



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR? CONSIDERAÇÕES A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS FEDERAIS, DAS POLÍTICAS
ESTADUAIS E DA APEOESP**

ROBSON DA SILVA RODRIGUES

AGOSTO, 2017



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR? CONSIDERAÇÕES A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS FEDERAIS, DAS POLÍTICAS
ESTADUAIS E DA APEOESP**

ROBSON DA SILVA RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

AGOSTO, 2017

379.2 Rodrigues, Robson da Silva
R696v A valorização do trabalho do professor? Considerações a partir de uma análise das políticas federais, das políticas estaduais e da APEOESP / Robson da Silva Rodrigues. - Rio Claro, 2017
275 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Áurea de Carvalho Costa

1. Educação e Estado. 2. Trabalho docente. 3. Política educacional. 4. Valor. 5. Sindicato. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A valorização do trabalho do professor: considerações a partir de uma análise das políticas federais, das políticas estaduais e da APEOESP

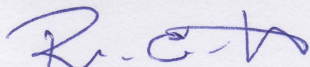
AUTOR: ROBSON DA SILVA RODRIGUES

ORIENTADORA: AUREA DE CARVALHO COSTA

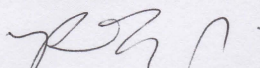
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. AUREA DE CARVALHO COSTA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. ROGÉRIO GONÇALVES DE FREITAS
Programa de Pós Graduação em Educação / UFPA - Universidade Federal do Pará - Belém/PA



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 07 de agosto de 2017

Título alterado para: A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR? CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS FEDERAIS, DAS POLÍTICAS ESTADUAIS E DA APEOESP.

AGRADECIMENTOS

Esta é a síntese mais complexa, pois, como ser social, há neste trabalho um pouco de cada uma das relações que ao longo das últimas décadas confluíram para minha formação e desenvolvimento. Ciente das limitações que isto implica, não posso deixar de reconhecer e agradecer nominalmente:

À Maria Lenismar e Moacir, por terem mediado minhas primeiras relações com o mundo, terem me ensinado o real valor do trabalho e da dedicação, assim como por terem realizado as escolhas acertadas quanto ao meu desenvolvimento e que resultaram naquilo que há de mais humano em mim; à Raquel, por ter apoiado e incentivado minha trajetória, com carinho e sabedoria fundamentais;

À Fran Battisti, por ter assumido o desafio da vida à dois e pelo companheirismo imprescindível em todas as dimensões da vida; à Arlete Pereira, pela amizade e suporte sempre presentes;

À Milena V. Paes, Maria Gabriela dos Santos, Leandro A. de Andrade, Miguel A. A. Cossio, Custódio B. da Silva (Baniwa), Sarah F. Nalle, Caio de C. Ishido, Luíza de S. Monteiro e Maria Madalena Guarnieri, pela amizade que transcendeu o tempo que passamos em sala de aula; sem vocês as contradições da nossa Graduação não teriam sido suportadas;

À Danilo Scrivani, Paulo HB, José de Andrade Matos Sobrinho, Edivaldo Alberto Bolsam Alves (Beto), Kátia Sartori, Natasha Oshiro, Cristiano T. de Siqueira (Cris), Léo Freis, Mayra de S. Fontebasso, Adriana M. Corsi, Alessandra de Araújo e Maria Cecilia Martins, pelas intermináveis prosas que ajudaram no entendimento acerca do meu papel no mundo e por formarem aquela rede de referências que todos precisam ter;

À Fernando Henrique A. Rossit, Leonardo de S. e S. Lucifora, Simoni A. P. Campos, Aron A. Volante, Cleusa A. B. Bontempi, Nilda e Wal, por compreenderem minha intensa rotina de trabalho e viabilizarem condições que potencializam o tempo que dedico à Universidade Federal de São Carlos;

À André Luiz Nardim, Luciana Furlanetto Pereira, Marinéia T. Duarte, Vânia Helena Gonçalves, Antônio D. da Silva, Gisele Rosa de Oliveira, Silmara H. Capovilla, Gisele A. Zutin Castalani e Daniel Profitti Moretti, por também compreenderem minha intensa rotina de trabalho e terem apoiado incondicionalmente a realização desta pesquisa a partir do respeito e companheirismo no momento que precisei me isolar dos demais problemas do mundo para focar nos problemas analisados nesta pesquisa;

À Cristine G. Severo, Jorge V. Valentim, Wilton J. Marques, Fernanda dos S. Castelano Rodrigues, Ariani Di Felippo, Antón Castro Míguez, Luiz André N. de Brito e Camila Matos, por terem materializado o incentivo à minha formação acadêmica e terem

assumido o ônus da sobrecarga de trabalho resultante dos meus afastamentos, sem os quais esta pesquisa não teria chegado aos resultados que se propôs;

À Profa. Dra. Maria Cristina da S. G. Fernandes, Profa. Dra. Emília F. de Lima e Profa. Dra. Géssica P. Ramos, pelas contribuições durante a Graduação em Pedagogia e pelo incentivo ao aprofundamento do estudo deste tema quando da participação de vocês nas etapas inicial e final do Trabalho de Conclusão daquele curso;

À Ivana T. Brandt, Felipe M. Guimarães, Luiz O. Rosário, Pedro H. da Silva e Meire R. D. de Oliveira, do quadro de pessoal da UNESP, assim como à todos trabalhadores, da limpeza à administração, que garantem o funcionamento das escolas e universidades públicas;

À Maria Odila Franco, trabalhadora da subseção São Carlos da APEOESP, pela prestação no auxílio para obtenção de documentos e pelo excelente trabalho que realiza para a garantia do funcionamento daquele Sindicato;

À Bruna P. de Oliveira, Uelinton Castro, Jefferson A. da Rocha, Leonel de A. M. Luz, Priscila C. Cardoso, Cláudia R. Suster, Larissa N. Magacho, Priscilla G. Cardoso e Rita de C. C. B. Goulart, por terem sido parceiros durante o Mestrado, intensificando os processos formativos desta etapa da vida;

À Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa, que não apenas orientou criteriosamente a realização desta pesquisa, mas também ensinou pela sua *praxis* o significado preciso da expressão gramsciana "intelectual orgânico", demonstrando a possibilidade de existência concreta do conceito apesar de todas adversidades e contradições inerentes ao ensino superior sob o jugo do capital. Também sou grato pela acolhida na cidade de Rio Claro, que possibilitou o desenvolvimento de uma relação de amizade para além das formalidades acadêmicas; À Zilda (Maria Ilda Mendes), pela acolhida sem qual as viagens à Rio Claro teriam sido o dobro desgastantes;

À Profa. Dra. Raquel F. Borghi e ao Prof. Dr. Rogério G. de Freitas, pelas fundamentais contribuições e ensinamentos desde o Exame Geral de Qualificação, assim como por aceitarem novamente aprimorar a versão final desta pesquisa a partir do Exame de Defesa da Dissertação;

Às professoras e professores do meu processo de escolarização nas escolas públicas EMEIEF Ayrton Senna da Silva, EMEIEF Carlos Drummond de Andrade, EE Sergio Milliet da Costa e Silva e EE Álvaro Guião, por terem ensinado o valor do conhecimento e por terem demonstrado a possibilidade da resistência apesar de todas as crises que há décadas atravessam o ensino público; se agora me torno Mestre, sem nunca ter estudado em uma instituição privada de ensino, é também devido ao trabalho realizado por vocês.

Não cheguei sozinho!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi apreender as noções de valorização do trabalho do professor presentes nas políticas educacionais federais e paulistas, bem como nos documentos que orientaram a intervenção do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. Realizamos análises bibliográficas e documentais sob o referencial teórico do materialismo histórico dialético. A desvalorização verificada no cotidiano escolar quanto àqueles que concretizam a prática educativa contradiz as políticas educacionais que diziam almejar a valorização dos professores. Esta contradição decorre da aplicação de noções de valorização, nas legislações e documentos analisados, esvaziadas de sentido axiológico, de modo que os critérios de reconhecimento do valor do professor estão relacionados ao cumprimento de prescrições externas sobre o seu trabalho e que resultam em recompensas na forma de remuneração, benefícios e progressão na carreira, articulados à cultura do desempenho e da performance considerada mais adequada às legislações estatais. Ademais, identificamos nas legislações federais do período de 1988 a 2014 uma ardilosa apropriação do termo “valorização”, inexpressivo nas legislações estaduais em que é mencionado em apenas um documento do total de 87 legislações analisadas entre 1997 e 2014. A noção de valorização presente nos documentos que orientaram a intervenção da APEOESP entre 2010 e 2016 incorporou, por vezes, os mesmos entendimentos estabelecidos na legislação e são lacunares ao desconsiderar os aspectos relacionados ao fazer pedagógico inerente à profissão, constatação a partir da qual inferimos que as convergências entre as noções de valorização estatal e sindical decorreram do modelo de sindicalismo propositivo assumido pelo Sindicato a partir da década de 1980. O esvaziamento de sentido, as ardilosas apropriações e lacunas obnubilaram a dimensão axiológica que tem no reconhecimento social da categoria de professores do ensino básico – pela sua função social, seus saberes técnicos, teóricos e experienciais – os fundamentos de valorização para além da garantia de salários, plano de carreira, assistência previdenciária e condições de trabalho, situação coerente com as práticas sociais relacionadas ao trabalho na sociedade contemporânea, uma vez que no capitalismo há uma disputa constante pela transformação de todo trabalho concreto em trabalho abstrato. Portanto, a intensificação da exploração do trabalho e a subordinação de todas as dimensões da vida, dentre as quais a educativa, à hegemonia da classe burguesa demanda aos professores que se organizem junto às demais categorias profissionais de forma independente dos interesses burgueses e com clareza de suas pautas para superação do modo de produção capitalista, condição indispensável para a real valorização de todo trabalho enquanto relação entre o homem e a natureza da qual resultam especificidades da vida em sociedade, superando o trabalho abstrato que aliena e subjuga os seres humanos independentemente de seu estatuto profissional.

Palavras-chave: Educação e Estado. Trabalho docente. Política educacional. Valor. Sindicato.

ABSTRACT

The objective of this research was to obtain the notion of appreciation of the work of teachers present in educational policies found on federal and São Paulo state, as well as in the documents that orientate the Union of Teachers of the Official Teaching of the State of São Paulo. We have done bibliographic and documental studies about the theoretical reference on historical and dialectical materialism. The devaluation found in the school daily life when it comes to those that materialize the educational practice contradicts the educational policies that was supposed to aim for the appreciation of the teachers. This contradiction arises from the application of notions of valorization in the legislations and documents analyzed, devoid of axiological meaning, so that the criteria of recognition on the value of the teacher are related to the fulfillment of external prescriptions about his or her work, that results in rewards in the form of remuneration, benefits and career progression, articulated in the culture of performance and the work that is considered more adequate to state legislations. Furthermore, we have identified in the federal legislations from 1988 to 2014 a cunning appropriation of the term "valorization", which is inexpressive in state legislations where it is mentioned in only one document out of a total of 87 legislations analyzed between 1997 and 2014. The notion of valorization present in the documents that guided the intervention of the Union of Teachers between 2010 and 2016 brought together, sometimes, the same understandings established in the legislation while also being lacunar when disregarding the aspects related to the pedagogical practice inherent in the profession, a finding from which we infer that the convergences between the notions of valorization State, and Union movements stemmed from the Union's proposed model of syndicalism since the 1980s. The depletion of meaning, cunning appropriations and gaps obscured the axiological dimension of social recognition on this category of primary school teachers - by their social function, their technical skills, theoretical and experiential roles - the fundamentals of valorization beyond wage contracts, career plan, social security and working conditions, a situation consistent with social practices related to work in contemporary society, since in capitalism there is a constant dispute by the transformation of all concrete work into abstract work. Therefore, the intensification of the exploitation of labor and the subordination of all dimensions of life, including education, to the hegemony of the ruling class demands that teachers organize themselves alongside the other professional categories independently of the dominant classes interests and with clarity related to its guidelines for overcoming the capitalist way of production, an indispensable condition for the real valorization of all work as a relation between man and nature from which results the specificities of life in society, surpassing abstract labor arise which alienates and subjugates human beings independently of their professional status.

Keywords: Education and State. Teacher's work. Educational policy. Value. Union.

RESUMEN

Esta investigación busca aprehender las nociones de valorización del trabajo del profesor en las políticas educativas federales y paulistas, así como en los documentos que orientaron la intervención del Sindicato de los Profesores de la Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo – APEOESP. El análisis bibliográfico y documental ocurrió bajo el referencial del materialismo histórico dialéctico. La devaluación verificada en el cotidiano escolar respecto aquellos profesionales que concretan la práctica educativa contradice las políticas educativas que decían anhelar la valorización de los profesores y se deriva de la aplicación de nociones de valorización, en las legislaciones y documentos analizados, vaciados de sentido axiológico, así que los criterios de reconocimiento del valor del profesor están relacionados al cumplimiento de prescripciones externas sobre su trabajo y que resultan en recompensas en la forma de remuneración, beneficios y progresión en la carrera, articulados a la cultura del desempeño considerada más adecuada a las legislaciones estatales. En las legislaciones federales del período de 1988 a 2014, se hizo una astuta apropiación del término "valorización", inexpresivo en las legislaciones estatales en las cuales es mencionado una única vez del total de 87 legislaciones analizadas entre 1997 y 2014. La noción de valorización presente en los documentos rectores de la intervención de la APEOESP entre 2010 y 2016 incorporó a veces los mismos entendimientos establecidos en la legislación y son insuficientes al desconsiderar los aspectos relacionados al hacer pedagógico inherente a la profesión, a partir de la cual inferimos que las convergencias entre las nociones de valorización Estatal y sindical se derivaron del modelo de sindicalismo propositivo asumido a partir de la década de 1980. El vaciamiento de sentido, las perspicaces apropiaciones y lagunas obnubilaron la dimensión axiológica que tiene en el reconocimiento social de la categoría de profesores de la enseñanza básica – por su función social, sus saberes técnicos, teóricos y experienciales – fundamentos de valoración más allá de la garantía de salarios, plan de carrera, asistencia previsional y condiciones de trabajo, situación coherente con las prácticas sociales relacionadas al trabajo en la sociedad contemporánea, ya que en el capitalismo hay una disputa constante por la transformación de todo trabajo concreto en abstracto. Por lo tanto, la intensificación de la explotación del trabajo y la subordinación de todas las dimensiones de la vida, entre las cuales la educativa, a la hegemonía de la clase burguesa demanda a los profesores que se organicen junto a las demás categorías profesionales de forma independiente de los intereses burgueses y con claridad de sus pautas para que se alcance la superación del modo de producción capitalista, condición indispensable a la real valorización de todo trabajo como relación entre el hombre y la naturaleza de lo que resultan especificidades de la vida en sociedad, superando el trabajo abstracto que aliena y subyuga a los seres humanos independientemente de su estatuto profesional.

Palabras clave: Educación y Estado. Trabajo del profesor. Política educacional. Valor. Sindicato.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das metas do Capítulo IV do PNE 2001-2010	84
Quadro 2 – Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas Redes Estaduais. Referência: dez/2016.....	91
Quadro 3 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre o plano de carreira e o estágio probatório dos professores entre 1997 e 2014.....	119
Quadro 4 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre transferências, remoções, afastamentos, concursos regionalizados e contratações temporárias dos professores entre 1997 e 2014	133
Quadro 5 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a jornada de trabalho dos professores entre 1997 e 2014	143
Quadro 6 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a remuneração dos professores entre 1997 e 2014	146
Quadro 7 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre o bônus / bonificação por resultados aos professores entre 1997 e 2014.....	154
Quadro 8 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a formação dos professores entre 1997 e 2014	164
Quadro 9 – Legislações que versaram sobre o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (2011 e 2012).....	168
Quadro 10 – Pilares do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (2017).....	171
Quadro 11 – Tendências proponentes de Teses nos Congressos da APEOESP entre 1995 e 2007	195
Quadro 12 – Síntese dos processos eleitorais para a Diretoria Estadual Colegiada da APEOESP entre 1989 e 2005	197
Quadro 13 – Síntese dos processos eleitorais para a Diretoria Estadual Colegiada da APEOESP entre 2008 e 2017	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução quantitativa do corpo docente do Estado de São Paulo (1940-1980)...	109
Tabela 2 – Critérios para a Evolução Funcional dos professores da rede estadual pela via não-acadêmica (2005).....	124
Tabela 3 – Critérios para a Evolução Funcional dos professores da rede estadual pela via não-acadêmica (2013).....	125
Tabela 4 – Tabela de frequência a que refere o artigo 7º do Decreto n.º 55.217 (2009).....	130
Tabela 5 – Tabela de frequência a que refere o artigo 2º do Decreto n.º 60.650 (2014).....	130
Tabela 6 – Composição das horas da jornada de trabalho do professor da rede estadual paulista (1997).....	140
Tabela 7 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de fevereiro de 1998).....	146
Tabela 8 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de maio de 2002).....	147
Tabela 9 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (28 de outubro de 2009).....	149
Tabela 10 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2014).....	151
Tabela 11 – Tabela de valores do Bônus Mérito (2001)	156
Tabela 12 – Tabelas de pontuação referentes ao diferencial da taxa de abandono (2004).....	157
Tabela 13 – Tabela de pontuação referente à assiduidade (2004).....	157
Tabela 14 – Tabelas de pontuação referentes a permanência e ao sucesso escolar (2005)....	158
Tabela 15 – Tabela de pontuação referente a relação da equipe escolar com a comunidade (2005).....	158
Tabela 16 – Tabela de pontuação referente à frequência (2008).....	159
Tabela 17 – Tabela de valores do bônus (2007).....	160
Tabela 18 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2008)	263
Tabela 19 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2010).....	263
Tabela 20 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2011).....	264
Tabela 21 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de junho de 2011).....	265
Tabela 22 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2012).....	266
Tabela 23 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2012).....	267
Tabela 24 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2013).....	268
Tabela 25 – Tabela de valores do Bônus Mérito (2004)	269
Tabela 26 – Tabela de valores do bônus (2005).....	270
Tabela 27 – Tabela de valores do bônus (2006).....	271

Tabela 28 – Tabela de valores do bônus (2007)	272
Tabela 29 – Tabela de pontuação referente à frequência (2005)	273
Tabela 30 – Tabela de pontuação referente à frequência (2006)	274
Tabela 31 – Tabela de pontuação referente à frequência (2007)	275

LISTA DE SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANDES-SN	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAMPESP	Associação dos Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APESNOESP	Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ATRAMPESP	Associação Trabalhista de Mestres e Professores no Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
BR	Bonificação por Resultados
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPEP	Centro Associativo dos Profissionais de Ensino do Estado de São Paulo
CAQ	Custo aluno-qualidade
CAT	Central Autônoma de Trabalhadores
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEA	Confederação de Educadores Americanos
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDS	Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização
CEE	Conselho Estadual da Educação
CETERA	Confederação de Trabalhadores da Educação
CF	Constituição Federal
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CISE	Coordenadoria de Infra-instrutora e Serviços Escolares
CN	Congresso Nacional
CNB	Confederação Nacional dos Bancários
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional de Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTI	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
COFI	Coordenadoria de Orçamentos e Finanças
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONFENAPA	Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos
CONFENEN	Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CSC	Corrente Sindical Classista
CSP-Conlutas	Central Sindical e Popular – Conlutas
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas

DF	Distrito Federal
DIIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DPME	Departamento de Perícias Médicas do Estado
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EAD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
EE	Escola Estadual
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FES	Frente de Esquerda Socialista
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNP	Frente Nacional de Prefeitos
FNT	Fórum Nacional do Trabalho
FPE/FPM	Fundo de Participação dos Estados e Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAM	Gratificação por Atividade de Magistério
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GPEMEC	Grupo de Pesquisa e Estudos Marxismo, Educação e Cultura
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Internacional de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa <i>Mortis</i> e Doação
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTS	Movimento por uma Tendência Socialista
NCST	Nova Central Sindical de Trabalhadores
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PEB I	Professor Educação Básica I
PEB II	Professor Educação Básica II
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual

PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Representante de [Professores] Aposentados
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
RE	Representante de Escola
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
RPPM	Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo
RPPS	Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos [do Estado de São Paulo]
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDS	Social Democracia Sindical
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SP	São Paulo (Estado)
SPPREV	São Paulo Previdência
STF	Supremo Tribunal Federal
SUTE	Sindicado Único de Trabalhadores da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TO	Tocantins
TRT	Tribunal Regional do Trabalho

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	O TRABALHO DO PROFESSOR: DESVALORIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES NA SOCIEDADE CAPITALISTA	35
2.1	Valor, criação de valor, determinação do valor da força de trabalho, jornada de trabalho, salários e superpopulação relativa	36
2.2	O professor como um trabalhador da educação	44
2.3	“Exigências ao mestre”: as especificidades no processo de trabalho	49
2.4	É possível a valorização do trabalho do professor sob o capitalismo?	59
3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR	65
3.1	O princípio minimalista de valorização na Constituição Federal	65
3.2	A contraditória valorização na LDBEN	69
3.3	O FUNDEF e a apropriação ardilosa do termo valorização	75
3.4	Valorização no PNE 2001-2010: permanência da contradição neoliberal	79
3.5	O FUNDEB como ampliação do FUNDEF e a continuidade do esvaziamento do termo valorização	86
3.6	A Lei do PSPN e a esvaziada valorização como letra morta	89
3.7	A valorização debatida na CONAE e descartada pelo Governo Federal e pelo Congresso Nacional	93
3.8	O PNE 2014-2024: mais do mesmo	103
4	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO REFERENTES AO TRABALHO DO PROFESSOR	109
4.1	Plano de carreira e estágio probatório	118
4.2	Afastamentos, remoções, regionalização dos concursos públicos e contratações temporárias	132
4.3	Jornada de trabalho	140
4.4	Remuneração	145
4.5	Bônus mérito, bônus ou bonificação por resultados	153
4.6	Formação	163
4.7	O Programa Educação - Compromisso de São Paulo	168

5	SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O CASO DA APEOESP	173
5.1	Sindicatos: origem, limites e possibilidades	173
5.2	Sindicatos no Brasil: projetos em disputa	177
5.3	Sindicalismo docente: breves considerações	183
5.4	A APEOESP: maior sindicato da América Latina e um dos sindicatos dos professores da rede estadual em São Paulo	188
5.5	A APEOESP entre o combate e a conciliação com o governo: contradições de um Sindicato propositivo	199
5.5.1	A análise da Conjuntura Nacional	200
5.5.2	A Política Educacional	203
5.5.3	A Política Sindical	208
5.5.4	O balanço da intervenção da APEOESP nos períodos 2007/2010 e 2010/2013	210
5.5.5	Políticas Permanentes da APEOESP	211
5.5.6	Plano de Lutas	215
5.6	Considerações não conclusivas sobre a APEOESP e sua "conciliatória-combatividade"	219
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: VALORIZAÇÃO VERSUS DESVALORIZAÇÃO - DIALÉTICA, CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÃO DE UMA NOÇÃO	227
	REFERÊNCIAS	239
	ANEXO A – Escalas de vencimentos dos professores da rede estadual paulista (2008, 2010, 2011, 2012 e 2013)	263
	ANEXO B - Tabelas de valores dos bônus pagos aos professores da rede estadual paulista (2004, 2005, 2006 e 2007)	269
	ANEXO C - Tabelas das pontuações referentes à frequência dos professores da rede estadual paulista (2005, 2006 e 2007)	273

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor e suas especificidades é um tema que possibilita a elaboração de várias problemáticas, a partir de diversas abordagens. A valorização deste trabalho foi o recorte escolhido desde a elaboração de nossos primeiros estudos durante a graduação em Pedagogia e que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2013. Naquela ocasião, analisamos as metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) nas quais o Governo Federal se comprometia a valorizar os professores da educação básica por meio de políticas relacionadas à remuneração salarial, plano de carreira, condições de trabalho, formação inicial e formação continuada. Verificou-se que algumas metas foram estabelecidas sem detalhar as ações que deveriam ter sido desenvolvidas para alcançá-las e que muitas outras, a maioria com prazos claros, não foram alcançadas, tal como demonstraram alguns indicadores utilizados pelo próprio Governo e que outros estudos corroboraram (cf. RODRIGUES, 2013).

Os baixos salários de professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio, as condições inadequadas de trabalho na maioria das escolas públicas, a ausência de planos de carreira que incentivem a permanência em sala de aula e possibilitem o aprimoramento profissional, são alguns aspectos que evidenciam a contradição existente entre as políticas educacionais que dizem almejar a valorização dos professores e o que de fato se confere no cotidiano escolar daqueles que concretizam a prática educativa. Tal situação impulsiona a organização dos professores em sindicatos para que reivindiquem, por meio das diversas formas possíveis de luta coletiva, reverter a situação dada ou pelo menos minimizá-la.

Se no final da década de 1970, quando surgiram as pesquisas sobre o trabalho docente e suas relações com outras categorias profissionais, os temas abordados se relacionavam à organização do trabalho docente e à gestão escolar, temáticas que abrigavam as discussões sobre a profissionalização e proletarianização docentes, organização escolar e feminização do magistério, no final da década de 1980 os estudos passaram das relações de trabalho para estudos sobre os aspectos culturais, formação docente e relações de gênero, alterações estas decorrentes das reformas educacionais que demandavam a formação de um novo professor, com novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho. Na década de 1990, por sua vez, o processo de proletarianização do trabalho docente voltou a

caracterizar as pesquisas e debates realizados, sendo o processo de proletarização compreendido como oposto ao de profissionalização do magistério. A feminização da docência no ensino básico, a (re)organização escolar e suas implicações para o trabalho de ensino, a organização como classe e o docente como trabalhador produtivo foram alguns dos temas abordados e a partir dos quais se buscou compreender o processo de proletarização pelo qual a categoria docente vem passando ao longo das últimas décadas (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Facci (2004) apresentou alguns dos debates realizados sobre a profissionalização do trabalho docente e, para a autora, o professor faz parte de uma categoria profissional que conquistou direitos trabalhistas, como os demais trabalhadores, entretanto, ainda necessita conquistar uma pauta de direitos peculiares, se considerarmos as especificidades no desempenho de sua atividade. A autora considera que tais questões devem ser analisadas em articulação com o todo social, pois tem relação dialética com os aspectos particulares da profissão, e seu trabalho contribui para nossas reflexões uma vez que apresenta uma análise da valorização e do esvaziamento do trabalho docente à luz das concepções que orientam a prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista que foram apresentadas fundamentadas críticas às concepções pedagógicas vigentes. Este debate enriquece a análise sobre a valorização docente por demonstrar que esta ultrapassa a discussão centrada em aspectos econômicos, demandando que se considere também a dimensão pedagógica deste trabalho, no que tange ao investimento em formação, a relação com o aparelho de Estado, o desgaste e a dedicação que lhe é próprio.

Oliveira (2004, 2007) debateu as condições de trabalho dos docentes nas escolas públicas brasileiras, apontando uma reestruturação do trabalho pedagógico que tem culminado na flexibilização e precarização do trabalho dos professores, assim como analisou esta reestruturação nas políticas públicas de toda a América Latina, o que tem resultado na intensificação do trabalho docente. Esta análise foi corroborada por Rodríguez (2008), para quem as diretrizes neoconservadoras são as responsáveis pela proletarização do trabalho docente, por meio da desqualificação de seu trabalho, da insuficiente formação, de baixos salários e de mecanismos de manipulação ideológica. A situação geral de desvalorização da profissão é tão significativa que Ferreira (2005) apontou a possibilidade de um *déficit* de professores em poucos anos, situação que logo se confirmou tal como nos apresenta a pesquisa de Basconi (2014).

Outro debate relacionado ao trabalho docente e que possui relação direta com os processos de proletarização e consequente desvalorização profissional diz respeito às

formas de alienação que atingem os professores. Costa (2009), a partir de uma análise geral da educação no capitalismo, afirmou que ocorre um duplo processo de alienação do professor, pois há um estranhamento em relação ao ensino e também uma alienação de si, e apresentou indícios desse processo na categoria de docentes da educação básica brasileira.

Quanto aos estudos que analisaram as políticas educacionais relacionadas à valorização dos professores, encontramos diversas pesquisas sob as quais nos apoiamos e com as quais buscamos diálogo. Ramos (2008) analisou a relação entre a valorização docente e a qualidade do ensino a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), tomando como base sua implantação em um município paulista. Vieira (2013) analisou o processo que resultou na aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (BRASIL, 2008a) para os professores, especificamente o papel que os partidos políticos desempenharam no interior do Congresso Nacional para que a lei fosse aprovada, assim como o papel cumprido pelo Governo Federal e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nos debates e na tramitação da lei. Berlatto (2011) analisou a valorização do trabalho do professor em algumas políticas educacionais e na produção acadêmica no período entre 1999 e 2009, destacando as diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos encontrados e relacionou a valorização docente no contexto da crise estrutural do sistema do capital.

Considerando as pesquisas realizadas, assim como suas lacunas e os estudos em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos Marxismo, Educação e Cultura (GPEMEC), a presente pesquisa objetivou apreender as noções de valorização profissional defendida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)¹, um dos maiores sindicatos da América Latina e que conta atualmente com cerca de 180 mil sócios (GINDIN, 2013), para que fosse possível apresentar considerações analíticas que também levassem em conta as políticas educacionais federais e do Estado de São Paulo, montando um panorama sobre a questão que possibilite sua compreensão de forma não fragmentária.

Para atingirmos este objetivo cumprimos alguns objetivos específicos, tais como o estudo do conceito de valor e as noções relacionadas à determinação do valor da força de trabalho a partir do materialismo histórico e dialético, assim como o estudo das especificidades do processo de trabalho do professor. Buscamos ainda contextualizar, descrever e analisar as políticas educacionais a partir da legislação federal, da Constituição da

¹ Será utilizada a sigla "APEOESP" ou o termo "Sindicato" em referência ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

República Federativa do Brasil de 1988 até o Plano Nacional de Educação 2014-2024, e as políticas educacionais do Governo do Estado de São Paulo entre 1997 e 2014, assim como os sindicatos, o sindicalismo docente e a APEOESP, por meio das resoluções de seus 23º e 24º Congressos Estaduais, que orientaram a intervenção do Sindicato entre 2010 e 2016. Por fim, buscamos caracterizar e analisar as noções de valorização do trabalho docente expressas em cada grupo de legislações e demais documentos e apresentamos um panorama sobre as noções encontradas, no qual demonstramos as contradições, o esvaziamento e as indevidas apropriações do significado axiológico do termo.

Uma rápida reflexão sobre o fenômeno nos leva a pensar que haveria uma diferença e talvez até mesmo um antagonismo entre as noções de valorização dos professores presentes nas políticas educacionais federais e estaduais e a perspectiva que orienta as pautas de reivindicações e mobilizações do Sindicato. Nosso ponto de partida não poderia ser outro senão a hipótese de que a APEOESP, por ser uma organização de uma categoria profissional da classe trabalhadora, se contraponha às políticas governamentais e organize mobilizações que defendam os interesses dos professores. Entretanto, Kapor e Jacomeli (2011, p. 8) afirmaram que, em termos de políticas educacionais mais amplas, “[...] a APEOESP se coloca numa postura de embate às propostas em nível estadual, mas se recusa a fazer uma crítica e embate às mesmas propostas, quando em nível nacional [...]”. Desta forma, nos coube indagar: será que aquilo que a APEOESP entende e almeja enquanto valorização profissional diverge ou converge com as políticas educacionais federais e do Estado de São Paulo? Indagamos, ainda, o quanto este sindicato se expõe ao enfrentamento do Estado enquanto instância patronal dos professores do setor público paulista, com vistas a intervir em processos de defesa da categoria docente do ensino básico, seja combatendo as políticas de desvalorização e destruição de seu estatuto profissional, seja conquistando novos direitos e a efetivação de aspectos da valorização do trabalho docente.

A organização sindicato surgiu em torno dos ofícios e ganhou a dimensão de sindicalismo de massas até chegar aos tempos atuais em que surgiram novas apropriações do sindicato como o sindicato propositivo, o sindicato cidadão, o sindicato-família, por vezes capitulando à negociação de direitos e à via jurídica como instrumento privilegiado de luta. Nessa trajetória, o sindicato assumiu uma tarefa defensiva, circunscrita aos limites institucionais do Estado Democrático de Direito, mantenedor da ordem social sob dominação capitalista (ALVES, 2003).

Conhecer as políticas governamentais antes de conhecer as posições do Sindicato, a partir da forma concêntrica de estabelecimento dos recortes temporais da

pesquisa - de 1988 a 2014 para as políticas educacionais federais, entre 1997 e 2014 para as legislações estaduais e entre 2010 e 2016 para os documentos que orientaram a intervenção da APEOESP, nos possibilitou compreender a totalidade mais ampla na qual o Sindicato interveio, ou seja, como se construiu concretamente as políticas ditas de valorização e qual a resposta dada pela APEOESP perante tais políticas.

Diante do problema e dos objetivos propostos, a Dissertação foi elaborada a partir de reflexões decorrentes de pesquisa bibliográfica e de análise documental.

Ao ter apresentado considerações sobre a relação entre o pesquisador, o problema da pesquisa e a escolha da metodologia para sua realização, Queiroz (1992) afirmou que:

A proposição das questões a serem estudadas, a coleta e a análise dos dados, dependerão em grande parte do grau de assimilação crítica das teorias pelo pesquisador – entendendo-se por assimilação crítica a reflexão aprofundada do pesquisador sobre os conjuntos de abstrações que já encontra prontos ao iniciar o trabalho. Comparando os vários conjuntos existentes a respeito do problema que o interessa, adota os que lhe parecerem mais adequados aos seus propósitos e à sua própria visão de ciência e de mundo. Na verdade, estas últimas determinarão sempre o caminho que ele resolver seguir; eis porque a reflexão a respeito de sua própria posição é indispensável. Não esquecer que os **corpus** teóricos não constituem conjuntos de verdades irrefutáveis; são aceitos **provisoriamente** e sua manutenção depende da continuidade das investigações. Isto é, as conclusões destas são sempre comparadas com as proposições teóricas que o cientista aceitou de início. [...] (QUEIROZ, 1992, p. 19, grifos no original).

Este trecho ao mesmo tempo em que ressalta a importância acerca da constante reflexão sobre nossas posições diante dos problemas teóricos postos, destaca o movimento dialético deste processo que realizamos não só conosco, mas fundamentalmente diante das elaborações teóricas já existentes, que ao mesmo tempo subsidiam o início do processo investigativo e também constituem elementos recorrentes ao longo das investigações teórico científicas a serem realizadas. É a partir desta lógica que consideramos a pesquisa bibliográfica, ao possibilitar a apreensão de reflexões anteriormente já realizadas, mas também como constante fonte de novas reflexões, em contínuo movimento não linear, que podem corroborar ou refutar as possibilidades interpretativas e explicativas dos fenômenos analisados.

Em relação à análise documental, é pertinente apresentar que os documentos são:

[...] registros da realidade em determinado momento e em determinado local, fornecendo informações ou servindo de provas para informações já obtidas. Eles se apresentam em geral sob três formas: documentos escritos, documentos orais; documentos iconográficos. Em qualquer dos três casos, podem eles existir na coletividade estudada, ou podem ser fabricados pelo pesquisador. Os primeiros, cuja vigência independe do cientista, são constituídos por registros de várias fontes históricas, por estatísticas, por quaisquer apontamentos a respeito da realidade, efetuados por quem quer que seja, na atualidade ou no passado. [...] (QUEIROZ, 1992, p. 25).

Neste sentido, fez-se necessário contextualizar os documentos estudados em busca da compreensão de suas especificidades, dos processos que resultaram em sua confecção, de forma a tentarmos uma apreensão o mais próxima possível da realidade concreta, com o auxílio do documento.

Feitas estas considerações, cabe-nos explicitar que a apreensão das noções de valorização presentes nas políticas educacionais federais e do Estado de São Paulo foram realizadas a partir de pesquisa bibliográfica e de análise documental. Tendo em vista que alguns dos estudos já realizados se demonstraram insuficientes para o cumprimento do objetivo proposto, optamos por ampliar o conjunto de documentos que inicialmente havíamos selecionado (leis, leis complementares, medidas provisórias ou decretos que versam sobre as políticas educacionais nos períodos determinados).

Quanto à apreensão das noções de valorização do trabalho do professor relativas à intervenção da APEOESP, a análise se deu por meio das resoluções de seus 23º e 24º Congressos Estaduais, realizados respectivamente entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2010 e entre os dias 27 e 29 de novembro de 2013, ambos em Serra Negra, SP. Optamos por esses Congressos por terem possibilitado uma análise das recentes posturas adotadas pelo Sindicato, numa conjuntura pós aprovação da Lei do PSPN (BRASIL, 2008a) e que tem como acúmulo décadas de debates acerca da valorização do trabalho do professor.

Os congressos estaduais são os fóruns máximos deliberativos da APEOESP, nos quais os debates ocorrem a partir da apresentação de teses políticas, sendo as resoluções determinadas após votações nas quais se expressam as escolhas das posições da maioria dos professores delegados presentes. Nestes fóruns, os professores avaliam a intervenção sindical do período que antecedeu a realização do mesmo, assim como deliberam sobre as linhas de ações para o período imediatamente posterior, ao mesmo tempo em que podem realizar alterações no Estatuto e também encaminhar diretrizes para a intervenção mais ampla do Sindicato na sociedade (SILVA, 2008).

No que diz respeito ao método e considerando a lógica como a ciência dos processos do pensamento, é possível afirmar que se destacaram ao longo da história a lógica formal e a lógica dialética, sendo que a lógica dialética decorre da lógica formal e foi sistematizada de forma mais elaborada a partir de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Stuttgart, 27 de agosto de 1770 – Berlim, 14 de novembro de 1831), ainda que nesta etapa mantivesse considerável influência idealista. Posteriormente, Karl Heinrich Marx (Trier, 5 de maio de 1818 – Londres, 14 de março de 1883) e Friedrich Engels (Barmen, 28 de novembro de 1820 – Londres, 5 de agosto de 1895) superaram a dialética idealista de Hegel a partir de suas concepções materialistas (NOVACK, 2005). De acordo com Novack (2005), a dialética:

[...] É a lógica do movimento, da evolução, da mudança. A realidade está demasiadamente cheia de contradições, demasiadamente fugidia, por demais mutável para amarrá-la numa fórmula ou conjunto de fórmulas. Cada fase particular da realidade constrói suas próprias leis, seus sistemas de categorias peculiares, com as que compartilha de outras fases. Estas leis e categorias devem ser descobertas por uma investigação direta da totalidade concreta, não podem ser pensadas ou produzidas pela mente antes de ser analisadas na realidade material. Além do mais, toda realidade está em contínua mudança, descobrindo novos aspectos de si mesma, que devem ser tomados em conta e que não podem ser enclausurados em velhas fórmulas porque não só são diferentes, mas em detalhes contraditórias com elas.

O método dialético procura acomodar-se a estes aspectos fundamentais da realidade. Deve tomá-los como pontos de partida e base de seus próprios procedimentos. Se a realidade está sempre mudando, concreta, cheia de novidades, fluente como um rio, movida ao influxo de forças opostas, então a dialética, que pretende ser um autêntico reflexo da realidade em termos lógicos, tem que adotar as mesmas características. O pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar as contradições que se lhe apresentem. (NOVACK, 2005, p. 62).

O método dialético, portanto, é o mais adequado na busca pela apreensão dos acontecimentos da realidade, pois suas leis e aspectos correspondem ao movimento constante e complexo da realidade material.

