação "Mérito" valoriza o professor que trabalha	1,1
A avaliação "Mérito" permite distinguir os professores que trabalham daqueles que "fazem corpo mole"	1,0
Nenhuma das alternativas acima	3,9

A percepção de professores e professoras é negativa em relação ao Programa de Valorização por Mérito. Apenas 1,1% opinam que a avaliação por mérito valoriza o trabalho do professor e da professora e para 1% permite distinguir os professores e professoras que trabalham daqueles que "fazem corpo mole".

As demais percepções corroboram com o exposto no capítulo 1, a meritocracia é um processo que tem por objetivo promover os mais "aptos" aos diferentes graus hierárquicos. As práticas de competição oferecem símbolos que legitimam a seleção dos melhores. A meritocracia distingue os trabalhadores e

¹³⁰ O valor total passa de 100% porque cada professor e professora podia escolher até 3 alternativas.

oculta as desigualdades sociais, pois estas últimas aparecem como resultado de diferenças de dons e méritos individuais. 53,9% compreendem a avaliação por mérito como simulacro, pois não valoriza o trabalho dos professores; 37,2% informam que coloca um professor contra o outro; 30,6% acreditam que é uma forma de responsabilizar os professores e professoras pelos resultados escolares e ainda 26,9% dizem que a avaliação por mérito constrange o professor e a professora a demonstrar que é melhor que seu colega.

Dentre os sindicalistas, 58,4% disseram que não participaram e nem participam de “curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do magistério”, esse índice expressa o fato de que a maioria já trabalha como professor de contrato “efetivo” antes da implementação de tal programa. Participaram ou estavam participando 38%.

Aqueles que participaram do Curso Específico de Formação, como fase obrigatória do concurso de efetivação de professores e professoras, 30% avalia que não é relevante essa formação, pois o professor e a professora já foram avaliados nas provas do concurso público sobre seus conhecimentos teóricos e práticos; 19,7% considera que não se constitui em formação dos ingressantes, mas em informações gerais sobre as políticas educacionais vigentes; para 18,9% é apenas um instrumento de avaliação dos professores. Apenas 11,2% considera o curso muito relevante como formação complementar. Há certo consenso entre os respondentes sobre o curso como mais um instrumento de controle sobre o trabalho docente.

A carreira docente contempla a evolução funcional pela via acadêmica e não acadêmica. Aqueles que evoluíram pela via acadêmica, a maioria (50,2%) o fizeram por cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); outros pelo acesso ao ensino superior¹³¹.

¹³¹ Para ministrar aula no ciclo I do ensino fundamental o título exigido é o magistério.

Para 60,7% dos professores e professoras não há reconhecimento sobre o trabalho no campo da educação, pois o reconhecimento se concretiza em salários; outros (18,8%) informam que seu trabalho não é reconhecido por alunos; e para 20% o trabalho não é reconhecido pelos colegas e nem em termos financeiros. Os que afirmam que o trabalho é reconhecido pelos alunos (28,4%), pelos colegas (25,4%), pelo salário (2%). De um lado, os salários representam o reconhecimento social sobre a relevância do trabalho no campo da educação. Por outro lado, ainda que as condições de trabalho sejam precárias e os salários baixos, os professores e professoras afirmam que seu trabalho é reconhecido socialmente pelos seus alunos. O elo entre docentes com alunas e alunos segue com muita força, talvez aqui estejam as possibilidades de resistência.

Vejamos as respostas¹³².

Distribuição das respostas dos/as delegados/as sobre o reconhecimento trabalho como educador/a: Alternativas sobre o reconhecimento do trabalho docente	%
Não tenho meu trabalho reconhecido na justa medida em termos financeiros	60,7
Tenho meu trabalho reconhecido na justa medida apenas por meus alunos	28,4
Tenho meu trabalho reconhecido na justa medida apenas entre meus colegas professores	25,4
Não tenho meu trabalho reconhecido na justa medida nem termos financeiros, tampouco entre meus colegas professores	20,0
Não tenho meu trabalho reconhecido na justa medida pelos meus alunos	18,8
Nenhuma das alternativas anteriores	3,8
Não me preocupo em ter meu trabalho reconhecido	3,2
Tenho meu trabalho reconhecido na justa medida em termos financeiros	2,0
Não sei	1,5

A resistência à vivência das condições de trabalho, imposta pelo Estado, possui um conteúdo subjetivo. O professor enfrenta as adversidades atribuindo significado ao seu trabalho. (...) Embora seja um trabalho árduo, é desvalorizado, não é reconhecido socialmente, é desprestigiado. A concepção de desvalorização traz consigo uma ambiguidade: para uns é dada pelas condições de trabalho e salário; para outros pela perda de status, que o professor recupera ao nível simbólico com prazer. (SOUZA, 1993, p. 165).

¹³² O valor total passa de 100% porque cada professor e professora podia escolher até 3 alternativas.

4.7 Concluindo

A injustiça quer que, no fim, o próprio operário torne-se artesão de seu sofrimento (DEJOURS, 1992, p. 47).

As duas fontes de dados – licenças médicas DPME e relatórios de pesquisa APEOESP – possuem mais similitudes que diferenças. Elas convergem para o adoecimento de professores e professoras por “transtornos mentais e comportamentais” expressos em depressão, estresse, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros.

Ao responder sobre o que leva os professores e professoras a adoecerem, nos deparamos com a percepção que os professores e as professoras constroem sobre as políticas de trabalho e emprego, elas são consideradas irrelevantes para a valorização do trabalho no campo da educação. A valorização é construída pelo reconhecimento de que o professor e a professora fazem um trabalho qualificado e, como tal, devem ter salários e condições para o trabalho e as políticas propostas vão na contramão. Como políticas públicas meritocráticas, afetam diretamente a qualidade e o conteúdo do trabalho docente, refletindo no aumento do adoecimento.