Consideramos contraditória esta realidade na qual apesar de tantas leis que há décadas anunciam valorizar o trabalho dos professores ainda não constatamos indícios efetivos do que possa ser esta valorização, tendo em vista os já suficientemente reconhecidos problemas enfrentados pelos professores no Brasil e também em diversos outros países. Portanto, as leis foram tomadas como ponto de partida e compreendidas no conjunto da totalidade concreta, dentre a qual encontramos o movimento organizado dos trabalhadores

docentes, especificamente no Estado de São Paulo sob a direção da APEOESP, que apresenta suas pautas e busca intervir no complexo social em prol do atendimento de suas demandas.

Martins (2006) sintetizou este complexo movimento do método dialético nos seguintes termos:

A implementação do método marxiano; aqui apresentado de forma extremamente resumida; pressupõe como ponto de partida, a apreensão do *real imediato*, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no *concreto pensado*. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

Portanto, a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação. Não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico. (MARTINS, 2006, p. 14-15, grifos no original).

Partimos do empírico, do real aparente, tomando os anúncios ou reivindicações de valorização presentes nas leis ou nas pautas sindicais; intentamos uma exegese analítica, com o objetivo de estabelecer mediações abstratas, analisando as noções de valorização, buscando compreender seus significados, suas condicionantes, suas implicações, suas variáveis. Empreendemos o exercício de retornar ao concreto, à complexidade do real, desvendando a essência da noção de valorização do trabalho docente no contexto capitalista, articulado ao debate mais geral dos processos de valorização do trabalho, contribuindo, assim para a compreensão das múltiplas relações e significações efetivas desse processo, no caso da categoria docente do ensino básico, nesta conjuntura neoliberal, em um país de capitalismo periférico como o Brasil.

Privilegamos as categorias trabalho, valor e luta de classes por serem categorias constitutivas dos pressupostos do materialismo histórico dialético sob as quais buscamos nos aprofundar considerando sua fundamental contribuição para a realização da presente pesquisa, que tem o trabalho do professor como objeto.

Além da presente Introdução, por fim, compõem a Dissertação as cinco seções apresentadas a seguir.

Na seção "**2 O trabalho do professor: desvalorização e especificidades na sociedade capitalista**" buscamos elaborar um fundamento teórico para nossas análises das políticas federais, das estaduais paulistas e do sindicato, a partir da análise da categoria valor. Para tal, abordamos os estudos relativos ao valor realizados por Marx e Engels buscando situar nesse referencial teórico a questão do professor como um trabalhador da educação sujeito ao processo de assalariamento, assim como abordamos as relações das especificidades do seu trabalho e as “exigências ao mestre” realizadas pelas principais correntes pedagógicas, tendo, dessa forma, um recorte para compreendermos a singularidade do trabalho docente a partir de seu processo de trabalho. Apresentamos também algumas considerações acerca das limitações quanto a possibilidade de valorização efetiva do trabalho do professor sob o capitalismo, a partir do entendimento de que as questões econômicas inerentes ao sentido corrente dado ao termo valorização se refere tão somente às condições mínimas da venda de sua força de trabalho.

Nas seções “**3 As políticas educacionais federais de valorização do trabalho do professor**” e “**4 As políticas educacionais do Estado de São Paulo referentes ao trabalho do professor**” descrevemos e analisamos as políticas federais desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as políticas educacionais estaduais entre 1997 e 2014 que versaram sobre o plano de carreira, as formas de ingresso e movimentação, a jornada de trabalho, a remuneração e a formação dos professores, assim como o Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Ao final da análise identificamos uma dialética valorização-desvalorização do professor, assim como constatamos que a valorização é uma noção polissêmica, cujo conteúdo varia, servindo antes como retórica para a aplicação de um severo regime de controle do trabalho docente e redução ao trabalho abstrato, destituindo-o de autonomia, do que como reconhecimento da importância e da especificidade de sua função social.

Na seção “**5 Sindicatos, sindicalismo docente e a luta pela valorização do trabalho docente: o caso da APEOESP**”, apresentamos um histórico sobre as contradições inerentes aos sindicatos desde suas origens e sobre os projetos em disputa no sindicalismo brasileiro, assim como apresentamos breves considerações sobre o sindicalismo docente com o intuito de situarmos a APEOESP no modelo de sindicato propositivo, herdeiro do novo sindicalismo da década de 1980 e sob ascendência da CUT e da CNTE enquanto balizadores de sua intervenção. Por fim, apresentamos as resoluções de seus 23º e 24º Congressos

Estaduais com o intuito de averiguarmos a noção de valorização do trabalho do professor assimilada nestes documentos, orientadores da atuação sindical entre 2010 e 2016.

Na última seção, "**6 Considerações Finais: valorização versus desvalorização: dialética, contradições e superação de uma noção**", realizamos uma síntese de nossas constatações buscando cotejar as noções de valorização no âmbito das políticas e organização estudadas e apresentamos as limitações das noções de valorização constatadas na medida em que no modo de produção capitalista todo trabalho sofre violentos constrangimentos para ser reduzido a trabalho abstrato, cujo valor é aprisionado à dimensão reducionista do preço por *quantum* de trabalho, abstraindo-se de seus aspectos qualitativos subjetivos. Neste modo de produção, o trabalho não tem valor no sentido do reconhecimento de sua função social, do sujeito trabalhador como sujeito político capaz de transformar a realidade, o trabalho tem apenas preço, decidido a partir dos critérios da classe que detém o domínio econômico e a direção política da sociedade, sendo impossível qualquer conciliação entre os interesses que são antagônicos - dentre os quais a valorização do trabalho. Isto demanda aos professores a continuidade de suas lutas de forma independente e com clareza de suas pautas, assim como que se organizem junto às demais categorias profissionais para superação do sistema de trabalho assalariado, condição indispensável para obtenção da valorização não só em termos de condições adequadas de vida, mas também de reconhecimento social efetivo.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR: DESVALORIZAÇÃO E ESPECIFICIDADES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Valorizar é, em termos gerais, a atribuição de valor a algo. Não se trata, portanto, de um conceito, mas de um verbo que designa uma ação da qual resulta o acréscimo de valor a algo ou alguém. Valor, por sua vez, é conceito polissêmico e, de certa forma, polêmico, se recortado ao âmbito da economia política. De acordo com Mohun (2001, p. 397):

O conceito de valor de Marx, é pode-se dizer, o mais controverso no conjunto de seu pensamento. É universalmente condenado pelos não-marxistas como fonte de graves erros lógicos, mesmo por aqueles que admitem que Marx fez certas descobertas importantes (Böhm-Bawerk, 1896, é ainda o *locus classicus*). Mas constitui igualmente matéria de considerável controvérsia entre os marxistas. Entre estes, alguns vêem a categoria valor como redundante para a análise dos fenômenos econômicos concretos do capitalismo e, portanto, supérflua para a análise marxista fundamental da exploração. Outros, porém, acham que o conceito de valor é o fundamento de toda e qualquer concepção adequada do dinheiro, do capital e da dinâmica do capitalismo, e que a análise marxista do capitalismo desmorona sem ele. [...]

Estamos entre estes últimos, o que justifica o percurso adotado com o objetivo de obtermos uma compreensão, o mais adequada possível, das dimensões que envolvem a valorização do trabalho do professor.

Neste sentido, as questões apresentadas ao longo da presente seção têm por objetivo subsidiar um entendimento acerca do trabalho do professor e de suas especificidades no modo de produção capitalista. Podem apenas colateralmente subsidiar algum entendimento acerca das questões que envolvem o termo valorização, devido à complexidade das múltiplas variáveis que envolvem como, por exemplo, as relativas ao reconhecimento social e às expectativas depositadas sobre o professor, que estão vinculadas a outras noções de valor no campo da sociologia e da filosofia e que são objetos de estudos específicos.

Apresentamos os estudos sobre valor e conceitos correlatos realizados sob a ótica do materialismo histórico e dialético por Karl Marx e Friedrich Engels². Apesar da complexidade e especificidades contemporâneas do modo de produção capitalista e de seus

² Ainda que as obras consultadas para a presente seção (MARX, 2008, 2013) tenham sido escritas apenas por Karl Marx, não é possível dissociar Friedrich Engels do seu conjunto de elaborações, tendo em vista a reconhecida divisão do trabalho de pesquisa e elaboração teórica entre os dois autores. Para o aprofundamento desta questão, sugerimos a obra de Coggiola (1995).

subsequentes estudos, ainda que aqueles pensadores tenham abordado as questões a partir da produção de mercadorias e do processo de trabalho que ocorria no interior da indústria no século XIX, entendemos que suas contribuições constituem-se no alicerce que fundamenta toda discussão atual. À luz deste método, analisamos o professor como um trabalhador da educação sujeito ao processo de assalariamento, assim como buscamos relacionar as especificidades do seu trabalho no contexto capitalista, para, por fim, problematizarmos a possibilidade da valorização do trabalho do professor na atual forma de organização da nossa sociedade, compreendendo a especificidade do trabalho docente a partir de seu processo de trabalho e das outras variáveis que podem aferir sua valorização, desvalorização ou não valorização.

2.1 Valor, criação de valor, determinação do valor da força de trabalho, jornada de trabalho, salários e superpopulação relativa

Para resolver as dúvidas que tinha sobre a natureza das tendências francesas do socialismo e do comunismo Karl Marx (2008) se propôs realizar uma revisão crítica da Filosofia do Direito de Hegel, da qual resultou a compreensão que:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século XVIII, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] (MARX, 2008, p. 49).

A partir deste entendimento e objetivando contribuir criticamente com os estudos sobre a Economia Política, Marx (2008, 2013) analisou inicialmente a dupla manifestação de valor expressa na mercadoria, valor de uso e valor de troca, tendo considerado a mercadoria como a forma elementar da riqueza na sociedade burguesa e como:

[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2013, p. 113).

O valor de uso de uma mercadoria confunde-se com sua existência material tangível, está relacionado às propriedades específicas de cada objeto que delimitam suas possibilidades de utilização. Essa dimensão do valor deriva de necessidades naturais e sociais, mas não expressa uma relação de produção social, sendo que pode ser determinada qualitativamente e quantitativamente e se manifesta somente durante o processo de consumo: uma cadeira tem seu valor de uso ao ser utilizada como assento; um lápis ao ser utilizado para escrever ou desenhar; uma construção ao ser utilizada como moradia ou sede de órgão público - tenham sido esta cadeira, lápis ou construção produzidos no modo de produção capitalista ou em alguma forma social precedente. O valor de uso enquanto tal diz respeito às investigações da Economia Política apenas quando passa a ser determinado por sua forma econômica, a saber, por seu valor de troca. O valor de troca de uma mercadoria expressa uma relação quantitativa na qual, devido ao seu valor de uso, passa a ser permutável por outras mercadorias. De acordo com Marx (2008):

[...] Indiferentemente, pois, a seu modo natural de existência, sem se considerar a natureza específica da necessidade para a qual são valores de uso, as mercadorias, em quantidades determinadas, superpõem-se, suprem-se na troca, reputam-se como equivalentes e representam, assim, a despeito de sua variada aparência, a mesma unidade. (MARX, 2008, p. 55).

O trabalho é a unidade que se encontra cristalizada em cada mercadoria, sendo o trabalho a força vital despendida pelo homem no processo de produção, trabalho este que objetiva, materializa os objetos, as mercadorias. Mas para tornar-se unidade equivalente entre mercadorias distintas, com valores de uso distintos, abstraem-se as diferenças qualitativas do trabalho concreto objetivado em cada mercadoria, atribuindo-se uma representação de volume de trabalho não diferenciado, homogêneo, na qual desaparecem as diferenças específicas de cada trabalho concretamente realizado por trabalhadores individuais, sendo este trabalho a unidade equivalente entre mercadorias distintas, criador do valor de troca e designado enquanto tal como trabalho geral-abstrato (MARX, 2008) ou trabalho humano abstrato (MARX, 2013). De acordo com Marx (2008, p. 56) “[...] as diferenças de magnitude das mercadorias como valores de troca não são mais que as diferenças de magnitude de trabalho nelas realizado. [...]”, sendo o tempo de trabalho a expressão quantitativa do trabalho:

[...] um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é

medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (MARX, 2013, p. 116).

Para que o tempo de trabalho seja a determinação do valor de troca é preciso considerar a redução do trabalho a trabalho simples, sem especificidades, seu modo específico enquanto trabalho social e a sua diferenciação enquanto produz valor de uso, como trabalho concreto, especial, e enquanto produz valor de troca, como trabalho humano abstrato, indiferenciado. De acordo com Marx (2013):

[...] A força de trabalho conjunta da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única força de trabalho humana, embora consista em inumeráveis forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que a outra, na medida em que possui o caráter de uma força de trabalho social média e atua como tal força de trabalho social média; portanto, na medida em que, para a produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. [...] (MARX, 2013, p. 117).

Uma consideração importante diz respeito à distinção entre o trabalho atividade útil e condição natural da existência humana, que transforma a natureza na produção de objetos necessários e produz valor de uso, e o trabalho que produz o valor de troca, trabalho humano igual ou abstrato, que é uma forma especificamente social e decorrente da existência da produção de mercadorias existentes enquanto tais perante outras mercadorias no processo de troca (MARX, 2008, 2013).

A crescente complexidade dos processos de troca, decorrente da multiplicação de mercadorias, levou à constituição do dinheiro como mercadoria com a função de equivalente geral. De acordo com Marx (2008, p. 79), “[...] O dinheiro é uma cristalização do valor de troca das mercadorias, produzido por elas no próprio processo de troca. [...]”, assim como foi também a primeira manifestação do capital, se distinguindo enquanto dinheiro ou capital pela forma que assume no processo de circulação. O dinheiro se converte em capital quando entra no processo de circulação com a finalidade de se transformar em mais dinheiro do que aquele que foi posto inicialmente na circulação, fato este possível por conta do processo de valorização que ocorre no processo de produção.

Marx (2008, 2013) analisou também os aspectos que decorrem da mercadoria e do dinheiro, como as questões relacionadas às medidas de valores, a forma do valor, as teorias sobre a unidade de medida do dinheiro, o processo de circulação de mercadorias e as metamorfoses das mercadorias neste processo, o curso do dinheiro, a moeda e suas espécies, o processo de entesouramento, os metais preciosos e o dinheiro universal, dentre outras questões. O que nos cabe destacar, por ter relação com as discussões realizadas ao longo desta pesquisa, é a análise na qual apontou o trabalho como criador do valor, seja o valor de uso a partir da transformação da natureza em objetos necessários a vida humana, seja o valor de troca a partir da quantificação necessária do valor de uso para que se estabeleçam as trocas entre as mercadorias, e o trabalho como criador de mais-valor, pois é justamente a criação de mais-valor pelo trabalho a origem da valorização que se dá no processo de produção material e que constitui o alicerce do capitalismo, a partir da apropriação privada pela burguesia deste mais-valor excedente que é produzido a partir do dispêndio da força de trabalho dos trabalhadores.

Há de se considerar que o trabalho, ou melhor, a força de trabalho ou a capacidade de trabalho sob o modo de produção capitalista é também uma mercadoria e seu valor de uso possui a peculiaridade de ser também fonte de valor, pois seu consumo por quem a compra é objetivação de mercadorias e criação de valor. A força de trabalho passou a ser considerada no mercado como uma mercadoria a partir do momento no qual se estabeleceram as condições para tal, a saber, seu possuidor ser livre proprietário de sua capacidade de trabalho, vendendo-a apenas por um período delimitado de tempo, sem renunciar seu direito de propriedade sobre ela. Além disso, a força de trabalho passou a ser a única mercadoria de que dispõe, por não possuir os meios de produção de quaisquer outros tipos de mercadorias (MARX, 2013).

Como se determina, portanto, o valor da mercadoria força de trabalho? Marx (2013) respondeu a esta pergunta nos seguintes termos:

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução e manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses

meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. [...] (MARX, 2013, p. 245-246).

Neste processo de determinação de valor, considera-se também, diferentemente do que ocorrem com as demais mercadorias, os elementos históricos e morais, pois a quantificação dos meios de subsistência leva em conta as peculiaridades naturais e culturais de um país ou região, assim como inclui a quantificação dos meios de subsistência dos filhos dos trabalhadores, necessários para manter a existência constante da mercadoria força de trabalho. No limite, o valor mínimo da força de trabalho é constituído pelo valor dos meios de subsistência fisicamente indispensáveis para que o possuidor da força de trabalho permaneça vivo e retorne, dia após dia, ao seu local de trabalho (MARX, 2013).

Assim como a mercadoria é unidade de valor de uso e de valor de troca, seu processo de produção é unidade do processo de trabalho e do processo de formação de valor. Para que uma mercadoria seja produzida, o capitalista compra no mercado determinada matéria-prima, determinados meios de produção e a força de trabalho que no processo de trabalho transformará as matérias-primas a partir da utilização dos meios de produção para a produção de determinado valor de uso, que enquanto tal será também valor de troca e por isso entrará no processo de circulação junto a outras mercadorias. As matérias-primas, os meios de produção e a força de trabalho possuem seus valores previamente determinados, que como vimos são calculados a partir do tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. A força de trabalho, ao ser consumida no processo de trabalho pelo período de tempo delimitado na jornada de trabalho, objetiva-se nas mercadorias produzidas, propriedades do capitalista, ocorrendo neste processo a formação de valor, pois o valor pago à mercadoria força de trabalho já estava previamente determinado e calculado a partir do tempo de trabalho socialmente necessário para sua própria produção e não possui qualquer relação com as mercadorias que produziu durante o tempo delimitado para a jornada de trabalho na qual, enquanto mercadoria do processo de trabalho, foi consumida pelo capitalista. A diferença entre o que foi pago inicialmente pelo capitalista na matéria-prima, nos meios de produção e na força de trabalho, e a soma do que vendeu no mercado após o processo de trabalho, as mercadorias expressas em seu valores de troca, é o que se chama mais-valor, resultante do processo de formação de valor, do trabalho realizado e não pago ao trabalhador, tendo em vista que este vendeu sua capacidade de trabalho por um período de tempo delimitado e neste período de tempo produziu valores além daquele valor pelo qual vendeu sua mercadoria força de trabalho (MARX, 2013).

Há ainda neste processo de se considerar a distinção entre o mais-valor absoluto e o mais-valor relativo:

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo. (MARX, 2013, p. 390).

Dito de outro modo, o mais-valor relativo deriva de alterações no processo de trabalho que intensificam a capacidade do trabalho e, conseqüentemente, geram mais valores se comparada ao mesmo tempo de trabalho anterior às alterações realizadas. O mais-valor absoluto tem relação, tão somente, com a extensão da jornada de trabalho.

Marx (2013) denominou como “tempo de trabalho necessário” o tempo no qual, no processo de trabalho, o trabalhador produz o valor de sua força de trabalho, ou seja, no qual produz o valor dos meios de subsistência necessários à sua própria manutenção, sendo denominado como “trabalho necessário” o trabalho despendido nesse mesmo tempo. Denominou como “tempo de trabalho excedente” o tempo no qual gera mais-valor, ou seja, o tempo no qual não cria valor algum relacionado à sua própria manutenção, sendo denominado como “mais-trabalho” o trabalho despendido nesse tempo. A jornada de trabalho, por sua vez, corresponde à soma do “tempo de trabalho necessário” e do “tempo de trabalho excedente” e tem sua delimitação dada a partir da constante luta travada entre seu “comprador” e seu “vendedor”:

[...] a natureza da própria troca de mercadorias não impõe barreira alguma à jornada de trabalho e, portanto, nenhuma limitação ao mais-trabalho. O capitalista faz valer seus direitos como comprador quando tenta prolongar o máximo possível a jornada de trabalho e transformar, onde for possível, uma jornada de trabalho em duas. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica um limite de seu consumo pelo comprador, e o trabalhador faz valer seu direito como vendedor quando quer limitar a jornada de trabalho a uma duração normal determinada. Tem-se aqui, portanto, uma antinomia, um direito contra outro direito, ambos igualmente apoiados na lei da troca de mercadorias. Entre direitos iguais, quem decide é a força. E assim a regulamentação da jornada de trabalho se apresenta, na história da produção capitalista, como uma luta em torno dos limites da jornada de trabalho – uma luta entre o conjunto dos capitalistas, *i.e.*, a classe capitalista, e o conjunto dos trabalhadores, *i.e.*, a classe trabalhadora. (MARX, 2013, p. 309).

Os relatórios de fábricas do século XIX apresentados por Marx (2013) e Engels (2008a) nos informam, dentre vários outros exemplos desumanos da ação do capital sob o processo de trabalho, sobre jornadas que chegavam ultrapassar o período de duração de um dia. Diversas leis buscaram, e ainda buscam, delimitar a jornada de trabalho nos últimos séculos, tendo em vista a insaciável sede por mais-valor que constantemente reinventa as formas de potencialização do consumo da mercadoria força de trabalho. Estes mesmos relatórios nos apresentam, entretanto, que a partir do momento em que se delimitou a jornada, diversas formas foram utilizadas pelos capitalistas para fraudar as delimitações e obter, assim, o máximo possível de mais-trabalho.

Outro aspecto analisado diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para o processo de trabalho, à formação de aptidões específicas e que estão relacionados aos custos de formação da força de trabalho:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (MARX, 2013, p. 246-247).

Os trabalhos considerados mais complexos e elevados são aqueles que demandam custos de formação mais altos e mais tempo de trabalho em sua própria produção e, conseqüentemente, exteriorizam trabalho mais elevado, que cria valores mais altos quando comparados ao mesmo período de trabalho realizado pelo trabalho simples. No que diz respeito à criação de mais-valor, não existe diferença qualitativa entre o trabalho simples e o trabalho complexo, pois o “[...] mais-valor resulta apenas de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 274), seja este trabalho qual for. Contudo, Marx (2013) advertiu que:

A diferença entre trabalho superior e inferior, trabalho “qualificado” e “não qualificado”, repousa, em parte, em meras ilusões ou, no mínimo, diferenças que há muito deixaram de ser reais e continuam a existir apenas em convenção tradicional, e, em parte, no desamparo de certas camadas da classe trabalhadora, que dispõem de menos condições do que as outras de se beneficiar do valor de sua força de trabalho. Circunstâncias acidentais desempenham nisso um papel tão grande que esses dois tipos de trabalho às vezes trocam de lugar. [...] (MARX, 2013, p. 274).

Marx (2013) abordou ainda a forma-salário como sendo a manifestação aparente do valor e do preço da força de trabalho. O autor considera o preço como valor aparente porque este oculta a essência do processo no qual força de trabalho e trabalho são distintos, a partir da mistificação que tenta igualar a ambos, como se o salário fosse a representação do valor e do preço de todo o trabalho realizado pelo trabalhador, suprimindo a existência do tempo de trabalho excedente:

Dado que o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, conclui-se, evidentemente, que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto de valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução do valor desta última. No exemplo anterior³, o valor da força de trabalho mantida em funcionamento durante 12 horas é de 3 xelins, valor para cuja reprodução ele precisa de 6 horas. Seu produto de valor, em contrapartida, é de 6 xelins, pois ela funciona, na realidade, durante 12 horas, e seu produto de valor não depende de seu próprio valor, mas da duração de seu funcionamento. Chegamos, assim, ao resultado, à primeira vista absurdo, de que um trabalho que cria um valor de 6 xelins tem um valor de 3 xelins. Vemos, além disso: o valor de 3 xelins, em que se representa a parte paga da jornada de trabalho, isto é, o trabalho de 6 horas, aparece como valor ou preço da jornada de trabalho total de 12 horas, que contém 6 horas não pagas. A forma-salário extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago. [...] (MARX, 2013, p. 609-610).

O salário pode assumir formas variadas, por exemplo, por tempo ou por produção, nas quais, de acordo com a análise apresentada por Marx (2013), continua a cumprir o papel mistificador anteriormente apresentado, por mais que o salário por produção possa aparentar uma superação desta mistificação.

O último aspecto que julgamos pertinente apresentar, diz respeito à superpopulação relativa ou exército industrial de reserva e está relacionado ao processo de acumulação do capital e também aos movimentos gerais de regulação dos salários:

³ Marx refere-se a esta passagem: “Sabemos que o valor diário da força de trabalho é calculado sobre a base de certa duração da vida do trabalhador, a qual corresponde a certa duração da jornada de trabalho. Suponha que a jornada de trabalho habitual seja de 12 horas e o valor diário da força de trabalho seja de 3 xelins, expressão monetária de um valor em que se representam 6 horas de trabalho. Se o trabalhador recebe 3 xelins, ele recebe o valor de sua força de trabalho mantida em funcionamento durante 12 horas. Ora, se esse valor diário da força de trabalho for expresso como valor do trabalho realizado durante uma jornada, teremos a fórmula: o trabalho de 12 horas tem um valor de 3 xelins. O valor da força de trabalho determina, assim, o valor do trabalho, ou, expresso em dinheiro, o preço necessário do trabalho. Se, ao contrário, o preço da força de trabalho diferir de seu valor, o mesmo ocorrerá com o preço do trabalho em relação ao seu assim chamado valor.” (MARX, 2013, p. 609).

[...] A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua. (MARX, 2013, p. 705).

Esta população trabalhadora excedente é ao mesmo tempo produto necessário da acumulação de capital, alavanca desta acumulação e uma das condições de existência do modo de produção capitalista, pertencendo ao capital e sendo utilizada - explorada - por ele tão prontamente quanto demande suas necessidades variáveis de valorização (MARX, 2013):

[...] é preciso que grandes massas humanas estejam disponíveis para serem subitamente alocadas nos pontos decisivos, sem que, com isso, ocorra uma quebra na escala de produção alcançada em outras esferas. A superpopulação provê essas massas. O curso vital característico da indústria moderna, a forma de um ciclo decenal interrompido por oscilações menores de períodos de vitalidade média, produção a todo vapor, crise e estagnação, repousa sobre a formação constante, sobre a maior ou menor absorção e sobre a reconstituição do exército industrial de reserva ou superpopulação. Por sua vez, as oscilações do ciclo industrial conduzem ao recrutamento da superpopulação e, com isso, convertem-se num dos mais enérgicos agentes de sua reprodução. (MARX, 2013, p. 708)

A existência dessa superpopulação possibilita ao capitalista, com o mesmo gasto de capital variável, obter mais trabalho a partir da maior exploração extensiva ou intensiva dos trabalhadores individuais, assim como comprar mais forças de trabalho, com o mesmo gasto de capital, “[...] ao substituir progressivamente trabalhadores mais qualificados por menos qualificados, maduros por imaturos, masculinos por femininos ou adultos por adolescentes ou infantis.” (MARX, 2013, p. 711). A divisão da classe trabalhadora entre exército ativo e exército de reserva, e a decorrente variação entre esses quantitativos, influenciam, grosso modo, os movimentos gerais dos salários (MARX, 2013).

2.2 O professor como um trabalhador da educação

Os professores das redes públicas de ensino vendem sua força de trabalho ao Estado, assemelhando-se aos trabalhadores das esferas de produção, de circulação de mercadorias e dos demais setores de serviços, por não serem possuidores dos meios de produção, das mercadorias e nem mesmo dos meios para sua própria subsistência, restando-lhes, portanto, vender a outrem a única mercadoria que possuem, sua força de trabalho. Do ponto de vista do processo de trabalho, os professores desempenham uma atividade concreta,

repleta de especificidades. Do ponto de vista do lugar que ocupam nas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade são trabalhadores assalariados que vendem sua força de trabalho ao Estado, e que, vale dizer, poderiam fazê-lo a um capitalista qualquer, a um comerciante qualquer, o que, evidentemente, alteraria o trabalho concreto que realizam e lhes transformaria em profissionais com outras especificidades.

Uma escola, todavia, não é uma fábrica e há de se reconhecer as especificidades do trabalho que nelas se realizam. Os aspectos abordados anteriormente tinham como exemplo o trabalho realizado nas fábricas, em decorrência do percurso metodológico adotado por Marx (2013) para compreender o funcionamento do modo de produção capitalista, sob o qual, em sua análise, fundamenta-se o funcionamento de todas as relações na sociedade atual. Nas escolas não se produzem mercadorias da mesma forma que em uma fábrica e uma questão sob a qual se desenvolveram muitas polêmicas nas últimas décadas é se o trabalho do professor é produtivo ou improdutivo.

Tumolo e Fontana (2008), antes de se posicionarem sobre essa polêmica, afirmaram ser possíveis quatro situações de existência do trabalho docente sob o capitalismo, a saber, o professor que ensina a seu filho, o professor que ministra aulas particulares, o professor que vende sua força de trabalho ao dono de uma escola particular e o professor que vende sua força de trabalho na rede pública de ensino, ao Estado. Na primeira situação, de acordo com os autores, apenas há produção de valor de uso; na segunda situação, o ensino é produzido como uma mercadoria, como um valor de troca diretamente trocado com o comprador sem o intermédio de outrem, portanto, não há venda de sua força de trabalho e não se estabelece uma relação assalariada; na terceira situação, o professor produz a mercadoria ensino, que não lhe pertence, produz também mais-valor que é apropriado pelo dono da escola e estabelece uma relação assalariada; na quarta situação, por fim, o professor produz apenas valor de uso, apesar de também estabelecer uma relação assalariada. A partir desta leitura, focada nas relações de produção nas quais o ensino se desenvolve, concluem que apenas o professor que vende sua força de trabalho na rede privada de ensino pode ser considerado como trabalhador produtivo, pois é o único que estabelece uma relação especificamente capitalista ao produzir não só valor de uso, mas também valor e mais-valor ao dono da escola.

[...] Supondo, para afinar ainda mais a análise, que nos quatro exemplos os docentes sejam professores de língua portuguesa, que trabalhem com alunos da mesma série escolar e valendo-se dos mesmos procedimentos didático-metodológicos, do ponto de vista do processo de trabalho não há distinção entre os quatro trabalhos docentes, mas, ao contrário, como já afirmado, há uma total identificação. Contudo, do ponto de vista das relações de

produção, estas são de naturezas totalmente diferentes, sendo que somente o terceiro estava inserido no processo de produção do capital, o que o caracteriza como trabalhador produtivo. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 169).

A partir deste entendimento, os autores afirmaram que só há identidade entre os quatro possíveis tipos de professores, por conta do mesmo conteúdo do trabalho concreto que realizam enquanto categoria profissional, mas do ponto de vista da classe trabalhadora, apenas o terceiro exemplo, o professor da rede privada de ensino, possui identidade com os demais trabalhadores proletários, não possuindo identidade “[...] com seus companheiros trabalhadores docentes vinculados a outras relações de produção que não a capitalista.” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 172).

Ao ter focado nas relações de produção nas quais o ensino se desenvolve, nos parece que os autores (TUMOLO; FONTANA, 2008) secundarizaram os aspectos que decorrem do assalariamento, no qual os professores, ainda que não se encontrem no processo direto de produção de mais-valor ao capital, encontram-se tão submetidos a ele quanto aqueles que trabalham diretamente nas esferas de produção e de circulação de mais-valor.

Além disso, parece terem analisado a escola como instituição isolada do resto da sociedade, subtraindo-a da totalidade concreta de relações na qual esta inserida. Não cumpre a escola pública, na sociedade capitalista, o papel de formadora de mão-de-obra ao capital? Não cumpre o papel de instruir minimamente o conjunto da classe trabalhadora para manutenção da ordem social vigente? Ainda que não vejamos a escola pública de forma unilateral e não enxerguemos nela apenas a possibilidade de reprodução, não podemos desconsiderar o papel a ela designado quando de sua massificação, que ainda prepondera nos dias atuais, e, apesar de todas as disputas que ocorrem em seu interior, nos impele a responder afirmativamente as duas perguntas anteriores e, conseqüentemente, nos faz considerar a escola como auxiliar no processo de autovalorização do capital.

Neste sentido, a seguinte análise de Marx (2013), que também é utilizada em partes por Tumolo e Fontana (2008), nos faz discordar destes, tendo em vista as considerações realizadas no parágrafo anterior e as que apresentamos na sequência:

[...] a ampliação do caráter cooperativo do próprio processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalho coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções. A definição original do trabalho produtivo citada mais

acima⁴, derivada da própria natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em seu conjunto. Mas já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente.

Por outro lado, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. [...] (MARX, 2013, p. 577-578).

Entendemos a escola como um órgão do trabalho coletivo, que desempenha uma subfunção do processo de produção em geral, como o desenvolvimento de habilidades e de aptidões específicas para o processo de trabalho e que estão relacionados aos custos de formação da força de trabalho. Desta forma, a escola pública, que tal como é hoje não existia na época de Marx, serve à autovalorização do capital, ainda que em seu interior não se desenvolva um processo de trabalho que resulte diretamente em mais-valor, tendo em vista o fato de a escola pública estar circunscrita à sociedade capitalista e, portanto, incluída em relações historicamente dadas que lhe impelem responder às demandas desta forma de organização da sociedade.

Sobre esta questão, Beluche (2002) afirmou que:

O docente assalariado pelo Estado, ao trabalhar por mais tempo do que o requerido para pagar o custo de sua força de trabalho, não está produzindo uma mercadoria que possa ser “capitalizada” neste mercado. Mas seu trabalho não deixa de ser essencial para o capitalismo, pois ele consiste em criar futuros assalariados com uma capacitação mínima para desempenhar distintos trabalhos. Quanto mais assalariados capacite em menos tempo, na mesma proporção barateia o custo desta futura força de trabalho. Então, a

⁴ Marx refere-se a esta passagem: “Inicialmente, consideramos o processo de trabalho de modo abstrato (ver capítulo 5), independente de suas formas históricas, como processo entre homem e natureza. Lá, dissemos: ‘Se consideramos o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo’. E na nota 7, como complemento: ‘Essa determinação do trabalho produtivo, tal como ela resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não é de modo nenhum suficiente para ser aplicada ao processo capitalista de produção’. É esse o ponto que cabe desenvolver aqui.” (MARX, 2013, p. 577).

posteriori, reside o “lucro” que o capital extrai do docente público. (BELUCHE, 2002, p. 121).

Também Fernandes (2015) realizou uma avaliação semelhante quando afirmou que:

Nas últimas décadas os capitalistas encontraram no setor educacional um espaço fértil para a obtenção de lucros, e muitos serviços foram automatizados com tecnologias inteligentes. Os valores incorporados nesses serviços aumentaram a exploração da mais-valia relativa. O estado/gestor, amparado na teoria administrativa da qualidade total, entendeu que era necessária a introdução dessas tecnologias no espaço escolar, precisamente na sala de aula. Todavia, o que se pretendeu buscar foi a redução do tempo de trabalho dos professores, priorizando apenas a reprodução do conhecimento. Trata de reforçar o tecnicismo e a busca do capital, substituindo o trabalho vivo por trabalho morto. (FERNANDES, 2015, p. 54-55).

A partir do exposto, todavia, não pretendemos estabelecer uma relação de oposição à análise de Tumolo e Fontana (2008) e afirmar que o professor da escola pública é um trabalhador produtivo, pois entendemos que classificar os professores das redes públicas como produtivos ou improdutivos é algo secundário em relação ao processo de assalariamento a que estão submetidos. A condição de trabalhador assalariado, que necessita vender sua força de trabalho, seja ao capital, seja ao Estado, é, em nossa avaliação, um elemento de identidade dos professores com os outros trabalhadores, sejam eles considerados como produtivos ou não do ponto de vista da produção direta de mais-valor, motivo pelo qual privilegiamos a discussão sobre a natureza do trabalho docente no que tange às suas peculiaridades no processo de trabalho.

Entendemos também que a mudança da denominação dada aos professores a partir da década de 1980, de trabalhadores da educação para profissionais da educação, que se deu sob a justificativa de valorizar esta categoria a partir do reconhecimento das especificidades do seu trabalho, expressa no termo adotado – profissional, não resultou em nenhuma valorização, não tendo passado de mais uma forma ideológica para reforçar a idéia de que a divisão de classe existente na sociedade capitalista estaria deixando de existir. Na verdade, esta denominação passa a incluir numa mesma categoria professores, gestores e demais quadros da escola, pois todos são profissionais ligados à educação, porém com especificidades diferentes. Enquanto os gestores e demais quadros exercem atividades-meio, o professor é o único que exerce a atividade-fim da escola, qual seja, o ensino, interpretado de formas diferentes no âmbito de cada corrente educacional.

De fato, o professor é um trabalhador, exerce a atividade de trabalho produtivo, entretanto, seu trabalho na educação tem especificidades que não podem ser abstraídas numa expressão genérica, sob pena de se reduzir seu ofício a uma função equivalente ao trabalho de sustentação da estrutura da instituição escolar. Mesmo com a mudança de denominação ocorrida nos documentos oficiais e até mesmo pelos movimentos organizados, é possível constatar a ascensão de concepções pedagógicas e de políticas educacionais que subtraíram dos professores o seu fazer específico.

2.3 “Exigências ao mestre”: as especificidades no processo de trabalho

As especificidades daquilo que Marx (2013) chamou de "processo de trabalho" que abordamos não são aquelas que diferenciam o trabalho do professor do trabalho de um mecânico, de um médico ou de qualquer outra profissão que se possa imaginar. Trataremos, introdutoriamente, daquelas especificidades que diferenciam as práticas pedagógicas dos professores entre si, em função das fundamentações teórico-pedagógicas que podem orientar a prática docente desde seus processos de formação inicial nos cursos de licenciatura. Assim como em qualquer profissão ou ofício, para exercer a docência se faz necessário dominar um conjunto de conhecimentos de diversos campos científicos - Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Antropologia - dos quais se depreendem concepções de educação, ensino, homem e sociedade que determinam a direção e o sentido de qualquer processo educacional, pela sua natureza essencialmente civilizatória (cf. GRAMSCI, 1979).

Ao conceberem a educação com intuitos distintos, cada uma das teorias da educação concebem também diferentes especificidades ao trabalho do professor, havendo, portanto, uma relação direta entre cada fundamento psicológico das diferentes teorias e seu correspondente modo de conceber o trabalho docente. Vigotski (2010) afirmou a este respeito que:

É necessário dizer que toda teoria da educação apresenta as suas próprias exigências ao mestre. Para a pedagogia de Rousseau, o mestre é apenas o vigia e protetor da criança contra a perversão e as más influências. Para Tolstói, o mestre deve ser forçosamente um homem virtuoso, capaz de contagiar a criança com a sua experiência pessoal. Para a pedagogia ascética o educador é quem sabe pôr em prática os ensinamentos: “quebra a vontade da tua criança para que ela não se destrua”. [...] Para Pestalozzi e Froebel, o educador é um jardineiro infantil. Para Blonski o educador é um engenheiro da antropotécnica, ou da pedotécnica; é um técnico da antropocultura que

existe paralelamente à pecuária e à fitocultura como ciência congênere. (VIGOTSKI, 2010, p. 446).

Estas diferenças, que imprimem especificidades ao processo de trabalho do professor, podem contribuir para uma maior centralidade que este deve assumir no processo de ensino ou podem variar até seu oposto no qual sequer o ensino deve figurar dentre suas atribuições profissionais. Compreender estas especificidades nos possibilita apreender um dos aspectos do trabalho docente para, semelhante a como analisou Facci (2004), verificar se estas diferenças contribuem para o esvaziamento ou a para valorização do trabalho do professor.