Podemos considerar que

As dificuldades no trabalho docente crescem na medida em que cresce a individualização das relações sociais, a subjetivação e o desafio para as lutas coletivas no mundo do trabalho. O lugar dos sindicatos é precisamente converter a subjetivação em linguagem coletiva de reivindicações. Daí a relevância das pesquisas sindicais sobre a saúde dos professores. A crítica social prende-se, na maioria das vezes, à denúncia. Ela é formulada por diferentes atores sociais: os estudantes, os governantes, as mídias e traduzem-se no aumento das exigências realizadas aos professores. A exigência de qualidade (como direito dos estudantes) é convertida em intolerância às falhas e em expectativa de performances mensuráveis. Há novas formas de sujeição, uma delas impostas pela avaliação que concorre para colocar todos contra todos, na medida em que a educação e o trabalho docente são medidos por *standards* de performances, ignorando o trabalho real. As avaliações são realizadas em nome da transparência, que tem como pressuposto a necessidade de prestar contas da atividade docente. Assim, dos professores é exigido que justifiquem suas práticas, os conhecimentos que ensinam, sua pedagogia em uma lógica que prima

pela eficiência, eficácia e produtividade. (SOUZA; ZAFALÃO. 2017 p. 211).

O trabalho docente, na fase neoliberal do capitalismo, sofre profundas transformações, que alienam o professor e a professora do seu trabalho e o responsabiliza pelo fracasso escolar. Apesar disso, a aplicação dessas políticas públicas se desenvolve com muita resistência do professorado, que através de sua luta coletiva, nas greves e manifestações e individualmente, na sala de aula, com seus alunos. Apesar das adversidades, podemos constatar que o embrião da transformação social segue pulsando em cada sala de aula, em cada luta do professorado e da juventude.

CONCLUSÃO

“... amar e mudar as coisas me interessa mais...”

(Belchior, 1976)¹³³

“os filósofos têm apenas interpretado o mundo
de maneiras diferentes; a questão, porém, é
transformá-lo.”¹³⁴

(Marx, 1845)

As políticas públicas de trabalho e emprego do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2018, alicerçadas nas políticas neoliberais, e tendo em sua justificção a meritocracia e a teoria do capital humano, provocou uma precarização e intensificação do trabalho. O aumento no adoecimento de professores e professoras, como demonstra as licenças concedidas pelo DPME, nos permite concluir que as políticas públicas geram reflexos na saúde docente.

As políticas públicas, no período analisado, focaram em culpabilizar professores e professoras pelos resultados escolares, ou seja, pelo chamado fracasso escolar. Os resultados escolares, mensurados por avaliações externas estandardizadas (prova do SARESP), sem levar em conta o trabalho cotidiano dos professores e professoras, têm sido utilizados não só para culpabilizar os docentes como também para distinções salariais. Os “prêmios” salariais, como o bônus resultado, são vinculados às avaliações externas estandardizadas. Tais avaliações se pautam em currículos definidos externamente ao coletivo escolar, com material didático prescritivo, as chamadas “cartilhas” (caderno do aluno e caderno do professor). A centralização das políticas curriculares e de avaliação possui dupla função: de um lado, responsabiliza professores e professoras das escolas, por não atingirem as metas e, portanto, não recebem o bônus; por outro

¹³³ Trecho da música Alucinação de Belchior, lançada em 1976.

¹³⁴ Tese 11 de Marx contra Feurbach.

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>

lado, ataca diretamente a autonomia do trabalho docente, com a imposição tácita para se utilizar as cartilhas, o que leva ao aumento do processo de alienação do trabalho docente.

Combinado a isso, foi desenvolvida, em 2008, durante o governo José Serra, uma ampla campanha contra o absenteísmo docente¹³⁵. Por meio de uma legislação perniciosa, os professores e professoras eram constrangidos a não adoecerem, como se fosse uma decisão individual. Com base nessa campanha, foi aprovada a chamada lei da falta médica¹³⁶, que permite seis faltas médicas durante o ano e em meses diferentes, impedindo, por exemplo, que uma professora grávida faça todas as consultas de pré-natal orientadas pela medicina obstetrícia.

A política salarial passou a ser efetivada por mérito. Nesse período, quase não existiu reposição ou reajuste salarial, contribuindo para que o salário de professores e professoras se deteriorasse. Os salários de professores brasileiros são um dos mais baixos, comparados com os países membros da OCDE. Em 2008, quando se aprovou o Piso Salarial Nacional da Educação Básica¹³⁷, o estado de São Paulo tinha seu piso salarial para o professor e professora de ensino básico I, um valor quase 70% acima em relação ao piso nacional,¹³⁸ considerando a jornada de 40h. Mesmo jornadas menores tinham remuneração superior ao piso nacional. Já em 2016, o governo de São Paulo pagava menos que o Piso Salarial Nacional para 18.330 professores e professoras PEB I¹³⁹, reflexo direto da política de “promoção por mérito,” adotada através da prova mérito, instituída em 2009,

¹³⁵ Ver matéria do valor econômico publicada no site do governo de SP. <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sp-reduz-em-50-falta-de-professor-as-aulas/>

¹³⁶ Lei 1041/2008, incluída no anexo.

¹³⁷ Lei nº 11.738/2008

¹³⁸ O Piso Salarial Nacional do Ensino Básico, a partir de 2009, por jornada de 40h, era de R\$ 950,00, e o piso de PEB I 30h, em São Paulo, nesse mesmo ano de 2009, era de R\$ 1.198,16, e PEB I 40h perfazia uma remuneração de R\$ 1.597,54.

¹³⁹ <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/01/alckmin-da-aumento-obrigatorio-para-salario-de-professores-cumprir-lei-do-piso-nacional/>

pois nesse período, as reposições do piso salarial no estado de São Paulo ou não ocorriam, ou quando ocorreram eram abaixo do índice de reposição do piso nacional, tendo em vista que a política salarial do governo de São Paulo era exclusivamente a promoção por mérito. Podemos afirmar que o percurso de carreira docente era feito quase que exclusivamente pela aprovação em provas do mérito para se obter aumento salarial. A evolução acadêmica e não acadêmica era e ainda é um percurso de carreira docente, mas com menor reflexo salarial.

E toda política de trabalho e emprego desse período vem acompanhada de novos contratos de trabalho temporários, ou seja, precários, referimo-nos aos chamados professores e professoras “categoria O”. Esses docentes têm as mesmas atividades de trabalho e menos direitos que os demais docentes. Os professores e professoras com contratos temporários estão fora do “estatuto do magistério”, são empregados públicos com contratos de trabalho pela CLT, não possuem carreira, nem sequer evoluem por mérito, e nunca completam um ano de trabalho no mesmo ano civil, assim, seus contratos são suspensos no final de cada ano letivo e, portanto, ficam desempregados, ou seja, sem aulas atribuídas. Também contribuiu para o desemprego e intensificação do trabalho daqueles que se mantiveram trabalhando após a chamada reorganização escolar, proposta em 2015. Por essa medida, se pretendia fechar 93 escolas, entretanto, a política foi derrotada pelas ocupações de escolas, feitas pelos estudantes, no mesmo ano. Ainda que, formalmente, não tenha sido implementada, a reorganização das escolas, do ponto de vista prático, observou-se o inverso, houve fechamento de salas e períodos nas escolas. Os dados sobre o número de professores e professoras no magistério paulista em 2016 é evidência de que houve desemprego de docentes. A redução do número de professores e professoras tem como consequência a intensificação do trabalho daqueles que permanecem trabalhando.

Sob um discurso de “modernização,”¹⁴⁰ tem se implantado no Brasil e em outros países, nas últimas décadas, uma série de reformas neoliberais que propiciaram a flexibilização do trabalho, na esfera pública e privada. Essas reformas modificaram as relações, a organização e forma de gestão do trabalho, e se orientam pelo novo gerencialismo público, “¹⁴¹ buscando a redução das atividades estatais, juntamente com a diminuição do aparato estatal e seus quadros.

Esse novo gerencialismo público nas escolas é implementado contra uma categoria majoritariamente feminina, em sua maioria efetiva, envelhecida, com baixos salários e jornada longas e estafantes. Essa nova forma de gestão ocasiona o abandono do magistério por jovens professores e professoras. Ainda que haja demissões significativas dos jovens e das jovens docentes, eles demonstraram, nas lutas recentes, uma capacidade de resistência impressionante.

O papel do Sindicato/APEOESP na organização da resistência às políticas neoliberais que atacam o trabalho e o emprego de professores e professoras tem sido relevante nos anos analisados.

Desde o final de década de 1970, com o chamado novo sindicalismo, assume a direção da entidade diretorias consideradas de oposição à ordem estabelecida e que promoveram a construção de instâncias democráticas de deliberação, a exemplo dos congressos, inicialmente anuais e atualmente bienais. Na análise realizada sobre os 25 congressos, observamos dois movimentos em relação ao tema saúde de professores e professoras. O primeiro movimento – de 1980 a 1996 -: o tema da saúde aparece nos debates congressuais, centralmente, como uma luta por políticas públicas para a saúde docente, ou seja, pela melhoria do IAMSPE e sua extensão para o interior do estado, assim como,

¹⁴⁰ O termo modernização “tem sido utilizado para designar um conjunto de mudanças nas relações de trabalho, na organização dos trabalhadores bem como na ação pública do Estado”. (SOUZA; BERCOT, 2015).

¹⁴¹ Nova Gestão Pública refere-se à administração da esfera pública a partir da lógica de gestão da esfera privada, pautada em critérios como eficiência, eficácia e produtividade.

terminantemente, contra convênios médicos coletivos privados; e, também por políticas públicas de saúde para o conjunto da classe trabalhadora em defesa do Sistema Único de Saúde e com uma programa em defesa da saúde pública, gratuita e universal e pela estatização da saúde privada. O segundo movimento, iniciado em 1996, revela uma mudança não só programática, como também de abandono da perspectiva da classe trabalhadora, pois se passa a aceitar e defender convênios médicos coletivos e privados, assimilando a saúde como mercadoria; portanto, há um abandono da defesa da saúde como direito.

Simultaneamente ao segundo movimento, por consequência do avanço das políticas neoliberais, em especial no segundo mandato de FHC, o sindicato/Apeoesp passa a se preocupar com o adoecimento em consequência das condições de trabalho (adoecimento profissional). Isso não significa que não houvesse sofrimento no trabalho ou adoecimento profissional anteriormente, mas, nessa fase neoliberal, ocorre uma prevalência de doenças por “transtornos mentais e comportamentais” (expressão utilizada pela CID 10). As doenças osteomusculares (coluna, braços, pernas) e disfonias (calos nas cordas vocais) seguem existindo, mas em menor intensidade. Há um aumento significativo do adoecimento profissional, o dobro, de adoecimentos por “transtornos mentais e comportamentais” (estresse, depressões, ansiedade, síndrome do pânico, entre outras), em detrimento de outras enfermidades. Como resposta ao adoecimento “profissional,” que passa a categoria docente, a APEOESP realiza três pesquisas com representantes sindicais. Os resultados possibilitaram ao sindicato iniciar a reflexão sobre novas linhas de ação. Até o momento, a ação sindical se pauta no diagnóstico e na denúncia sobre os reflexos das condições de trabalho na saúde de professores e professoras.

Os dados sobre as perícias médicas do DPME – 2014 a 2018 - evidenciam que há um agravamento nas doenças por “transtornos mentais e comportamentais”. Esses dados permitem observar as novas políticas públicas neoliberais, como a reorganização escolar, a carreira assentada na premiação de

performances ou méritos, a precariedade dos contratos de trabalho, a culpabilização dos professores, por não atingirem as metas propostas, entre outros.

Os dados do Departamento de Perícia Médica do Estado de São Paulo, na série histórica analisada de 2014 a 2018, demonstraram que licenças concedidas a professores e professoras por “transtornos mentais e comportamentais” passam de 30% do total de licenças, a partir de 2016. A redução de professores e professoras, nesses anos, não é acompanhada, na mesma proporção, do número de licenças. A política pública individualizante, focada na culpabilização do professor e da professora, além da precarização e intensificação do trabalho docente, muda qualitativamente as condições de trabalho e a organização do trabalho, ampliando situações de assédio, de alienação que afetam diretamente no adoecimento de professores e professoras. Se o trabalho repetitivo de escrever em lousas defasadas segue provocando problemas na coluna dos professores e professoras, a impotência no cotidiano escolar, diante das novas diretrizes, atinge a “alma”, provocando as doenças consideradas pela CID 10 como “transtornos mentais e comportamentais”. Esses dados são corroborados pelas pesquisas feitas pela APEOESP, em 2003, 2010 e 2016.