Neste sentido, Carvalho (2002) apresentou como alguns teóricos da Psicologia abordaram o papel da educação no desenvolvimento do psiquismo e suas correspondentes formas de conceber o trabalho do professor. De acordo com a autora (CARVALHO, 2002), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) considerou necessário conhecer o processo de aquisição de conhecimento para que a prática pedagógica deixasse de ser orientada pelo bom senso ou pela arte de ensinar, assim como criticou a leitura de que existiriam faculdades mentais inatas aos seres humanos. Sua proposta pedagógica pautou-se na Ética e na Psicologia, sendo que a primeira deveria estabelecer os fins da educação e a segunda estabeleceria os meios para alcançá-la. Caberia ao professor, em sua proposta, instruir os educandos com métodos elaborados e utilizados de forma clara.

John Dewey (1859-1952) reconheceu a importância das críticas e elaborações de Herbart, apesar de tê-lo criticado quanto à omissão do aspecto ativo que a criança desempenharia no processo de aprendizagem e de considerar que fins e meios da educação deveriam ser correspondentes. Para Dewey, o homem também se constitui a partir das relações que estabelece com o meio no qual vive, de tal forma que a escola deveria ser preparada para auxiliar neste processo, selecionando aquilo que de positivo a humanidade elaborou para a construção dos processos cognitivos demandados para uma sociedade mais democrática, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento da lógica investigativa. Ao professor caberia a organização do ambiente escolar de forma a possibilitar o acesso as informações adequadas à aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 2002).

Jean Piaget (1896-1980) se ocupou fundamentalmente das questões epistemológicas, pois buscou apreender como o ser humano constrói o conhecimento. Apesar de ter escrito alguns artigos sobre educação, tinha claro que o uso pedagógico de seus estudos deveria ser realizado pelos educadores. Para ele, o desenvolvimento ocorre subordinado a fatores de hereditariedade e de adaptação biológica e a fatores de transmissão/interação

sociais, sendo que no caso dos primeiros há uma dependência da evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares. Dessa forma, o desenvolvimento ocorre de forma ordenada e sucessiva, sendo cada etapa denominada de estágio, que precisam ser considerados quando da escolha de estratégias de ensino. Há ainda nesse processo a equilibrção, que esta relacionada ao fato de que as descobertas envolvem assimilação e acomodação das estruturas cognitivas já dadas, com regulações e compensações, de forma que o desenvolvimento se dá, dentro de certos limites, na aceleração de esquemas mentais. Ao professor caberia instigar o desafio e à reflexão, respeitando, a partir do conhecimento profundo das etapas do desenvolvimento dos estágios, o estado no qual se encontra cada criança (CARVALHO, 2002).

Henri Wallon (1879-1962) propôs uma relação simétrica entre a Psicologia e a Educação. Foi crítico da educação tradicional, mas também da educação nova, por ter considerado sua abordagem individualista, sendo que a psicologia deveria possibilitar a real resolução dos problemas relativos à educação escolar. Em sua teoria, os aspectos sociais preponderaram perante os fatores individuais durante o desenvolvimento humano, sendo este desenvolvimento marcado por descontinuidades, rupturas, retrocessos e reviravoltas. Os professores deveriam dominar os conteúdos escolares com vistas a adequarem a melhor forma de ensiná-los às crianças, intervindo, desta forma, em todas as etapas do processo de aprendizagem. Além disso, os professores seriam o ponto de partida das investigações psicológicas, auxiliando nas elaborações teóricas deste campo científico (CARVALHO, 2002).

Lev S. Vygotsky⁵ (1896-1934) também considerava o meio social como fundamental no processo de constituição de cada indivíduo. A partir do método materialista histórico e dialético, buscou investigar, entre outros, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Ele diferenciou os processos de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, de modo que os primeiros podem estimular os últimos, desde que operem dentro da chamada zona de desenvolvimento potencial, que é caracterizada pelo conjunto de atividades que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto ou por imitação, para, em um próximo momento, conseguir realizar sozinha. O professor, nesta perspectiva, deveria abordar corretamente os conteúdos do ensino dentro da chamada zona de desenvolvimento potencial para assim propiciar o desenvolvimento do estudante (CARVALHO, 2002).

⁵ A grafia diferente do nome do já citado autor deve-se ao respeito à forma escrita em cada fonte consultada.

Outra possibilidade de apresentarmos as especificidades do processo de trabalho do professor é a partir das teorias educacionais. As contribuições de Saviani (2008a, 2008b) nos possibilitam apresentar algumas destas teorias e como elas determinam o fazer docente.

Partimos, para tanto, da classificação realizada pelo autor na qual foram constituídos dois grupos assim denominados: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. A partir das elaborações que visaram superar as limitações das teorias agrupadas no relato anterior, podemos ainda considerar a existência de uma terceira teoria, denominada a partir de 1984 como pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008b).

As teorias não-críticas são as que consideram a educação como autônoma em relação ao resto da sociedade, tendo em vista o funcionamento harmonioso desta, no qual fenômenos como por exemplo da marginalidade são distorções e devem ser corrigidos e evitados, atuando a educação neste processo de manutenção da harmonia social. A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista fazem parte deste grupo (SAVIANI, 2008a, 2008b).

A Pedagogia Tradicional corresponde à prática pedagógica que ocorria nas escolas quando estas foram criadas no contexto da consolidação da burguesia como classe dominante. Os sistemas nacionais de ensino, surgidos em meados do século XIX, tinham como princípio a educação como direitos de todos e dever do Estado, a partir da necessidade de constituição da democracia burguesa, na qual se fazia necessário superar a ignorância, característica marcante do Antigo Regime. Nesta escola, organizada em classes, era essencial que os professores fossem bem preparados, pois desempenhava uma função central, como transmissor do conhecimento e responsável pela disciplina dos alunos (SAVIANI, 2008a).

A Pedagogia Nova surgiu a partir das críticas à Pedagogia Tradicional que se iniciaram no final do século XIX com o intuito de reformar a escola. A “descoberta” de diferenças entre os indivíduos demandava uma reorganização da escola para que esta passasse a lidar com as individualidades, ajustando e adaptando os indivíduos à sociedade, a partir do processo de aceitação mútua, independentemente dos tipos de diferenças. De acordo com Saviani (2008a):

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da

quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008a, p. 8).

Ao professor nesta perspectiva compete orientar e estimular a aprendizagem a partir da iniciativa do próprio aluno. As salas deveriam ter o número de alunos reduzido e serem equipadas com ricos materiais didáticos, propiciando um ambiente estimulante ao aluno, que é considerado centro do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008a).

Este novo modelo de escola, todavia, não se generalizou naquele momento, tendo ficado restrito a escolas experimentais e a grupos de elite, o que não impediu que seu ideário deixasse de influenciar a escola oficial organizada de forma tradicional, com consequências negativas a esta, pois provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o ensino de conhecimentos, rebaixando o nível de ensino às camadas populares. Dessa forma, agravou-se o problema da marginalidade educacional (SAVIANI, 2008a).

Na América Latina, onde os sistemas de ensino começaram a se desenvolver apenas no século XX, a influência escolanovista também se fez presente, sendo que:

[...] a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI, 2008a, p. 9).

O escolanovismo e a reforma da escola que anunciou, não evitaram que frustrações e desilusões ganhassem força ao fim da primeira metade do século XX. Apesar de ter permanecido como concepção teórica dominante, a escola nova demonstrou-se incapaz de resolver o problema educacional. Neste contexto e como decorrência de uma maior preocupação com os métodos pedagógicos, a Pedagogia Tecnicista surgiu como nova teoria educacional, com o pressuposto da neutralidade científica e apoiada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. O processo educativo seria reordenado, tornado objetivo e operacional, de modo a minimizar as interferências subjetivas buscando sua máxima eficiência. A fragmentação do trabalho pedagógico e a decorrente especialização de funções, assim como a padronização do sistema de ensino também são características desta pedagogia:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegadas que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008a, p. 11).

As escolas sob esta pedagogia foram reorganizadas no sentido da burocratização de seus processos internos. Instruções minuciosas a cada tarefa e a cada agente, assim como um intenso controle a partir de variados formulários sufocaram o magistério, sem, contudo, qualquer melhoria nos processos educativos. Uma miscelânea entre pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista aumentou o caos educacional, mantendo constante os altos índices de evasão e repetência, particularmente na América Latina (SAVIANI, 2008a).

No grupo das teorias crítico-reprodutivistas estão aquelas teorias que reconhecem na sociedade a constituição de grupos ou classes sociais antagônicas, na qual a classe social dominante se apropria, também pelo uso da força, dos resultados da produção social e fenômenos como o da marginalidade são inerentes à estrutura social dada. A educação faz parte desta estrutura social e cumpre a função de manter a dominação e legitimar a marginalização, produzindo marginalidade cultural e escolar. Fazem parte deste grupo a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista (SAVIANI, 2008a, 2008b). Saviani (2008b), após ter demonstrado as limitações destas teorias, que mantiveram desperto questionamentos sobre como os professores deveriam intervir cotidianamente de forma crítica dentro das escolas, afirmou:

[...] A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Conseqüentemente⁶, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais

⁶ Esta mantida a grafia tal como no original.

dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. [...] (SAVIANI, 2008b, p. 67).

Por não conterem propostas pedagógicas próprias não as abordaremos nesta pesquisa, considerando nosso intuito em apontar brevemente o que é específico ao trabalho do professor em cada teoria, para melhor compreender a natureza e os critérios de valorização do trabalho docente.

As lacunas deixadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, impulsionaram a formulação de uma teoria que se propôs a superá-las: a pedagogia histórico-crítica:

[...] Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. [...] (SAVIANI, 2008b, p. 93, grifos no original).

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se a partir do materialismo histórico e dialético elaborados por Marx e Gramsci e dos autores que abordaram as questões educacionais a partir desta matriz teórica, como Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders, assim como dos integrantes da chamada Escola de Vigotski e de Moisey M. Pistrak, A. S. Makarenko e intérpretes de Gramsci nas questões educacionais, como A. Broccoli, G. Betti e D. Ragazzini. Considera a prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria, ou seja, pauta-se pela filosofia da práxis, na qual teoria e prática se unificam. Seu método vai do empírico ao concreto, pela mediação do processo de abstração ou, em outros termos, da síntese à síntese, pela mediação da análise (SAVIANI, 2008b).

[...] À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2008b, p. 143).

O professor, sob esta teoria, deve realizar a mediação entre os conhecimentos historicamente acumulados e os alunos, pois se relaciona com sociedade e com os conhecimentos de forma sintética, ao passo que os alunos o fazem de forma sincrética. “[...] O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, ele também, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.” (SAVIANI, 2008b, p. 144).

Verificamos que há uma distinção significativa nas tarefas do professor em cada autor e em cada teoria educacional, distinções que ora esvaziam ora atribuem centralidade e suposta valorização ao exercício da docência. Nesta perspectiva, a pesquisa de Facci (2004) analisou o esvaziamento ou a valorização do trabalho docente na teoria do professor reflexivo, no construtivismo e na psicologia vigotskiana.

A teoria do professor reflexivo surgiu na Inglaterra na década de 1960 e nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1980 como reação à concepção tecnocrática do professor. Não há um consenso nas pesquisas sobre um significado exato do conceito de professor reflexivo, sendo que devem ser consideradas três abordagens não excludentes ao se tratar desta teoria, a narrativa, a crítica e a cognitivista, das quais Donald A. Schön, Kenneth M. Zeichner e Lee S. Shulman são os respectivos representantes (FACCI, 2004).

De acordo com a autora, Donald A. Schön fundamentou seus estudos nas pesquisas de John Dewey. Para Schön, o professor deve aprender fazendo, existindo quatro noções que fundamentam a constituição do processo de reflexão: conhecimento-na-ação (conhecimentos demonstrados na execução da ação), reflexão-na-ação (pensamento espontâneo sobre o que se está fazendo no ato da ação), reflexão-sobre-a-ação (análise retrospectiva sobre a ação realizada) e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (reflexão crítica, aprofundada com base em fundamentos teóricos, da ação realizada). É esta última etapa que possibilita ao professor se desenvolver e construir o conhecimento da sua própria forma. À formação de professores compete, portanto, ressaltar a prática que por meio da reflexão e experimentação será a fonte do conhecimento (FACCI, 2004).

Kenneth M. Zeichner buscou ampliar o conceito de prática reflexiva para além dos limites da escola, a partir da consideração das condições sociais, econômicas e políticas que estão envolvidas na formação e na prática dos professores, apesar de não ter tratado do papel social que a escola cumpre numa sociedade capitalista. A reflexão passa a ser um ato coletivo e o professor deve ser um investigador formado a partir da pesquisa-ação, que se desenvolve em quatro fases: planejar, agir, observar e refletir. Nesta proposta de pesquisa, os conhecimentos dos professores devem ser valorizados, deixando de existir a dicotomia entre

quem produz e quem aplica o conhecimento, pois pesquisadores e professores desenvolvem juntos as pesquisas (FACCI, 2004).

Lee S. Shulman abordou os conhecimentos que os professores devem dominar, sendo o conteúdo, o pedagógico do conteúdo e o curricular os três tipos destacados por ele. O primeiro diz respeito ao conteúdo próprio da matéria a ser lecionada, o segundo diz respeito aos conteúdos necessários para ensinar a matéria e o terceiro diz respeito à organização e estruturação dos conhecimentos. São três as formas de apresentação desses conhecimentos: a proposicional, de caso e estratégica. O conhecimento proposicional se dá pela apresentação de fatos, máximas e princípios que devem ser absorvidos pelos estudantes e que não possuem qualquer relação com as experiências anteriores destes. O conhecimento de caso diz respeito às situações específicas, exemplificadas minuciosamente e que devem auxiliar a compreensão da teoria, possibilitando a articulação desta com a prática. O conhecimento estratégico diz respeito às situações práticas em sala de aula, a partir de situações complexas, contraditórias, que correspondem a reflexão-na-ação elaborada por Schön (FACCI, 2004).

Facci (2004) ponderou que estas teorias, ao terem buscado entender a subjetividade e a profissionalidade do professor, se tornaram sedutoras, pois deslocaram os professores para o centro do debate educacional, mas não consideraram as condições históricas, sociais e políticas nas quais a profissão se desenvolve. Estamos numa sociedade globalizada, orientada pelo neoliberalismo, e não podemos compreender o trabalho do professor sem levar em conta estes aspectos. A autora também analisou que os fundamentos pragmáticos anteriormente apresentados demonstram a secundarização dada à teoria e a desvalorização dos conhecimentos científicos. Além disso, dar ênfase ao processo de reflexão do professor, apontando esta perspectiva como possibilitadora de uma prática transformadora, seria mais uma forma de responsabilizá-lo pelos problemas educacionais, tendo em vista a desconsideração das questões estruturais que é adjacente a esta teoria.

A formação reflexiva do professor dá a conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem “aprender a aprender”. O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo “ensinar” passa a ser substituído por “construir”. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver. (FACCI, 2004, p. 74).

Apesar de apresentar uma perspectiva crítica, tal teoria está alinhada ao ideário neoliberal, pois atribui aos indivíduos responsabilidades que são sociais e propõe o desenvolvimento de competências, tanto ao aluno como ao professor, como ênfase do processo educativo. Não ocorre, portanto, a valorização do professor como aquele que ensina, ainda que este tenha sido situado no centro dos debates (FACCI, 2004).

O construtivismo, por sua vez, é a teoria que tem Piaget como referência fundamental e a Escola Nova como laboratório prático. Outros autores também reivindicam esta designação, apesar de buscarem juntar sob o mesmo escopo teorias educacionais diversas e até divergentes, tal como fazem César Coll e Jiron Matui ao agruparem Piaget, Vigotski, Wallon e outros sob o mesmo paradigma do interacionismo, cuja aceção a autora aponta, com acuidade, como um ecletismo⁷.

Sobre o trabalho do professor nesta perspectiva Facci (2004) afirmou que:

A única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos. Não cabe a ele ensinar, mas sim levar o aluno a desenvolver o raciocínio; a finalidade de seu trabalho reside no desenvolvimento das estruturas mentais por meio da prática e do envolvimento do aluno no processo pedagógico. (FACCI, 2004, p. 116).

Tal como na teoria do professor reflexivo, no construtivismo não há a valorização do trabalho do professor como aquele que ensina, ao contrário, corroboramos a afirmação de Facci (2004) de que há um esvaziamento desse trabalho, assim como há um esvaziamento da função social da escola, uma vez que, centrada nos processos de aprendizagem individual e deslocada do caráter histórico, esta deixa de objetivar a apropriação dos conhecimentos históricos já acumulados pela humanidade, fragilizando a formação de indivíduos aptos a compreender e intervir no complexo de relações sociais e históricas que marcam o desenvolvimento da humanidade.

Identificamos, portanto, a partir das elaborações de Facci (2004), que as políticas que proclamam a valorização do professor se efetivam em uma conjuntura de esvaziamento dos conteúdos do seu trabalho, materializada na secundarização da atividade precípua do ensino, bem como do esvaziamento dos conteúdos dele.

Por sua vez, Facci (2004) identificou que na psicologia vigotskiana, psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, representada principalmente por Vigotski, Luria e Leontiev, ocorre a valorização do trabalho docente desde seus pressupostos, nos quais a

⁷ Para o aprofundamento desta questão sugerimos a obra de Duarte (2006) “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

formação individual dos homens está relacionada com a apropriação do conhecimento objetivo historicamente acumulado pela humanidade, sendo, neste sentido, valorizado o ensino dos conteúdos escolares e conseqüentemente o trabalho que o professor deve cumprir para que isso ocorra.

2.4 É possível a valorização do trabalho do professor sob o capitalismo?

A possibilidade ou impossibilidade da valorização do trabalho do professor no capitalismo é uma indagação que se insere naquela mais geral sobre a valorização de todo e qualquer trabalho neste modo de produção, o que se constitui em objeto de disputa acirrada, sendo o cerne da luta de classes, em todos os modos de produção alicerçados na divisão entre as classes. Assim, a presente pesquisa se dedica a repropor o problema a partir do caso particular da categoria docente, com o intuito de auxiliar na objetivação e apropriação deste problema. Para tanto, há uma indagação precedente, cuja resposta não é simples, não comportando uma resposta unívoca: em que consiste a valorização do trabalho do professor? A tendência imediata é afirmar que a valorização do trabalho do professor consiste em garantir-lhes adequados salários, adequadas condições de trabalho - o que inclui jornada reduzida com tempo para preparo das aulas, poucos alunos em sala de aula, entre outros, e formação condizente à formulação de respostas e metodologias que garantam o aprendizado e a educação de qualidade aos educandos.

Entretanto, em décadas de lutas da categoria docente no Brasil desde o século XIX (cf. Villela, 2003), desde as primeiras organizações da categoria em associações de natureza sindical, das primeiras políticas de formação docente até a Lei do PSPN em 2008, constatamos que tais medidas não redundaram na assim chamada valorização, ao contrario, a cada dia o Estado constitui mais dispositivos de controle do professor sob a lógica da recompensa mediante a obediência, a renúncia de direitos, a abnegação.

Vieira (2013) apresentou a valorização do professor como um conjunto de elementos objetivos, que dependem do aparelho de Estado para serem concretizados sob a forma de políticas que impactam sobre a categoria e sobre cada um de seus profissionais, envolvendo aspectos materiais e simbólicos, imediatos e mediatos, demonstrando a complexidade de tal valorização:

[...] Como traduzir, como dar concretude ao conceito de valorização? Da perspectiva dos profissionais da educação, mas não só deles, são elementos

constitutivos indispensáveis: formação inicial e permanente - que significa formação contínua e atualizada -, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. Entre essas condições se insere o PSPN, cuja finalidade é a de remunerar dignamente os profissionais do magistério. Um salário adequado concorre para a construção da imagem profissional e confere aos educadores um sentido de pertencimento social, indispensável para que os mesmos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. (VIEIRA, 2013, p. 41-42).

Quando a autora afirma que esta perspectiva não é só dos profissionais da educação temos que concordar com ela, mas complementamos que esta parece ser também a perspectiva que consta em parte dos documentos e políticas governamentais educacionais.

Inicialmente, afirmamos que tomar o salário como referência para a valorização constitui-se num reducionismo economicista, pois, se os salários dizem respeito ao pagamento da força de trabalho vendida pelo trabalhador, há que se considerar que tais proventos tem a função essencial de possibilitar que esta força de trabalho se mantenha viva, se reproduza e consiga retornar continuamente ao seu posto de trabalho. No universo do trabalho produtivo o que se dá, objetivamente, é que o trabalho do operário cria valor novo para quem o compra - o capitalista - mas para o trabalhador destina-se à sua própria manutenção física, a sobrevivência. No caso do professor das redes públicas de ensino, o salário se destina à sobrevivência física do professor, bem como à aquisição de bens culturais para sua manutenção como profissional. E, em função dos sucessivos arrochos salariais, tanto o professor, quanto os demais trabalhadores se vêem obrigados a prover sua sobrevivência com recursos financeiros provenientes de salários, benefícios, proventos de diferentes naturezas, pensões e aposentadorias cada vez mais insuficientes, diante das exigências da vida no capitalismo.

Por isso, a luta sindical tem se centrado em dar resposta para as categorias quanto a necessidade histórica de recuperação dos salários, uma vez que seu aviltamento é tamanho e impossibilita condições mínimas de uma sobrevivência razoável às centenas de milhares de professores que, para complementarem suas rendas, se submetem à jornadas extenuantes de até 60 horas semanais, contribuindo desta forma não só para seu adoecimento como também para o rebaixamento de sua capacidade de trabalho e conseqüente perda de qualidade da educação.

Assim, as disputas em torno dos salários do professor, ao invés de promover a sua valorização só evidencia a sua desvalorização, uma vez que os salários resultam empobrecimento, adoecimento e interdição de acesso aos bens culturais que são, por assim

dizer, a “matéria prima” de seu fazer pedagógico. Os governos, na tentativa de administrar essas questões, respondem a essa demanda da categoria promovendo o rebaixamento e o esvaziamento dos conteúdos do trabalho do professor, conforme veremos adiante na análise das políticas educacionais. A alienação do trabalho é a panacéia capitalista para os males do professor, pois destituídos do controle e dos conteúdos do trabalho, bem como em relações estranhadas com o objeto de trabalho, tornam-se mais vulneráveis à ação reguladora das políticas educacionais. Enfim, a luta pelo preço da hora de trabalho, por um lado não se confunde com a luta muito mais ampla pela valorização do professor e, por outro lado, ter um bom salário não suprimiria outros aspectos concernentes à sua desvalorização, como as condições de trabalho.

A alienação impacta também na luta por condições adequadas de trabalho, a qual se confunde com a luta pela qualidade na educação e, de forma mais ampla, faz parte dos conflitos inerentes entre capital e trabalho que é uma das marcas desta nossa forma de organização de sociedade, na qual o capital e as instituições que o sustentam, tal como o Estado com o auxílio de seus governantes, tentam recorrentemente obter o máximo de rendimento com o menor custo possível. De início, propomos a discussão de que as más condições tornam o trabalho mais difícil, demandando uma formação mais profunda, maior experiência e um desgaste físico, mental e emocional, constituindo-se na intensificação laboral no posto e da extensão laboral para além da jornada paga, já tradicional no *savoir faire* do professor (cf. BARBOSA, 2011).

Neste sentido, há o reconhecimento de que as condições de trabalho dos professores foram rebaixadas, intensificando as atividades laborais e exigindo do professor desempenho de tarefas que vão muito além das práticas pedagógicas, que se relacionam com a sustentação da estrutura escolar - como relação com a comunidade, auxílio nas festas da escola, incorporação de cada vez mais obrigações burocráticas. Quando a escola pública estatal se massificou é fato incontestado que a força do capital se fez valer por meio de suas instituições e impôs aos professores condições que possibilitam o atendimento de milhões de estudantes ao menor custo possível, tal como também demonstram os dados relativos ao investimento de recursos públicos na educação pública na maioria dos países. Assim, não é possível associar a valorização a esta dimensão do problema, entendendo a valorização como a atribuição de valor, sem considerar o seu averso, que é a desvalorização, pois as políticas públicas operam de maneira dialética sobre o professor. A necessária melhoria nas condições de trabalho dizem respeito tão somente a garantia de condições para que a venda da força de trabalho se realize sem tantos danos à vida do trabalhador, entretanto, no modo de produção

capitalista, esse é um elemento de constante tensionamento entre capital e trabalho, que se projeta como tensionamento entre o Estado burguês capitalista e o funcionário público, o qual mesmo sem ser objeto de extração da mais valia, não deixa de ser objeto de opressão e exploração.

Outro aspecto a destacar na discussão sobre o valor do trabalho é que nas atividades laborais mais complexas demanda-se que se leve em conta os custos de formação mais altos, ou seja, o maior tempo de trabalho em sua própria produção. A diferença entre trabalho qualificado e não qualificado sob o capitalismo é uma disputa, pois os capitalistas querem a hegemonia sobre os critérios de atribuição de qualidades ao trabalhador de acordo com seus fins utilitaristas, do perfil requisitado, de modo que, por vezes, não reconhece nem remunera o trabalhador a partir de seus conhecimentos técnicos e experiência profissional especializada. Assim, essa polarização em torno do que seja trabalho qualificado não passa de uma justificativa ideológica para a distribuição desigual de direitos do trabalho, a partir das quais o desamparo de certos trabalhadores ou fragilidade de suas lutas influem diretamente na capacidade destes para se beneficiarem do real valor de sua força trabalho (cf. HIRATA, 2001).

No âmbito desta discussão, indagamo-nos: estariam os professores submetidos às ideologias do perfil e da performatividade como critérios de valorização de seu trabalho? Seriam tais ideologias uma justificativa da necessidade de cada vez mais títulos e certificados para que o professor possa elevar degrau a degrau seu patamar salarial?

Os diversos governos possuem clareza e coerência de objetivos quando se trata dos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, geralmente de potencial limitado para o desenvolvimento humano e profissional pleno, com vistas a possibilitar maior autonomia ao trabalho docente, uma vez que as diretrizes e concepções pedagógicas dos programas de formação oficial também estão alinhados às determinações dos organismos internacionais que orientam a economia e política dos países considerados em desenvolvimento, submetendo-as às demandas educacionais articuladas diretamente aos processos de acumulação e reprodução do capital, que passa, necessariamente pela formação para o trabalho desde os anos escolares iniciais, envolvendo alunos e educadores. Neste sentido, a dimensão da valorização dos professores entendida a partir do recorte da formação é objeto de disputa ideológica entre as classes, de forma que as últimas reivindiquem processos formativos que contribuam para a emancipação humana e não somente à performatividade imposta pelo Estado burguês sob a mediação da titulação atrelada a reajustes salariais dentro dos planos de carreira.

Todo trabalho possui sua especificidade e deve ser valorizado por tal, mas a divisão do trabalho que se dá sob o modo de produção capitalista nunca valorizará os diferentes trabalhos existentes e que são, cada qual a seu modo, necessários para a manutenção da vida em sociedade, na medida em que toda valorização do trabalho no capitalismo, seja material ou simbólica impacta, respectivamente, em custos e nas relações de poder.

Como trabalhador que é, o professor está submetido às mesmas contradições e injunções que sofrem as outras categorias profissionais, além daquelas que decorrem da especificidade do seu trabalho concreto. O capital luta por aniquilar as diferenças do trabalho específico e concreto realizado por cada trabalhador, transformando-o em trabalho geral-abstrato para, assim, estabelecer a medida de valor correspondente a cada processo produtivo. No caso do trabalho docente, sabemos que se trata de um conjunto de atividades que requerem uma formação teórica e técnica profundas e tem um efeito social transformador e duradouro, pois perdura por toda a vida dos educandos.

A despeito disso, o Estado, bem como os sucessivos governos de marca neoliberal perseguem o objetivo de destruir a especificidade do trabalho docente por meio de estratégias análogas aquelas aplicadas para o controle e aumento da produtividade do trabalho fabril, tais como a criação de mecanismos de aferição da produtividade baseados no fluxo do produto - estudantes certificados -, a vinculação da remuneração ao desempenho e a produtividade, a instituição de mecanismos de comparação e competitividade entre os docentes, o tratamento do absenteísmo sob os mesmos critérios que se trata este fenômeno no mundo fabril, desconsiderando o tipo específico de desgaste do professor nesse tipo de trabalho, subtraindo a necessidade do professor de estar em constante processo de formação como parte dos atos de trabalho e que devem ser remunerados, sendo compreendidos como questão privada ao professor, entre outros.

Costa e Marafon (2009) apontaram quesitos mínimos para que a luta dos professores possibilite que esta categoria mantenha sua especificidade relacionada à perspectiva da superação das contradições de nossa sociedade:

Embora o professor, como qualquer outro profissional, não deixe de ser um vendedor de força de trabalho, pois isso é constituinte da classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, ao exercer a profissão, tem a tarefa de não permitir que os critérios imediatistas e utilitaristas do mercado condicionem a sua atuação profissional, destituam-no de peculiaridades que lhe conferem uma natureza específica. Mediante o exposto, concluímos que a luta dessa categoria pela afirmação de seu estatuto profissional concretiza-se na

preservação do ensino presencial, garantindo a relação professor-aluno num contexto de sala de aula; pela não distorção do professor em gerente de uma classe, pela superação da perspectiva que reduz o conhecimento a informações e habilidades, pela formação inicial e continuada que o prepare para ser um intelectual de cultura geral e cumprir seu papel histórico. (COSTA; MARAFON, 2009, p. 164).

A dimensão da valorização apresentada por Facci (2004), relacionada ao processo de trabalho do professor e a correspondente orientação pedagógica que o orienta, tem importância significativa, mas não pode ser tomada isoladamente. Tendo em vista o enraizado uso do termo valorização pelo movimento organizado dos professores nas últimas décadas, entendemos ser necessário sua ressignificação a partir do envolvimento da dimensão apresentada por Facci (2004) e da superação das limitações das demais dimensões a ele associadas (salário, condições de trabalho e formação).

Além disso, é necessário compreender que os problemas enfrentados pelos professores são inerentes ao modo de produção capitalista, sendo necessário, além da ressignificação da luta pela valorização, a luta pela superação deste modo de produção, possibilitando as reais condições para a efetiva valorização não só do trabalho dos professores, mas de todo o trabalho no seu sentido de transformação da natureza e da sociedade em prol da satisfação de todas necessidades humanas.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

As políticas públicas educacionais se expressam - a partir da forma de como se organiza nossa sociedade e de como se configuram o Estado, suas instituições e os governos - em legislações de diversas ordens, tais como leis, decretos, medidas provisórias e também através dos chamados programas de governo, podendo ser consideradas como elementos da superestrutura da sociedade. Os dispositivos legais são resultantes de conflitos e disputas entre setores diversos e estão circunscritos aos marcos regulatórios da sociedade de classes, nos quais o direito à propriedade privada e o monopólio do uso da força pelo Estado são dois pilares fundamentais. Assim, a análise de tais dispositivos consiste na busca por desvendar as disputas entre classes que permaneceram impressas na forma da lei, incorporadas no aparato jurídico e político do conjunto do Estado.

É a partir deste entendimento que discorremos sobre as principais políticas educacionais que se deram no âmbito Federal entre a década de 1980 e 2014 e que sob algum aspecto abordaram o trabalho do professor. As reivindicações dos professores por medidas de valorização da categoria fazem parte da história da constituição do professorado, existindo registros de debates sobre a necessidade de qualificação e sobre os salários dos professores desde a Constituinte do Império, na década de 1820 (cf. MONLEVADE, 2000), mas não abordaremos tal retrospecto devido ao recorte estabelecido para esta pesquisa.

Na presente seção contextualizamos, descrevemos e analisamos as noções de valorização do trabalho do professor presentes na Constituição da República de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, no Plano Nacional de Educação 2001-2010, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, na Conferência Nacional de Educação realizada em 2010 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

3.1 O princípio minimalista de valorização na Constituição Federal

A década de 1980 foi marcada pela transição do Regime Ditatorial, de caráter civil-militar, para o Regime Democrático, tendo sido esta transição resultante de pressões

internas que se deram a partir de mobilizações protagonizadas pela juventude, por diversos setores da classe trabalhadora como operários metalúrgicos, professores, entre outros, e também de pressões externas relacionadas à mudança de tática por parte do imperialismo, a partir do incentivo à formação de governos de frente popular, com o objetivo de contenção dos conflitos de classe na América Latina, considerado o esgotamento do recurso das ditaduras civis-militares.

A política educacional imposta pelo regime civil-militar com as reformas de 1968 e de 1971, que dentre outras medidas instituíram o ensino de 1º e 2º graus, sendo o 1º grau de caráter obrigatório com duração de oito anos, expandiu toda a estrutura para o ensino de primeiro grau. De acordo com Romanelli (2007):

[...] Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata. (ROMANELLI, 2007, p. 234).

No que tange ao trabalho do professor, Romanelli (2007) analisou que a reforma de 1971 estabeleceu uma vinculação entre os níveis salariais e seu respectivo nível de formação: “[...] Os salários mais altos estão reservados a quem tem maior qualificação, pouco importando o grau e a série para o qual se leciona. [...]” (ROMANELLI, 2007, p. 250). Como as exigências legais para uma maior formação se davam, e ainda se dão, de forma gradativa em relação direta com os níveis de ensino mais elevados, observamos que se consolidou uma situação na qual os salários mais altos estão reservados a quem leciona nos níveis elevados, especialmente se compararmos desde os salários recebidos pelos professores da educação infantil, aos quais se exige formação mínima de nível médio na modalidade Normal.

O rebaixamento da remuneração salarial dos professores levou a categoria a se organizar contra esta situação. De acordo com Rocha (2009):

A universalização do atendimento escolar não foi acompanhada pelo crescimento dos investimentos públicos na educação, fazendo com que os/as professores/as atendessem um maior número de estudantes e ampliassem a jornada de trabalho. Os baixos salários e as péssimas condições de trabalho

levaram os/as docentes a organizarem-se contra o arrocho salarial e pela melhoria da educação, através de associações, sindicatos, fóruns, etc. (ROCHA, 2009, p. 26).

Neste contexto, em 1981 no XIV Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), realizado em Fortaleza, estabeleceu-se a primeira proposta de Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), estipulado em três salários mínimos para uma jornada semanal de vinte horas (ROCHA, 2009; FERNANDES, 2015).

A reconhecida “Carta de Goiânia”, por sua vez, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação realizada em 1986, apontou dentre suas reivindicações que:

11. Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização. (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, p. 9).

A crescente organização e mobilização dos professores que se deu na primeira metade da década de 1980 possibilitou a retomada do debate em defesa da escola pública, de qualidade e universal, e na segunda metade dos anos 1980 possibilitou a eleição de professores para a Assembleia Nacional Constituinte (ROCHA, 2009; FERNANDES, 2015). Dos embates que se deram na Assembleia Nacional Constituinte, a participação dos professores eleitos resultou na garantia no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)⁸ de 1988 (BRASIL, 1988) de propostas políticas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, com estatuto de princípios, conforme constata-se a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC n.º 19/1998 e EC n.º 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;**
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

⁸ A Constituição da República Federativa do Brasil é também denominada por muitos autores na simples expressão Constituição Federal, cuja sigla é CF. Adotamos deste ponto em diante, com o intuito de dar fluidez à leitura, a sigla CF ao referirmo-nos à legislação em questão.

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 121, grifos nosso).

É importante observar que o texto aprovado na CF de 1988 não continha o adjetivo “nacional” relacionado ao piso salarial, mas ainda assim, na avaliação de Fernandes (2015), a aprovação do piso salarial:

[...] significou muito ao movimento docente, visto que a luta ganhava respaldo legal e reconhecimento, inclusive de órgãos do próprio estado, de que os salários pagos aos professores eram baixos e não condizentes com as exigências requeridas pela profissão. (FERNANDES, 2015, p. 59).

O acréscimo do adjetivo “nacional” na redação veio se dar apenas em 2006, através da Emenda Constitucional (EC) n.º 53 (BRASIL, 2006b) que, entre outros, também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

A partir da prerrogativa legal garantida na CF, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) elaborou uma proposta nacional de planos de carreira e intensificou sua luta para o cumprimento da legislação federal, tendo se articulado também no processo que culminou com o Projeto de Lei n.º 1880/1989 (BRASIL, 1989) que propunha um piso nacional de salários no valor de NCz\$ 434,99⁹ para uma jornada de vinte horas semanais, projeto este que não foi levado adiante tendo sido arquivado no mesmo ano (ROCHA, 2009).

A noção de valorização do trabalho do professor constante na CF não é mais do que enunciação genérica, intenção, promessa, coerentemente com seu caráter minimalista envolvendo a necessidade de planos de carreiras que assegurem concursos públicos e o piso salarial.

Apesar de ter sido anunciada com estatuto de "princípio", demonstra uma noção de valorização relacionada meramente ao aspecto remuneratório, não tendo abordado outras dimensões que poderiam ter sido envolvidas. Como não se trata de uma lei

⁹ Este valor correspondia ao valor do salário mínimo apurado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em 1989 (cf. BRASIL, 1989).

especificamente educacional, não detalha os pressupostos ou diretrizes que possibilitem um entendimento mais apurado acerca do termo.

Saviani (2013) captou a lógica da coerção ao professor na interpretação da CF, denunciando que o princípio da gestão democrática foi aplicado em sentido invertido com vistas à neutralização dos efeitos progressivos dela, em que ao invés de servir à ampliação do debate democrático sobre os rumos da escola, converteu-se num instrumento de responsabilização dos professores pela crise da escola:

No entanto, uma vez incorporada pela legislação, a gestão democrática passou a funcionar como um mecanismo utilizado pelos governantes para responsabilizar os professores pelas mazelas do funcionamento das escolas. Este mecanismo funciona mais ou menos assim. Os dirigentes interpelam os docentes com um discurso do seguinte tipo: vocês não queriam participar da gestão da escola, organizá-la a partir de um projeto próprio de caráter político-pedagógico? Pois então: a legislação incorporou estas reivindicações e hoje a elaboração do projeto político-pedagógico pelo colegiado da escola, que passa a operar segundo o princípio da gestão democrática, é uma exigência amparada na legislação. Logo, se isto não está funcionando, é porque vocês não estão assumindo a sua parte. E as cobranças vão além, exigindo que o professor participe da vida da comunidade em que se insere a escola, etc. etc. (SAVIANI, 2013, p. 216).

Podemos afirmar, a partir do relatado por Saviani (2013), que o respaldo e reconhecimento legal das pautas dos professores pela legislação e/ou pelos governos, além de insuficientes, podem também resultar em descaracterização dessas pautas, por exemplo, com a inversão do sentido na hora de sua implantação. Almejar a valorização e não efetivá-la ou esvaziá-la de seu sentido são também formas de inversão com vistas à neutralização de seus efeitos progressivos.

3.2 A contraditória valorização na LDBEN

A ascensão do projeto neoliberal no Brasil com estatuto de política de Estado ocorreu durante a década de 1990. Neste contexto, em 1996 foi aprovado pelo Congresso Nacional (CN) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a), tendo prevalecido nas disputas que se deram em torno ao projeto as propostas que imputaram à referida lei um caráter alinhado aos ditames econômicos que regiam outras esferas das políticas públicas.

No texto aprovado encontramos recomendação quanto à valorização aos profissionais da educação. O ingresso por concurso público, o estabelecimento de piso salarial

e de plano de carreira são aspectos retomados do texto da CF de 1988, tendo sido acrescido à noção de valorização o aperfeiçoamento profissional continuado (formação continuada), a progressão por titulação, habilitação e por avaliação de desempenho (plano de carreira), a regulamentação da jornada de trabalho (com tempo para estudos, planejamento e avaliação) e condições adequadas de trabalho. Tais acréscimos, contudo, são vagos e transferem a responsabilidade da valorização aos sistemas de ensino, conforme constatamos no texto aprovado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996a, p. 21, grifos nosso).