As pesquisas realizadas pelo sindicato indicam a prevalência de doenças por “transtornos mentais e comportamentais”, de sofrimento mental ou de mal-estar docente. As doenças indicadas foram também confirmadas pelos médicos. As doenças atestadas por profissionais médicos, reveladas na pesquisa de 2016, expressam uma realidade incontornável, se continuarem as condições de trabalho nas quais o professor e a professora estão submetidos. Considerando isso, as pesquisas, em especial a de 2016, são gritos de socorro, diante dos baixos salários, da intensificação e extensificação da jornada de trabalho, das dificuldades de aprendizado dos estudantes. Os dados da pesquisa de 2016 nos permitem concluir que o aumento do adoecimento por estresse, depressão, ansiedade, burnout, síndrome do pânico é consequência das políticas neoliberais,

do novo gerencialismo público. Essas políticas se traduzem na reorganização escolar, que tem sido implementada (na surdina, desde 2015) e suas consequências como o desemprego e a intensificação do trabalho dos que permanecem; também se traduzem no abandono de jovens professores e professoras efetivas do magistério paulista.

Passou-se um quarto de século desde o primeiro governo FHC, período que ganha maior força políticas públicas neoliberais. Apesar de sucessivos governos neoliberais, a escola pública resiste, pois a força social de professores e professoras é transformadora. Os trabalhadores e trabalhadoras em educação, no momento em que finalizamos essa dissertação, são o setor mais mobilizado contra a aprovação da reforma da previdência, que retrocede ainda mais direitos sociais do conjunto da classe trabalhadora.

A última pesquisa, realizada pela Apeoesp, informa que os professores e professoras sindicalistas dizem que seu trabalho só é reconhecido pelos estudantes, evidenciando um vínculo entre professores, professoras, alunos e alunas. Esse vínculo é a principal força de resistência que pode existir em cada local de trabalho, nos momentos de luta social (greves e ocupações), e tem capacidade de bloquear retrocessos, mesmo em conjunturas adversas. Um quarto de século de neoliberalismo e a escola pública resiste, se nega a morrer.

Ao mesmo tempo em que o adoecimento de professores e professoras aumenta e as condições de trabalho e salário se deterioram, ainda podemos ver uma semente de transformação em cada escola e em cada sala de aula, onde um professor ou uma professora insiste em educar e insiste em lutar.

Nessas considerações finais, farei uma sistematização programática inicial e incompleta, que poderá ser testada e corrigida nas lutas que virão, mas que pode ser um ponto de partida.

Sistematização Programática

A crise econômica e social por que passa o Brasil e a consequente crise educacional são parte da crise estrutural do sistema capitalista. O cotidiano

escolar é afetado pelo aumento da violência, pelo crescente autoritarismo estatal, observado no aumento da violência policial, pela facilitação ao uso de armas de fogo, pelos cortes de verba e pela campanha, por parte do MEC, de que professores e professoras são doutrinadores.

Um programa que defenda a educação como um direito e não como um serviço, por uma escola estatal, pública, gratuita, de qualidade e laica passa pela defesa da imediata suspensão do pagamento da dívida pública e sua auditoria, para se garantir investimento que atenda as demandas educacionais.

Devemos defender a autodeterminação e autonomia política e pedagógica das escolas, sem inspeção escolar e conseqüente fim das avaliações externas. Também é preciso fazer a defesa da politecnicidade, entendida como a união do ensino propedêutico, ou formação geral, com o ensino técnico, voltado para o trabalho e não para o mercado.

A gestão escolar deve ser pautada pela mais ampla democracia, com poder de decisão, desde a estrutura física escolar até o currículo pedagógico, com eleição direta para diretores e diretoras de escola, com mandatos de dois anos e revogável a qualquer momento, formação de grêmios livres e não tutelados, como ocorre hoje em dia, abolição de todo tipo de controle ideológico e dos planos curriculares nacionais, que são uma amarra para o desenvolvimento educacional.

O financiamento deve ser feito pelo estado, com toda verba pública sendo direcionada exclusivamente para escola pública, imediata anulação de todo convênio com ONG's e empresas privadas, sejam de contratos de gestão escolar, projetos ou de fornecimento de livros e cartilhas. Garantia de ao menos 10% do Produto Interno Bruto para educação.

Para combater o adoecimento profissional e garantir uma escola pública como direito da população, é necessária uma política de valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação. É preciso garantir salário mínimo do DIEESE para todos e todas que trabalham com educação. Limite máximo de 20

alunos por sala de aula, no ensino fundamental I, e no máximo 25 alunos, no ensino fundamental II e ensino médio. Formação continuada para professores e professoras, em universidades públicas, com licença remunerada a cada três anos, fim das avaliações de desempenho, jornada de 20h/a com aluno e 20 horas – atividades, e um plano de carreira que valorize o tempo de magistério.

É preciso encerrar toda forma precária de contrato de trabalho, com extensão da estabilidade ao professorado que tenha contrato temporário e a realização de concursos públicos classificatórios.

Esse é um programa mínimo, para iniciar a reversão da decadência da educação pública, promovida pelo capital, na sua fase neoliberal.

Na poesia de Belchior ou na filosofia de Marx, está a chave para passarmos por esses momentos de retrocessos, como o que vivemos hoje. Nunca perder a confiança na capacidade transformadora dos trabalhadores e trabalhadoras.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo (org). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2008 (13ªed.).

APEOESP. *Manuel do Professor*, 2015.

APEOESP. *Manuel do Professor*, 2018.

APEOESP. *Quem são e o que pensam os/as delegados/as VI Conferência Estadual de Educação e do XXV Congresso Estadual da APEOESP, 2017 (relatório preliminar)*.

APEOESP. *Saúde dos professores e a qualidade de ensino*. São Paulo: Apeoesp, 2010 (relatório de pesquisa).

APEOESP. *Saúde dos professores em questão*. São Paulo: Apeoesp, 2007 (relatório de pesquisa).

APPAY, B.; THÉBAUD-MONY, A. **Précarisation sociale, travail et santé**. Paris: IRESO, 1997.

BALL, Stephen. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. *Currículo e Fronteira*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BASÍLIO, Mariana da Rocha. *Valorização do Trabalho Docente ou uma Miríade de novas habilidades e exigências ao professor nos decretos do governo Paulista? Mestrado em Educação apresentado ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro Biblioteca depositário: IB Rio Claro - SP, 2015.*

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona: ediciones Martínez Roca, 1976.

BECKER, Gary S. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.

BRESSON, Maryse. **Sociologie de la précarité**. 2a. ed. Paris : Armand Colin, 2012.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995 <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> acessado em 13/02/2019.

CARNEIRO, Maria Cristina Buschinelli Goes Carvalho. *A saúde do trabalhador professor*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

CASTEL, Robert. Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado, em <https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuestic3b3n-social.pdf>, 2009.