Vemos que nos incisos I, II, e IV uma noção de valorização do trabalho utilitarista, pois se dá em função dos esforços realizados pelo próprio professor, cabendo-lhe o preparo para as seleções realizadas via concurso público e dedicação aos estudos tanto para aperfeiçoamento profissional como para obtenção de títulos para progressão na carreira vinculada à avaliação de desempenho. Não há na letra da lei, como princípio, o reconhecimento do professor como sujeito do processo de ensino na escola, agente civilizador, introdutor da juventude à sociedade racional (cf. GRAMSCI, 1991), mas uma potencialidade de valorização condicionada ao cumprimento de requisitos pelo professor-indivíduo. Nenhum professor tem, numa perspectiva axiológica, valor *apriori* pela responsabilidade que assume e pela função social que cumpre, pois nesta perspectiva, só teria valor o professor que se submeter às exigências prévias de formação e às avaliações de desempenho. Trata-se antes de um mecanismo de prescrição de perfil desejável associado à recompensas, numa conjuntura de real desvalorização na qual os professores se encontram, muitas vezes impossibilitados do cumprimento das exigências prescritas.

Nos incisos III, V e VI, assim como no II parcialmente, a valorização dos profissionais da educação se relaciona à questões que são determinações estabelecidas pelos governos, por meio de leis e decretos (definição de afastamentos, salários, composição da jornada de trabalho e condições de trabalho), ainda que, eventualmente, os sindicatos possam negociar minimizando danos aos direitos do trabalho.

Os incisos I, III, IV e VI são os únicos que podem ser associados aos demais profissionais da educação, designação que comporta os demais trabalhadores da escola.

Em nossas análises, ao nos debruçarmos sobre as atribuições das tarefas aos professores que consta na LDBEN, constatamos a atribuição da missão redentorista da sociedade, uma vez que ao mesmo tempo em que passou a poder participar na instância deliberativa máxima da escola, também lhe foram incumbidas outras tarefas, como à articulação entre escola e comunidade, ao mesmo tempo em que foi relativizada sua principal atribuição: o ensino.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

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

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

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

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

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

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996a, p. 6).

De acordo com o que apresentamos na subseção 2.3 desta pesquisa, verificamos na principal lei que orienta os sistemas de educação no país o esvaziamento daquela que consideramos a principal atribuição do professor e um alinhamento ao ideário construtivista, no qual ao professor cabe apenas “[...] zelar pela aprendizagem dos alunos [...]” (BRASIL, 1996a, p. 6).

A primeira versão do projeto de LDBEN do governo foi apresentada em 1992 pelo MEC, articulado pelo Senador Darcy Ribeiro, e não previa o PSPN. Esta questão foi incluída no texto final devido ao movimento dos trabalhadores em educação que permaneceram reivindicando a garantia legal e o efetivo cumprimento das questões relacionadas à valorização, tal como acontecera na década de 1980, sendo que aquele início de década viria ser marcado também pela constituição de espaços para elaboração de políticas

de valorização do magistério, como o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica, que propôs o texto sobre a profissionalização do magistério presente no Acordo Nacional de Educação para Todos firmado em 1993 durante a Conferência Nacional de Educação para Todos e redigiu o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação em 1994 (RAMOS, 2008; ROCHA, 2009). O Pacto apresentava:

[...] metas para o crescimento da formação inicial dos/as docentes da educação infantil e do ensino fundamental, progressivamente, em nível superior, a necessidade de revisão dos programas de formação de docentes e dos cursos de pós-graduação para o magistério. Também apontava a necessidade de revisão dos estatutos e planos de carreira, no sentido de valorizar a formação inicial e continuada, bem como o desempenho profissional. Propunha a instituição do regime de 40 horas semanais com 25% da jornada destinados para as atividades extra-classe e o estabelecimento do piso salarial profissional no valor de R\$ 300,00, correspondendo ao poder aquisitivo em 1º de julho de 1994. Estabelecia ainda como meta a melhoria das condições de trabalho docente, compreendendo as condições materiais das instituições de educação, a assistência técnico-científica aos docentes, “o aperfeiçoamento dos processos de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional”, garantindo-se condições democráticas. (ROCHA, 2009, p. 29).

Tanto o Pacto quanto o Acordo vinculavam a valorização do magistério com a melhoria dos processos educacionais, mediante a indissociabilidade entre a valorização do professor e a melhoria da qualidade do ensino. Tais políticas, contudo, não foram implementadas pelo governo de Itamar Franco, o qual se restringiu a mencionar apontamentos de definições nos documentos. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por sua vez, as políticas propostas no Pacto e no Acordo sequer foram consideradas (RAMOS, 2008).

Nos documentos supracitados identificou-se um deslocamento das ênfases nas dimensões política, histórica e estrutural das questões relacionadas à qualidade da educação para a dimensão técnico-pedagógica, na qual os professores seriam os principais responsáveis pela garantia da qualidade, sendo esta entendida como vinculada ao rendimento e a produtividade escolar (RAMOS, 2008).

[...] Entretanto, segundo interpreta Garcia (1996), o enfoque no docente como agente da “qualidade” do ensino, ao contrário de contribuir para sua valorização, agiu no sentido de reforçar a concepção de *professor* como algo do sistema de ensino e de *problemas educacionais* como resultado da incompetência profissional docente (má formação e incapacidade de desenvolver uma prática pedagógica renovada e adequada às dificuldades

apresentadas pelos alunos, por sua falta de domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino), camuflando o fato de que a deterioração da categoria do magistério nada mais era do que parte do mesmo processo de destruição que vinha sofrendo a escola pública brasileira nas políticas nacionais. (RAMOS, 2008, p. 78, grifos no original).

Percebemos que a noção de valorização do professor muda em função da concepção que se tem da qualidade da educação. Na perspectiva da qualidade total a escola deve ser produtiva, no sentido de ter fluxo de alunos em analogia à idéia de qualidade total no mundo da produção, no qual deve haver fluxo no processo de produção (RAMOS, 1992). Dessa concepção decorre que o bom professor é aquele que promove o fluxo e, portanto, é este que deve ser valorizado. Assim, ocorre uma seletividade na qual somente são considerados produtivos e de valor os professores que respondem à demanda do sistema educacional, suprimindo-se a perspectiva da valorização do conjunto da categoria profissional, a partir de sua função social. No âmbito individual, a cultura do desempenho impõe diferenças entre esses trabalhadores pertencentes a uma mesma categoria e se invalida a isonomia entre os pares, no que tange ao salário igual para trabalho igual, bem como outros benefícios decorrentes da condição de professor, conquistada por todos a partir de uma mesma formação inicial em cursos de licenciatura. Enfim, os impactos das políticas de valorização recaem aos indivíduos segundo seu mérito individual e não mais como categoria docente de conjunto.

Em última instância, é a contribuição social da categoria que é subsumida, sendo substituída por uma noção de valorização do professor que se concretiza antes como controle do seu trabalho, por ser decorrente do fato de o professor responder às demandas postas, do que o reconhecimento de seu lugar social como sujeito histórico coletivo capaz de construir a história da educação brasileira.

Ramos (2008) analisou os discursos do então presidente FHC e de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, nos quais a educação figurava como prioridade dentre as políticas públicas por ser considerada o grande vetor de transformação e desenvolvimento da sociedade, tendo em vista as novas demandas decorrentes da terceira revolução industrial em curso no mundo e que exigiam dos sujeitos a permanente capacidade de aprender a aprender habilidades, comportamentos e valores. Saliente-se que tal formação da classe trabalhadora corresponde às exigências do mercado de um perfil de trabalhador polivalente e, portanto, com empregabilidade compreendida no âmbito das novas demandas do capitalismo, contribuindo para localizar o país de forma mais competitiva no cenário econômico mundial.

Para se alcançar tais objetivos a educação escolar deveria ser focalizada no ensino fundamental na faixa de sete a quatorze anos, ser democrática e de qualidade, ao mesmo tempo que pouco dispendiosa aos cofres públicos. A partir da definição deste grande objetivo, atribui-se aos professores a responsabilidade pela garantia da democratização da permanência dos alunos na escola e da certificação, bem como pela formação de trabalhadores com o perfil demandado pelo capitalismo na conjuntura neoliberal. Em uma palavra, os professores passaram a ser os responsáveis pela "qualidade-produtiva" da escola:

Com o obscurecimento da questão da redução dos investimentos em educação e o relevo dado tão-somente à prioridade educacional no desenvolvimento do país, à focalização no ensino primário e à baixa qualidade do ensino, o tema dos problemas educacionais foi discutido, no plano oficial, fora do contexto mais amplo. Isso possibilitou que a relação entre a valorização docente e a qualidade do ensino fosse estabelecida sob base economicistas, de modo que o aspecto qualitativo da educação passasse a ser abordado pela ótica da chamada "qualidade-produtiva", notadamente pela eficiência do desempenho docente no rendimento escolar do aluno. (RAMOS, 2008, p. 90, grifos nosso).

Como consequência, diversas medidas daquele governo partiam do pressuposto da necessidade de melhoria do trabalho do professor, especialmente em seu aspecto didático. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares, por exemplo, tiveram o intuito de estimular tal melhoria, assim como as medidas avaliativas que de forma meritocrática visavam à premiação, definição de salários e dos planos de carreiras dos professores, os quais se tornaram nos discursos oficiais os grandes agentes das desejadas transformações educacionais pelas quais o país deveria passar. Por isso, identifica-se, nesse momento, uma insistente preocupação com seu treinamento, formação e remuneração, que longe de significar uma conquista, consistia numa política de controle do trabalho, disfarçada sob a concepção romântica da docência na qual sua valorização estaria relacionada ao sacerdócio, à vocação, ao caráter missionário, passional e heróico de ser professor. Ao contrário do que possa aparentar, tais argumentos adotados pelo discurso oficial não estavam em desacordo com a lógica econômica hegemônica, de caráter neoliberal, uma vez que ambos acentuam os indivíduos, seus méritos e responsabilidades quanto ao sucesso ou não de suas práticas. De acordo com Ramos (2008):

Ao focalizar o professor de forma desfocada de seu caráter profissional, a questão da valorização docente e da qualidade do ensino acabou mais ainda desvinculada das condições materiais, históricas, políticas etc. que também

condicionavam (e condicionam!) a prática docente. (RAMOS, 2008, p. 94-95).

Podemos afirmar, portanto, que a noção de valorização expressa na LDBEN, alicerçada nos pressupostos legais que já estavam anunciados desde a CF de 1988 e considerado o contexto neoliberal da década de 1990, mescla a prescrição de exigências relacionadas à formação, com a vaga indicação de condições objetivas adequadas, além de estar relacionada ao esvaziamento do conteúdo do seu trabalho, ao ter lhe subtraído a tarefa de ensinar, e à atribuição de novas responsabilidades, dentre as quais a de garantir, apesar de todas adversidades objetivas, a qualidade da educação.

3.3 O FUNDEF e a apropriação ardilosa do termo valorização

Em 1996 o Governo Federal aprovou a EC n.º 14 (BRASIL, 1996b) que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c), e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 1997d).

De natureza contábil, o fundo foi criado em cada Estado, no Distrito Federal e em cada Município, a partir de receitas provenientes de 15% (quinze por cento) de impostos e transferências, a saber, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados e Municípios (FPE/FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-Exp), ressarcimento por desonerações de exportações (Lei Complementar n.º 87/1996 – Lei Kandir) (BRASIL, 1996d), com o intuito de redistribuição dessas verbas entre os Estados e Municípios a partir do número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental público e presencial, cabendo à União complementar os recursos dos Fundos de Estados que não atingissem o valor aluno/ano mínimo definido. O cálculo do valor relacionado ao número de matrículas possuía quatro variáveis, a saber: aluno de 1ª a 4ª série; aluno de 5ª a 8ª série; aluno de estabelecimento de ensino especial; e aluno de escola rural. Aos Estados e Municípios foi possibilitada a celebração de convênios entre si para assuntos referentes a transferências de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros, e a eles implicaria a apresentação de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério a partir de Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como a criação de conselhos para o controle da repartição, da

transferência e da aplicação dos recursos do fundo. Ao menos 60% (sessenta por cento) dos recursos totais seriam destinados à remuneração dos profissionais do magistério e o restante destinados ao desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental (BRASIL, 1996b, 1996c, 1997d).

Destaque-se que os Planos de Carreira já haviam sido mencionados nos textos da CF e da LDBEN. Com o FUNDEF, a partir de sua regulamentação, adquiriram o caráter obrigatório e com prazos definidos para sua elaboração, tendo sido o prazo prorrogado por força de uma liminar decorrente de conflitos entre o Ministério da Educação (MEC) e o CNE (cf. MONLEVADE, 2000). Em 1997, a Resolução n.º 03 do CNE fixou as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1997c).

O FUNDEF foi chamado pelo Presidente e pelo Ministro da Educação, repetidas vezes, de Fundo de Valorização do Professor, o que Ramos (2008) classificou como forma manipuladora de apresentação do fundo, que foi criado com o objetivo de realizar uma reforma fiscal (redistribuição de verbas entre Estados e Municípios) nos marcos da ampla reforma do Estado (pautada por racionalização, descentralização de políticas e retração da União no financiamento em áreas sociais) operada pelo governo FHC. De acordo com Ramos (2008):

Nas palavras do presidente, esse Fundo contribuiria decisivamente para aumentar “o atendimento ao professor, valorizando o professor, incluindo a questão do salário” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 2, p. 284), “valorizar o professor naquilo de que ele precisa também para sua dignidade” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 2, p. 437), melhorar a “condição de vida do professor” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 2, p. 437), garantir uma “base mínima de formação de professor, de pagamento de professor” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 2, p. 699), “melhorar o salário dos professores das áreas mais pobres” (BRASIL. PRESIDENTE, 2002, v. 2, p. 683) etc., sendo o ponto central para a “revolução” na qualidade do ensino brasileiro. Assim, ficavam definitivamente relacionadas a valorização docente e a qualidade do ensino nas bases de criação do FUNDEF. (RAMOS, 2008, p. 99-100).

Todavia, apesar da recorrente tentativa de forjar consensos por parte do governo FHC, por exemplo quando afirmava ter sido a EC n.º 14 fruto de uma decisão coletiva e acordada entre o governo e os setores organizados, tal relação não estava dada de forma consensual na sociedade, uma vez que o governo invertia o conjunto de pautas elaboradas ao longo dos debates realizados pelo setor educacional, com maior intensidade

desde a década de 1980, a tal ponto que a proposta de Plano Nacional da Educação elaborada pelos movimentos sociais organizados propôs a revogação do FUNDEF (RAMOS, 2008).

Martins (2011), que abordou a questão da valorização do magistério no FUNDEB a partir dos debates que se fizeram em relação à constituição do PSPN e da subvinculação de 60% ou 80% dos recursos do fundo para a remuneração do magistério, identificou no FUNDEF um elemento progressivo ao ter afirmado que:

A valorização do magistério no caso do FUNDEF pôde ser concretizada nas regiões mais pobres, em que os profissionais sequer recebiam o salário mínimo. Entretanto, embora importante a subvinculação de, no mínimo 60% dos recursos do fundo para a remuneração do magistério, esta se revelou insuficiente. [...] (MARTINS, 2011, p. 229).

Para o autor (MARTINS, 2011), portanto, ter melhorado pontualmente os salários nas regiões mais pobres equivaleu a ter valorizado, ainda que insuficientemente, o magistério. Não corroboramos esta avaliação, pois tal ação correspondeu tão somente a um ato do tipo redistributivo que elevou salários extremamente baixos de determinadas regiões para um patamar de salários baixos, ou seja, diminuiu a gravidade de um problema que permaneceu como tal, pois não elevou o salário de todos os professores e isto não pode ser considerado como uma ação relativa à valorização do magistério, entendendo a valorização como ação que possui diversos aspectos que estão além da variante meramente salarial e que deve envolver a totalidade dos professores.

Ramos (2008), por sua vez, ao ter analisado a valorização no FUNDEF afirmou ter havido um perceptível descompasso entre a idéia de valorização, relacionada ao valor aclamado ao professor, e aquilo que chamou de valorização efetiva, relacionada ao que se propôs oficialmente neste sentido, demonstrando uma contradição essencial a partir da ênfase dada pelo discurso oficial vigente na época que atribuía à docência responsabilidades pela qualidade do ensino. Além disso, prevaleceu a lógica do possível, ou seja, a valorização se deu exclusivamente em termos de remuneração e dentro dos marcos econômicos dados, a partir do qual o FUNDEF operou equilibrando as reconhecidas desigualdades salariais existentes entre as diferentes regiões do país, atribuindo ao Fundo uma função redistributiva. Para a autora, tal caráter do Fundo serviu para ocultar que as desigualdades regionais se davam por fatores estruturais, de ordem econômica, e o caráter paliativo proposto pela lógica redistributiva não foi capaz de sanar tais problemas:

[...] ao ocorrer de maneira coerente à lógica de gastos focalizados e racionalizados do governo, tendo como meta o alcance mínimo necessário, e não o máximo possível em educação, o FUNDEF agia como um “pronto-socorro social” de professores, de modo que pouco ou quase nada se sabia sobre o que verdadeiramente seria possível ser alcançado em termos de valorização docente e qualidade do ensino com esse tipo de ação. (RAMOS, 2008, p. 105).

Ademais, o fundo não definiu um PSPN e ao ter sido regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 incluiu nos 60% destinados à remuneração todos os profissionais do magistério, “[...] distanciando-se da idéia de valorização da docência tal como ressaltado pelo discurso presidencial [...]” (RAMOS, 2008, p. 108). Além disso, durante os cinco primeiros anos foi possibilitado o uso desses 60% para a capacitação dos professores leigos, não tendo sido determinado uma quantia exata para tal, nem tendo sido regulamentado recursos específicos para formação em nível superior.

O amplo termo remuneração, presente nas leis que regeram o Fundo, remete a pagamento e é mais abrangente do que o salário, pois pode incluir recompensas, prêmios, gratificações, entre outros proventos que não são computados para efeitos de aposentadoria, 13º salário, férias e outras obrigações pecuniárias devidas aos professores, e estava associado ao termo condigno, relativo a merecimento, ao mérito do profissional. Como não foi estabelecido um PSPN, a dita valorização foi individualizada, centrada no profissional e não na profissão docente de conjunto, pois além de estar associada ao mérito de cada um, continuava dada a possibilidade de desigualdades salariais entre as instâncias estaduais e municipais, e dentro dessas, entre os próprios professores a depender dos pressupostos dos planos de carreira de cada instância. O uso do termo capacitação, por sua vez, deslocou a questão da formação para um problema relacionado à capacidade, ou falta dela, do profissional, acentuando a valorização a partir de uma perspectiva individualizada, focada no profissional enquanto pessoa e não como integrante de um grupo profissional (RAMOS, 2008).

A valorização, nesses termos, passa de uma ação fim (valorização do magistério enquanto modificação das condições desvalorizadoras constantes da educação escolar), para uma ação meio (valorização do profissional para modificação de seu desempenho qualitativo em um contexto educacional desvalorizador), não sendo o foco das ações. Ela é, antes de tudo, um mecanismo de estímulo externo constante para que o sujeito (desvalorizado pelo contexto mais amplo) se torne ou continue produtivo, garantindo o funcionamento eficiente do ensino (suposto sentido da qualidade nessa perspectiva). Nesse aspecto, a idéia de valorização docente constante do FUNDEF aproxima-se muito do pensamento de Hayek e Friedman, para os

quais a motivação extrínseca, isto é, os estímulos externos, são os responsáveis por fazer com que o sujeito dê o melhor de si no trabalho, tendo em vista sua tendência natural ao comodismo. (RAMOS, 2008, p. 119).

Manifestamos acordo com a análise realizada pela autora e observamos, por fim, ter ocorrido uma apropriação ardilosa do termo valorização por parte do governo FHC, pois ao tê-lo posto na nomenclatura do fundo contribuiu para esvaziá-lo de sentido, reduzindo-o à dimensão remuneratória de forma parcializada e redistributiva, deixando-o aquém até mesmo das vagas noções dadas na CF de 1988 e na LDBEN de 1996.

3.4 Valorização no PNE 2001-2010: permanência da contradição neoliberal

O Plano Nacional de Educação é considerado a principal lei decorrente da LDBEN, dado seu caráter global que objetivava a organização da educação nacional a partir de metas e objetivos a serem realizados nos dez anos seguintes ao de sua aprovação (HERMIDA, 2006; MOURA, 2015).

Atendendo ao previsto na CF e na LDBEN, em 1997 foi publicado pelo Governo o documento “Plano Nacional de Educação – proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos” (BRASIL, 1997a). Tal documento possibilitou a realização de debates e consultas à comunidade educacional, com prazo em dezembro de 1997 para remessa de proposta de um Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional. Os interlocutores privilegiados foram o CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A elaboração da proposta final ficou a cargo do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ouvidas as contribuições do CNE, da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (SEE).

Dentro do prazo estipulado, ainda em 1997 foi publicado o documento “Proposta para o Documento: Roteiro e Meta para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1997b), com metas quantitativas e qualitativas para todos os níveis e modalidades de educação. De acordo com Hermida (2006), o conjunto do documento era semelhante ao que já estava definido na Lei de Diretrizes e Bases, numa mescla idealista de apresentar metas sem explicitar recursos nem mecanismos para sua efetivação com a postura conservadora de anunciar medidas já consagradas em leis anteriores.

Concomitantemente, realizou-se em Belo Horizonte, Minas Gerais, o II Congresso Nacional de Educação (II CONED)¹⁰, que sintetizando os debates ocorridos por todo o país no período anterior, elaborou uma proposta alternativa intitulada de “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”, sendo considerado uma proposta político-pedagógica contrária ao projeto hegemônico de educação que havia sido consagrado na LDBEN de 1996. Em fevereiro de 1998 a proposta originada no II CONED deu entrada no Congresso Nacional, consubstanciando-se no Projeto de Lei n.º 4.155/1998, o que forçou o governo a desengavetar seu plano e apresentá-lo no dia seguinte à Câmara, onde tramitaria como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira sob o número 4.173/1998 (HERMIDA, 2006; MOURA, 2015; VALENTE; ROMANO, 2002).

As duas propostas de plano eram antagônicas: em uma se expressavam os interesses do capital internacional e da ideologia das classes dominantes, pautados pela centralização na elaboração e nas decisões da política educacional aliadas ao abandono pelo Estado com a manutenção e desenvolvimento da educação, com mecanismo de transferência dessa responsabilidade para o conjunto da sociedade; na outra estava expresso o projeto democrático e popular, a partir da defesa do fortalecimento da escola pública, com democratização da gestão, universalização da educação básica e propondo investimentos de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação ao término da vigência do Plano (contra os aproximados 4% que eram destinados na segunda metade década de 1990¹¹), além da reivindicação de implementação do Sistema Nacional de Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; HERMIDA, 2006; VALENTE; ROMANO, 2002).

O governo assumiu o controle da tramitação do projeto, pois possuía maioria no Congresso, tendo nomeado como relator o Deputado Nelson Marchezan, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Rio Grande do Sul. A proposta do Executivo foi tomada como referência, exigindo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a tática de cobrar audiências públicas como mecanismo para tentar garantir a participação nos debates dos projetos. Depois de realizadas dezesseis audiências, o relatório final (Relatório Marchezan) descartou o projeto da sociedade civil. Tendo recebido diversas emendas e tramitado no Senado, em 9 de janeiro de 2001 o projeto foi sancionado pelo Presidente da

¹⁰ O I Congresso Nacional de Educação (I CONED) ocorreu final de 1996 em Belo Horizonte, Minas Gerais, tendo retomado as pautas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e assumido a tarefa de elaborar uma proposta de plano nacional de educação que se contrapusesse ao modelo educativo vigente. (BOLLMANN, 2010; HERMIDA, 2006; ROCHA, 2009).

¹¹ Castro (2007, p. 867) apresenta os seguintes dados referentes aos gastos totais em educação em relação ao PIB: 4,01% em 1995, 3,92% em 1996, 3,63% em 1997, 4,13% em 1998, 4,06% em 1999 e 4% em 2000.

República e transformou-se na Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001), tendo contabilizado nove vetos à artigos que feriam, na lógica do governo, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Um dos artigos vetados propunha a destinação de 7% do PIB para a educação ao término da vigência do plano. (AGUIAR, 2010; HERMIDA, 2006; ROCHA, 2009; VALENTE; ROMANO, 2002).

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) foi aprovada em 2000 e impôs à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios normas de finanças públicas voltadas para a chamada responsabilidade na gestão fiscal. De acordo com a lei, entende-se por responsabilidade na gestão fiscal a ação planejada e transparente a partir da qual se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas através do cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições relacionadas a renúncias de receitas, geração de despesas com pessoal, da seguridade social, dívidas consolidadas, entre outros (BRASIL, 2000). Faz parte do conjunto de medidas iniciadas na década de 1990 relacionadas às práticas de ajuste fiscal, a partir das orientações neoliberais realizadas por organismos internacionais e adotadas por todos os governos desde então.

No que diz respeito à valorização dos professores no PNE sancionado, o capítulo IV - intitulado Magistério da Educação Básica - tratou especificamente da questão, havendo ainda outras metas e considerações no restante do texto. A partir de quatro metas gerais apresentadas na Introdução, a saber, 1- a elevação global do nível de escolaridade da população, 2- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, 3- a redução das desigualdades no tocante ao acesso e à permanência à educação pública, e 4- democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001), o texto aprovado elegeu cinco prioridades tendo em vista “[...] os recursos financeiros são limitados [...]” (BRASIL, 2001), dentre as quais destacamos a quarta:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001).

Como vemos, a valorização era prioritária no Plano e se referia à formação inicial e continuada, às condições adequadas de trabalho, ao piso salarial e à carreira do magistério, com ênfase nos primeiros aspectos (formação inicial e continuada), os quais

remetem à melhoria na preparação dos profissionais para o trabalho ao invés da valorização no sentido de condicionantes para o adequado desempenho da profissão.

No item Diagnóstico do capítulo IV, dedicado ao Magistério da Educação Básica, o texto afirmou que a melhoria da qualidade do ensino só seria possível se ocorresse a valorização do magistério e apresentou o entendimento da necessidade de uma política global que envolvesse formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira do magistério e formação continuada, pois muitos professores abandonaram a carreira devido à situação em que se encontram as escolas e aos baixos salários, justificando a necessidade de se pensar políticas de estímulo aos docentes:

[...] é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2001).

Os termos empregados - entusiasmo inicial, dedicação e confiança - dão a entender que o problema da categoria docente é de ordem das subjetividades, desarticulado da precarização das condições de trabalho e da própria educação, cujos problemas se avolumam em função do insuficiente investimento governamental no setor. Como consequência desse equívoco de diagnóstico, o plano não logra êxito em propor objetivamente políticas de valorização nem do professor, nem dos profissionais da educação, tampouco dos docentes enquanto categoria, que ultrapassem o âmbito da retórica, apesar de ter identificado que havia um *déficit* importante no número de profissionais no país.

O documento apresentou os números quanto à necessidade de formação naquele momento: 137.600 profissionais da educação precisariam fazer ao menos o nível médio, modalidade normal e 204.319 precisariam de curso superior, sendo esses números relativos à formação mínima exigida por lei. Quanto à remuneração, afirmou-se que o FUNDEF possibilitou uma extraordinária mudança, pois em muitos municípios os professores recebiam salários inferiores ao salário mínimo. Quanto aos planos de carreira, afirmou que “[...] Tratando-se de um processo em curso, este plano reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que isso constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério.” (BRASIL, 2001).

Nas Diretrizes do capítulo IV, dedicado ao Magistério da Educação Básica, afirmou-se que a qualificação dos professores era um dos maiores desafios para o Plano e que:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001).

E na sequência afirmou que a valorização implicaria:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001).

Vinte e oito foram as metas aprovadas e que se relacionavam à valorização dos profissionais da educação propostas pelo capítulo IV, dedicado ao Magistério da Educação Básica, conforme verificamos a seguir no quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das metas do Capítulo IV do PNE 2001-2010

Número da meta	Resumo de seu enunciado
1	Garantir a implantação (ou criação) dos planos de carreira para o magistério. Garantir os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, assegurando a promoção por mérito.
2	Implementar uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3	Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.
4	Implantar planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.
5	Identificar e mapear os professores em exercício em todo o território nacional que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela LDBEN.
6	Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério com vistas a seu possível aproveitamento.
7	Somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDBEN.
8	Estabelecer diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
9	Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.
10	Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.
11	Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais dos grupos indígenas.
12	Ampliar os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDBEN.
13	Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.
14	Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.
15	Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.
16	Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil.

17	Garantir que todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.
18	Garantir que 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.
19	Garantir que todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.
20	Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.
21	Incluir nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.
22	Garantir que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.
23	Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo.
24	Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.
25	Identificar e mapear as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação de programas de formação.
26	Criar cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.
27	Promover a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
28	Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.

Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2001).

Conforme vemos, uma meta foi vetada (meta 4) pelo Presidente, uma meta dizia respeito ao piso salarial e aos planos de carreira (meta 1), duas metas eram relacionadas às condições de trabalho (metas 2 e 3), vinte e três metas diziam respeito à formação inicial e continuada (metas 5-27) e uma meta era de caráter genérico, amplo (meta 28).

Tanto na LDBEN quanto no PNE a noção de valorização está alicerçada nos pressupostos do contexto neoliberal da década de 1990, sendo forjada na confluência entre as exigências relacionadas à formação, as condições objetivas consideradas adequadas e à remuneração condigna.

3.5 O FUNDEB como ampliação do FUNDEF e a continuidade do esvaziamento do termo valorização

Apesar de ter sido criado em 2006 pela EC n.º 53 (BRASIL, 2006b), a idéia de constituição do FUNDEB remonta a 1999, quando a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) na Câmara dos Deputados apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 112/1999 propondo o novo Fundo, que figurou também como promessa no programa de campanha para as eleições presidenciais de Lula em 2002. Todavia, após ter sido eleito, Lula deu continuidade às políticas de ajuste fiscal, tais como fixação de metas de inflação, responsabilidade fiscal e superávits primários, tendo sido apenas em 2004 que o Fundo voltou a ser discutido pelo governo a partir de colóquios organizados pelo MEC com o intuito de discussão da proposta preliminar. Participaram destes colóquios gestores estaduais e municipais de educação e representantes de movimentos sociais, tendo sido realizados encontros em Brasília, DF, Porto Alegre, RS, São Paulo, SP, Belo Horizonte, MG, Teresina, PI e Palmas, TO, entre junho e julho de 2004 (MARTINS, 2011).

O FUNDEB constituiu-se como uma ampliação do FUNDEF, não uma proposta inovadora, caracterizando-se como um ajuste do fundo anteriormente criado à realidade educacional. A ampliação se deve a que o novo Fundo passou a abranger toda a educação básica e que dele derivou a necessidade de estabelecimento de um piso salarial nacional aos professores. De acordo com Martins (2011), que analisou as diferenças entre os fundos:

Entre os aspectos sujeitos a saneamento, foram destacados: a limitação do FUNDEF ao ensino fundamental e a complementação insuficiente da União ao FUNDEF, o que comprometia a equidade entre os alunos de diferentes estados; e a fragilidade do funcionamento dos órgãos de controle social. [...] Concordou-se que alguns elementos positivos do FUNDEF deveriam ter continuidade na proposta do FUNDEB: a natureza contábil do fundo; as contas únicas e específicas com repasses automáticos; a limitação do fundo ao âmbito de cada estado, sem redistribuição de recursos para além das fronteiras estaduais; a aplicação de diferentes ponderações para etapas e modalidades de ensino e tipos de estabelecimento; o controle social e acompanhamento exercido por conselhos nas três esferas federativas; a destinação a ações de manutenção e desenvolvimento do ensino na educação básica (artigo 70 da LDB); a possibilidade de retificação dos dados do censo por demanda dos entes federados e a complementação da União. (MARTINS, 2011, p. 201-202).

Martins (2011) apresentou a análise de que a inclusão social teria sido o grande mote do programa de governo do primeiro mandato de Lula e estava expressa no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, buscando resgatar o papel indutor do Estado, ainda que estivessem incorporadas diretrizes como as da descentralização e da eficiência, características do neoliberalismo assumido na década de 1990. Ainda assim, o ajuste fiscal teria sido marcante entre os governos nos períodos do FUNDEF ao FUNDEB, sendo que no processo de tramitação que deu origem ao novo Fundo o Executivo Federal realizou diversas propostas alinhadas a esta lógica, como por exemplo, o aumento da complementação da União mediante redução permanente de outras despesas, a elevação do patamar de captura da Desvinculação de Receitas da União (DRU) para 30% ou 40% e a fixação de limites para complementação e não valores mínimos, entre outros.

Diferente do que ocorreu com a aprovação do FUNDEF, com a EC n.º 53/2006 (BRASIL, 2006b), com a Medida Provisória (MP) n.º 339/2006 (BRASIL, 2006c) e com a Lei n.º 11.494/2007 (BRASIL, 2007), relativos ao FUNDEB, representantes dos estados e municípios, assim como dos movimentos sociais, participaram dos debates prévios e interferiram diretamente nos textos finais aprovados pelo Congresso Nacional e pelo Executivo. De acordo com Martins (2011, p. 213):

Do esforço de construção de um relatório consensual para a lei regulamentadora do FUNDEB, resultou a inclusão de novos temas, entre eles, a reafirmação de que a complementação da União é expressa em termo de patamar mínimo e não patamar fixo; a admissão de que instituições conveniadas sem fins lucrativos se beneficiem dos recursos do fundo, mediante o atendimento de determinadas condições; inclusão de novas categorias para incidência de ponderações; a possibilidade de que os conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB constituam câmaras dos conselhos municipais de educação.

A proposta inicial do Executivo não incluía as creches no cômputo das matrículas, o que também gerou intensos debates que possibilitaram a reversão da exclusão inicial (MARTINS, 2011).

Quanto aos recursos constituintes do Fundo, a chamada cesta-FUNDEB, além dos impostos que já compunham o FUNDEF majorados para 20% (vinte por cento), a saber, ICMS, FPE/FPM, IPI-Exp e Lei Complementar n.º 87/1996 – Lei Kandir, acresceu-se o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) e Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR).

No que diz respeito à valorização dos profissionais da educação a partir do FUNDEB, dentre eles os professores, Martins (2011) abordou a questão a partir dos debates que se fizeram em relação à constituição do PSPN vinculada aos debates relativos à subvinculação de 60% (sessenta por cento) ou 80% (oitenta por cento) dos recursos do fundo para a remuneração dos profissionais da educação. O autor nos apresentou que a CNTE propôs o estabelecimento do piso, de diretrizes de carreira e a destinação 80% (oitenta por cento) dos recursos para a remuneração de todos profissionais da educação, não apenas dos professores, sendo esta posição a mesma apresentada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esta posição não era partilhada pelas entidades representativas dos municípios (CNM e FNP), por parte dos Deputados, assim como não era explicitada pelo MEC e pelo Ministério da Fazenda, que muitas vezes participaram do debate de forma esquiva, sem assumir um posicionamento claro. Apesar dos embates, prevaleceu a subvinculação de 60% (sessenta por cento).

Ao ter realizado uma avaliação geral e comparativa entre os fundos, o referido autor afirmou que:

A análise dos processos de concepção e aprovação do FUNDEF e do FUNDEB revela que o segundo representa, em relação ao primeiro, uma continuidade com aprimoramentos, que somente foram possíveis com base no aprendizado que a experiência proporcionou e, sobretudo, pela qualidade da participação dos movimentos sociais e dos Poderes Executivo e Legislativo e do diálogo e negociação entre esses atores, no caso do FUNDEB. O protagonismo dos movimentos sociais, organizados em rede, com formulação, acompanhamento e combinação de pressão política e argumentos técnicos, reverteu aspectos significativos como a exclusão das creches e o desenho da complementação da União. Para tanto, foi fundamental o trabalho de representantes do setor educacional no Executivo e Legislativo, com alto grau de coesão – para além das diferenças partidárias –, em oposição eventualmente com setores das áreas financeiras de distintas esferas federativas e colorações político-partidárias. (MARTINS, 2011, p. 284).

Neste sentido, no que tange à noção de valorização presente no FUNDEB, não houve significativa mudança em relação à noção presente no FUNDEF, na qual persiste a noção de valorização remuneratória de forma redistributiva. Como no contexto do FUNDEB foi previsto um piso salarial nacional, abriu-se a possibilidade da superação da diferenciação entre uma região e outra do país, mas, como veremos na subseção seguinte, esta superação ainda não se deu.

Aquela apropriação ardilosa do termo valorização por parte do governo FHC foi, portanto, mantida pelo governo Lula, que conservou o termo na nomenclatura do fundo ao

mesmo tempo em preservou seu sentido esvaziado e reduzido à dimensão remuneratória. Até mesmo a expressão "remuneração condigna" continuou nos textos relacionados ao novo Fundo, dando continuidade ao entendimento da questão remuneratória como atrelada ao merecimento, ao mérito do profissional.

3.6 A Lei do PSPN e a esvaziada valorização como letra morta

O estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), reivindicado pelo movimento sindical docente há décadas e incorporado no texto da CF de 1988 e da LDBEN de 1996, começou a ganhar forma de política pública apenas em 2006 com a EC n.º 53, que acrescentou o “nacional” ao texto inicial da CF e, ao ter criado o FUNDEB, determinou prazo para elaboração de um projeto de lei que viesse fixar o PSPN, o que ocorreu com a aprovação da Lei n.º 11.738 em 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), conhecida também como a Lei do Piso.

O texto aprovado estabeleceu que:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008a, s.p.).

Estabeleceu também sua atualização anual, a proporcionalidade dos vencimentos no caso de jornadas iniciais diferentes de 40 (quarenta) horas semanais, que no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária devem ser dedicados à atividades com os estudantes, que a compete à União a complementação ou cooperação técnica para que os entes federados cumpram a lei e que os planos de carreira e remuneração do magistério devem ser elaborados ou adequados de forma a garantir o pagamento do piso fixado (BRASIL, 2008a).

Dois artigos foram vetados pelo Presidente Lula, um que previa o estabelecimento retroativo para o início de vigência da lei e o outro transcrito a seguir "Art. 7º Constitui ato de improbidade administrativa a inobservância dos dispositivos contidos nesta Lei, sujeito às penalidades previstas pela Lei no 8.429, de 2 de junho de 1992." (BRASIL, 2008a, s.p.), tendo sido as razões para o veto deste último expressa nos seguintes termos:

O art. 11 da Lei n.º 8.429, de 1992, relaciona os atos de improbidade atentatórios aos princípios da Administração Pública. Consistem em ações

ou omissões capazes de violar os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade e lealdade. Portanto, a conduta de violação da lei já está consubstanciada na Lei de Improbidade Administrativa.

Saliente-se que a mera inobservância de dispositivo legal não é capaz de configurar o ato de improbidade, restando indispensável a comprovação da deslealdade ou da desonestidade para com a administração. O escopo da lei é punir o administrador desonesto, e não o inábil ou o que não possua os meios materiais de cumprir as determinações legais, notadamente as de ordem financeira. O mero erro legal do agente, sem desonestidade ou má-fé, não configura ato de improbidade.

Assim, apenas por expressa determinação legal, inserida no art. 10 da Lei n.º 8.429, de 1992, é que se admite a penalização por conduta culposa. Destarte, entende-se que art. 7 do projeto não pode ser sancionado, pois a interpretação do dispositivo fora do sistema traçado pela Lei de Improbidade pode ensejar a penalização equivocada de condutas não dolosas. (BRASIL, 2008b, s.p.).

A lei só entrou em vigor em 2011 após decisão favorável do Supremo Tribunal Federal (STF), pois havia sido alvo da Ação de Direta de Inconstitucionalidade (ADI)¹² n.º 4.167 movida pelos governadores do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (FERNANDES, 2015).

Fernandes (2015) ressaltou uma das contradições referentes à Lei do Piso no que diz respeito ao valor inicialmente fixado, pois fixou como mínimo um valor que não incita interesse pelo ingresso na profissão. De acordo com a autora:

As discussões referentes ao piso em 1994 apresentava o valor de R\$ 300,00, o salário mínimo era R\$ 64,75. O valor proposto, R\$ 300,00 equivalia a 4.6 salários mínimos. Ao aprovar a Lei do PSPN em 2008 o valor do piso foi de R\$ 950,00 e o salário mínimo R\$ 415,00. A perda calculada corresponde a 50%, ou seja o PSPN passou a valer 2.3 SM. (FERNANDES, 2015, p. 61).

Em novembro de 2016 seu valor era de R\$ 2.135,64 (BRASIL, 2016a) e o valor do salário mínimo era de R\$ 880,00 (BRASIL, 2016b), o que estabelecia uma relação de 2.4, mantendo-se dessa forma no mesmo patamar relacional de quando a lei foi aprovada em 2008. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), por sua vez, calcula o salário mínimo necessário para o mês de outubro de 2016 como sendo R\$ 4.016,27 (DIEESE, 2016).

Tanto o processo de votação como o de implementação da lei foram, e ainda são, permeados por tensões, pois além das disputas que se deram no processo de tramitação e votação - que foram analisadas por Vieira (2013), e da ADI movida, muitos gestores se

¹² A ADI é um instrumento jurídico exercido perante o Supremo Tribunal Federal e que pode ser ajuizada contra leis ou demais atos normativos federais ou estaduais que contrariem a CF.

respaldam na LRF para não cumprirem a Lei do Piso. Ainda hoje, quase uma década após a lei ter sido aprovada, é significativo o número de entes federados que não cumprem a Lei do Piso, seja no que diz respeito ao valor fixado ou ainda relacionado à carga horária que estipula, com a garantia de 1/3 (um terço) da jornada para atividades extraclasse. Vejamos o levantamento realizado pela CNTE (2017) a este respeito:

Quadro 2 – Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas Redes Estaduais.

Referência: dez/2016

UF	Cumpriu o valor no início da Carreira? (Nível Médio)			Cumpriu a jornada extraclasse (33,33% por lei)?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			Sim	
AL	Sim			Sim	
AM	Não			Não (25%)	
AP	Sim			Não (24%)	
BA	Sim			Sim	
CE	Sim			Sim	
DF	Sim			Sim (37,5%)	
ES	Não			Sim	
GO	Não			Não (30%)	
MA	Não			Não (30%)	
MG	Pagou proporcionalmente à jornada de 24h semanais			Sim	
MS	Sim			Sim	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			Sim	
PA	Sim			Não (30%)	
PB	Não			Sim	
PE	Sim			Sim	
PI	Sim			Sim	
PR	Não			Sim	
RJ	Sim			Sim	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			Sim	
RO	Sim			Sim	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			Sim	
RS	Não			Não (20%)	
SC	Sim			Não (20%)	
SE	Sim			Sim (37,5%)	
SP	Não			Não (20%)	
TO	Sim			Sim (40%)	
BR	14 cumpriram	5 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	19 cumpriram	8 não cumpriram

Fonte: CNTE, 2017a.

Ainda que não seja o único aspecto relacionado à valorização, não podemos desconsiderar o peso que a questão salarial implica sobre o assunto. De acordo com Fernandes (2015, p. 64):

Dentre as implicações dos baixos salários para a profissão docente, destaca-se a baixa atratividade e o intenso processo de perda de prestígio e *status* social que o magistério continua enfrentando nas últimas décadas. Tais implicações afetam tanto a profissão docente quanto o professor como sujeito e podem ser explicadas pela intensa jornada de trabalho. Existe uma variedade nas horas trabalhadas pelos professores de acordo com o nível de ensino e com a região geográfica em que atua; todavia, as pesquisas apontam que muitas horas trabalhadas fora da escola não são remuneradas.

Outro sério problema diz respeito ao fato de muitos professores passarem a receber menos que o estipulado na lei ao se aposentarem, uma vez que não garantiu isonomia salarial entre os professores da ativa e os que se aposentam (FERNANDES, 2015).

Vieira (2013), por sua vez, ponderou que:

[...] Embora se constitua em uma mudança na realidade salarial dos profissionais da educação, sua implantação não interfere na lógica do modelo capitalista. Permite, contudo, a emergência de lutas socialmente articuladas, orientadas em outras perspectivas. (VIEIRA, 2013, p. 20).

A ponderação da autora é pertinente, demonstra uma das contradições referentes à lei, mas apresenta um pequeno equívoco, uma vez que o fato de ter sido aprovada como tal, como peça jurídica regulatória, não nos permite afirmar que se configurou como mudança na realidade salarial. A realidade concreta é muito mais ampla que sua esfera legal e no caso em questão diz respeito à totalidade dos sistemas de ensino, pois a lei aprovada possui este caráter normatizador para todo o país.

Como vimos no quadro 2, diversos estados não pagam o PSPN aos professores de suas redes e não cumprem o percentual da jornada dedicado aos trabalhos extraclasse. Exigir seu cumprimento deve configurar dentre as pautas dos movimentos de professores, embora o cumprimento da lei do piso não seja suficiente para solução dos problemas estruturais que afetam diretamente os professores em todo país.

Quanto à noção de valorização podemos depreender aquele esvaziamento de significação relativo à sua redução a dimensão salarial já presente nas noções dos FUNDEF e FUNDEB, com a diferença que o termo sequer consta no texto da lei e que há o ponto sobre a limitação de 2/3 (dois terços) da jornada para atividades com os estudantes. Ainda que tenha sido importante sua aprovação, pois tal como afirmou Vieira (2013), possibilita lutas já orientadas na perspectiva de que se cumpra o legal, sua noção de valorização é esvaziada e permanece ainda hoje quase como letra morta.

3.7 A valorização debatida na CONAE e descartada pelo Governo Federal e pelo Congresso Nacional

Tendo em vista a necessidade de elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, pois o até então vigente expiraria em 2011, o Governo Federal assumiu o compromisso no final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) ocorrida em 2008 de realizar uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, devendo esta ser precedida por etapas municipais e estaduais (SOUZA, 2012; SILVA, 2014; MOURA, 2015).

A CONAE que teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”, foi considerado um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A ideia era de que governo e sociedade civil organizada, pela primeira vez, juntos construíssem esse documento, que deveria apontar as diretrizes e as estratégias para a construção do futuro PNE, que entraria em vigor em 2011 com validade até 2020. (SOUZA, 2012, p. 35).

Foram destinados à realização da Conferência em todas as suas etapas R\$ 32 milhões, tendo sido constituída pelo MEC¹³ uma comissão com trinta e cinco entidades para coordenar, promover e monitorar todo o processo. As etapas municipais foram realizadas no primeiro semestre e as etapas estaduais foram realizadas no segundo semestre de 2009. A

¹³ Portaria Ministerial n.º 10 de 03 de setembro de 2008, institui a Comissão Nacional organizadora da CONAE, composta por um representante titular e um suplente de cada uma das entidades, a saber: Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação; Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação; Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação; Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado; Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM); Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Estudantes (UNE); Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos (CONFENAPA); Representação da Comunidade Científica; Representação Social do Campo; Representação dos Movimentos de Afirmação da Diversidade; Representação da Articulação de Movimentos em Defesa do Direito à Educação; Representação das Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação; Representação das Centrais Sindicais dos Trabalhadores; Representação das Confederações dos Empresários e do "Sistema S".

definição da metodologia, do tema central, dos eixos temáticos, colóquios e da dinâmica ficou sob a responsabilidade da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDS), composta por dez integrantes de dez entidades (SEB, UNE, CONTEE, CONSED, ANDIFES, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONIF, CNE, UNDIME e ABRUC) (SOUZA, 2012; SILVA, 2014; MOURA, 2015).

Era tarefa também da CEDS a construção de três documentos: o Documento-Referência, o Documento-Base e o Documento-Final da CONAE 2010. O Documento-Referência foi usado para orientar as discussões das etapas municipais, intermunicipais e estaduais da Conferência. O Documento-Base foi constituído a partir das contribuições das etapas municipais e estaduais e foi utilizado para as plenárias de eixo da etapa nacional; o Documento-Final contém a síntese das discussões aprovadas na etapa nacional. (SOUZA, 2012, p. 38).

Foram estabelecidos seis eixos temáticos dentre os quais figurou a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (Eixo IV). Os outros foram: I- Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional, II- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação, III- Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, V- Financiamento da Educação e Controle Social e VI- Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010a; MOURA, 2015).

Foram realizadas 1.891 conferências municipais ou intermunicipais, 27 estaduais e do Distrito Federal e 336 conferências livres, em escolas, universidades e outras organizações da sociedade civil, sendo que 3.889 pessoas, das quais 2.416 eram delegados, participaram da etapa nacional, realizada em Brasília, DF, entre 28 de março e 1º de abril de 2010 (SOUZA, 2012).

Para um melhor detalhamento do funcionamento das etapas e dos debates relativos aos eixos temáticos I, II, III, V e VI, recomendamos a pesquisa de Souza (2012). A seguir, abordamos os aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação constantes do Documento-Final, que na CONAE estavam organizados em torno do eixo IV, e os posteriores encaminhamentos relativos a essa temática no novo Plano Nacional de Educação.

O Documento-Final explicitou a opção pelo uso do termo profissionais da educação, que já vinha sendo utilizado nas legislações e documentos anteriores, ao invés de trabalhadores da educação, considerada a maior disseminação do termo escolhido (BRASIL, 2010a). De acordo com o documento:

[...] O termo *trabalhadores/as da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação.

Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais. (BRASIL, 2010a, p. 77, grifos no original).

Na sequência, o documento estabeleceu que os profissionais do magistério são os docentes que, habilitados para tal, atuam diretamente no ensino. Afirmou ainda que, a partir dessa perspectiva de profissionalização, as questões relacionadas à formação e à valorização são indissociáveis, sendo estes dois campos os quais orientam as reflexões, programas e ações propostas no documento (BRASIL, 2010a; SOUZA, 2012).

O documento afirmou que é necessário institucionalizar uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, de forma a se fazer garantir as prerrogativas constantes na LDBEN, na Lei n.º 11.301 de 2006 (BRASIL, 2006), que definiu as funções do magistério, e na Lei n.º 12.014 de 2009 (BRASIL, 2009), que discriminou as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação e quais fundamentos deviam orientar a formação destes profissionais. Tal política, além de considerar a legislação vigente, devia garantir um padrão de qualidade na formação dos profissionais da educação, fossem eles da educação básica ou da educação superior. De acordo com o texto aprovado, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério deveria implicar o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e a decorrente articulação entre teoria e prática, a integração e interdisciplinaridade curriculares como forma de atribuição de significado e relevância aos conteúdos básicos, o favorecimento da construção do conhecimento pelos profissionais da educação a partir da valorização de sua vivência investigativa, a consolidação da identidade dos professores, fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, realização de processos de formação inicial e continuada, desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), promoção de espaços para a reflexão crítica sobre o uso das diferentes linguagens midiáticas, garantia de ter a concepção de educação inclusiva sempre presente e instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores (BRASIL, 2010a).

De acordo com o documento, tal perspectiva de formação e profissionalização docente deveria fundar-se sob bases formativas sólidas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, que deveria ser permanente e construída a partir de uma base nacional comum, fator fundamental de critério de qualidade, sendo que constatamos uma maior ênfase dada pelo texto aprovado aos processos de formação continuada. Ressaltou-se que o Governo Federal ampliou as ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao, através da Lei n.º 11.502 de 2007 (BRASIL, 2007b), ter agregado a esta fundação a coordenação da formação de professores da educação básica e afirmou que seria importante a obrigatoriedade do financiamento público dos cursos de formação para que se garantisse que todos profissionais da educação pudessem cursar graduação e pós-graduação, com garantia de:

[...] redução em 50% da jornada de trabalho aos/às trabalhadores/as em educação, cursando especialização, e liberação de 100% da jornada de trabalho ou licença automática e remunerada, com a manutenção integral dos salários, aos/às profissionais do magistério que estiverem cursando ou ingressarem em programas de mestrado e doutorado. [...] (BRASIL, 2010a, p. 83).

Ainda que tenha expressado preferência pela formação presencial, o documento afirmou que a formação, mesmo a inicial, poderia ocorrer na modalidade de Ensino à Distância (EAD) onde não existissem cursos presenciais, desde que a oferta se desse sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação, cabendo aos conselhos estaduais e municipais de educação estas tarefas. Ao ter feito referência à LDBEN, no que tange à faculdade de uso da modalidade EAD, o documento afirmou que isto ocorreu “[...] certamente porque, à época, o sistema de educação formal não conseguia, ainda, atender às novas demandas de formação.” (BRASIL, 2010a, p. 84). Reconheceu que muitos cursos ofertados nesta modalidade visam unicamente a lucratividade das entidades e a distribuição de diplomas, mas que:

Se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EAD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros. A interatividade entre os/as estudantes, facilitando o trabalho coletivo, a adequação de infraestrutura nas instituições públicas, estimulando a formação de quadros para atuarem com a EAD, e sua institucionalização na

formação continuada são outras metas a serem alcançadas. (BRASIL, 2010a, p. 84).

O texto aprovado expressou reconhecer a importância e centralidade do papel do professor, devendo este substituir o tutor quando a oferta ocorrer pela modalidade EAD e devendo ainda se regulamentar um número de estudantes por turmas à distância, de forma a se garantir um acompanhamento individualizado. Onde se desenvolvessem ofertas de cursos EAD, de acordo com o documento, dever-se-ia garantir uma estrutura, com bibliotecas e equipamentos de informática, para que se evitasse o isolamento e se propiciasse a socialização de experiências, o estabelecimento de novas relações sociais e culturais e o trabalho coletivo. Dever-se-ia, ainda, garantir os mesmos princípios formativos em instituições públicas e em instituições privadas, exigindo-se, de forma paralela, uma ampliação de vagas nas instituições públicas, de modo a se reverter o fato da maioria dos professores serem formados em instituições não universitárias, não públicas, em cursos ofertados no período noturno (BRASIL, 2010a).

No que diz respeito à formação docente, de acordo com o Documento-Final da CONAE, as seguintes propostas e demandas foram consideradas como fundamentais: ampliação do papel da União na formação de docentes; instituição de um Fórum Nacional de formação dos profissionais do magistério; estabelecimento do regime de colaboração entre a União, estados, DF e municípios; criação de mecanismos de fortalecimento do papel das instituições de ensino, especialmente as universidades públicas, nos processos de formação inicial e continuada de professores; garantia de planos de carreira, com implementação de o ano sabático mediante apresentação de plano de estudos; instituição de programas de incentivo a professores e estudantes dos cursos de licenciatura; ampliação de vagas para cursos de licenciatura, de pós-graduação e de formação permanente nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, na forma presencial e com garantia de financiamento público; multiplicação da oferta de cursos presenciais de formação inicial por meio da ampliação de *campi* avançados das IES públicas; fortalecimento das licenciaturas presenciais para a formação inicial e garantia de que os cursos de formação frequentados pelos professores sejam pré-requisito para a valorização profissional, com promoção funcional automática e garantida no plano de carreira; cumprimento do piso salarial profissional nacional com plano de carreira no setor público; garantia de estágios dos cursos de licenciatura; criação de bolsas para estudantes de licenciatura como incentivo ao seu ingresso e permanência nos cursos, com existência de um plano emergencial para licenciaturas nas ciências exatas que apresentam

falta de professores; ampliação e democratização da distribuição de bolsas para professores da rede pública em nível de mestrado e doutorado, com licença remunerada durante o curso e sem prejuízo funcional; ampliação da oferta de cursos de formação de docentes para a educação profissional; fomento da formação de docentes, técnico administrativos e gestores visando a qualificação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; sedimentação dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em centros de formação continuada dos profissionais da educação; formação continuada aos profissionais do magistério atuantes em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos cursos de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA; oferta de cursos de formação inicial e continuada aos profissionais da educação do campo, admitido em caráter emergencial a alternativa da educação a distância que ultrapasse a especialização por disciplinas; consolidação da formação superior para os professores indígenas, ciganos, quilombolas, das populações tradicionais e demais etnias; implementação de programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais; implementação de políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de gênero, diversidade sexual e orientação sexual; estabelecimento de condições de permanência de professores na modalidade EJA, com condições dignas de trabalho, admissão por concurso público, plano de cargos, carreiras e remuneração; construção de uma proposta pedagógica sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino; implementação de programas de formação continuada para os profissionais das salas de recursos multifuncionais; e garantia de licença sem prejuízo de remuneração para exercício de mandato classista dos trabalhadores (BRASIL, 2010a).

A partir destas propostas e para assegurar os processos de formação, os sistemas de ensino deveriam: -reduzir a carga horária, sem perda salarial, para o professor que participa de formação; -garantir a dedicação exclusiva aos docentes em uma única instituição de ensino; -ofertar cursos de graduação e pós-graduação e garantir acesso e condições de frequência nas instituições públicas; -construir e executar programas de formação a partir do diálogo entre os profissionais da educação, estudantes, mães, pais, responsáveis, comunidade e movimentos sociais; -promover o acesso aos meios e equipamentos capazes de possibilitar a busca de informações, conteúdos e vivências para a ampliação de conhecimento pessoal; -garantir financiamento de projetos de educadores que visem construção e ampliação de conhecimentos, em parceria com instituições da sociedade civil; -entrelaçar programas de

pesquisa e de extensão das universidades e dos demais centros de pesquisa mantidos ou financiados pelo poder público, com a educação continuada dos profissionais da educação; - desenvolver cursos de mestrado e doutorado para profissionais da educação, com vistas ao incremento da pesquisa; -implementar formação continuada dos profissionais do magistério com ênfase nas novas tecnologias; -garantir formação em conhecimentos historicamente produzidos e que contribuam para a emancipação dos estudantes, incluindo troca de experiências, saberes, histórias de vida e habilidades dos educandos (BRASIL, 2010a).

Às instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e distrital, de acordo com o documento, caberiam promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada por meio de medidas tais como: -orientação e incentivo a prática educativa para a produção de conhecimentos dentro da própria instituição; -criação de grupos de estudos e de desenvolvimento de mecanismos que visem a melhoria do ensino; regulamentação das licenças remunerada para fins de estudo, tal como prevê a LDBEN; - garantia do estudo ou aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de libras, história da África e culturas afro-brasileiras, cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, orientação sexual e direitos humanos; -implementação de políticas que garantam os estágio obrigatório para a formação inicial dos licenciandos em instituições da educação básica; -efetivação de processos de formação inicial e continuada de acordo com as novas demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento; -efetivação de parcerias com as universidades para que se aproximem da prática cotidiana da instituição de ensino (BRASIL, 2010a).

Ao ter abordado a valorização profissional, o Documento-Final reconheceu a diversidade de condições de trabalho, expressa em planos de carreiras distintos, ou ainda ausentes, em salários diferenciados, em regimes de trabalho que mudam em função da esfera de trabalho (se municipal, estadual ou em instituição privada), entre outros. O documento considerou, diante do exposto, ser fundamental a existência de um piso salarial nacional e de planos de carreiras específicos que garantam, além do piso salarial, condições dignas de trabalho, jornada de trabalho cumprida em uma única instituição e com tempo destinado à formação e planejamento e delimitação de um número máximo de estudantes por sala de aula, considerado o custo aluno-qualidade (CAQ). Afirmou, ainda, ser necessária uma política salarial mais ampla que:

- a) Cumpra o preceito constitucional (art. 206, inciso V), que estabelece: *“valorização dos/das profissionais da educação escolar, garantidos, na*

forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Nesse contexto, propõe-se seleção pública para os/as profissionais da educação do setor privado, por entender que a garantia de padrão de qualidade só será alcançada com o tratamento igualitário para todos/as os/as profissionais que atuam na educação.

- b) Garanta a manutenção do dispositivo constitucional (art. 40, no que se refere à isonomia salarial entre o pessoal da ativa e os/as aposentados/as).
- c) Propicie a preservação do poder aquisitivo por meio de reposição das perdas salariais, tendo como parâmetro o indicador inflacionário anual do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em data-base estabelecida e definida no plano de carreira.
- d) Responsabilize-se pela ampliação de um piso salarial nacional profissional. (BRASIL, 2010a, p. 95-96, grifos no original).

No que diz respeito aos Planos de Cargos, Carreiras e Salários, considerou ser necessário:

- a) Realização de concurso público no regime estatutário para professores/as, especialistas e funcionários/as no ingresso na carreira e preenchimento de cargos, com vagas reais.
- b) Unificação dos planos de carreira, abrangendo funcionários/as de escola, professores/as e especialistas em educação, assegurando remuneração digna e condizente com as especificidades de cada profissão.
- c) Pagamento de salários relativos à maior habilitação na carreira, garantindo-se isonomia salarial relativa à mesma titulação nas demais carreiras do serviço público.
- d) Aprovação do PL 1.592/03, que institui os princípios e as diretrizes da carreira para todos/as os/as profissionais da educação.
- e) Constituição de quadro de profissionais, especialmente de docentes, para a substituição imediata de efetivos em licença de qualquer natureza, regulamentando a seleção de professores/as substitutos/as, para que tenham graduação na área do conhecimento dos/das professores/as que forem substituir. (BRASIL, 2010a, p. 96).

Como outras medidas de valorização o documento propôs:

- a) Garantia de um número máximo de estudantes por turma e por professor/a: (1) na educação infantil: de 0-2 anos, seis a oito crianças por professor/a; de 3 anos, até 15 crianças por professor/a; de 4-5 anos, até 15 crianças por professor/a; (2) no ensino fundamental: nos anos iniciais 20 estudantes por professor/a; nos anos finais, 25 estudantes por professor/a; (3) no ensino médio e na educação superior, até 30 estudantes por professor/a.
- b) Existência e acessibilidade de equipamentos didático-pedagógicos de multimídia.
- c) Definição e garantia de um padrão mínimo de infra-estrutura nas escolas: laboratórios de informática, com acesso à internet banda larga, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, atividades culturais, tal como os insumos indicados pelo CAQ. (BRASIL, 2010a, p. 96-97).

E concluiu afirmando ser necessário o estabelecimento de políticas relacionadas à prevenção, atenção e atendimento à saúde dos profissionais da educação, levando-se em conta sua integridade física, mental e moral, e visando a melhoria da qualidade de ensino, assim como afirma ser necessário políticas específicas relacionadas à seguridade social, tais como aposentadoria especial, direito à licença-prêmio e eliminação do fator previdenciário. Ponderou ainda que a punição ou premiação não sejam formas que contribuam para o exercício mais qualificado da profissão, sendo necessário estabelecer avaliações da formação e da ação docente pautadas na auto-avaliação institucional, de caráter participativo, fundamentada em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos, e desvinculadas de formas de promoção salarial (BRASIL, 2010a).

É importante registrar que o Documento-Final também abordou algumas questões referentes à valorização dos profissionais da educação que não os envolvidos com o magistério, mas dado o recorte da presente pesquisa não abordamos aqui tais ponderações.

Tudo que foi exposto até aqui, referente ao resultado da CONAE expresso no seu Documento-Final, demanda que se empreenda uma análise crítica tendo como referência as questões que envolvem a valorização do professor. Entretanto, em que pese a importância de todas as análises que possam vir a ser feitas, há de se considerar que o amplo debate realizado, expresso na amplitude de questões abordadas no Documento-Final, foi, para a frustração de muitos, ignorado pelo Governo Federal quando este deu entrada no Congresso Nacional no Projeto de Lei (PL) n.º 8.035/2010 (BRASIL, 2010b), que versava sobre o novo Plano Nacional de Educação, mas que descartou a maioria das contribuições realizadas na Conferência.

Moura (2015), ao referenciar-se em uma fala de Francisco Chagas, Secretário Executivo Adjunto do MEC e Coordenador da CONAE, na qual este afirmou que a capilaridade da conferência fez com que o Executivo e o Congresso Nacional aguardassem o resultado de suas deliberações, afirmou a este respeito que:

Como esclareceu Chagas, à abertura de um espaço propositivo, com participação e capilaridade, não criou necessariamente uma obrigação do Executivo quanto ao acatamento das deliberações aprovadas pela Conferência. No entendimento do MEC, pelo fato da conferência não ter aprovado exatamente o PNE, mas as diretrizes (em alguns casos foi além, aprovando metas e estratégias), caberia complementação e aperfeiçoamento por parte do Ministério. A proposta de Plano do governo refletiria ideias e caminhos que já vinham sendo defendidos e trabalhados até então. Levar-se-ia em consideração "o que a conferência aprovou, mas, também, as concepções que estão sendo desenvolvidas durante esse período" pelo MEC. (MOURA, 2015, p. 91, grifos nossos).

Tendo sido a CONAE convocada e realizada com o intuito de ouvir a sociedade organizada para a elaboração do novo PNE, nada menos poderia se esperar no sentido de que fosse proposto um PNE que incorpora-se as deliberações realizadas, mas “[...] O documento encaminhado em dezembro de 2010 pelo Executivo (MEC) ao Legislativo não incorporou grande parte das propostas extraídas da Conferência Nacional de Educação.” (SOUZA, 2012, p. 97).

É impossível não nos remetermos às medidas tomadas durante o Governo FHC perante o movimento organizado na virada do milênio quando com sua força no Congresso Nacional descartou a proposta de PNE elaborado pelos movimentos em educação, conforme vimos na subseção 3.4. Neste novo plano aconteceu o mesmo, com o agravante de que o Governo Lula mobilizou grande parte dos movimentos organizados da educação para construir conjuntamente um plano, mas logo na sequência descartou grande parte das contribuições realizadas. Consideramos esta situação agravada em relação ao que acontecera com o Governo FHC porque se buscou incorporar o movimento organizado na esfera do Estado, no processo de elaboração da política pública, o que aparenta um avanço democrático, mas que, em sua essência, não passou de uma medida de contenção de conflito, tendo em vista que mobilizou recursos financeiros (R\$ 32 milhões) e humanos em um processo que se encerrou em si, pois teve descartado pelo próprio organizador, o governo, grande parte de suas deliberações e anseios. Se com FHC o movimento organizado era categórico em ser opositor a ponto de ter elaborado um documento próprio, com Lula esse mesmo movimento aparentava construir conjuntamente e foi sumariamente desconsiderado na hora concreta da elaboração da política. Para sermos brandos na crítica, a CONAE não passou de um ensaio “democrático” na elaboração do PNE, tendo sido este ensaio descartado tal como uma proposta ou projeto que se recebe de um opositor.

Ainda assim, em atendimento aos objetivos propostos para a presente pesquisa, é pertinente apresentar que a noção de valorização presente do Documento-Final da CONAE relaciona sobremaneira a dimensão da formação, em especial a continuada, como elemento para a valorização do trabalho do professor. Apesar dessa ênfase, é ao mesmo tempo abrangente, a partir do detalhamento de aspectos relacionados às condições de trabalho, salários e plano de carreira, operando dentro da lógica reivindicatória de melhorias para as condições dadas atualmente. Das noções que vimos até o momento, ainda que repleta de contradições, é a mais abrangente, todavia, como vimos, só nos serve como registro histórico do que foi debatido e deliberado pela CONAE, pois não foi incorporado ao novo PNE, tal como veremos a seguir.

3.8 O PNE 2014-2024: mais do mesmo

Uma questão ressaltada por Souza (2012) é que o texto inicial proposto pelo Governo era sintético, com apenas 20 metas das quais derivam estratégias para seu cumprimento. Temos claro que a questão não é quantitativa apenas, relacionada a quantas metas se tem um plano, mas nos parece haver um prejuízo qualitativo em sintetizar centenas de metas, aprovadas na CONAE, em apenas vinte. Souza (2012), por sua vez, apresenta outra avaliação e afirmou em relação ao reduzido número de metas que:

Ressalta-se que a redução do número de metas não significa, em absoluto, uma redução do escopo do PNE. Como se verá, as vinte metas atualmente propostas representam desafios profundos para a melhoria da qualidade da educação brasileira e demandarão providências e medidas estruturais a serem implementadas. (SOUZA, 2012, p. 98).

De acordo com Moura (2015), esta redução no número de metas fizera o novo PNE ser comparado ao seu antecessor por oposição. Para o autor, “[...] Veremos que suas vinte metas e cento e setenta estratégias tentaram responder aos desafios educacionais que se impõem à sociedade brasileira sob a ênfase da formação e valorização dos professores. [...]” (MOURA, 2015, p. 93).

Além das mudanças realizadas pelo Poder Executivo, em relação ao aprovado pela CONAE, quando da elaboração do Projeto de Lei n.º 8.035/2010 (BRASIL, 2010b), este seria submetido à apreciação e modificação pelos parlamentares tanto da Câmara dos Deputados quanto do Senado Federal. De acordo com Moura (2015):

[...] Qualquer afirmação da preponderância das deliberações da CONAE sob as propostas de PNE seriam assim eminentemente políticas, de pressão social dos grupos, movimentos, associações e atores da sociedade civil que se mobilizaram durante as etapas da Conferência. Para os Poderes instituídos, a depender desta articulação, os resultados daquele espaço poderia ser considerado decisivo ou encarado apenas como mero instrumento de consulta. (MOURA, 2015, p. 91).

A tramitação no Congresso Nacional se deu, portanto, repleta de conflitos e disputas, “[...] visto que os Poderes Executivo e Legislativo não ratificarão[am] parte das bandeiras hasteadas nas três etapas da CONAE. [...]” (MOURA, 2015, p. 91). Grupos que foram dissonantes na CONAE, ligados ao setor privado da educação por exemplo,

encontraram dentro do Congresso Nacional espaço e acolhimento, tendo em vista o lobby realizado junto aos parlamentares (MOURA, 2015).

O descompasso entre o resultado da CONAE e o novo PNE proposto pelo Governo Federal despertou uma reação da sociedade organizada, que, liderados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, constituíram o movimento chamado “PNE pra valer” e que contou com a participação de mais de 200 entidades de todo o Brasil. Foram apresentadas por esse movimento 85 emendas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b), além de propostas de sugestões e alterações isoladas por parte da UNE, CNTE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) (SOUZA, 2012).

Ao todo, o projeto de lei contou com 2.915 emendas em sua primeira passagem pela Câmara dos Deputados, das quais apenas nove foram descartadas, sendo que deste total 875 foram acatadas pelo relator da Comissão Especial que havia sido criada para analisar e debater o projeto. Em outubro de 2012, o projeto iniciou sua tramitação no Senado, tendo passado pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), trâmite que durou quatorze meses e produziu “[...] um novo substitutivo bem diferente daquele aclamado pelos movimentos em defesa da educação pública.” (MOURA, 2015, p. 151). Ao ter retornado à Câmara dos Deputados o projeto de lei modificado pelo Senado retornaria à Comissão Especial e iniciaria votação no plenário apenas em maio de 2014, tendo a votação sido concluída em junho e o projeto transformado na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Recomendamos as pesquisas de Silva (2014) e Moura (2015) para um detalhamento dos trâmites e disputas prévias à aprovação da lei, dado que, estabelecido nosso recorte, passamos agora a análise das questões relacionadas à valorização contidas no texto final aprovado.

Dentre as dez diretrizes apontadas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a nona consistiu na “[...] valorização dos (as) profissionais da educação [...]” (BRASIL, 2014). O Plano foi estruturado a partir de vinte metas e de diversas estratégias relacionadas a cada uma delas, dentre as quais podemos considerar como sendo relacionadas à valorização as metas 15, 16, 17 e 18, destacadas a seguir:

[...] Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. [...] (BRASIL, 2014).

As metas 15 e 16 dizem respeito à formação inicial e continuada e as metas 17 e 18 dizem respeito ao salário e aos planos de carreiras, sendo que a meta 18 não é restrita aos professores.

A ênfase dada à formação e valorização dos professores apontada por Moura (2015) deve-se à que estas quatro metas juntas correspondem a 20% (vinte por cento) do total de metas do Plano. Sob este aspecto meramente quantitativo, o que temos a reafirmar é que houve sim um prejuízo ao reduzir a estrutura geral do Plano para vinte metas e isto se expressa claramente no recorte aqui analisado, pois basta recorrermos à subseção 3.7, na qual apresentamos uma síntese das deliberações da CONAE referentes à valorização dos professores, para constatarmos que dezenas de apontamentos não foram contemplados no Plano aprovado. Mas o debate quantitativo é insuficiente, pois não permite analisarmos a situação em sua essência e conteúdo, portanto, passemos a uma análise do conteúdo das metas.

Uma primeira questão a ser destacada é que as metas 15 e 18 estabelecem como objetivo o cumprimento de um artigo da LDBEN de 1996 e de um artigo da CF de 1988 respectivamente, ou seja, tal como aconteceu no PNE 2001-2010 estabeleceu-se como planejamento estratégico o cumprimento de questões já abordadas em leis anteriores - e não

quaisquer leis! O objetivo de um PNE não é justamente estabelecer metas para o desenvolvimento estratégico da educação? Como é possível, após toda a experiência exaustivamente analisada e criticada por diversos autores sobre o PNE passado, após anos de debates e disputas na elaboração da lei e plano agora em vigor, constatarmos duas metas que nada mais fazem que colocar mais prazo para o cumprimento de artigos de leis máximas do país? Além disso, tais metas são reedições sintetizadas de metas que já constaram no PNE 2001-2010 (metas 1, 5, 7, 12, 13, 15, 17, 18 e 19 do capítulo IV, cf. BRASIL, 2001) e demonstram o reconhecimento tácito da falência e insuficiência das legislações anteriores.

A meta 16 também é uma reedição sintetizada das metas 23 e 24 do capítulo IV do PNE 2001-2010 (cf. BRASIL, 2001), estabelecendo agora um percentual mínimo de professores a obterem a formação estipulada ao término da vigência do Plano. As estratégias relacionadas à meta são vagas e nelas não constam mecanismos que façam garantir condições reais dos professores realizarem a formação desejada, sendo que a CONAE apontou diversas medidas nesse sentido e que poderiam ter subsidiado o planejamento em questão.

A meta 17 aborda uma questão fundamental e que vem a constar em uma lei federal pela primeira vez, ao propor equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério às demais profissões com escolaridade equivalente. Entretanto, ainda que nas estratégias relacionadas faça referência ao piso salarial nacional profissional, desconsidera que este piso está muito abaixo do rendimento médio dos profissionais com escolaridade equivalente e, ainda assim, não é cumprido em muitos Estados e Municípios brasileiros. Considerando o conjunto de problemas relacionais ao Plano, dos quais abordamos de forma breve os que tangem a questão da valorização, não podemos apontar como avanço a existência dessa meta, pois não vemos relação lógica e efetiva entre ela e as estratégias que a acompanha e o conjunto de metas do Plano. Não se trata, todavia, de pensarmos de forma binária e afirmarmos, por oposição, que se trata de retrocesso, mas deve-se realizar uma análise que leve em conta o conjunto de metas e sua relação com o histórico das ações que propõe, assim como, fundamentalmente, a coerência entre o legislado e as ações cotidianas do Governo Federal e sua relação com o Plano e demais leis já aprovadas,

Quanto à noção de valorização expressa no novo PNE, verificamos mais do mesmo: continua alicerçada nos pressupostos do contexto neoliberal da década de 1990 ao mesclar exigências relacionadas à formação, com vagas indicações de condições objetivas consideradas adequadas e no entendimento da atribuição de valor relacionado ao aspecto da majoração remuneratória.

Apontamos, por fim, que as conhecidas reivindicações de valorização reeditadas no atual Plano Nacional de Educação permanecerão na pauta dos movimentos organizados, tendo em vista que, no que depender do texto aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, é grande a possibilidade do Plano ser transformado em "carta de intenções" - tal como acontecerá com o PNE passado.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO REFERENTES AO TRABALHO DO PROFESSOR

O intenso processo de industrialização bem como o desenvolvimento de outros setores econômicos relacionados à circulação de mercadorias, os grandes fluxos migratórios que trouxeram ao Estado de São Paulo, em especial à região metropolitana da capital, milhões de trabalhadores, assim como o elevado crescimento demográfico, fizeram com que se realizasse no Estado de São Paulo uma expansão do sistema educacional de forma precursora em relação ao resto do país. Esta expansão, todavia, não foi suficiente para atender toda a demanda, especialmente na região metropolitana da cidade de São Paulo, sendo que desde a década de 1960 é reconhecida a intensificação do uso das instalações educacionais e a consequente sobrecarga de trabalho atribuída aos professores, com salas que chegavam a 50 alunos em muitos casos, aliada a formas de contratação precárias e à baixa formação inicial (LOUREIRO, 2011; TEIXEIRA, 1983).

Para que tenhamos uma noção desta expansão a partir de, pelo menos, uma de suas variáveis, a Tabela 1 a seguir demonstra a evolução quantitativa do corpo docente do Estado de São Paulo entre 1940 e 1980:

Tabela 1 – Evolução quantitativa do corpo docente do Estado de São Paulo (1940-1980)

Período	Ensino Primário (1940-1970 / Ensino de 1º grau (1976-1980)	Ensino Médio (1940-1970) / Ensino de 2º Grau (1976-1980)
1940	13.429	1.626
1945/1946	16.230	3.507
1950	19.669	-
1955	24.974	5.322
1960/1962	33.262	9.004
1965	59.497	20.212
1970	56.909	54.275
1976	121.425	23.236
1980	148.978	33.484

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados apresentados por Teixeira (1983).

Em quatro décadas, o corpo de professores dos hoje chamados anos iniciais do ensino fundamental foi multiplicado em pouco mais de 11 vezes e o corpo de professores do ensino médio em pouco mais de 20 vezes.

De acordo com Teixeira (1983) o corpo técnico-administrativo expandiu em proporção maior a da expansão do pessoal docente, aumentando sobremaneira o quadro de

pessoal do setor educacional. Por outro lado, o orçamento destinado à Secretaria da Educação teve reduções: em 1979 foi de 18,21% em relação ao orçamento total, em 1980 passou para 14,02%, em 1981 foi de 13,24% e em 1982 foi de 13,47%.

No que diz respeito a carreira do magistério, em 1971 o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1971) determinou o estabelecimento de um estatuto para estruturá-los em cada sistema de ensino, sendo que o estatuto aprovado em 1974 pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, apesar da participação dos professores e de suas organizações representativas no processo de elaboração¹⁴, não só não incorporou diversas reivindicações apresentadas como também estava em desacordo às recomendações federais, deixando de fora a regulamentação que estipulasse a remuneração a partir da qualificação do professor, a diminuição da carga horária de acordo com a idade e o tempo de serviço, a titulação mínima exigida ao exercício da docência, entre outros. Disto resultou um processo de mobilização dos professores, que realizaram assembleias, abaixo-assinados e manifestações de rua, mas não possibilitou a modificação do estatuto aprovado. Em 1978, uma greve da categoria conquistou reajuste salarial, sem ter conseguido alterações significativas no estatuto, mantendo as condições inadequadas de trabalho resultante das longas jornadas, elevado número de estudantes por sala de aula e desestímulo profissional decorrente dos problemas na carreira (LOUREIRO, 2011; TEIXEIRA, 1983).