CATANI, Antonio David. Teoría do capital humano. In: CATANI, Antonio. Publicada em <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n57/a09v2257.pdf>

CATANI, David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2006.

CATINI, Carolina de Roig. *A Escola como forma social: Um estudo do modo de educar capitalista* (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DANGEVILLE, Roger. **Karl Marx, Friedrich Engels**. Critique de l'éducation et de l'enseignement. Paris : Maspero, 1976.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Chistope. *A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo, Cortez Óborés, 1992. Sed. Ampliada.

DELPHY, Christine. Teorias do patriarcado. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LA DOARE, H.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: editora UNESP, 2009.

DIAS, Edmundo Fernandes, *Política Brasileira: Embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Editora José Luiz e Rosa Sundermann, 2006.

ESTEVE, José Manuel. *O mal estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.

FORERO, Ricardo; GÓMEZ Vicente; GONZÁLEZ, Liliana. Formación de élites y educación superior: meritocracia y reclutamiento en el departamento nacional de planeación. *Revista colombiana de sociología*, Bogotá, n. 28, p. 161-180, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez editores; Campinas: Editora Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, Andreia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. São Paulo: editora Revan/Fapesp, 2007.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria Barreto; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, volume 22, número 12, p. 2678-2691, dez, 2016.

GALEAZI, Irene. Precarização do trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2006.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FROGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Educação e crise no trabalho: perspectiva final de século*. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas. V. 19. Número especial: (Des) ocupar é resistir? Dossiê, p. 109-133, jan./mar, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do Capital*, São Paulo, Boitempo, 2016.

HELOANI, Roberto. BARRETO, Margarida. *Assédio Moral: gestão por humilhação* Curitiba, Juruá, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: editora da UNICAMP, 1989.

KERGOAT, Daniele. La division du travail entre les sexes. In : KERGOAT, Jacques et al. **Le monde du travail**. Paris : La Découverte, 1998.

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

KREIMER, R. *Historia del Mérito*. Buenos Aires: 2000. Disponível em: <http://www.oocities.org/filosofialiteratura/>.

LAVAL, Christian et al. **La nouvelle école capitaliste**. Paris : La Découverte, 2011.

LEITE, Marcia de Paula; SOUZA, Aparecida Neri de. *Condições de trabalho docente e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil – estado da arte*. São Paulo: Fundacentro; Campinas: Unicamp, 2007. Disponível no portal da Fundacentro (biblioteca).

LINHART, Daniele, *A desmedida do Capital*, São Paulo: Boitempo, 2007.

- LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- MARIN, Alda Junqueira. PENNA, Maria Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado nas escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. *Campinas*, 2012, v. 23, n 1 (67), jan-abril.
- MANACORDA, M. A. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo, Campinas: Editora Alínea, 2008.
- MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 113-127, jan./abr. 2012.
- MARTINEZ, D; KOHEN, J.; VALLES, I. *Salud y trabajo docente, trama del malestar em la escuela*, Buenos Aires: Kapelusz, 1997.
- MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: Edição Eletrônica. Ed. Ridento Castigat Mores em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>, 1999.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: Livro I o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. O Capital, livro 1, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. De onde vem, para onde vai? São Paulo: editora Senac, 2001.
- MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trab. Educ. saúde* (online). 2008, vol. 6, n. 3.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, volume 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OSPINA, Duvan Emilio Ramirez. Capital Humano: uma vision desde la teoria critica. *Cad. EBAPE.BR* (on line). 2015, vol. 13, n.2.
- PAGES, M. ...(et al.), *O Poder das Organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*. São Paulo> Atlas, 1987.
- SAES, Décio. Classe média e política de classe – uma nota teórica. *Contraponto*, n.2, Rio de Janeiro, 1978. E o verbete Méritocratie In *Dictionnaire de Sociologie*. Le Robert, Seuil, 1999.
- SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961.

SEGNINI, Liliana. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, no. 2, p. 72-81, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri; LEITE, Márcia de Paula, Condições de Trabalho e suas repercussões na Saúde dos Professores da Educação Básica no Brasil. *Campinas, Educ. Soc.*, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>

SOUZA, Aparecida Neri de ; BERCOT, Régine. **Trabalho no Brasil e na França**. Sentido das mudanças e mudanças de Sentido. Projeto de Pesquisa, Acordo de cooperação científica internacional Capes/Cofecub, 1995.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor , sim senhor!** Representações sobre o trabalho docente tecidas na politização do espaço escolar. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOUZA, Aparecida Neri, *Sou professor sim senhor!* representações do trabalho docente. Campinas, Papirus, 1996.

SOUZA, Aparecida Neri de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, Marcia de Paula (Org.). **O trabalho em movimento**. Reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papirus editora, 1997.

SOUZA, Aparecida Neri; ZAFALÃO, João Luís Dias, Do que adoecem os/as professores/as? Pesquisas do sindicato Apeoesp sobre saúde laboral, em *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil*, volume 3, p. 199-212, Paco Editorial, 2017.

TORRES, Michelangelo Marques. O pêndulo do trabalho e a determinação contingencial do capital. *O Social em Questão - Ano XIV - nº 25/26 – 2011* http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/7_OSQ_25_26_Torres.pdf

UNESCO. *Informe mundial sobre la educacion – los docentes y la ensenanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillan, Unesco, 1998.

WOOD, Ellen. Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. In: SEONI, José; TADDEI, Emílio (Orgs.). **Resistências mundiais; de Seattle a Porto Alegre**. Petropolis: Vozes, 2001.

YOUNG, Michel, *El Triunfo da Meritocracia -1870-2033 – ensayo sobre la educación y la igualdad*, Madrid, Editora Tecnos, SA, 1958.

ZACCHI, MARLUCY. *Professores (as): trabalho, vida e saúde* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3752/pdf>

REVISTA

Cadernos CEDES vol. 19 nº 44 Campinas 1998. Significado e sentido do trabalho docente, Itacy Salgado Basso.

Crítica Marxista n. 21, p. 97 -112, 2005. Artigo: Classe Média e a Escola Capitalista, Décio Saes.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Plano Nacional da Educação(PNE) questões desafiadoras e embates emblemáticos. Pino, I.R., Zan, D.D.P. (organização) Aparecida Neri de Souza (et.al.) Brasília DF, INEP, 2013.