Durante a década de 1980 a situação de precariedade foi mantida, a ponto de que 40% dos professores não eram concursados com estabilidade no cargo. De acordo com Loureiro (2011), os governos de Paulo Salim Maluf, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), entre 1979-1982¹⁵, de André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), entre 1983-1987, e de Orestes Quécia, também do PMDB, entre 1987-1991, deram sequência aos baixos investimentos na educação, fato que contribuiu para a manutenção dos problemas supracitados.

A partir da década de 1990, tal como acontecera no âmbito federal, as diretrizes neoliberais se fizeram presentes nas políticas educacionais. Luiz Antônio Fleury Filho, do PMDB e que governou São Paulo entre 1991 e 1994, iniciou o projeto "Escolas-Padrão", tido como marco da reforma neoliberal da educação no Estado. Tal projeto

¹⁴ Associação Paulista de Pedagogia, União dos Diretores do Ensino Médio Oficial, Associação dos Orientadores Educacionais, Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (que futuramente viria se tornar a APEOESP) e Centro do Professorado Paulista (TEIXEIRA, 1983).

¹⁵ Entre maio de 1982 e março de 1983 governou o Estado José Maria Marin, do Partido Democrático Social (PDS), que era o vice-governador na chapa de Paulo Salim Maluf.

proclamou a descentralização da gestão, estimulando autonomia administrativa e financeira para pouco mais de 300 escolas - de um total na época de mais de 6.500.

[...] Nas escolas reestruturadas, os gestores, dentro da lógica de redução de despesas, assumiram responsabilidades que antes se concentravam no âmbito da SEE/SP. Administração de recursos, liberdade para estabelecer parcerias com a comunidade e autonomia para contratar e demitir professores foram exemplos de ações postas sob domínio das unidades. (LOUREIRO, 2011, p. 27).

A partir deste projeto foi criado o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva, que assegurava uma gratificação aos docentes que se dedicassem exclusivamente a trabalhar em tais escolas. Esta medida, aliada a autonomia para contratação e demissão de docentes, contribuiu para fragmentar a categoria dos professores, pois rompia com a isonomia no trato contratual e também nos aspectos relacionados à remuneração, tendo interferido em questões fundamentais do trabalho docente e ferido ainda mais o insuficiente estatuto do magistério. O projeto, muito semelhante a Escola de Tempo Integral de hoje e que foi imposto sem qualquer tipo de consulta ou debate prévio, foi extinto em 1995 após reação dos professores que realizaram greves e ocupações de escolas e também por falta de mecanismos legais que possibilitassem sua extensão às demais escolas do estado (ASSIS, 1999; LOUREIRO, 2011).

Mário Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi o governador entre 1995 e 2001. Em relação ao seu governo, Loureiro (2011) afirmou que este reproduziu as diretrizes do Consenso de Washington no Estado de São Paulo, em sintonia com o Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao ter reduzido investimentos nas áreas sociais, promovido a privatização de setores estratégicos, trazido para a gestão pública a lógica da eficiência, entre outras medidas. O governo se utilizava recorrentemente de expressões como "controle direto dos usuários", "descentralização de poder" e "democratização do Estado", assim como de noções como "produtividade dos recursos públicos", "racionalização da estrutura administrativa".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996b) constituíram-se também como alicerce legal e político para a reestruturação educacional levada a cabo pelo governo estadual, que tinha Teresa Roserley Neubauer da Silva à frente da SSE/SP. De acordo com Loureiro (2011, p. 30),

[...] A “eficiência” no gasto educacional passou a figurar como principal meta, e salas de aula com cinquenta alunos eram vistas como avanço educacional, pois representavam economia de despesas. As políticas educacionais de Covas reduziram gastos com educação pública, enxugaram o quadro de professores e funcionários, fecharam salas de aula e superlotaram as salas que restaram. [...]

Em 1996 foi implantado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que objetivava coletar dados sobre as unidades escolares e sobre o rendimento dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, ou, nas palavras de Loureiro (2011, p. 29) “[...] afirmar o controle sobre a produtividade escolar [...]”.

Em 1997 foi instituído o Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental, que, amparado pela LDBEN de 1996, reorganizou em dois ciclos de quatro anos o Ensino Fundamental que até então era dividido em séries sequenciais, eliminando a reprovação dentro dos ciclos. Esta política foi apresentada como necessária para sanar os problemas relativos ao rendimento insatisfatório nas avaliações, desajustes entre idades e séries ocupadas por muitos estudantes, assim como era apontada como promotora da autoestima dos estudantes e como mecanismo de eficiência na política educacional, uma vez que, ao eliminar o alto índice de reprovações, contribuiria com a redução dos gastos em educação decorrente das reprovações (SÃO PAULO, 1997a).

Este conjunto de medidas foi implantado de forma verticalizada, via decretos e resoluções, sem quaisquer mecanismos de debates com diretores, professores, funcionários, pais ou estudantes. Além disso, ao final da década o desemprego entre os professores formados havia aumentado substancialmente, fator este que contribuía para a intensificação do trabalho dos que estavam empregados e também com a manutenção de seus baixos salários.

Em 2001 assumiu o governo Geraldo Alckmin, do PSDB, que governou até março de 2006, quando o vice-governador Cláudio Lembo, do Partido da Frente Liberal (PFL), assumiu até dezembro do mesmo ano o término do segundo mandato de Alckmin.

Geraldo Alckmin era vice-governador da gestão Covas e, quando esse morreu, assumiu o término do mandato entre 2001 e 2002. Alckmin prosseguiu com o projeto político em curso, intensificando-o. No campo educacional isto se materializou no aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, na implementação de cursos de formação de professores pela modalidade à distância, na continuidade com Regime de Progressão Continuada e na incorporação das então chamadas novas tecnologias à educação. Além disso, regulamentou a política de bônus mérito aos professores com o Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001

(SÃO PAULO, 2001c), que havia sido instituída ainda na gestão Covas pela Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000b).

De acordo com Loureiro (2011), após ter assumido como governador eleito a partir de 2003, Alckmin, objetivando conter tensões decorrentes da política educacional em curso desde a década passada, reformulou a aparência do discurso oficial, tendo passado a usar termos como "acesso" e "cidadania", principalmente a partir de quando o professor Gabriel Chalita assumiu a SEE/SP.

Em 2003 Alckmin instituiu o Programa de Formação Continuada que, dentre outros, possibilitou a capacitação à distância de professores da rede estadual através de parcerias com instituições de ensino superior, e também o Programa Escola da Família que consiste até hoje na abertura das escolas aos finais de semana a partir da realização de atividades esportivas e culturais, desenvolvido a partir do trabalho de bolsistas de instituições de ensino superior privadas (LOUREIRO, 2011).

Na avaliação de Loureiro (2011, p. 33),

[...] a gestão de Alckmin foi marcada pela elaboração de inúmeros projetos uniformizadores que contradisseram o discurso da descentralização educacional, prejudicando o desenvolvimento autônomo das unidades escolares. Ademais, observou-se um processo de intensificação do controle do Estado, amortecido pelos mais diversos argumentos e justificativas da SEE/SP na busca de consenso. [...]

José Serra, do PSDB, foi o governador de 2007 até abril de 2010, quando Alberto Goldman, vice-governador também do PSDB, assumiu para encerrar o mandato de Serra. José Serra nomeou Maria Helena Guimarães de Castro como secretária da SEE/SP e, a partir de 2009, o cargo foi ocupado por Paulo Renato Souza, que havia sido Ministro da Educação no Governo de FHC. Durante esta gestão, foi implementada a recuperação da aprendizagem ao final dos ciclos, foi dada sequência às políticas de capacitação continuada para os professores, houve uma reorganização do Regime de Progressão Continuada, intensificou-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental, as escolas passaram a participar da Prova Brasil e foi dada continuidade à política do bônus aos professores (LOUREIRO, 2011).

Em 2008 a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi implementada. Como integrante do projeto mais amplo denominado São Paulo Faz Escola, a Proposta Curricular padronizou todo o currículo da rede estadual, do Ensino Fundamental ao Médio, para as escolas urbanas e rurais. De forma verticalizada, sem qualquer espécie de consulta ou

debate com os professores e gestores da rede, foram elaboradas pela SEE/SP cartilhas e demais materiais pedagógicos que passaram a ser de uso obrigatório em todo o estado. A prerrogativa do governo para tais medidas foram os insatisfatórios resultados dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (LOUREIRO, 2011).

Em 2011 Geraldo Alckmin voltou ao governo, tendo sido reeleito em 2014 e estando agora em seu quarto mandato de Governador do Estado de São Paulo. Na prática desde 1995, apesar dos curtos períodos nos quais os vices assumiram, o Estado tem sido governado pelo PSDB, o que possibilitou uma continuidade na política implementada, fato este verificável também na política educacional adotada, na qual a redução de despesas e eficiência no uso dos recursos disponíveis tem sido suas marcas.

A reforma educacional realizada no Estado de São Paulo ocorreu de forma verticalizada, por decretos ou resoluções elaboradas pelo poder Executivo Estadual, muitas das quais desconsiderando a existência da Assembléia Legislativa e descartando completamente o debate com diretores, professores, estudantes e pais. Decorremos deste processo a análise de um traço autoritário marcante na elaboração da política educacional.

Como analisou a pesquisa de Loureiro (2011), toda esta elaboração se deu alinhada aos interesses econômicos orientados pelos organismos que compõem o Banco Mundial (BM), o qual a partir da década de 1990 reorientou suas exigências aos países em desenvolvimento no sentido de atribuir à educação das massas um novo sentido, alicerçado na necessidade de formação de indivíduos adaptáveis as instabilidades do mercado de trabalho, reconfigurado a partir das recorrentes crises econômicas do modo de produção capitalista. As medidas impostas pelos governos estaduais na forma de leis, decretos e resoluções, sem o prévio envolvimento dos professores no processo de elaboração, podem ser consideradas como subservientes as demandas do capital.

Para as análises da presente seção tomamos inicialmente como referências os trabalhos de Basílio (2015), Loureiro (2011), Marques (2012), Mattos (2012) e Rodrigues (2017), a partir dos quais identificamos 6 (seis) Leis Complementares e 30 Decretos que, sob algum aspecto, versaram sobre o trabalho do professor da rede estadual entre 2000 e 2014. As pesquisas tomadas como referência, entretanto, não nos possibilitaram compreender se os decretos e leis complementares destacados correspondiam à totalidade da legislação estadual que versou sobre o trabalho do professor no período supracitado, dúvida esta que nos levou a

pesquisar no banco de dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo¹⁶ com o intuito de complementar a legislação inicialmente levantada a partir dos autores referenciados.

A pesquisa realizada no banco de dados abrangeu os anos entre 1997 e 2014, tendo em vista que em 1997 foi instituído o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 1997)¹⁷, e foi realizada no banco de dados de Leis Ordinárias, Leis Complementares e Decretos do Executivo, a partir dos vocábulos "magistério", "carreira", "formação", "bônus" e "bonificação". Não foi necessário utilizar vocábulos como "remuneração", "jornada" ou "valorização", uma vez que o termo "magistério" se demonstrou suficiente para abarcar quase a totalidade das questões relacionadas aos professores do estado, tendo sido necessário realizar alguns buscas pontuais sobre decretos que foram alterados pontualmente, como por exemplo o decreto que alterou a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Desta busca resultaram 2 (duas) Leis Ordinárias, 21 Leis Complementares e 28 Decretos, quantitativo documental que foi juntado às demais legislações estudadas pelos autores tomados como referência, totalizando 87 instrumentos legais normativos analisados, a saber, 2 Leis Ordinárias, 27 Leis Complementares e 58 Decretos do Executivo Estadual compreendidos entre 1997 e 2014. Todavia, identificamos e retiramos da análise algumas destas legislações¹⁸, tendo em vista que versaram sobre profissionais da área de suporte pedagógico e gestão ou por não terem versado sobre aspectos que estamos analisando, como por exemplo as relativas às questões previdenciárias e ao Programa de Ensino Integral. Portanto, o corpus documental da presente seção ficou constituído de 78 instrumentos legais normativos, a saber, 2 (duas) Leis Ordinárias, 23 Leis Complementares e 52 Decretos do Executivo Estadual compreendidos entre 1997 e 2014, além de algumas legislações anteriores à 1997 que tivemos que recorrer pois foram referenciadas no corpus por nós delimitado.

Para descrição e apresentação das análises reunimos as legislações a partir dos seguintes temas: plano de carreira e estágio probatório; afastamentos, remoções,

¹⁶ Acessível no endereço eletrônico: al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/

¹⁷ É este o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mais recente e, portanto, em vigor até hoje. Recomendamos a pesquisa de Teixeira (1983) caso haja interesse na gênese e desenvolvimento inicial do estabelecimento dos planos de carreira dos professores estaduais, entre as décadas de 1930 e 1970.

¹⁸ A saber, tais legislações foram: a Lei Complementar n.º 958 (SÃO PAULO, 2004b), a Lei Complementar n.º 1.010 (SÃO PAULO, 2007d), o Decreto n.º 49.366 (SÃO PAULO, 2005b), o Decreto n.º 52.046 (SÃO PAULO, 2007e), o Decreto n.º 57.379 (SÃO PAULO, 2011e), a Lei Complementar n.º 1.164 (SÃO PAULO, 2012a), o Decreto n.º 57.786 (SÃO PAULO, 2012b), a Lei Complementar n.º 1.191 (SÃO PAULO, 2012h) e o Decreto n.º 59.354 (SÃO PAULO, 2013d).

regionalização de concursos públicos e contratações temporárias; jornada de trabalho; remuneração; bônus ou bonificação por resultados; formação; e Programa Educação - Compromisso de São Paulo, tendo claro que esta separação faz sentido apenas como uma tentativa didática para abordagem das questões, uma vez que são aspectos distintos de uma mesma realidade e, portanto, só se separam do ponto de vista teórico. Há legislações que poderiam ter sido enquadradas em mais de um tema, pois versaram sobre mais de um tema, mas, tendo claro que esta opção não corresponde necessariamente à melhor forma para exposição das questões, optamos pelos agrupamentos realizados e nos submetemos às críticas que deles decorrerem.

Teixeira (1983), ao ter analisado a gênese e desenvolvimento das legislações que versaram sobre a política do pessoal docente do Estado de São Paulo, afirmou que:

[...] a legislação de pessoal docente, que expressa a política adotada, acabou se transformando num emaranhado de leis, decretos e regulamentos, muitos dos quais formulados com objetivos casuísticos, tornando a administração de pessoal extremamente complexa e até certo ponto “caótica”. (TEIXEIRA, 1983, p. 259)

Passadas mais de três décadas desta afirmação podemos retomá-la na presente pesquisa sem qualquer margem de questionamento, tendo em vista que a situação apontada não só permaneceu mas se intensificou, uma vez que grande parte as legislações atuais retomam frequentemente pressupostos e questões dadas por legislações das décadas de 1970 e 1980 e 1990, complexificando o entendimento a partir do considerável entrelaçamento que isto ocasiona. Ao mesmo tempo, é fundamental apresentar que este caos e complexidade do ponto de vista do entendimento da legislação não corresponde à uma política educacional aleatória, sem planejamento, pois corroboramos a análise de Rodrigues (2017, p. 75) quando este afirmou que:

Todas estas alterações pertencem à seara de um projeto de educação milimetricamente pensado e paulatinamente aplicado em nossas redes públicas de ensino, projeto este alinhado com os ideais da forma mais recente de neoliberalismo na educação e da gestão do Estado que determinou a reconstrução de um Estado em bases gerenciais às custas de um rigoroso "ajuste fiscal" e de uma série de medidas privatizantes que transferiram e transferem, ainda hoje, o quanto podem dos serviços públicos em áreas sociais a organizações sociais de direito privado, quando não à iniciativa privada propriamente dita. [...]

Outra ponderação, diz respeito ao fato de que as legislações não são somente resultados das ações governamentais ou dos legisladores, pois frequentemente assumem a forma de resultados mediados dos conflitos dados com os próprios objetos sobre os quais legislam. Por exemplo, as tabelas remuneratórias decorreram muitas vezes, senão na totalidade das situações, de processos negociais com os professores, através do intermédio de seus sindicatos, ainda que a leitura dos textos legais não explicita esta situação, dando a entender que tais atos partem exclusivamente das esferas de Governo. Sobre isto Costa (2016) analisou que:

[...] a lei pode-se revelar auspiciosa, ao registrar nos anais da história as vitórias e conquistas dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores, garantindo a concretização da justiça social ao promover os direitos da classe produtora da riqueza; porém, ao estabelecer condicionantes para o acesso nem sempre a lei permite o exercício do direito em sua plenitude. (COSTA, 2016, p. 505).

Quanto a estas contradições, seja quando da elaboração da lei ou quando de sua aplicação, Rodrigues (2017) afirmou que:

Esse percurso é regado de resistências, contradições e múltiplos desdobramentos que vão sendo afinados no cotidiano da aplicação das normas no sistema educacional paulista. As resistências vieram dos atores sociais envolvidos, centralmente os trabalhadores e suas organizações mas, também, da própria estrutura burocrática do aparelho de estado, que, não raras vezes é desconhecida pelos legisladores e pelo executivo e significa, na sua dinâmica interna, relativo obstáculo. [...] (RODRIGUES, 2017, p. 76).

A burocracia estatal vinculada à SEE/SP corresponde atualmente aos seguintes órgãos: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), Coordenadoria de Orçamentos e Finanças (COFI), Coordenadoria de Infra-estrutura e Serviços Escolares (CISE), Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), além da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do Conselho Estadual da Educação (CEE), das 92 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e 5300 Escolas Estaduais (EE), totalizando cerca de 6.000 técnicos e 50.000 funcionários de escolas. Já os professores, são cerca de 225.000. Para que tenhamos alguma referência quanto à evolução quantitativa de professores nas últimas três décadas, em 1980, conforme vimos na Tabela 1 apresentada anteriormente, eram aproximadamente 182.000 professores. Conforme dados do IBGE (1995, 2017), a população total do Estado em 1980 era de aproximadamente

25.240.700 pessoas, o que nos permite estabelecer a relação de 1 (um) professor para cada 138 pessoas; em 2016, a população total era de aproximadamente 44.749.600 pessoas, da qual resulta uma relação de 1 (um) professor para cada 198 pessoas.

De acordo com Rodrigues (2017), diante de tal estrutura se faz necessário uma série de normas (resoluções, portarias, instruções, circulares, comunicados, entre outros) para levar ao cotidiano das escolas e da prática docente uma adequada interpretação, do ponto de vista do Governo, e aplicabilidade aos decretos e leis publicados.

Descrevemos a seguir de forma não cronológica os principais aspectos das legislações constantes do corpus documental levantado e que se relacionam aos professores considerados os temas: plano de carreira e estágio probatório; afastamentos, remoções, regionalização de concursos públicos e contratações temporárias; jornada de trabalho; remuneração; bônus ou bonificação por resultados; formação; e Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

4.1 Plano de carreira e estágio probatório

A partir do levantamento e classificação que realizamos, encontramos 13 dispositivos legais, no período entre 1997 e 2014, que versaram sobre diferentes aspectos do plano de carreira e estágio probatório dos professores do Estado de São Paulo, conforme verifica-se no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre o plano de carreira e o estágio probatório dos professores entre 1997 e 2014

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997	Instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 45.348, de 27 de outubro de 2000	Regulamentou a Evolução Funcional pela via acadêmica,
Decreto n.º 49.394, de 22 de fevereiro de 2005	Regulamentou a Evolução Funcional pela via não-acadêmica
Decreto n.º 56.002, de 12 de julho de 2010	Regulamentou o § 2º do artigo 7º da Lei Complementar n.º 1.094
Decreto n.º 59.850, de 28 de novembro de 2013	Alterou dispositivos do Decreto n.º 49.394
Decreto n.º 60.285, de 24 de março de 2014	Deu nova redação a dispositivos do Decreto n.º 45.348
Decreto n.º 45.656, de 5 de fevereiro de 2001	Instituíram Menção Honrosa a integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 46.665, de 5 de abril de 2002	
Lei n.º 11.812, de 16 de dezembro de 2004	Criou cargos no Quadro do Magistério
Decreto n.º 52.344, de 9 de novembro 2007	Dispôs sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério
Lei Complementar n.º 1.097, de 27 de outubro de 2009	Instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 55.217, de 21 de dezembro de 2009	Regulamentou a Lei Complementar n.º 1.097
Decreto n.º 60.650 de 15 de julho de 2014	Alterou o Decreto n.º 55.217

Fonte: Elaboração dos autores.

O Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério estadual paulista, instituído pela Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b), passou a vigorar desde 1º de fevereiro de 1998, durante o governo de Mário Covas (PSDB), e destinou-se aos "[...] aos profissionais que exercem atividades de docência e aos que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades [...]" (SÃO PAULO, 1997b, p. 1).

É importante ponderar que o plano de carreira instituído em 1997 foi precedido por três estatutos do magistério, o de 1974 - Lei Complementar n.º 114, o de 1978 - Lei Complementar n.º 201, e o de 1985 - Lei Complementar n.º 444 (SÃO PAULO, 1985), sendo que este último até o presente não foi revogado expressamente e, de certa forma, é referência

para a conceituação que encontramos nas leis após 1997, das quais muitas alteraram-no. Outra ponderação sobre o estatuto de 1985 (SÃO PAULO, 1985) é que a APEOESP, a partir das resoluções de seu 24º Congresso Estadual (APEOESP, 2013) reivindicou seu resgate como lei de referência por considerá-lo mais avançado que a Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b).

O recorte da nossa pesquisa e sobre os quais apresentamos os principais pontos das leis são as chamadas classes docentes, constituídas pelo Professor Educação Básica I (PEB I), que exerce suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental, e pelo Professor Educação Básica II (PEB II), que exerce suas atividades nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que ao PEB I é possibilitado ministrar aulas nos anos finais do ensino fundamental caso possua habilitação complementar para tal (SÃO PAULO, 1997b).

Para o ingresso na carreira, os professores devem ser aprovados em Concurso Público de Provas e Títulos¹⁹ e posteriormente nomeados, sendo requisito ao PEB I ter concluído "[...] curso superior, Licenciatura de graduação plena, ou curso normal em nível médio ou superior [...]" (SÃO PAULO, 1997b, p. 4) e ao PEB II "[...] curso superior, Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente [...]" (SÃO PAULO, 1997b, p. 4). Todavia, os artigos 28, 29 e 30 da referida lei complementar possibilitam a admissão de professores pagos por carga horária cumprida nos seguintes casos: aos portadores de diploma de licenciaturas curtas, de diploma de licenciatura plena que atuarem com componentes curriculares diversos do de sua habilitação e de diploma de bacharelado, como PEB I, Nível IV, Faixa 1; e aos não portadores de nível superior que atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como PEB I, Nível I, Faixa 1 (SÃO PAULO, 1997b).

As possibilidades dadas pelos artigos 28, 29 e 30 conflitam com o estabelecido na LDBEN como formação mínima para a docência e possibilitam, dessa forma, a intensificação das formas de precarização do trabalho do professor, além de contradizer qualquer eventual discurso que o Governo do Estado possa realizar quanto à valorização,

¹⁹ Em 2009, a Lei Complementar n.º 1.094 (SÃO PAULO, 2009e), de 16 de julho, dentre outros, alterou a composição dos concursos públicos tendo acrescentado uma terceira etapa, de caráter eliminatório, e constituído por um curso de formação com carga horária semanal de 20 (vinte) horas, recebendo o candidato uma bolsa de estudos correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor do cargo pretendido durante o período de duração do curso. O Decreto n.º 56.002 (SÃO PAULO, 2010e), de 12 de julho de 2010, regulamentou a bolsa de estudos a que faz jus o candidato à cargo do Quadro do Magistério, tendo especificado que a bolsa destina-se ao custeio das despesas decorrentes da participação obrigatória no referido curso.

principalmente se nos remetermos àquele entendimento existente nas legislações federais da valorização intrinsecamente relacionada a aspectos da formação.

O Plano de Carreira possibilitou a Evolução Funcional para os professores, que diz respeito à passagem para nível retributivo superior. Dito de outro modo, é quando ocorre aumento do salário em decorrência do deslocamento na tabela remuneratória do plano de carreira, apresentada adiante na subseção correspondente. Esta evolução pode ocorrer pela via acadêmica e pela via não-acadêmica, tendo sido apresentadas algumas diretrizes para estas formas de evolução nos artigos 20, 21, 22 e 23 da referida lei complementar (SÃO PAULO, 1997b).

Para a Evolução Funcional pela via acadêmica, ao PEB I foi dispensado interstício²⁰ para enquadramento no Nível IV mediante a apresentação de diploma ou certificado de conclusão para cursos de licenciatura plena e para enquadramento no Nível V mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado e ao PEB II foi dispensado interstício para enquadramentos nos Níveis IV ou V mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado, respectivamente. Tal evolução, de acordo com a Lei Complementar, tem como objetivo o reconhecimento da formação acadêmica, realizada no campo de atuação do profissional, como fator relevante para a melhoria da qualidade do trabalho do profissional do magistério (SÃO PAULO, 1997b).

A Evolução Funcional pela via não-acadêmica, por sua vez, deve ocorrer através do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento ou do Fator Produção Profissional, que são tomados como indicadores de "[...] crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do profissional do magistério." (SÃO PAULO, 1997b, p. 2). Foram estabelecidos os seguintes interstícios: 4 (quatro) anos do Nível I para o Nível II, 4 (quatro) anos do Nível II para o Nível III, 5 (cinco) anos do Nível III para o Nível IV e 5 (cinco) anos do Nível IV para o Nível V²¹. Como, nos termos da Lei Complementar, devem ser considerados o tempo de efetivo exercício em cada nível, caso o professor se afaste para tratamento de saúde por mais de seis meses ou para frequentar cursos de pós-graduação, além

²⁰ Interstício é o tempo de permanência na posição da tabela remuneratória que deve ser respeitado até que se possa progredir para a próxima posição.

²¹ Em 2011 a Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b), de 11 de julho, que alterou, dentre outros, a estrutura da escala de vencimentos tendo acrescentado 3 (três) níveis e 3 (três) faixas, determinou 4 (quatro) anos de interstício para Evolução Funcional pela via não-acadêmica entre os níveis V e VI, 4 (quatro) anos entre os níveis VI e VII e 4 (quatro) anos entre os níveis VII e VIII.

de outras situações previstas que dizem respeito a prestação de serviços em outros órgãos do Estado, a contagem do tempo do interstício deve ser interrompida (SÃO PAULO, 1997b).

Quanto à Evolução Funcional pela via não-acadêmica, de cada um dos três fatores impostos podem decorrer análises e questionamentos importantes e que merecem, em outro estudo, devida atenção. Limitamo-nos, para a presente pesquisa, a apontar como problema a interrupção da contagem do interstício e também a limitação geral a qual os professores ficam submetidos com os tempos propostos, pois para chegarem ao todo da carreira, depois de terem cumprido os critérios em cada fator proposto, precisam permanecer 18 anos em atividade somente como professores da rede. Isso significa que não podem nem mesmo ter usufruído de afastamento para tratamento de saúde por mais de seis meses, ou para frequentar cursos de pós-graduação ou, ainda, para prestação de serviços em outros órgãos do Estado. Portanto, eventualidades relacionadas à saúde, que estão fora do controle do professor e sobre as quais as condições de trabalho afetam diretamente, afastamentos para a qualificação em cursos de pós-graduação, que são exigidos para a evolução pela via acadêmica, ou ainda a eventual cessão para prestação de serviços em outros órgãos do Estado, que supomos ocorrer com uma pequena parcela dos professores, interferem negativamente na evolução funcional pela via não-acadêmica. Avaliamos que se trata de uma limitação intransponível para cada professor usufruir do plano de carreira. A este respeito, Costa e Freitas (2016, p. 13) analisaram:

[...] Observe-se que, por um lado, a lei reconhece que a formação melhora a qualidade do trabalho, por outro, não reconhece o tempo de aperfeiçoamento para tal como tempo que deva ser considerado para a evolução funcional do professor. Isso é coerente com as orientações internacionais para que a formação contínua ocorra sem necessidade de se conceder ao professor tempo exclusivo para isso.

No dia 27 de outubro de 2000, o Decreto n.º 45.348 (SÃO PAULO, 2000a) foi publicado com o intuito de regulamentar a Evolução Funcional pela via acadêmica. A primeira regulamentação delimitou o entendimento quanto ao campo de atuação do profissional, tendo classificado-a como "[...] área específica onde opera o profissional do magistério, abrangida pela docência polivalente ou exclusiva de componentes curriculares [...]" (SÃO PAULO, 2000a, p. 2). A dispensa de interstícios permaneceu igual, tendo sido especificado a necessidade de apresentação do diploma ou título devidamente registrados e obtidos em instituições credenciadas, sendo os certificados de conclusões de cursos aceitos apenas de forma temporária. Além disso, foram normatizadas as competências operacionais

do Dirigente Regional de Ensino, do Diretor do Departamento de Recursos Humanos e da Secretaria de Educação, tendo sido a vigência do decreto retroagida para 1º de fevereiro de 1998. Em 2014, o Decreto n.º 60.285 (SÃO PAULO, 2014a), de 24 de março, alterou dispositivos do Decreto n.º 45.348, tendo suprimido a denominação "professor polivalente" que se referia ao PEB I, possibilitado o pedido da Evolução Funcional a professores em situação de afastamento, designação, nomeação em comissão ou readaptação no âmbito da SEE/SP e alterado as redações dos artigos que se referiam aos órgãos da SEE/SP incumbidos de analisar e encaminhar os expedientes relativos à execução da evolução funcional em questão.

Apesar da Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b) ter fixado o prazo de 120 (cento e vinte) dias para a publicação do regulamento relativo a Evolução Funcional pela via não-acadêmica, apenas 8 (oito) anos depois o Decreto n.º 49.394 (SÃO PAULO, 2005c), de 22 de fevereiro de 2005, foi publicado com tal regulamentação. As diretrizes apontadas na Lei Complementar n.º 836 foram mantidas, assim como os interstícios entre os níveis, tendo sido especificado o entendimento referente ao campo de atuação profissional ao qual as ações devem estar vinculadas, a saber: as áreas curriculares que compõem a formação acadêmica do PEB I; as áreas curriculares que compõem as disciplinas integrantes da formação acadêmica do PEB II; acrescidas, para ambos casos, às áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas, o aprofundamento e enriquecimento curricular que visem a cidadania, abordadas como temas transversais, e os aspectos teóricos, metodológicos e da gestão escolar vinculados às práticas dos professores e pessoal de suporte pedagógico. Dito de outro modo, se um PEB I realizar algum curso sobre Física, por exemplo, ou se um PEB II graduado em Geografia realizar um curso na área de Química, estes cursos não podem ser considerados para efeitos da contagem de pontos para Evolução Funcional, pois, nos termos da lei, não estão dentro do chamado campo de atuação profissional.

Os Fatores Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional foram detalhados em relação à Lei Complementar n.º 836. De acordo com o Decreto (SÃO PAULO, 2005c), os componentes relacionados ao Fator Atualização podem ser estágios e cursos de formação complementar e continuada com duração igual ou superior a 30 horas, ofertados por instituições de ensino superior, órgãos da SEE/SP, entidades representativas das classes do magistério, instituições públicas estatais e não estatais ou entidades particulares credenciadas pela SEE/SP, sendo que os cursos precisam ser homologados pela SEE/SP para efeitos de contabilização dos pontos para Evolução Funcional.

Verificamos que o Governo limitou, além daquelas restrições já dadas pelo recorte do campo de atuação profissional, as possibilidades de atualização aos professores e a correspondente evolução funcional, pois condicionou o reconhecimento dos cursos que podem realizar àqueles oferecidos ou homologados pela SEE/SP.

Os componentes relacionados ao Fator Aperfeiçoamento são os cursos ofertados por instituições de ensino superior com carga horária mínima de 30 horas e que objetivem aprofundamento em disciplinas ou áreas do saber específicas. Podem ser considerados etapas de cursos estruturados em módulos ou cursos ofertados pelos órgãos da SEE/SP realizados durante a jornada de trabalho (SÃO PAULO, 2005c).

Observamos que a lógica da formação em serviço se faz presente, demonstrando o pragmatismo esperado dos cursos em questão, assim como o rebaixamento dos meios que poderiam ser de formação efetiva, mas na prática operam dentro da lógica do capital de redução de custos quando se trata dos processos formativos para o conjunto dos professores.

Os componentes relacionados ao Fator Produção Profissional dizem respeito aos documentos e materiais inéditos produzidos individual ou coletivamente por integrantes da carreira do magistério e que "[...] contribuam para a melhoria da prática da sala de aula, da gestão e da supervisão escolar, cuja divulgação e ou implementação se constituam em efetivo fator de melhoria da qualidade do ensino." (SÃO PAULO, 2005c, p. 3).

De acordo com o Decreto (SÃO PAULO, 2005c), os certificados apresentados são pontuados e a eles atribuídos pesos distintos a depender do nível no qual se encontra o professor. A passagem para nível retributivo superior ocorre quando, respeitados os interstícios, se atinge a pontuação mínima exigida. A Tabela 2 detalha a pontuação mínima exigida para cada nível e os pesos atribuídos a cada fator:

Tabela 2 – Critérios para a Evolução Funcional dos professores da rede estadual pela via não-acadêmica (2005)

Níveis	Interstício	Pontuação mínima exigida	Pesos por fator		
			Atualização	Aperfeiçoamento	Produção Profissional
I para II	4 anos	35	4	4	2
II para III	4 anos	40	4	4	2
III para IV	5 anos	50	3	3	4
IV para V	5 anos	60	3	3	4

Fonte: Subanexo I do Anexo do Decreto n.º 49.394 (SÃO PAULO, 2005c).

Observamos como os pesos dados a cada fator mudam conforme o tempo de serviço do professor, sendo que o fator atualização tem maior peso no início da carreira e o fator produção profissional tem maior peso no final da carreira. Vemos também que a pontuação mínima exigida para a mudança de nível aumenta conforme aumenta o nível, exigindo que o professor com mais tempo de serviço realize mais cursos e pontue mais para conseguir ascender na carreira.

Como a vigência do decreto (SÃO PAULO, 2005c) foi retroagida para 1º de fevereiro de 2002, os professores que realizaram cursos entre 2002 e 2005 puderam tê-los reconhecidos para fins de evolução funcional.

Em 2013 o Decreto n.º 59.850 (SÃO PAULO, 2013g), de 28 de novembro, alterou dispositivos do Decreto n.º 49.394 (SÃO PAULO, 2005c). A denominação "professor polivalente" que se referia ao PEB I foi alterada para "professor que ministra aulas ou rege classes", corrigiu-se as denominações "séries" para "anos" tendo em vista a reestruturação do ensino básico, foram publicados os quadros de detalhamento e pontuação dos fatores Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional, assim como foram atualizados os critérios para a evolução, tendo em vista as alterações ocorridas na estrutura das escalas de vencimento, conforme detalha a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Critérios para a Evolução Funcional dos professores da rede estadual pela via não-acadêmica (2013)

Níveis	Interstício	Pontuação mínima exigida	Pesos por fator		
			Atualização	Aperfeiçoamento	Produção Profissional
I para II	4 anos	35	4	4	2
II para III	4 anos	40	4	4	2
III para IV	5 anos	50	3	3	4
IV para V	5 anos	60	3	3	4
V para VI	4 anos	60	3	3	4
VI para VII	4 anos	60	3	3	4
VII para VIII	4 anos	60	3	3	4

Fonte: Parte do Subanexo I do Anexo do Decreto n.º 59.850 (SÃO PAULO, 2013g).

A Tabela 3 demonstra que foi mantida a mesma lógica na atribuição dos pesos aos diferentes fatores, com o fator atualização com maior peso no início da carreira e o fator produção profissional com maior peso no final da carreira, assim como também foi mantida a lógica da pontuação mínima exigida para a mudança de nível aumentar conforme aumenta o nível, exigindo do professor com mais tempo de serviço a realização de mais cursos e

obtenção de maiores pontuações para ascender na carreira. Ademais, nesta nova e vigente reestruturação da tabela da carreira aquele tempo mínimo de 18 anos para o professor progredir até o último nível foi aumentado para 30 anos, considerada a hipotética situação de não usufruto de determinadas licenças e cumprimento de todas as exigências dentro de cada nível, que, como vimos, estão além da espera do tempo de interstício.

Em 2000 e 2001 os Decretos n.º 45.656 (SÃO PAULO, 2001b) e n.º 46.665 (SÃO PAULO, 2002a) instituíram Menção Honrosa a integrantes do Quadro do Magistério, "[...] considerando a importância em estimular a assiduidade dos docentes no exercício de suas atribuições [...]" (SÃO PAULO, 2001b, p. 2). Estes decretos destoam, em certa medida, dos demais, sendo que os enquadrados nesta subseção por terem sido relacionados pelo governo à evolução pela via não-acadêmica. No primeiro decreto, de 2000, o critério para o recebimento da Menção foi não ter apresentado nenhuma falta no recebimento do Bônus Mérito e, no segundo, ter recebido a pontuação máxima consideradas as Jornadas de Trabalho Docente iguais ou superiores a 120 horas. Além da entrega da Menção em sessão solene, ambos decretos determinaram o registro no prontuário dos servidores agraciados com o intuito de pontuação para Evolução Funcional não-acadêmica.

Estes dois decretos estabelecem critérios de reconhecimento e recompensa ao professor no âmbito da tradição das honrarias peculiares aos cerimoniais militares, de chefes de Estado, enfim, às estruturas verticalmente centralizadas e meritocráticas. De forma similar, as políticas de avaliação performática do professor, circunscritas à lógica neoliberal supõem, também, a verticalização e a meritocracia vindo a ditar as diretrizes para as políticas educacionais. Assim os referidos decretos destoam dos demais e, pelo que supomos, a reação dos professores organizados deve ter evitado suas reedições, pois no período pesquisado só os dois foram publicados. Para o Governo do Estado de São Paulo, o professor que não faltou deveria ser condecorado em sessão solene junto às autoridades e deveria ser beneficiado em relação aos demais em sua evolução funcional, produzindo distinções entre os pares, com efeito emulador, exatamente como ocorre nas corporações militares.

No dia 16 de dezembro de 2004, a Lei n.º 11.812 (SÃO PAULO, 2004c) criou 35.000 cargos de PEB II, 24 horas semanais, Faixa 2, Nível I. Conforme dados da SEE/SP (SÃO PAULO, 2017), para PEB II, anteriores a esta criação de vagas, foram realizados concursos em 1994 - 9.030 vagas, em 1998 - 47 mil vagas e 2003 - 49 mil vagas. Para termos uma ideia de como estava a situação na década de 1990, de acordo com Lapo e Bueno (2003, p. 68):

A rede estadual de ensino de São Paulo contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram professores efetivos. Este número representava apenas 34% do total de professores da rede, uma vez que os 66% restantes eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado. [...]

As autoras apontaram, ainda, que naquele momento o governo estadual chegou a anunciar que não faria novos concursos. Vemos que, pelas vagas que foram criadas, o que fez não foi suficiente para minimizar a índices aceitáveis o número de contratados precariamente.