APÊNDICE

1) Quadro da Legislação Estadual de São Paulo entre 2007 e 2018

01 DE JUNHO DE 2007	Lei Complementar nº 1010	<i>Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM</i>
09 DE NOVEMBRO DE 2007	DECRETO Nº 52.344	<i>Dispõe sobre o Estágio Probatório do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá providências correlatas.</i>
2 DE SETEMBRO DE 2008	Resolução SE-66	<i>Dispõe sobre normas complementares ao Decreto 52.344 de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.</i>
7 DE NOVEMBRO DE 2008	Resolução SE 79	Altera a Resolução nº 66 de 02 de setembro de 2008, que dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, do dia 09 de novembro de 2007 que disciplina Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação
17 DE DEZEMBRO DE 2008	Lei Complementar Nº 1078	<i>Institui Bonificação por Resultados -BR no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências correlatas.</i>
26 DE MARÇO DE 2009	DECRETO nº 54.173	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação de resultados – BR instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008
26 DE MARÇO DE 2009	DECRETO nº 54.174	Dispõe sobre a Bonificação por Resultados – BR a ser

		paga aos servidores afastados com fundamento na Lei Complementar nº343, de 6 de janeiro de 1984 e para o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município
27 DE MARÇO DE 2009	Resolução SE - 25	Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas
16 DE JULHO DE 2009	Lei Complementar nº 1093	Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.
27 DE OUTUBRO DE 2009	Lei Complementar N° 1097	Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências
09 DE MARÇO DE 2010	DECRETO nº 55.545	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação de resultados – BR instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008
22 DE MARÇO DE 2010	Resolução SE - 30	Institui Comissão Especial para recebimento de recursos de que se trata o § 1º do artigo 6º da Resolução SE nº 23 de 27 de março de 2009, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR instituída pela Lei Complementar nº1.078 de 17 de dezembro de 2008
22 DE MARÇO DE 2010	Resolução SE - 31	Dispõe sobre a definição dos indicadores da Secretaria de Educação para fins de pagamento da Bonificação de Resultados – BR instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de

		17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação
22 DE MARÇO DE 2010	Resolução SE - 32	Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR referente ao exercício de 2009
23 DE MARÇO DE 2010	Resolução SE - 34	Dispõe sobre a fixação de metas para os índices específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituído pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para exercício de 2010
17 DE MAIO DE 2010	Resolução SE - 43	Dispõe sobre pagamento da bonificação por resultados
25 DE MAIO DE 2010	Resolução SE - 45	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade referentes ao exercício 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que específica, para fins de pagamento da Bonificação de Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078 de dezembro de 2008
23 DE AGOSTO DE 2010	DECRETO nº 56.125	Dispõe sobre a Bonificação de Resultados (BR), instituída pelas Leis Complementares nº 1.078 e nº 1.079, ambas de 17 de dezembro de 2008, nº 1.086 de 18 de fevereiro de 2009, nº1.104, de 17 de março de 2010, e nº 1.121, de 30 de junho de 2010

23 DE SETEMBRO DE 2010	Resolução SE - 63	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade referentes ao exercício 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que específica, para fins de pagamento da Bonificação de Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078 de dezembro de 2008
30 DE MARÇO DE 2011	Resolução SE - 20	Estabelece normas relativas à Bonificação de Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008
02 DE ABRIL DE 2011	Resolução SE - 21	Dispõe sobre o indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativa da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados-BR, referente ao exercício de 2010
17 DE MAIO DE 2011	RESOLUÇÃO SE - 29	Institui Comissão para recebimento de recursos de que trata o § 1º do artigo 9º da resolução SE nº 20 de 30 de março de 2011, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados-BR instituída pela Lei Complementar nº1.078, de 17 de dezembro de 2008
03 DE AGOSTO DE 2011	DECRETO nº 57.195	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação de resultados – BR instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2010

28 DE MARÇO 2012	Resolução SE nº 35	Altera dispositivos da Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
29 de março de 2012	Resolução SE 36	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012.
30 DE MARÇO DE 2012	Resolução Conjunta CC/SF/SPDR/SGP-3	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela LC 1078-2008, para o exercício de 2011, e dá providências correlata.
30 DE MARÇO DE 2012	Resolução SE 37	Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011.
9 DE ABRIL DE 2012	Resolução SE 41	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
28 DE MARÇO DE 2013	DECRETO Nº 59.018	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR,

		instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2012
29 DE MARÇO DE 2013	Resolução Conjunta CC/SGP/SF/SPDR-5, de 28-3-2013	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela LC 1.078-2008, para o exercício de 2012.
3 DE ABRIL DE 2013	Comunicado SE	O Secretário da Educação, à vista do disposto na Resolução Conjunta CC/SGP/SF/SPDR 6, DE 28.3.2013, que dispõe sobre a autorização de pagamento de bonificação por resultados – BR, instituída pela LC 1.078/2008, aos servidores da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2012, DIVULGA a Nota Técnica que trata da apuração dos indicadores da BR e as tabelas que se seguem: Nota Técnica
9 DE ABRIL DE 2013	Resolução SE-21	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008
20 DE DEZEMBRO DE 2013	Resolução SE-88	<i>Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2013</i>
27 DE MARÇO DE 2014	DECRETO Nº 60.299	<i>Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de</i>

		<i>pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2013</i>
6 DE JANEIRO DE 2015	Lei Complementar Nº 1.256	<i>Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica Desempenho Individual para ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas</i>
18 DE NOVEMBRO 2015	Resolução Conjunta CC/SG/SF/SPG-14	<i>Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC 1.078-2008, para o exercício de 2015</i>
11 DE ABRIL DE 2016	DECRETO Nº 61.917	<i>Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2015</i>
12 DE ABRIL DE 2016	Resolução SE 27	<i>Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008</i>

2) Deliberações da III SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE IAMSPE

IV. DELIBERAÇÕES DA PLENÁRIA

Das propostas e moções apresentadas à Plenária, foram aprovadas na conformidade que se segue:

1. NATUREZA E FINALIDADES DO IAMSPE.

- 1.1. **Natureza:** Autarquia em Regime Especial gozando de autonomia administrativa e financeira, aprovada por unanimidade.
- 1.2. **Finalidade:** Prestar assistência médica preventiva, hospitalar e odontológica gratuita de elevados padrões aos contribuintes e beneficiários respeitadas as contribuições previstas a todos os servidores ativos e inativos pensionistas e agregados.

1.2.1. Contribuintes

1.2.1.1. Contribuintes compulsórios

- Todos os servidores ativos e aposentados dos 3 poderes
- Todos os pensionistas

1.2.1.2. Contribuintes optativos, através de acordo coletivo

- Servidores regidos pela CLT
- Funcionários do IAMSPE

1.2.2. Beneficiários

- o cônjuge ou companheiro (a);
- os filhos solteiros até completarem 21 anos;
- os filhos maiores até completarem 25 (vinte e cinco) anos; cursando estabelecimento de ensino médio ou superior;
- os filhos maiores, desde que incapacitados para o trabalho, sem economia própria e não amparados por outro regime Previdenciário;
- Equiparam-se aos filhos beneficiários, para os efeitos desta lei:
 - os enteados;
 - os menores que, por determinação judicial, se acham sob sua guarda;
 - os tutelados, sem economia própria.
- No caso de separação, o cônjuge poderá continuar como beneficiário, nos termos da legislação pertinente.
- O contribuinte solteiro, o viúvo e o separado que não tenha mantido a inscrição do ex-cônjuge poderá instituir como beneficiário o companheiro, observadas as condições estabelecidas pelo IAMSPE.

1.2.3. Agregados: Mediante contribuição adicional de 0,5%

- os pais, padrasto, madrasta e filhos solteiros maiores de 21 anos.

1.3. Para a consecução de seus fins, o IAMSPE deverá:

- 1.3.1. Incentivar o ensino e a pesquisa;
- 1.3.2. Criar condições para permanente aperfeiçoamento técnico-científico na área médica e paramédica, bem como para a capacitação e qualificação dos funcionários em todos os níveis;
- 1.3.3. *Garantir que os investimentos no aperfeiçoamento técnico-científico tenha retorno para o IAMSPE, através de contratos;*
- 1.3.4. Desenvolver ações de medicina preventiva na área primária, secundária e terciária;
- 1.3.5. Promover campanhas de saúde pública que beneficiem diretamente os servidores públicos estaduais e população em geral;
- 1.3.6. *Estabelecer plano de carreira para os servidores do IAMSPE;*
- 1.3.7. Garantir que os beneficiários do ensino (residentes e aprimorandos) não substituam o trabalho efetivo de profissionais das áreas;
- 1.3.8. Garantir que o IAMSPE seja um Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público que promova o Incentivo à pesquisa e não um Instituto de Pesquisa que forneça assistência – médica;

2. MODELO DE ATENDIMENTO

- 2.1. Atendimento de qualidade, sem restrições nas diversas especialidades em todas as regiões do Estado, bem como em todos os municípios;
- 2.2. Universalização do atendimento a todos os contribuintes compulsórios e optativos bem como a seus beneficiários e agregados;
- 2.3. Atendimento hospitalar de maior complexidade no Hospital do Servidor Francisco Morato de Oliveira e em Hospitais Regionais que deverão ser construídos;
- 2.4. Atendimento hospitalar de baixa e média complexidade em todo o Estado mediante celebração de convênios;
- 2.5. Atendimento ambulatorial em todo o Estado mediante credenciamento de profissionais da área médica e odontológica;
- 2.6. Desenvolvimento de ações preventivas de promoção de saúde em geral e sob responsabilidade e coordenação de profissionais do IAMSPE;
- 2.7. Formação de equipes multiprofissionais de assistência médica, para atendimento e desenvolvimento de ações preventivas de medicina, nos locais de trabalho;
- 2.8. Instalação de farmácias em todas as regiões do Estado para oferecimento de medicamentos a preço de custo aos usuários IAMSPE;
- 2.9. Aquisição de ambulâncias para atendimento de urgência em todas as regiões do Estado.

3. GESTÃO

- 3.1. **Gestão Democrática e Participativa através de Conselhos e Plenários**
- 3.2. **Plenárias**
- Plenária Municipal;
 - Plenária Regional;

- Plenária Estadual;
 - 3.2.1 Compostas por contribuintes indicados pelas entidades do funcionalismo.
 - 3.3. **Conselhos**
 - 3.3.1. Conselho Regional de natureza consultiva, composto por membros eleitos pelas plenárias regionais;
 - 3.3.2. Conselho Deliberativo Estadual
 - Tripartite composto por mais de 50% de representantes de contribuintes eleitos nas plenárias e o restante por representantes do governo e funcionários do IAMSPE, contribuintes do Instituto;
 - Mandato de 2 anos, permitida uma recondução, com renovação a cada eleição, de 2/3 dos membros, estabelecendo-se, no Regimento, mecanismo apropriado para que isso ocorra;
 - As eleições do Conselho Deliberativo Estadual não deverão coincidir com as eleições do Governo de Estado.
- 4. FINANCIAMENTO**
- 4.1. Contribuição compulsória de 2% de todos os funcionários públicos dos três poderes (legislativo, judiciário e executivo);
 - 4.2. *Contrapartida do governo com, no mínimo, 2% do montante da folha de salários do Estado;*
 - 4.3. Contribuição opcional mediante acordo coletivo para:
 - Funcionários do IAMSPE;
 - Celetistas contratados pelo Estado;
 - 4.4. *Contribuição de alíquota adicional de 0,5% para todos os agregados;*
 - 4.5. *Repasso das contribuições recolhidas pelas Universidades para o IAMSPE, no prazo de 72 horas;*
 - 4.6. *Repasso, pelo Governo, da contribuição recolhida pela Secretaria da Fazenda para o IAMSPE, no prazo de 72 horas, após o desconto em folha de pagamento, sob pena de multa e correção monetária.*
- 5. OUTRAS PROPOSTAS APROVADAS**
- 5.1. Revogação do decreto que integra o IAMSPE ao SUS;
 - 5.2. Revogação de outros decretos e leis que vem impedindo o IAMSPE de cumprir com suas finalidades.