Em 2007 o Decreto n.º 52.344 (SÃO PAULO, 2007h), de 9 de novembro, regulamentou o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Foi fixado o período de 1.095 dias de efetivo exercício para o período de estágio no qual o servidor estará sob avaliação especial de desempenho, que deverá ser realizada a partir dos quesitos: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento com a Administração Pública, eficiência e produtividade. Findado o período e tendo o servidor sido aprovado pela Comissão de Avaliação Especial de Desempenho, o integrante do quadro do magistério será considerado estável no cargo, nos termos do artigo 41 da Constituição Federal. O Decreto atribuiu à Secretaria de Educação a responsabilidade pela publicação das normas referentes ao estabelecimento de critérios e do processo de avaliação, constituição e competências das Comissões de Avaliação e definição procedimentos para reconsideração e recurso, quando for o caso. O Decreto n.º 53.037 (SÃO PAULO, 2008c) vetou ao servidor em estágio probatório a possibilidade de participar em concurso de remoção e de atribuição de vagas para substituição, sendo que alguns meses depois o Decreto n.º 53.161 (SÃO PAULO, 2008d), de 24 de junho de 2008, voltou atrás e retirou a remoção da lista de restrições. Em 2013, o Decreto n.º 59.447 (SÃO PAULO, 2013e) retirou a atribuição de vagas para cargos vagos e a substituição dos impedimentos ao servidor em estágio probatório e a Lei Complementar n.º 1.207 (SÃO PAULO, 2013c), de 5 de julho, instituiu o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do magistério, com carga horária mínima de 360 horas e como parte integrante do estágio probatório.

Para concluir esta subseção, analisamos a Lei Complementar n.º 1.097 (SÃO PAULO, 2009g) que em 2009 instituiu o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério. A promoção, nos termos da Lei Complementar, é entendida como:

[...] a passagem do titular de cargo das classes de docentes, [...], para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em

processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar. (SÃO PAULO, 2009g, p. 1).

O interstício determinado para a promoção foi de 4 (quatro) anos na faixa inicial e 3 (três) anos nas demais faixas, sendo a contagem interrompida nos mesmos termos da Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b). Como requisitos a participação no processo de avaliação, o professor deveria estar classificado na mesma unidade de ensino por pelo menos 80% (oitenta por cento) do tempo do interstício a que estiver submetido e deveria obter pelo menos 80% (oitenta por cento) da pontuação possível da tabela de frequência, regulamentada posteriormente, que levaria em conta a assiduidade ao trabalho. Além disso, a Lei Complementar n.º 1.097 (SÃO PAULO, 2009g, p. 1) determinou o estabelecimento de "[...] pontuação especial para os servidores que não usufruírem de abonos de faltas, a qualquer título [...]".

A possibilidade de promoção foi limitada a 20% (vinte por cento) do total de professores integrantes de cada uma das faixas, tendo sido delimitado um desempenho mínimo, um tipo de nota de corte para a pontuação da prova, para que os candidatos pudessem ser classificados, a saber:

- I - da faixa 1 para a faixa 2: 6 (seis) pontos;
- II - da faixa 2 para a faixa 3: 7 (sete) pontos;
- III - da faixa 3 para a faixa 4: 8 (oito) pontos;
- IV - da faixa 4 para a faixa 5: 9 (nove) pontos. (SÃO PAULO, 2009g, p. 1).

Como em 2011 a Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b), de 11 de julho, alterou, dentre outros, a estrutura da escala de vencimentos dos integrantes do magistério tendo acrescentado 3 (três) níveis e 3 (três) faixas, alterou-se também a pontuação mínima exigida para promoção, conforme segue:

- I - da faixa 1 para a faixa 2: 6 (seis) pontos;
- II - da faixa 2 para a faixa 3: 7 (sete) pontos;
- III - da faixa 3 para a faixa 4: 7 (sete) pontos;
- IV - da faixa 4 para a faixa 5: 8 (oito) pontos;
- V - da faixa 5 para a faixa 6: 8 (oito) pontos;
- VI - da faixa 6 para a faixa 7: 9 (nove) pontos;
- VII - da faixa 7 para a faixa 8: 9 (nove) pontos. (SÃO PAULO, 2011b, p. 1).

A classificação final dar-se-ia observadas a pontuação obtida na avaliação, a maior permanência na unidade de ensino e a maior pontuação na tabela de frequência - publicada posteriormente, como veremos adiante. Caso o professor não estivesse dentro do limite de 20% (vinte por cento) delimitado para obtenção da promoção, poderia manter sua pontuação e concorrer às avaliações posteriores ou, caso optasse por realizar novo processo avaliativo, teria assegurada a maior pontuação obtida dentre as avaliações que realizou (SÃO PAULO, 2009g).

O Decreto n.º 55.217 (SÃO PAULO, 2009k), que regulamentou a Lei Complementar n.º 1.097, alterou a referida lei ao delimitar a avaliação como apenas teórica e atribuiu a EFAP a responsabilidade pela organização dos processos de avaliação, considerada a determinação de que as provas considerassem os conteúdos curriculares, as práticas didáticas e os conhecimentos pedagógicos, com valorização do preparo para uso das novas tecnologias.

Quanto ao computo do tempo mínimo de permanência de 80% (oitenta por cento) numa mesma unidade, apenas se ocorresse remoção ou transferência a critério da Administração a contagem do tempo não seria interrompida (SÃO PAULO, 2009k).

Quanto a assiduidade, os pontos:

[...] serão apurados mensalmente, considerando-se como número de faltas, as ausências ocorridas a qualquer título, excetuando-se apenas os dias em que o servidor estiver em férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença por adoção, serviços obrigatórios por lei e licença por acidente de trabalho. (SÃO PAULO, 2009k, p. 6).

Anexo ao Decreto (SÃO PAULO, 2009k) foi publicada a pontuação relativa à frequência conforme demonstra a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Tabela de frequência a que refere o artigo 7º do Decreto n.º 55.217 (2009)

N.º de faltas	Pontos	N.º de faltas	Pontos
0	30 + 30 especiais	16	14
01	29	17	13
02	28	18	12
03	27	19	11
04	26	20	10
05	25	21	09
06	24	22	08
07	23	23	07
08	22	24	06
09	21	25	05
10	20	26	04
11	19	27	03
12	18	28	02
13	17	29	01
14	16	30	0
15	15	31	0

Fonte: Anexo do Decreto n.º 55.217 (SÃO PAULO, 2009k).

O Decreto n.º 60.650 (SÃO PAULO, 2014e), de 15 de julho de 2014, alterou o Decreto n.º 55.217, retomando a possibilidade da prova de avaliação ser prática, tal como estava nos termos da Lei Complementar n.º 1.097, tendo sido facultado ao servidor optar pela avaliação teórica ou prática. Caso opte pela prova prática, esta será constituída da confecção de um memorial, elaborado na forma de relatório circunstanciado que possibilite averiguar "[...] as qualidades profissionais, a experiência, o comprometimento com a educação e o esforço para agregar qualidade ao ensino." (SÃO PAULO, 2014e, p. 1). O memorial será avaliado por servidores de outras unidades de ensino, a partir de regulamentação própria publicada pela SEE/SP. O decreto alterou também a forma de pontuação da assiduidade, conforme verificamos na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Tabela de frequência a que refere o artigo 2º do Decreto n.º 60.650 (2014)

N.º de faltas mensais	Pontos	N.º de faltas mensais	Pontos
0	60 + 5	09	8
01	52	10	6
02	44	11	5
03	36	12	4
04	30	13	3
05	24	14	2
06	18	15	1
07	14	16 ou mais	0
08	10	-	-

Fonte: Anexo do Decreto n.º 60.650 (SÃO PAULO, 2014e).

Este sistema de promoção instituído pela Lei Complementar n.º 1.097 e legislações posteriores institucionaliza uma prática de acesso seletivo à progressão na carreira, que consolida a ideia de que se trata de concessão e não direito por meio de uma série de medidas. A primeira diz respeito à limitação de 20% (vinte por cento) de professores a ser contemplados, que fere a isonomia na possibilidade do acesso ao direito da promoção, que é um pressuposto básico de qualquer plano de carreira - a possibilidade de ascensão a um patamar remuneratório superior, bem como contribui para a fragmentação da categoria, instigando a competição entre os professores.

Essa delimitação, todavia, não é novidade e já constava nos primeiros estatutos do magistério elaborados na década de 1970. Conforme demonstrou a pesquisa de Teixeira (1983) há um documento da APEOESP que, na época, reivindicava que a progressão não fosse limitada à 20% (vinte por cento) mas sim que ocorresse para, no mínimo, 20% (vinte por cento) da categoria. O trabalho de Teixeira (1983) permite-nos compreender que muitas das diretrizes intensificadas com a agenda neoliberal na forma de gerir o Estado tem sua origem nas teorias da administração das décadas de 1940, 1950 e 1960. Ainda que tenham sido elaboradas para as empresas capitalistas, não tardou serem empregadas nas esferas do Estado, afetando, desde a origem, os estatutos do magistério.

A segunda medida foi o estabelecimento de condicionantes para a promoção, tais como prova, interstício, tempo de permanência na mesma escola e pontuação mínima relacionada à assiduidade. A prova é elaborada pela EFAP, ou seja, pelo Governo, que pode utilizar-se dela para impor determinados conhecimentos como adequados, a partir de sua concepção de educação; os interstícios, desconsideradas eventualidades que ocasionam sua interrupção, que predeterminam 30 anos para que se chegue ao nível máximo; o tempo mínimo de permanência na mesma escola que desconsidera os complexos processos de atribuições de aulas e eventualidades que em nada afetam a capacidade de trabalho do professor, como por exemplo remoções para acompanhamento de cônjuges, entre outros; a pontuação mínima relacionada à assiduidade, que desconsidera os motivos estruturais que levam os professores à faltar e que desconsidera o direito às faltas abonadas²². Então, além de estarem sujeitos a um percentual máximo de professores que conseguirão a promoção, estes devem reunir vários condicionantes e serem bem avaliados pelo Governo para que possam usufruir deste direito.

²² As faltas abonadas são 6 (seis) faltas que o professor pode ter durante um ano, sem prejuízo de salário, por conta dos 6 (seis) dias trabalhados e não pagos relativos aos meses que possuem 31 dias, pois a base de cálculo do salário é o mês de 30 dias.

Quanto a este sistema de promoção, encontramos nas resoluções aprovadas do 23º Congresso Estadual da APEOESP (APEOESP, 2010) a reivindicação expressa de revogação da Lei Complementar n.º 1.097 e a seguinte análise:

Os dados do Saresp mostram que a situação do ensino é cada vez mais alarmante em São Paulo. Apesar desse cenário, a administração do estado mais rico da Federação não trabalha para estabelecer uma política salarial para os professores. Em vez disso, o PSDB se vangloria de ter implantado a política de bônus e promoção por mérito, medida que aniquila o Plano de Cargos e Salários da categoria. (APEOESP, 2010, p. 7).

Por sua vez, nas resoluções de seu 24º Congresso Estadual (APEOESP, 2013) não há reivindicação da revogação da referida lei, mas encontramos a seguinte passagem: "[...] Para que o professor não tenha como única opção submeter-se à prova de mérito, conseguimos introduzir o memorial digital como instrumento para a promoção na carreira. [...]" (APEOESP, 2013, p. 5) e a seguinte reivindicação na seção do documento reservada a valorização profissional:

- Garantir no processo de regulamentação da lei complementar 1143/11 (em curso na Comissão Paritária), todos os avanços já conquistados, entre eles o tempo de serviço combinado com a formação continuada como critério para a evolução funcional; itinerário formativo; pontuação de projetos curriculares e outras atividades do cotidiano do integrante do magistério; pontuação da participação em conselhos da área da educação; memorial do professor como alternativa à prova de mérito para a promoção; e outros; (APEOESP, 2013, p. 8)

Houve, portanto, uma mudança na postura do Sindicato. Como vimos anteriormente, tal memorial foi possibilitado pelo Decreto n.º 60.650 (SÃO PAULO, 2014e).

4.2 Afastamentos, remoções, regionalização dos concursos públicos e contratações temporárias

No que tange às transferências decorrentes do processo de reestruturação das escolas na década de 1990, às remoções, aos afastamentos possíveis, aos concursos públicos regionalizados e às contratações temporárias de professores, encontramos 12 (doze) dispositivos legais entre 1997 e 2014 conforme verifica-se no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre transferências, remoções, afastamentos, concursos regionalizados e contratações temporárias dos professores entre 1997 e 2014

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Decreto n.º 42.966, de 27 de março de 1998	Disciplinou a transferência e o aproveitamento dos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 45.645, de 30 de janeiro de 2001	Deu nova redação aos dispositivos que especifica do Decreto n.º 39.930, de 30 de janeiro de 1995, que dispõe sobre afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 49.893, de 18 de agosto de 2005	Dispôs sobre os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008	Dispôs sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, definiu normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes
Decreto n.º 53.161, de 24 de junho de 2008	Alterou dispositivos do Decreto n.º 53.037
Decreto n.º 55.144, de 10 de dezembro de 2009	Alterou e inseriu dispositivos no Decreto n.º 53.037
Decreto n.º 59.447, de 19 de agosto de 2013	Alterou dispositivos do Decreto n.º 53.037
Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009	Dispôs sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual
Decreto n.º 54.682, de 13 de agosto de 2009	Regulamentou a Lei Complementar n.º 1.093
Decreto n.º 55.143, de 10 de dezembro de 2009	Regulamentou a remoção de cargos dos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 60.649, de 15 de julho de 2014	Alterou o Decreto n.º 55.143
Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013	Dispôs sobre os Concursos Públicos Regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério

Fonte: Elaboração dos autores.

Tendo em vista a reorganização das escolas estaduais paulistas e o processo de municipalização ocorrido na segunda metade da década de 1990, o Decreto n.º 42.966 (SÃO PAULO, 1998b), publicado em 27 de março de 1998, disciplinou a transferência e o aproveitamento dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE/SP decorrentes da extinção, fusão ou incorporação de unidades escolares com sobra de classes ou disciplinas a serem ministradas. O Decreto estipulou a transferência dos professores para as unidades mais próximas ou para as resultantes da incorporação, tendo sido declarados como "adidos" os

quadros que resultassem excedentes após o preenchimento das lotações previstas em lei. Aos professores adidos, observada a classificação realizada quando das atribuições de aulas, foram determinadas a regência de classes a qualquer título, a incumbência de assumir as atribuições de Professor Coordenador quando houvesse ausência de docente designado para tal, a responsabilidade por ministrar aulas de reforço, adaptação e recuperação, a participação nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares e a colaboração nos processos de integração da escola com a comunidade. Ao docente que não pudesse assumir disciplina devido à falta de habilitação legal para tal, foi garantido sua disponibilidade remunerada e foi assegurado o direito de retorno à unidade no caso de surgimento de vaga dentro do prazo de 5 (cinco) anos da reorganização que originou a transferência (SÃO PAULO, 1998b).

Em 2001 o Decreto n.º 45.645 (SÃO PAULO, 2001a), de 30 de janeiro, deu nova redação a alguns dispositivos do Decreto n.º 39.930, de 30 de janeiro de 1995, que dispôs sobre afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE/SP, retirando o prazo que havia fixado para os afastamentos resultantes de exercício de atividades junto à Municípios do Estado de São Paulo e ampliando as possibilidades de afastamentos sem prejuízo de vencimentos aos professores no início da carreira. O Decreto n.º 49.893 (SÃO PAULO, 2005d), de 18 de agosto de 2005, revogou o Decreto n.º 45.645 e demais que versavam sobre os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério, tendo atualizado a questão e sido mantido em vigor sem alteração relativa aos interesses de nossa pesquisa pelo menos até 2014.

De acordo com o Decreto n.º 49.893, os afastamentos sem prejuízo dos vencimentos e demais vantagens pecuniárias poderão ocorrer para que os integrantes titulares do quadro do magistério exerçam atividades nos órgãos da SEE/SP e no Conselho Estadual da Educação, exerçam a docência por tempo determinado em outras modalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, exerçam atividades por tempo determinado junto a entidades conveniadas junto à SEE/SP, desenvolvam atividades junto às Entidades de Classe do Magistério estadual, exerçam a docência por tempo determinado junto ao Sistema Carcerário do Estado ou exerçam atividades junto à Rede Municipal de Ensino desde que haja convênios firmados para tal. Com prejuízo dos vencimentos, os afastamentos poderão ocorrer para exercer atividades em outras Secretarias ou Autarquias do Estado de São Paulo, da União, outros Estados ou Municípios, com limite de um servidor por Estado e por Município, e para realização de cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento ou atualização, desde que na área de atuação do integrante do quadro do magistério e limitado a 1 (um) ano

prorrogável por até três vezes. O referido decreto também autorizou o afastamento sem prejuízo de vencimentos para o exercício de assessoria parlamentar junto à Assembléia Legislativa e ao Congresso Nacional, quando o cônjuge estiver no exercício de mandato eletivo, e para a prestação de serviços junto à Prefeitura quando o cônjuge estiver no exercício de cargo de Prefeito de Município do Estado de São Paulo. Os demais afastamentos fundamentados no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado (Lei n.º 10.261, de 28 de outubro de 1968), no Regime Jurídico dos Servidores Admitidos em Caráter Temporário (Lei n.º 500, de 13 de novembro de 1974) e no Estatuto do Magistério Paulista (SÃO PAULO, 1985) foram mantidos pelo Decreto n.º 49.893.

Há que se destacar que os afastamentos, nos termos do Decreto n.º 49.893, para realização de cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento ou atualização, ainda que na área de atuação do integrante do quadro do magistério e limitados a 1 (um) ano prorrogáveis por até três vezes, são concedidos com prejuízo de vencimentos. Dito de outro modo, é dessa forma que o Governo Estadual incentiva e possibilita condições de estudo ao professor que se propõe afastar-se para qualificar-se em sua área de atuação: suspendendo-lhe o salário. Esta questão pode ser contraposta à existência desde 2003 do Projeto Bolsa Mestrado, integrado ao Programa de Formação Continuada. Contudo, a concessão da bolsa está sempre condicionada ao aceite por parte do Governo Estadual, a partir das várias condicionantes regulamentadas. Além disso, a concessão da bolsa na forma de ajuda financeira não pressupõe liberação da carga horária de trabalho, pois não se trata de afastamento, portanto, impele ao professor acrescentar à sua jornada semanal de trabalho o tempo necessário para realização do curso de pós-graduação.

O Decreto n.º 53.037 (SÃO PAULO, 2008c), de 28 de maio de 2008, dispôs sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério e definiu normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes.

Quanto a regionalização dos concursos, o decreto (SÃO PAULO, 2008c) determinou sua realização a partir das Diretorias de Ensino, observadas as condições previstas na Lei Complementar n.º 444 e os requisitos constantes da Lei Complementar n.º 836, deixando a possibilidade, quando for do interesse da Administração, para sua realização em âmbito estadual. O Decreto n.º 55.144 (SÃO PAULO, 2009j), de 10 de dezembro de 2009, alterou o entendimento sobre a regionalização, tendo possibilitado a realização de concursos envolvendo mais de uma Diretoria de Ensino. Em 2013, por sua vez, o Decreto n.º 59.447 (SÃO PAULO, 2013e), de 19 de agosto, adequou novamente a redação de artigos do Decreto

n.º 53.037 e a Lei Complementar n.º 1.207 (SÃO PAULO, 2013c), de 5 de julho, também dispôs sobre aspectos da realização dos Concursos Públicos Regionalizados.

Quanto à remoção, o Decreto n.º 53.037 (SÃO PAULO, 2008c) retomou as determinações constantes na Lei Complementar n.º 444, no Decreto n.º 24.975 (SÃO PAULO, 1986), no Decreto n.º 40.795 (SÃO PAULO, 1996b) e no Decreto n.º 42.966 (SÃO PAULO, 1998b), acrescentando a possibilidade de remoção no âmbito estadual por união de cônjuges ou por concurso de títulos e em jornada de trabalho diversa daquela ocupado pelo docente. O Decreto n.º 55.144 (SÃO PAULO, 2009j), de 10 de dezembro de 2009, vetou a participação nos concursos de remoção aos professores em estágio probatório e também aos que tivessem sido admitidos pelos concursos regionalizados. Em 2013, por sua vez, o Decreto n.º 59.447 (SÃO PAULO, 2013e), de 19 de agosto, voltou atrás e revogou o decreto anteriormente citado, abrindo a possibilidade ao docente em estágio probatório, ainda que tenha sido admitido por concurso regionalizado, de concorrer aos concursos de remoção. O Decreto n.º 55.143 (SÃO PAULO, 2009i), de 10 de dezembro de 2009, também regulamentou a remoção de cargos dos integrantes do Quadro do Magistério, ao ter estabelecido a realização de concurso de nível estadual, por títulos, por união de cônjuges ou por permuta, ainda que não tenha disciplinado esta última possibilidade. O decreto (SÃO PAULO, 2009i) regulamentou as etapas do concurso, os critérios para participação, os tipos possíveis de vagas e as formas para sua contabilização, as incumbências de cada órgão da Secretaria de Educação envolvidos, tendo entrado em vigor na data de sua publicação e revogado todas as disposições contrárias, excetuadas as que regiam os concursos de remoção em andamento naquele momento. Em 2014 o Decreto n.º 60.649 (SÃO PAULO, 2014d), de 15 de julho, realizou alterações no Decreto n.º 55.143 relacionadas às incumbências de alguns órgãos da Secretaria de Educação envolvidos com o processo de remoção, aos títulos acadêmicos aceitos para contagem da pontuação e às formas, prazos e considerações sobre os recursos interpostos por pretendentes à remoção.

Quanto à substituição, possibilitada pelo artigo 22 da Lei Complementar n.º 444, o Decreto n.º 53.037 (SÃO PAULO, 2008c) estabeleceu como critérios para participação na atribuição da vaga a ser substituída: não ter sofrido penalidades por qualquer tipo de ilícito nos últimos 5 (cinco) anos, não ter desistido ou não sido cessada designação anterior nos últimos 3 (três) anos, não ter computado mais de 10 faltas de qualquer natureza ou não estar de licença, com exceção à licença gestante. Para que o afastamento gere a demanda da substituição, este deverá ter duração igual ou superior a 200 dias. Ao docente que optar por concorrer a este tipo de vaga, no processo inicial de atribuição não poderá concorrer às vagas

de outro tipo. O Decreto n.º 53.161 (SÃO PAULO, 2008d), de 24 de junho de 2008, alterou o critério das faltas, elevando para 12 faltas de qualquer natureza ocorridas no ano precedente ao da atribuição.

Os critérios para participação nas atribuições de vagas para lecionar como professores substitutos, principalmente a desistência em designação anterior e o limite anual de faltas, restringem a possibilidade de mobilidade e de preenchimento de carga horária de trabalho aos professores que assim queiram. De acordo com Basílio (2015) tais medidas constituem em dispositivos de produção de diferenciações e hierarquias entre os professores e manejo arbitrário das atribuições das aulas.

Quanto à contratação temporária de docentes, o Decreto n.º 53.037 (SÃO PAULO, 2008c) retomou as determinações constantes no Decreto n.º 42.965 (SÃO PAULO, 1998a) e no Decreto n.º 43.630 (SÃO PAULO, 1998c) e estabeleceu que a contratação se daria após aprovação em processo seletivo simplificado realizado de forma regionalizada, considerada o campo de atuação, a ordem de classificação no processo seletivo, habilitação, tempo de serviço e títulos, podendo o candidato aprovado ser aproveitado no âmbito da Diretoria de Ensino caso não fosse contemplado com atribuição total ou parcial na unidade escolar indicada no momento da inscrição. Caso deixasse de realizar a prova de seleção, o candidato não poderia participar de novo processo de atribuição que venha ser realizado durante os anos letivos de referência. Logo depois, o Decreto n.º 53.161 (SÃO PAULO, 2008d), de 24 de junho de 2008, alterou a condicionante "aprovação" para "participação" em processo seletivo simplificado.

Em 2009 a Lei Complementar n.º 1.093 (SÃO PAULO, 2009d), de 16 de julho, ao ter disposto sobre a contratação por tempo determinado de servidores de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, versou também de forma específica sobre a contratação temporária de professores, tendo em vista a "[...] necessidade de pessoal em área de prestação de serviços essenciais [...]" (SÃO PAULO, 2009d, p. 1) decorrentes de dispensa, demissão, exoneração, falecimento ou aposentadoria, da criação ou ampliação de novas unidades escolares, quando o número reduzido de aulas não justificar a criação de cargo efetivo, quando houver saldo de aulas disponíveis enquanto não ocorre o provimento efetivo ou quando se der o impedimento do efetivo para a continuidade das aulas. O contrato temporário não pode exceder 12 meses e tendo sido contratado uma vez, a pessoa não poderá ser contratada novamente dentro do prazo subsequente de 200 dias a contar do término do contrato anterior. A Lei Complementar (SÃO PAULO, 2009d) revogou regulamentações distintas dadas por leis anteriores e ainda dispôs sobre normas transitórias diversas.

De acordo com Rodrigues (2017), as diversas formas existentes para contratação dos professores fragmentou a categoria, tendo em vista que, apesar do mesmo trabalho que desempenham, uns possuem estabilidade e outros contratos com prazo delimitado - além de outras distinções criadas pelo Governo. Tanto que, para saber quem é quem, algumas denominações foram convencionadas, a saber: os professores efetivos, os professores categoria "F", os professores categoria "L" e os professores categoria "O", e outras.

A categoria "F" foi criada com a instituição da Lei Complementar n.º 1.010 (SÃO PAULO, 2007d) assegurando a estabilidade previdenciária. No momento, encontra-se em extinção pois constituiu-se dos professores que, na data da promulgação da lei, possuíam aulas atribuídas e diferenciava-se dos efetivos por não terem garantia de jornada de trabalho que não seja a jornada reduzida (RODRIGUES, 2017). A Lei Complementar n.º 1.093 (SÃO PAULO, 2009d) garantiu aos professores da categoria "F" o ingresso na Jornada Reduzida de Trabalho Docente, fato este considerado por Rodrigues (2017) como insuficiente para garantir estabilidade real. Para termos uma idéia do que a Jornada Reduzida de Trabalho Docente garante em termos remuneratórios, um PEB II contratado temporariamente em julho de 2014 fez jus a um salário de R\$ 724,77 e um PEB I a um salário de R\$ 626,08.

A categoria "L" encontra-se extinta pois constituía-se dos professores que na data da promulgação da Lei Complementar n.º 1.093 (SÃO PAULO, 2009d) possuíam aulas atribuídas e deixou de existir ao término dos contratos firmados na época. Não eram amparados pelo estatuto do servidor público estadual e possuíam várias restrições a direitos básicos (RODRIGUES, 2017).

A categoria "O", por sua vez, diz respeito à todos contratados temporariamente após a Lei Complementar n.º 1.093 (SÃO PAULO, 2009d), regidos por contratos em condições e limitantes, a saber, 2 (dois) meses a menos de licença maternidade, 4 (quatro) dias a menos de licença gala e nojo, vinculação ao Regime Geral de Previdência Social, entre outros. Esta categoria não está submetida ao plano de carreira dos professores, a Lei Complementar n.º 836. Em 2015, somavam aproximadamente 65.000 professores, de acordo com Rodrigues (2017).

O Decreto n.º 54.682 (SÃO PAULO, 2009f), de 13 de agosto de 2009, por sua vez, regulamentou a Lei Complementar n.º 1.093 (SÃO PAULO, 2009d), sendo que o aspecto desta regulamentação que diz respeito a nossa pesquisa foi a delimitação das faltas ao serviço durante o período de vigência do contrato, assim colocadas: até 1 (uma) falta não justificada ou não abonada; até 2 (duas) faltas abonadas, sem desconto de remuneração desde que não

ocorram no mesmo mês; e até 3 (três) faltas justificadas desde que não ocorram no mesmo mês, havendo perda da remuneração do dia. Ultrapassar o limite de falta não justificada ou não abonada pode implicar na extinção contratual.

Mais que delimitação, o Decreto n.º 54.682 reduziu consideravelmente as possibilidades de faltas abonadas em relação aos professores efetivos.

Rodrigues (2017) ressaltou que ao mesmo tempo em retirou direitos dos professores temporários, tais leis mantiveram a obrigação dos mesmos para cumprirem deveres:

O movimento de retirar direitos e manter deveres é constatada também no que diz respeito aos professores da Categoria "O" quando analisamos seu contrato de trabalho e vínculo previdenciário. Os mesmos são contratados por tempo determinado por regimento próprio do Estado de São Paulo, são vinculados ao INSS/RGPS mas não possuem assegurados os direitos previstos na CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, ou seja, não tem acesso ao seguro desemprego e FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Trabalho).

A vinculação ao INSS é meramente previdenciária. Percebam que ao desobrigar-se de manter sob o mesmo regime que os demais servidores, o governo poderia contratá-los como "celetistas" e assim assegurar aos contratados precários todos os direitos e a carteira de trabalho assinada. No entanto não é isso que ocorre. Buscou-se uma forma híbrida de contratação temporária que não se assemelha a nenhuma outra conhecida onde se mesclam condições previstas no regime jurídico único dos servidores e no regime geral regrado pela CLT, de forma a equiparar "por baixo" no que diz respeito aos direitos e "por cima" no que tange os deveres e obrigações. (RODRIGUES, 2017, p. 108).

A intensificação e a precarização das condições de trabalho, considerado o aspecto do regime de contratação, é decorrência de tais medidas, que fazem retroceder conquistas históricas mínimas do conjunto da classe trabalhadora para parcela considerável dos professores da rede pública estadual.

Por fim, encontramos nas resoluções aprovadas do 23º Congresso Estadual da APEOESP (APEOESP, 2010) a reivindicação expressa de revogação da Lei Complementar n.º 1.093. Já nas resoluções de seu 24º Congresso Estadual (APEOESP, 2013) não há qualquer menção à referida lei complementar, mas consta uma avaliação na qual o fato da prova para a categoria "O" ter deixado de ser eliminatória foi um avanço conquistado pelo Sindicato.

4.3 Jornada de trabalho

Quanto à jornada de trabalho dos professores da rede estadual localizamos 5 (cinco) legislações entre 1997 e 2014 conforme reunimos no Quadro 5 apresentado adiante.

Antes, todavia, é pertinente apresentarmos que de acordo com a Lei Complementar n.º 836, artigos 10 e 12, entende-se por jornada semanal de trabalho ou carga horária o total de horas "[...] em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente [...]" (SÃO PAULO, 1997b, p. 1), tendo sido instituído naquele momento a Jornada Básica de Trabalho Docente com 30 horas semanais - 25 horas em atividades com alunos e 5 horas de trabalho pedagógico, das quais 2 devem ser cumpridas coletivamente na escola, e a Jornada Inicial de Trabalho Docente com 24 horas semanais - 20 horas em atividades com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico, das quais 2 devem ser cumpridas na escola. Quando as jornadas de trabalho forem diversas da Jornada Básica e da Jornada Inicial, a divisão das horas far-se-á conforme demonstra a Tabela 6:

Tabela 6 – Composição das horas da jornada de trabalho do professor da rede estadual paulista (1997)

Horas em atividades com alunos	Horas de trabalho pedagógico na escola	Horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente
33	3	4
28 a 32	3	3
23 a 27	2	3
18 a 22	2	2
13 a 17	2	1
10 a 12	2	0

Fonte: Anexo IV da Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b).

A Tabela 6 estava vigente como referência para a composição da jornada de trabalho na rede estadual até 2014, sendo republicada desde 1997 com o mesmo conteúdo apresentado acima.

A reivindicação histórica do movimento de professores quanto a que pelo menos 1/3 (um terço) de sua jornada total seja destinado ao trabalho pedagógico inerente ao ato de ministrar aulas ainda não foi conquistada pela categoria docente paulista. Verificamos na Tabela 6 que para a jornada de 40 horas semanais, por exemplo, está previsto 7 (sete) horas, serão invés das 13 horas que comporiam 1/3 da jornada. A Lei n.º 11.738 (BRASIL,

2008a), a Lei do PSPN, determinou a composição da jornada de forma a considerar o 1/3 (um terço) destinado à preparação de aulas, mas o governo desse estado ainda não atendeu à essa exigência legal federal de adequação.

Além disso, quanto menor a jornada mais diminuto o tempo pago pelo cumprimento da jornada extra-classe, pois este tempo é calculado como percentagem da carga total, o que cria uma situação em que, para jornada menores que 14 horas, o tempo prescrito para trabalho pedagógico individual é nulo. Uma aula de 1 (uma) hora ou 30 horas de aulas demandam, em proporções distintas, trabalho extra-classe, sendo esta uma especificidade inerente ao trabalho do professor. Nos termos da composição da jornada no Estado de São Paulo, portanto, o trabalho de preparo realizado por aqueles professores cujas jornadas em sala são inferiores a 14 horas não é pago ou pago de forma insuficiente para os professores que têm jornadas superiores a 15 horas, estando a rede estadual em desacordo com a determinação federal. A este respeito, Costa (2016) afirmou que:

[...] as atuais exigências concernentes ao professor extrapolam a atividade precípua do ensino não podendo serem realizadas em classe, quando a atenção do professor deve estar voltada ao aluno, à aula, às especificidades de uma relação mediada pela transmissão do conhecimento, da explicação, da correção de exercícios, da estimulação da opinião. Contudo, o tempo pago para a realização de tais tarefas corresponde apenas a 25% do total, o que se revela insuficiente ao arrolarmos os procedimentos envolvidos em cada tarefa. (COSTA, 2016, p. 496-497).

Enfim, nessa jornada não regulamentada muitos professores estudam e realizam cursos de formação continuada, que apesar de inerentes às necessidades do trabalho constam de horas não pagas e são muitas vezes custeados pelo próprio professor (FERNANDES, 2015).

Tal como os relatórios de fábricas do século XIX apresentados por Marx (2013) e Engels (2008a), que demonstraram como a partir do momento em que se delimitou a jornada de trabalho diversas formas foram utilizadas pelos capitalistas para fraudar as delimitações e obter o máximo possível de mais-trabalho, vemos como a partir da composição da jornada de trabalho do professor determinada na lei estadual há também mecanismos para que o Estado obtenha o máximo possível de mais-trabalho, ao não remunerar ou remunerar insuficientemente o trabalho necessário ao preparo e avaliação de aulas.

A Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b) determinou a hora de trabalho em 60 minutos dos quais 50 devem ser destinados à ministrar aula, tendo assegurado 15 minutos consecutivos de descanso por período letivo.

De acordo com Costa (2016):

[...] Isso significa que um professor que ministra cinco aulas num período deve permanecer na escola por 5 horas (300 minutos), sendo 250 minutos em sala, 15 minutos de descanso e 35 minutos à disposição da diretoria. Esse tempo é utilizado pelo professor para atender alunos, pais, deslocar-se entre escolas, atender as solicitações dos gestores da escola, enfim, administrar os eventos imponderáveis na escola, mas na letra da lei, há lacuna quanto à consideração desse tempo de trabalho, o que leva à interpretação de que seria uma concessão ao professor, o que, de fato, não acontece [...] (COSTA, 2016, p. 500-501).

A Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b) limitou a carga horária semanal máxima no caso de acumulação de cargos docentes a 64 horas semanais. Além disso, o artigo 13 da referida lei complementar especificou que o trabalho pedagógico realizado pelo docente em local de livre escolha destina-se a preparação de aulas e à avaliação dos trabalhos dos alunos, assim como que o trabalho pedagógico realizado nas escolas deve ocorrer coletivamente e será organizado pelo estabelecimento de ensino, abrangendo ainda o atendimento a pais de alunos.

De acordo com Costa (2016) esta divisão prescritiva das horas do trabalho docente, além do que expusemos anteriormente, fere a autonomia do professor.

Em 2013, a Lei Complementar n.º 1.207 (SÃO PAULO, 2013c), de 5 de julho, aumentou para 65 horas semanais a carga horária máxima permitida quando ocorrer acumulação de cargos docentes e determinou que o ingresso na carreira se dará sempre na Jornada Inicial de Trabalho Docente ou na Jornada Reduzida de Trabalho Docente²³, quando a Administração assim achar julgar necessário.

É fato que sob o capitalismo deve haver leis limitando a jornada de trabalho, pois do contrário a imposição do capital sobre a força de trabalho humana, tal como vimos na seção 2 desta pesquisa, a levaria à exaustão absoluta. Todavia, entendemos esta limitação a 65 horas semanais aos professores, na prática, como uma possibilidade para que vendam sua capacidade de trabalho ao Estado até o limite de suas condições físicas e psicológicas, contribuindo não só para o adoecimento mas, também, para a manutenção da superpopulação relativa de professores. Esta "limitação" nada mais é que o Estado reforçando à categoria de professores a lógica perversa do modo de produção capitalista que super-explora os empregados ao mesmo tempo em que mantém um contingente significativo na marginalidade

²³ Criada pela Lei Complementar n.º 1.094 (SÃO PAULO, 2009e), de 16 de julho de 2009, conforme veremos adiante.

do desemprego. Uma real limitação a 30 horas semanais, por exemplo, contribuiria para o bom desempenho profissional ao mesmo tempo em que possibilitaria empregar 2 (dois) professores para o cumprimento desta mesma jornada "limitada" pela lei. Ademais, nem a Consolidação das Leis Trabalhistas permita uma jornada tão extensa, pois os trabalhadores sob este regime de contratação são limitados a uma jornada de 44 horas semanais.

Realizadas estas considerações, a seguir, reunidas no Quadro 5, apresentamos as 5 (cinco) legislações entre 1997 e 2014 que versaram sobre a jornada de trabalho dos professores da rede estadual:

Quadro 5 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a jornada de trabalho dos professores entre 1997 e 2014

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Decreto n.º 42.965, de 27 de março de 1998	Dispôs sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério
Decreto n.º 43.630, de 17 de novembro de 1998	Deu nova redação ao § 1º do artigo 16 do Decreto n.º 42.965
Decreto n.º 55.078, de 25 de novembro de 2009	Dispôs sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério
Decreto n.º 59.448, de 19 de agosto de 2013	Alterou e acrescentou dispositivos ao Decreto n.º 55.078
Lei Complementar n.º 1.094, de 16 de julho de 2009	Instituiu a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério

Fonte: Elaboração dos autores.

O Decreto n.º 42.965 (SÃO PAULO, 1998a), de 27 de março de 1998, retomou os entendimentos da Lei Complementar n.º 836 referentes ao campo de atuação do PEB I e PEB II, aos requisitos para sua contratação, aos tipos e composições das jornadas semanais de trabalho, tendo republicado o Anexo IV da referida lei complementar, correspondente a Tabela 6 apresentada anteriormente. O decreto limitou a jornada do titular de cargo docente à 40 horas semanais, classificou como carga suplementar a diferença entre o limite imposto a jornada semanal e a jornada básica ou inicial da qual o professor for titular, estipulou que a atribuição de aulas deveria se dar a partir de processo seletivo classificatório e que as horas da jornada poderiam ser constituídas na unidade escolar de classificação do cargo e também em outras unidades de uma mesma Delegacia de Ensino. O Decreto havia limitado a contratação de docentes à duração do período letivo, tendo sido esta limitação revogada pelo Decreto n.º 43.630 (SÃO PAULO, 1998c) de 17 de novembro daquele mesmo ano. O Decreto n.º 42.965

também possibilitou ao docente que não conseguisse uma Jornada Inicial de Trabalho completa em sala de aula exercer atividades de coordenação de atividades pedagógicas, planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, avaliação, adaptação e recuperação à alunos com desempenho insatisfatório, e colaboração nos processos de integração da escola com a comunidade.