3) Tabela de congressos e conferências da Apeoesp:

Data	Evento	Local
08 e 09.11.80	1º Congresso Estadual Registro não localizado	Campinas - SP
20 a 22.11.81	2º Congresso Estadual	Sorocaba - SP
09 e 10.10.82	1º Congresso Estadual de Educação Promovido pelas entidades: Apeoesp, Udemo, Aesp, Apeeem, Ande e Apase	Teatro Taib - SP
11 e 12.10.82	3º Congresso Estadual	Teatro Taib - SP
06 a 08.10.83	2º Congresso Estadual de Educação	EESG Profa. Zuleika de Barros – Pompéia SP
28 a 31.10.83	4º Congresso Estadual	Guarujá - SP
08 a 10.11.84	5º Congresso Estadual	Osasco - SP
27 a 29.03.85	3º Congresso Estadual de Educação	Palácio de Convenções do Anhembi / SP
12 a 16.10.85	6º Congresso Estadual	Bauru - SP
Até 1985, o Congresso Estadual da Apeoesp discutia basicamente as questões de política nacional e sindical, já que as questões educacionais ocorriam separadamente. No Congresso Estadual, a partir de 1986, tornou-se unificado.		
22 a 25.10.86	7º Congresso Estadual	Presidente Prudente SP
21 a 24.10.87	8º Congresso Estadual	Cruzeiro - SP
25 a 29.10.88	9º Congresso Estadual	São José do Rio Preto SP
25 a 29.10.89	10º Congresso Estadual	USP - SP
11 a 17.09.90	Congresso Unitário dos Trabalhadores de Educação, organizado pela Apeoesp e Afuse (Sindicato Único)	Piracicaba - SP
02 a 05.04.91	Congresso de Educação do Sindicato Único organizado pela Apeoesp e Afuse (Sindicato Único)	Palácio de Convenções do Anhembi - SP
09 a 12.06.92	12º Congresso Estadual	Ribeirão Preto - SP
24 a 27.08.94	13º Congresso Estadual	Araçatuba - SP
25 a 28.10.95	14º Congresso Estadual	Santos - SP

06 a 09.11.96	15º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
17 e 18.10.97	1ª Conferência Estadual de Educação	Palácio de Convenções do Anhembi - SP
12 a 14.11.98	16º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
07 e 09.11.99	2ª Conferência Estadual de Educação	Águas de São Pedro SP
11 a 14.11.00	17º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
20 a 24.10.01	18º Congresso Estadual 3ª Conferência Estadual de Educação	Águas de Lindoia - SP
26 a 29.11.03	19º Congresso Estadual	Estância Árvore da Vida Sumaré - SP
17 a 20.11.04	20º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
06 a 08.12.06	21º Congresso Estadual	Estância Árvore da Vida Sumaré - SP
07 a 09.11.07	22º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
17 a 19.11.09	4ª Conferência Estadual de Educação	Serra Negra - SP
01 a 03.12.10	23º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
28 a 30.11.12	5ª Conferência Estadual de Educação	Serra Negra - SP
27 a 29.11.13	24º Congresso Estadual	Serra Negra - SP
23 a 25.11.16	25º Congresso Estadual 6ª Conferência Estadual de Educação	Serra Negra - SP

Fonte: Secretaria Geral da Apeoesp.

4) LEI COMPLEMENTAR Nº 1.041, DE 14 DE ABRIL DE 2008

Dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - O servidor público não perderá o vencimento, a remuneração ou o salário do dia, nem sofrerá desconto, em virtude de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde referente à sua própria pessoa, desde que o comprove por meio de atestado ou documento idôneo equivalente, obtido junto ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE, órgãos públicos e serviços de saúde contratados ou conveniados integrantes da rede do Sistema Único de Saúde - SUS, laboratórios de análises clínicas regularmente constituídos ou qualquer dos profissionais da área de saúde especificados no Anexo que faz parte integrante desta lei complementar, devidamente registrado no respectivo Conselho Profissional de Classe, quando:

I - deixar de comparecer ao serviço, até o limite de 6 (seis) ausências ao ano, independente da jornada a que estiver sujeito, ainda que sob o regime de plantão, não podendo exceder 1 (uma) ao mês;

II - entrar após o início do expediente, retirar-se antes de seu término ou dele ausentar-se temporariamente, até o limite de 3 (três) horas diárias, desde que sujeito à jornada de 40 (quarenta) horas semanais ou de no mínimo 35 (trinta e cinco) horas-aulas semanais, no caso de docentes integrantes do Quadro do Magistério.

§ 1º - A comprovação de que trata o "caput" deste artigo será feita no mesmo dia ou no dia útil imediato ao da ausência.

§ 2º - Nas hipóteses dos incisos I e II deste artigo, o atestado ou o documento idôneo equivalente deverá comprovar o período de permanência do servidor em consulta, exame ou sessão de tratamento, sob pena de perda, total ou parcial, do vencimento, da remuneração ou do salário do dia.

§ 3º - Na hipótese do inciso II deste artigo, o servidor deverá comunicar previamente seu superior imediato, ficando desobrigado de compensar o período em que esteve ausente.

§ 4º - O disposto no inciso II deste artigo:

1 - aplica-se ao servidor em situação de acumulação remunerada de cargos, desde que o somatório das jornadas às quais esteja sujeito perfaça no mínimo 40 (quarenta) horas semanais ou 35 (trinta e cinco) horas aula semanais, no caso de docentes integrantes do Quadro do Magistério;

2 - não se aplica ao servidor cuja jornada de trabalho seja diversa das especificadas no inciso II deste artigo ou não se enquadre na situação prevista no item 1 deste parágrafo.

Artigo 2º - O disposto no artigo 1º desta lei complementar aplica-se ao servidor que, nos mesmos termos e condições, acompanhar consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde:

I - de filhos menores, menores sob sua guarda legal ou com deficiência, devidamente comprovados;

II - do cônjuge, companheiro ou companheira;

III - dos pais, madrasta, padrasto ou curatelados.

§ 1º - Do atestado ou documento idôneo equivalente deverá constar, obrigatoriamente, a necessidade do acompanhamento de que trata este artigo.

§ 2º - O não comparecimento ao serviço decorrente da aplicação do disposto no “caput” deste artigo será considerado no limite de que trata o inciso I do artigo 1º desta lei complementar.

Artigo 3º - Deverá ser requerida licença para tratamento de saúde ou licença por motivo de pessoa da família, nos termos da lei, se o não comparecimento do servidor exceder 1 (um) dia.

Artigo 4º - As ausências do servidor fundamentadas no inciso I do artigo 1º desta lei complementar serão computadas somente para fins de aposentadoria e disponibilidade.

Artigo 5º - Esta lei complementar não se aplica ao servidor regido pela Consolidação das Leis do Trabalho.

Artigo 6º - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Lei Complementar nº 883, de 17 de outubro de 2000.

Palácio dos Bandeirantes, 14 de abril de 2008

JOSÉ SERRA

Sidney Beraldo

Secretário de Gestão Pública

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

(Republicada por ter saído com incorreções.)