Em 2009, a Lei Complementar n.º 1.094 (SÃO PAULO, 2009e), de 16 de julho, dentre outras medidas, instituiu a Jornada Integral de Trabalho Docente - com 40 horas semanais, e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente - com 12 horas semanais, além de ter criado 80.000 cargos de docente PEB II para Jornada Reduzida de Trabalho Docente.

Lembremos que a jornada de 12 horas semanais, conforme vimos na Tabela 6, instituída como Jornada Reduzida de Trabalho Docente, é aquela na qual não há tempo previsto para o trabalho pedagógico individual e há apenas 2 (duas) horas para o trabalho pedagógico coletivo na escola, que corresponde à metade do que deveria ser de acordo com a Lei do PSPN de 2008. Ao ter criado 80.000 cargos PEB II nesta jornada, portanto, o Governo abriu a possibilidade para o ingresso na carreira docente de forma precarizada.

O Decreto n.º 55.078 (SÃO PAULO, 2009h), de 25 de novembro de 2009, alterou o Decreto n.º 42.965, tendo atualizado nomenclaturas, possibilitado o ingresso na carreira em qualquer jornada de trabalho disponível e possibilitado complementação da jornada mediante atribuição de classes ou aulas a título de substituição. O Anexo IV da Lei Complementar n.º 836, correspondente a Tabela 6 apresentada anteriormente, foi novamente publicado sem qualquer alteração em seu conteúdo. Em 2013, o Decreto n.º 59.448 (SÃO PAULO, 2013f), de 19 de agosto, repetindo algumas determinações que já haviam sido dadas com a Lei Complementar n.º 1.207 (SÃO PAULO, 2013c), alterou novamente a jornada de ingresso na carreira, que voltou a ser a Jornada Inicial ou a Jornada Reduzida caso não existam aulas suficientes para a Jornada Inicial, retirou do docente a possibilidade de reduzir sua jornada para a Jornada Reduzida, aumentou para 65 horas semanais o limite da carga semanal no caso de acumulação de cargos docentes e ampliou o leque de possibilidades de atividades extra-classe ao docente que precisar complementar sua jornada de trabalho ao ter acrescido “[...] a atuação no desenvolvimento de experiências educativas diversificadas [...]” e “[...] ações que deverão estar voltadas aos alunos, oferecidas nos espaços e tempos disponíveis, por meio de projetos especiais previstos no plano de trabalho anual da unidade escolar.” (SÃO PAULO, 2013f).

A partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 Barbosa (2011) sistematizou informações relativas à jornada de trabalho dos

professores. Destacamos da pesquisa que 51% (cinquenta e um por cento) dos professores do ensino fundamental e 57% (cinquenta e sete por cento) dos professores do ensino médio declararam cumprir jornada semanal igual ou superior a 40 horas, que, além disso, os dados do PNAD não possibilitam afirmar se estas horas se referem às horas de trabalho contratuais ou horas que efetivamente são trabalhadas dentro e fora da sala aula. De acordo com a autora:

[...] se considerados os dados da PNAD apresentados e se eles forem comparados à jornada de trabalho de outros profissionais, pode-se concluir que a jornada de trabalho do professor é menos extensa. No entanto, ao se admitir que os professores normalmente dedicam mais tempo, além das horas pelas quais são contratados, ao desenvolvimento de seu trabalho e que a docência tem características específicas que implicam em maior envolvimento e desgaste do professor, pode-se concluir que, no mínimo, a jornada de trabalho docente no Brasil é intensa. (BARBOSA, 2011, p. 162).

Quanto a esta designação extensiva ou intensiva, relativa à jornada de trabalho, podemos relacioná-la ao mais-valor absoluto ou mais-valor relativo analisado por Marx (2013). Como não estamos afirmando que ocorre produção de mais-valor no trabalho do professor da rede pública, tal como apresentamos na seção 2, e como se trata aqui de uma analogia, vamos transformar - teórica e temporalmente - mais-valor absoluto em mais-exploração absoluta e mais-valor relativo em mais-exploração relativa. Neste sentido, a jornada extensiva que Barbosa (2011) menciona em sua pesquisa pode ser pensada como mais-exploração absoluta, pois tem relação tão somente com a extensão da jornada de trabalho; a jornada intensiva, por sua vez, está relacionada a mais-exploração relativa e está vinculada ao processo de trabalho intensificado por suas modificações técnicas ou às especificidades inerentes do trabalho do professor - preparar aulas e corrigir avaliações dos estudantes, por exemplo - não comportadas nas jornadas consideradas para o estabelecimento do valor de sua remuneração.

4.4 Remuneração

Relacionadas à remuneração dos professores, destacamos 9 (nove) legislações compreendidas entre 1997 e 2014, conforme demonstra o Quadro 6 adiante. Estão reunidas legislações que dispuseram sobre os valores dos vencimentos, sobre gratificações, assim como aquela que dispôs sobre restrição de acesso aos vencimentos, conhecida entre os professores como Lei das Faltas Médicas.

Quadro 6 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a remuneração dos professores entre 1997 e 2014

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Lei Complementar n.º 977, de 6 de outubro de 2005	Instituiu Gratificação por Atividade de Magistério - GAM
Lei Complementar n.º 1015, de 15 de outubro de 2007	Dispôs sobre a conversão, em pecúnia, de parcela de licença-prêmio para os integrantes do Quadro do Magistério e de Apoio Escolar
Lei Complementar n.º 1.218, de 21 de novembro de 2013	Alterou a Lei Complementar n.º 1.015
Lei Complementar n.º 1.041, de 14 de abril de 2008	Dispôs 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
Lei Complementar n.º 923, de 2 de julho de 2002	Alterou anexos da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997
Lei Complementar n.º 1053, de 4 de julho de 2008	Dispuseram sobre a reclassificação de vencimentos e salários
Lei Complementar n.º 1.107, de 23 de abril de 2010	
Lei Complementar n.º 1.143, de 11 de julho de 2011	
Lei Complementar n.º 1.204, de 1º de julho de 2013	

Fonte: Elaboração dos autores.

Para que possamos ter um parâmetro de comparação da evolução remuneratória dos professores no período delimitado para nossa pesquisa, antes de descrevermos as legislações do Quadro 6 apresentamos na Tabela 7 que segue os valores dos vencimentos fixados pela Lei Complementar n.º 836 em 1997:

Tabela 7 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de fevereiro de 1998)

Sub-tabela I - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	610,00	640,50	672,52	706,15	741,45
2	762,50	800,62	840,65	882,68	926,82
Sub-tabela II - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	488,00	512,40	538,02	564,92	593,17
2	610,00	640,50	672,52	706,15	741,45

Fonte: Anexo V da Lei Complementar n.º 836 (SÃO PAULO, 1997b).

Por sua vez, a Lei Complementar n.º 923 (SÃO PAULO, 2002b) alterou, dentre outros, na Lei Complementar n.º 836 os valores dos vencimentos fixados aos professores a partir de 2002, conforme verificamos na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de maio de 2002)

Sub-tabela I - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	640,50	672,52	706,15	741,45	778,52
2	800,62	840,65	882,68	926,82	973,16

Sub-tabela II - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	512,40	538,02	564,92	593,17	622,82
2	640,50	672,52	706,15	741,45	778,52

Fonte: Anexo I da Lei Complementar n.º 923 (SÃO PAULO, 2002b).

Como podemos comparar entre as tabelas 7 e 8, para os professores com jornada semanal de 30 horas houve um reajuste após 4 (quatro) anos de aproximadamente R\$ 30,00 se enquadrado na Faixa 1 e de aproximadamente R\$ 40,00 se enquadrado na Faixa 2.

Em 2005, a Lei Complementar n.º 977 (SÃO PAULO, 2005e), de 6 de outubro, instituiu a Gratificação por Atividade de Magistério (GAM) para os servidores em atividade e no valor correspondente à 15% (quinze por cento) da retribuição mensal, entendida a retribuição mensal como o somatório do Salário Base, Carga Suplementar, Prêmio de Valorização, Gratificação por Trabalho Educacional, Gratificação Geral, Gratificação Suplementar, adicional por tempo de serviço e sexta-parte, sendo que estes dois últimos não eram recebidos pela totalidade dos professores. A GAM não era computada para cálculo de vantagens pecuniárias, exceto décimo terceiro salário, férias e acréscimo de 1/3 (um terço) de férias, mas sobre ela incidiam os descontos previdenciários e relativos à assistência médica.

Em 2007, a Lei Complementar n.º 1015 (SÃO PAULO, 2007f), de 15 de outubro, dispôs sobre a conversão em pecúnia de uma parcela de 30 (trinta) dias de licença-prêmio para os integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar. O valor da conversão corresponde ao valor da remuneração do mês de aniversário do requerente quando este fizer jus ao usufruto da licença, devendo os 60 dias restantes da licença serem usufruídos em ano diverso daquele no qual requereu a conversão. A requisição pode ser negada caso o servidor não seja assíduo ao trabalho ou tenha sido penalizado disciplinarmente no ano anterior ao do requerimento. Em 2013 a Lei Complementar n.º 1.218 (SÃO PAULO, 2013h), de 21 de novembro, alterou a redação do artigo 1º da Lei Complementar n.º 1.015,

tendo trocado a expressão “[...] em exercício nas unidades escolares da Secretaria de Educação.” (SÃO PAULO, 2007f, p. 1) por “[...] em exercício na Secretaria de Educação.” (SÃO PAULO, 2013h, p. 1).

Em 2008 a Lei Complementar n.º 1053 (SÃO PAULO, 2008e), de 4 de julho, reclassificou os vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, tendo, ainda, absorvido a Gratificação por Trabalho Educacional nos vencimentos instituídos. Para as classes docentes os vencimentos foram fixados conforme demonstra a Tabela 18 constante do Anexo A desta pesquisa.

A Lei Complementar n.º 1.097 (SÃO PAULO, 2009g), abordada na subseção que tratou do plano de carreira, também alterou as escalas de vencimentos das classes docentes. Tendo em vista as alterações na estrutura remuneratória decorrentes dos acréscimos de faixas, apresentamos a seguir na Tabela 9 as escalas de vencimentos daquele ano aos PEB I e PEB II para jornadas de 30 e 24 horas semanais²⁴:

²⁴ Apesar de 2009 em diante a carreira docente comportar também jornadas de 40 e 12 horas semanais, e das legislações apresentarem escalas de vencimentos referentes a estas jornadas, na presente pesquisa apresentamos sempre as escalas de vencimentos das jornadas de 30 e 24 horas semanais, possibilitando assim acompanhar a evolução daquelas equivalentes quanto à jornada de trabalho a que se referem. Por exemplo, será possível estabelecer uma relação entre o vencimento inicial do PEB I, 30 horas semanais, no ano de 1997 e no ano de 2013, mas não será possível esta mesma relação para uma jornada de 40 horas semanais, uma vez que até 2008 só eram apresentadas as escalas de vencimentos para 30 e 24 horas semanais.

Tabela 9 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (28 de outubro de 2009)

Estrutura I / Professor Educação Básica I					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	981,88	1.030,97	1.082,52	1.136,65	1.193,48
2	1.227,35	1.288,72	1.353,15	1.420,81	1.491,85
3	1.472,82	1.546,46	1.623,78	1.704,97	1.790,22
4	1.718,29	1.804,20	1.894,41	1.989,14	2.088,59
5	1.963,76	2.061,95	2.165,05	2.273,30	2.386,96

Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	785,50	824,78	866,02	909,32	954,79
2	981,88	1.030,97	1.082,52	1.136,65	1.193,48
3	1.178,26	1.237,17	1.299,03	1.363,98	1.432,18
4	1.374,63	1.443,36	1.515,53	1.591,31	1.670,87
5	1.571,01	1.649,56	1.732,04	1.818,64	1.909,57

Estrutura II / Professor Educação Básica II					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	1.136,65	1.193,48	1.253,16	1.315,81	1.381,60
2	1.420,81	1.491,85	1.566,44	1.644,77	1.727,00
3	1.704,97	1.790,22	1.879,73	1.973,72	2.072,41
4	1.989,14	2.088,59	2.193,02	2.302,67	2.417,81
5	2.273,30	2.386,96	2.506,31	2.631,63	2.763,21

Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	909,32	954,79	1.002,52	1.052,65	1.105,28
2	1.136,65	1.193,48	1.253,16	1.315,81	1.381,60
3	1.363,98	1.432,18	1.503,79	1.578,98	1.657,92
4	1.591,31	1.670,87	1.754,42	1.842,14	1.934,25
5	1.818,64	1.909,57	2.005,05	2.015,30	2.210,57

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo III da Lei Complementar n.º 1.097 (SÃO PAULO, 2009g).

Um PEB I Faixa 1 Nível I, 30 horas semanais, que em 2002 tinha como remuneração R\$ 640,50 conforme demonstra a Tabela 8, no final do ano de 2009 passou a receber R\$ 981,88 conforme demonstra a Tabela 9.

Em 2010 a Lei Complementar n.º 1.107 (SÃO PAULO, 2010d), de 23 de abril, instituiu nova reclassificação aos vencimentos, tendo absorvido os valores referentes à Gratificação por Atividade de Magistério de forma progressiva por três anos, a saber, 10% (dez por cento) a partir de março de 2010 e 5% (cinco por cento) a partir de março de 2011, tendo sido extinguida a partir de março de 2012. As Tabelas 19 e 20, constantes no Anexo A desta pesquisa, demonstram as novas escalas de vencimentos para os anos de 2010 e 2011

respectivamente²⁵. Além disso, a referida lei complementar alterou os valores da Gratificação Geral para R\$ 92,00 para os docentes em Jornada Integral de Trabalho Docente, R\$ 69,00 para os docentes em Jornada Básica de Trabalho Docente, R\$ 55,20 para os docentes em Jornada Inicial de Trabalho Docente e R\$ 27,60 para os docentes em Jornada Reduzida de Trabalho Docente.

Em 2011, a Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b) absorveu nos vencimentos os valores equivalentes à Gratificação Geral tratada anteriormente, que deixou de existir a partir de então. Alterou também a estrutura da escala de vencimentos dos integrantes do magistério tendo acrescentado 3 (três) níveis e 3 (três) faixas, assim como dispôs novamente sobre a reclassificação dos vencimentos, conforme demonstram as Tabelas 21, 22 e 23 constantes no Anexo A da presente pesquisa²⁶. A referida lei complementar expressou, ainda, em seu Artigo 5º que “[...] Haverá, anualmente, processo de negociação entre Governo do Estado e as entidades representativas dos integrantes das carreiras do magistério para que se avalie o plano salarial estabelecido na presente lei.”, alterou os valores dos adicionais de local de exercício e deu outras providências.

Em 2013 a Lei Complementar n.º 1.204 (SÃO PAULO, 2013b), de 1º de julho, dentre outras medidas, reclassificou os vencimentos dos integrantes do Quadro do Magistério. A Tabelas 24, constante no Anexo A da presente pesquisa, demonstra os valores para o ano de 2013 e a Tabela 10 a seguir demonstra os valores atualmente em vigor e referentes às escalas de vencimentos dos PEB I e PEB II para jornadas de 30 e 24 horas semanais:

²⁵ Como a Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b) institui nova reclassificação a partir de junho de 2011 optamos por não apresentar a tabela da Lei Complementar n.º 1.107 que fazia referência ao ano de 2012, tendo em vista que ela, ao ter sido substituída, não foi implantada.

²⁶ A Lei Complementar n.º 1.204 (SÃO PAULO, 2013a) institui nova reclassificação a partir de julho de 2013, portanto optamos por não apresentar as tabelas da Lei Complementar n.º 1.143 que faziam referência aos anos de 2013 e 2014, tendo em vista elas terem sido substituídas e, conseqüentemente, não implantadas.

Tabela 10 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2014)

Estrutura I / Professor Educação Básica I								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.565,19	1.643,45	1.725,63	1.811,91	1.902,50	1.997,63	2.097,51	2.202,39
2	1.729,54	1.816,02	1.906,82	2.002,16	2.102,27	2.207,38	2.317,75	2.433,64
3	1.911,14	2.006,70	2.107,03	2.212,39	2.323,00	2.439,16	2.561,11	2.689,17
4	2.111,81	2.217,40	2.328,27	2.444,69	2.566,92	2.695,27	2.830,03	2.971,53
5	2.333,55	2.450,23	2.572,74	2.701,38	2.836,45	2.978,27	3.127,18	3.283,54
6	2.578,57	2.707,50	2.842,88	2.985,02	3.134,27	3.290,99	3.455,54	3.626,31
7	2.849,33	2.991,79	3.141,39	3.298,45	3.463,37	3.636,54	3.818,37	4.009,29
8	3.148,50	3.305,93	3.471,23	3.644,79	3.827,03	4.018,38	4.219,30	4.430,26

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.252,16	1.314,76	1.380,50	1.449,53	1.522,00	1.598,10	1.678,01	1.761,91
2	1.383,63	1.452,81	1.525,45	1.601,73	1.681,81	1.765,90	1.854,20	1.946,91
3	1.528,91	1.605,36	1.685,63	1.769,91	1.858,40	1.951,32	2.048,89	2.151,33
4	1.689,45	1.773,92	1.862,62	1.955,75	2.053,54	2.156,21	2.264,02	2.377,22
5	1.866,84	1.960,18	2.058,19	2.161,10	2.269,16	2.382,62	2.501,75	2.626,83
6	2.062,86	2.166,00	2.274,30	2.388,02	2.507,42	2.632,79	2.764,43	2.902,65
7	2.279,46	2.393,43	2.513,10	2.638,76	2.770,70	2.909,23	3.054,69	3.207,43
8	2.518,80	2.644,74	2.776,98	2.915,83	3.061,62	3.214,70	3.375,44	3.544,21

Estrutura II / Professor Educação Básica II								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.811,91	1.902,51	1.997,64	2.097,52	2.202,39	2.312,51	2.428,14	2.549,55
2	2.002,17	2.102,27	2.207,39	2.317,76	2.433,64	2.555,33	2.683,09	2.817,25
3	2.212,39	2.323,01	2.439,16	2.561,12	2.689,18	2.823,64	2.964,82	3.113,06
4	2.444,69	2.566,93	2.695,28	2.830,04	2.971,54	3.120,12	3.276,12	3.439,93
5	2.701,39	2.836,46	2.978,28	3.127,19	3.283,55	3.447,73	3.620,12	3.801,12
6	2.985,03	3.134,28	3.291,00	3.455,55	3.626,33	3.809,74	4.000,23	4.200,24
7	3.298,46	3.463,38	3.636,55	3.818,38	4.009,30	4.209,77	4.420,25	4.641,27
8	3.644,80	3.827,04	4.018,39	4.219,31	4.430,28	4.651,79	4.884,38	5.128,60

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.449,53	1.522,01	1.598,11	1.678,01	1.761,91	1.850,01	1.942,51	2.039,64
2	1.601,73	1.681,82	1.765,91	1.854,21	1.946,92	2.044,26	2.146,47	2.253,80
3	1.769,91	1.858,41	1.951,33	2.048,90	2.151,34	2.258,91	2.371,85	2.490,45
4	1.955,76	2.053,54	2.156,22	2.264,03	2.377,23	2.496,09	2.620,90	2.751,94
5	2.161,11	2.269,17	2.382,62	2.501,75	2.626,84	2.758,18	2.896,09	3.040,90
6	2.388,03	2.507,43	2.632,80	2.764,44	2.902,66	3.047,79	3.200,18	3.360,19
7	2.638,77	2.770,71	2.909,24	3.054,71	3.207,44	3.367,81	3.536,20	3.713,01
8	2.915,84	3.061,63	3.214,71	3.375,45	3.544,21	3.721,43	3.907,50	4.102,88

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo II da Lei Complementar n.º 1.204 (SÃO PAULO, 2013b).

Por sua vez, a Lei Complementar n.º 1.041 (SÃO PAULO, 2008b), de 14 de abril de 2008, ao ter disposto 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, limitou os quantitativos de ausências que não acarretarão perdas pecuniárias, a saber, 6 (seis) ausências ao ano não excedida 1 (uma) ao mês ou até 3 (três) horas diárias de ausência temporária no início ou término do expediente no caso de docentes sujeitos a no mínimo 35 horas-aulas semanais, desde que comprovadas por atestados médicos ou documentos equivalentes entregues no mesmo dia ou no dia subsequente à da ausência. Os limites são os mesmos no caso do servidor que precise acompanhar consulta, exame ou tratamento de saúde de filhos menores ou sob guarda, cônjuge ou pais. Caso a ausência necessária seja superior a 1 (um) dia, a lei exige que seja dada entrada na licença para tratamento de saúde, sendo que as ausências, mesmo dentro do limite estipulado, serão computadas para fins de aposentadoria e disponibilidade.

De acordo com Rodrigues (2017), a Lei Complementar n.º 1.041 ficou conhecida entre os professores como a Lei das Faltas Médicas. Em 2015, segundo o autor, 47.328 professores se afastaram para tratamento de saúde, aproximadamente 21% (vinte por cento) do total da rede, dado este que demonstra a existência concreta do chamado fenômeno do adoecimento docente. Tal política foi estendida aos professores contratados temporariamente a partir de uma resolução SEE/SP, abrangendo, dessa forma, todos professores da rede estadual. Além dessas medidas,

[...] o governo lançou mão de novos regramentos restringindo o acesso às licenças médicas como ocorreu posteriormente quando com a publicação de um Decreto²⁷ o governo autorizou a Secretaria de Educação a realizar perícias médicas nos servidores de sua pasta em comissões compostas inclusive por profissionais não médicos que acompanhavam a perícia, tais como supervisores de ensino. [...] (RODRIGUES, 2016, p. 96).

Segundo o autor, após a promulgação do decreto várias licenças médicas foram negadas, ainda que possuíssem documentos médicos atestando a necessidade de tratamento, conforme denunciou a APEOESP (RODRIGUES, 2017).

Constatamos que a Lei das Faltas Médicas desconsidera os fatores objetivos, inerentes à própria profissão e à estruturação do sistema de ensino no Estado, que são causadores dos elevados índices de faltas docentes. A respeito disto, Costa e Freitas (2016) afirmaram que:

²⁷ Decreto do Governo do Estado de São Paulo n.º 58.032, de 10 de maio de 2012.

Na análise da legislação identificamos que o Estado, elabora uma política de controle do absenteísmo que não se preocupa em erradicar suas causas mais profundas, como os problemas referentes à saúde dos professores, as péssimas condições de trabalho e remuneração, optando por impor injunções sob a forma de penalidades, renúncia a direitos, pressões diretas nos probatórios e indiretas nos planos de carreira, ao considerar o índice de absenteísmo na aferição da produtividade e, conseqüentemente, concessão de promoções. Disso decorre que, ao contrário do que afirmam alguns autores, o Estado exerce um controle minucioso e forte para manter baixos os índices de absenteísmo entre os professores, mesmo que isso custe a saúde dos mesmos. (COSTA; FREITAS, 2016, p. 17-18)

Quanto ao posicionamento do sindicato, as resoluções aprovadas nos 23º e 24º Congressos Estaduais da APEOESP (APEOESP, 2010; 2013) reivindicam expressas pela revogação da Lei Complementar n.º 1.041.

4.5 Bônus mérito, bônus ou bonificação por resultados

Reunimos na presente subseção as legislações que entre 1997 e 2014 versaram sobre o bônus mérito, bônus ou bonificação por resultados aos professores da rede estadual de São Paulo.

O bônus consiste em um provento especial, não incorporado aos salários, com caráter de concessão e que advém dos recursos originários dos 60% (sessenta por cento) do FUNDEB obtidos do saldo deste fundo após o pagamento de salários de professores na ativa, gastos com pesquisas em educação e formação de professores.

Tendo em vista que a cada ano o montante do FUNDEB varia de acordo com a arrecadação de impostos, o valor do montante que se destina a bônus também varia. O governo criou uma série de critérios para distribuir o bônus entre os professores, gestores e demais quadros de escola de forma desigual, associada a critérios diversos, tais como assiduidade e produtividade da unidade escolar.

A descrição que segue a partir das 23 (vinte e três) legislações publicadas, reunidas no Quadro 7, não tem como objetivo analisar as diferenças nos critérios adotados para a concessão do bônus ocorrida entre os anos, pois isto, apesar de ser possível perante a descrição realizada, está fora do escopo da nossa pesquisa. Apesar das variações constatadas ao longo dos anos, há uma unidade essencial relativa ao que o bônus ou bonificação por resultados é, portanto, apenas ao término da subseção realizamos as considerações gerais que julgamos pertinentes.

**Quadro 7 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre o bônus /
bonificação por resultados aos professores entre 1997 e 2014**

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Lei Complementar n.º 891, de 28 de dezembro de 2000	Instituiu o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 46.167, de 09 de outubro de 2001	Regulamentou o Bônus Mérito instituído pela Lei Complementar n.º 891
Lei Complementar n.º 909, de 28 de dezembro de 2001	Instituiu o Bônus Mérito às classes docentes
Lei Complementar n.º 928, de 12 de setembro de 2002	Instituiu o Bônus Mérito às classes docentes
Lei Complementar n.º 948, de 10 de dezembro de 2003	Instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 48.486, de 9 de fevereiro de 2004	Regulamentou e definiu critérios para concessão do Bônus
Lei Complementar n.º 963, de 16 de dezembro de 2004	Instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 49.365, de 9 de fevereiro de 2005	Regulamentou e definiu critérios para concessão do bônus
Lei Complementar n.º 984, de 29 de dezembro de 2005	Instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 50.549, de 17 de fevereiro de 2006	Regulamentou e definiu critérios para concessão do bônus
Lei Complementar n.º 1.006, de 21 de dezembro de 2006	Instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 51.564, de 12 de fevereiro de 2007	Regulamentou e definiu critérios para concessão do bônus
Lei Complementar n.º 1.017, de 15 de outubro de 2007	Instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 52.719, de 14 de fevereiro de 2008	Regulamentou e definiu critérios para concessão do bônus
Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008	Instituiu a Bonificação por Resultados (BR) no âmbito da Secretaria da Educação
Decreto n.º 54.043, de 20 de fevereiro de 2009	Dispôs sobre a comissão intersecretarial a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar n.º 1.078
Decreto n.º 54.173, de 26 de março de 2009	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR instituída pela Lei Complementar n.º 1.078
Decreto n.º 55.545, de 09 de março de 2010	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR relativo ao exercício de 2009

Decreto n.º 56.125, de 23 de agosto de 2010	Dispôs sobre a BR, instituída pelas Leis Complementares n.º 1.078 e n.º 1.079, ambas de 2008, n.º 1.086, de 2009, n.º 1.104, de 2010 e n.º 1.121, de 2010 ²⁸
Decreto n.º 57.195, de 03 de agosto de 2011	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR para o exercício de 2010
Decreto n.º 57.931, de 30 de março de 2012	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR relativo ao exercício de 2011
Decreto n.º 59.018, de 28 de março de 2013	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR relativo ao exercício de 2012
Decreto n.º 60.299, de 27 de março de 2014	Dispôs sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR relativo ao exercício de 2013

Fonte: Elaboração dos autores.

De 2000 até 2007 o bônus foi instituído ano a ano por uma lei complementar e subsequentemente regulamentado por um decreto, sendo que nos anos 2001 e 2002 esta concatenação legal não ocorreu - não foram publicados os decretos regulamentadores. A partir de 2008 ocorreu uma mudança nesta lógica, tendo sido publicado apenas uma lei complementar que ao menos até 2014 foi regulamentada por decretos anuais, tendo ocorrido também neste ano a mudança na sua nomenclatura para Bonificação por Resultados (BR).

O Bônus Mérito aos professores foi intuído pela primeira vez em 2000, pela Lei Complementar n.º 891 (SÃO PAULO, 2000b), de 28 de dezembro. O bônus mérito consistiu - e ao menos até 2014 consistia - de vantagem pecuniária concedida uma única vez ao ano aos integrantes das classes docentes - excluídos os eventuais e os estagiários, vinculada à aferição de frequência durante o ano de 2000 e estipulado ao valor mínimo de R\$ 750,00 para uma jornada de 40 horas semanais, desde que o docente se encontrasse no exercício do cargo na data referência e contasse com ao menos 90 dias consecutivos de trabalho. Tal valor não foi incorporado aos vencimentos ou salários, não foi contabilizado para cálculos de qualquer outra vantagem pecuniária e sobre ele não incidiram descontos previdenciários e de assistência médica. O Decreto n.º 46.167 (SÃO PAULO, 2001c), de 09 de outubro de 2001, por sua vez, ao ter regulamentado o Bônus Mérito de que tratou a Lei Complementar n.º 891, apresentou, dentre outras regulamentações, a referência para o cálculo do pagamento do bônus mérito conforme demonstra a Tabela 11 a seguir:

²⁸ As Leis Complementares n.º 1.079 de 2008, n.º 1.086 de 2009, n.º 1.104 e 1.121 de 2010 dizem respeito à BR de outras categorias profissionais pertencentes ao quadro de servidores do Estado de São Paulo.

Tabela 11 – Tabela de valores do Bônus Mérito (2001)

Número de ausências	Valores em R\$
	40 horas
0	3.000,00
1-2-3	2.500,00
4-5-6	1.800,00
7-8-9	1.300,00
10-11-12	1.000,00
> 12	750,00

Fonte: Parte do Anexo do Decreto n.º 46.167 (SÃO PAULO, 2001c).

Em 2001 a Lei Complementar n.º 909 (SÃO PAULO, 2001d), de 28 de dezembro, reinstalou o Bônus Mérito e acrescentou a avaliação de desempenho como critério, aumentou para 200 dias o tempo mínimo para exercício no cargo e o aumentou para R\$ 1.000,00 para uma jornada de 40 horas semanais o valor de referência. A Lei Complementar n.º 928 (SÃO PAULO, 2002c), de 12 de setembro de 2002, foi uma reedição da Lei Complementar n.º 909, tendo apenas alterado a data base referência para aferição dos critérios para 1º de dezembro de 2002.

Em 2003 a Lei Complementar n.º 948 (SÃO PAULO, 2003c), de 10 de dezembro, ao ter reinstalado o bônus suprimiu o termo “mérito” do texto da lei, retirou a menção à avaliação de desempenho, vinculou o recebimento do bônus aos “[...] resultados obtidos pelas ações desenvolvidas nas unidades escolares [...]” (SÃO PAULO, 2003c, p. 1) e alterou o valor de referência para R\$ 1.200,00 para uma jornada de 40 horas semanais. O Decreto n.º 48.486 (SÃO PAULO, 2004a), de 9 de fevereiro de 2004, alterou a tabela com os valores, conforme a Tabela 25 constante no Anexo B desta pesquisa, e estabeleceu uma escala entre zero e 25 pontos, apurados a partir dos diferenciais da taxa de abandono e da assiduidade conforme demonstram as Tabelas 12 e 13 a seguir:

Tabela 12 – Tabelas de pontuação referentes ao diferencial da taxa de abandono (2004)

Ensino Fundamental – Ciclo I		Ciclo II e Ensino Médio - Noturno	
Diferença 2002/2001	Pontuação	Diferença 2002/2001	Pontuação
>1,0	1	>5,0	1
De 0,1 a 1,0	2	De 0,1 a 5,0	2
0	3	0	3
> (-1,0) a <0,0	4	> ou = (-6,9) a > ou = (-0,1)	4
< ou = (-1,0)	5	< ou = (-7,0)	5

**Ensino Fundamental
Ciclo II e Ensino Médio - Diurno**

Diferença 2002/2001	Pontuação
>2,0	1
De 0,1 a 2,0	2
0	3
> ou = (-2,0) a <0,0	4
< (-2,0)	5

Fonte: Tabela 2 do Anexo I do Decreto n.º 48.486 (SÃO PAULO, 2004a).

Tabela 13 – Tabela de pontuação referente à assiduidade (2004)

Número de ausências	Pontos
Zero	20
De 01 a 03	18
De 04 a 06	16
De 07 a 09	12
De 10 a 12	10
De 13 a 15	06
De 16 a 18	04
De 19 a 21	02
De 22 a 30	01
Mais de 30	Zero

Fonte: Tabela 1 do Anexo II do Decreto n.º 48.486 (SÃO PAULO, 2004a).

A Lei Complementar n.º 963 (SÃO PAULO, 2004d), de 16 de dezembro de 2004, ao ter reinstituído o bônus para o ano base 2004, acrescentou aos critérios para recebimento do bônus a participação no Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação e abriu a possibilidade de incidência sobre a importância que seria recebida sobre os descontos previdenciários e de assistência médica. O Decreto n.º 49.365 (SÃO PAULO, 2005a), de 9 de fevereiro de 2005, alterou a escala de pontuação aumentando-a para até 40 pontos, e acrescentou e alterou critérios para o estabelecimento da pontuação. Em relação à avaliação de desempenho da escola, passaram a ser utilizados como indicadores a permanência e o sucesso escolar e a relação da equipe escolar com a comunidade, conforme detalham as Tabelas 14 e 15 apresentadas a seguir:

Tabela 14 – Tabelas de pontuação referentes a permanência e ao sucesso escolar (2005)

1ª a 4ª		5ª a 8ª e EM – Noturno	
Intervalo da Taxa de Aprovação	Pontuação	Intervalo da Taxa de Aprovação	Pontuação
100,0 a >= 98,5	5	100,0 a >= 87,0	5
< 98,5 a >= 97,0	4	< 87,0 a >= 80,0	4
< 97,0 a >= 95,0	3	< 80,0 a >= 75,0	3
< 95,0 a >= 90,0	2	< 75,0 a >= 70,0	2
< 90,0	1	< 70,0	1

5ª a 8ª e EM – Diurno	
Intervalo da Taxa de Aprovação	Pontuação
100,0 a >= 95,0	5
< 95,0 a >= 90,0	4
< 90,0 a >= 85,0	3
< 85,0 a >= 80,0	2
< 80,0	1

Fonte: Tabela 2 do Anexo I do Decreto n.º 49.365 (SÃO PAULO, 2005a).

Tabela 15 – Tabela de pontuação referente a relação da equipe escolar com a comunidade (2005)

Relação da Equipe Escolar com a comunidade	Pontuação
Teve dificuldades para manter o mesmo padrão do ano anterior	0
Manteve o mesmo status/padrão ano anterior	1
Teve melhoria em relação ao ano anterior	2

Fonte: Tabela 4 do Anexo I do Decreto n.º 49.365 (SÃO PAULO, 2005a).

Em relação à avaliação da vida profissional, a participação no Programa de Formação Continuada – Teia do Saber e ou Letra e Vida pontuaria 2 (dois) pontos e a participação voluntária no Programa Escola da Família pontuaria 1 (um) ponto. A pontuação referente à frequência foi atualizada, conforme demonstra a Tabela 29 constante no anexo C desta pesquisa, tendo sido acrescidos 5 (cinco) pontos à título de “[...] valorização da assiduidade profissional [...]” (SÃO PAULO, 2005a, p. 3) aos docentes que não apresentaram qualquer ocorrência de faltas no período delimitado para aferição de que trata o decreto, assim como foram alterados os valores do bônus, conforme demonstra a Tabela 26 constante no anexo B.

Em 2005 a Lei Complementar n.º 984 (SÃO PAULO, 2005f), de 29 de dezembro, reinstalou o bônus tendo como alteração em relação ao ano anterior apenas a não incidência da importância a ser recebida sobre os descontos previdenciários e de assistência médica. O Decreto n.º 50.549 (SÃO PAULO, 2006a), de 17 de fevereiro de 2006, alterou a escala de pontuação para até 38 pontos. Em relação à avaliação da vida profissional, a

participação nos módulos do Programa de Formação Continuada passou para 3 (três) pontos e foi acrescida a participação no Programa de Formação Continuada – Ensino Médio em Rede com a atribuição de 1 (um) ponto. A pontuação referente à frequência passou a ser tal como demonstra a Tabela 30 do anexo C, os pontos a título de “[...] valorização da assiduidade profissional [...]” (SÃO PAULO, 2006a, p. 3) foram reduzidos para 3 (três) pontos e valores pagos foram alterados conforme demonstra a Tabela 27 do anexo B desta pesquisa.

A Lei Complementar n.º 1006 (SÃO PAULO, 2006b), de 21 de dezembro de 2006, reinstalou bônus sem qualquer alteração em relação ao ano anterior. O Decreto n.º 51.564 (SÃO PAULO, 2007a), de 12 de fevereiro de 2007, alterou a escala de pontuação para até 30 pontos, alterou a pontuação referente à frequência tal como demonstra a Tabela 31 constante no anexo C, suprimiu os pontos a título de valorização da assiduidade profissional e alterou os valores pagos conforme demonstra a Tabela 28 do anexo B desta pesquisa.

A Lei Complementar n.º 1017 (SÃO PAULO, 2007g), de 15 de outubro de 2007, por sua vez, reinstalou o bônus com a possibilidade de antecipação do pagamento do valor a ser pago em quatro parcelas mensais. O Decreto n.º 52.719 (SÃO PAULO, 2008a), de 14 de fevereiro de 2008, alterou, em relação à avaliação da vida profissional, a pontuação referente à participação nos módulos do Programa de Formação Continuada para 2 (dois) pontos, tendo acrescido também a possibilidade de participação no Programa São Paulo: Educando pela Diferença, alterou a pontuação referente à frequência, tal como demonstra a Tabela 16 a seguir, e voltou com a pontuação a título de valorização da assiduidade profissional, contabilizada 9 (nove) pontos.

Tabela 16 – Tabela de pontuação referente à frequência (2008)

Ausências	Pontos
Zero	14
01	12
02	10
03	08
04	06
05	04
06	02
07 ou mais	Zero

Fonte: Tabela 4 do Anexo do Decreto n.º 52.719 (SÃO PAULO, 2008a).

O Decreto n.º 52.719 também alterou os valores pagos conforme demonstra a Tabela 17 a seguir:

Tabela 17 – Tabela de valores do bônus (2007)

Pontuação	Valor	Pontuação	Valor
30	R\$ 6.500,00	15	R\$ 4.700,00
29	R\$ 6.400,00	14	R\$ 4.500,00
28	R\$ 6.300,00	13	R\$ 4.300,00
27	R\$ 6.200,00	12	R\$ 4.100,00
26	R\$ 6.100,00	11	R\$ 3.900,00
25	R\$ 6.000,00	10	R\$ 3.700,00
24	R\$ 5.900,00	9	R\$ 3.500,00
23	R\$ 5.800,00	8	R\$ 3.300,00
22	R\$ 5.700,00	7	R\$ 3.100,00
21	R\$ 5.600,00	6	R\$ 2.800,00
20	R\$ 5.450,00	5	R\$ 2.500,00
19	R\$ 5.300,00	4	R\$ 2.200,00
18	R\$ 5.150,00	3	R\$ 1.900,00
17	R\$ 5.000,00	2	R\$ 1.550,00
16	R\$ 4.850,00	1	R\$ 1.200,00

Fonte: Elaboração dos autores a partir da Tabela 5 do Anexo do Decreto n.º 52.719 (SÃO PAULO, 2008a).

Em 2008, a Lei Complementar n.º 1.078 (SÃO PAULO, 2008g), de 17 de dezembro, instituiu a Bonificação por Resultados (BR) no âmbito da SEE/SP. A BR constitui-se de prestação pecuniária eventual que pode ser paga ao servidor em exercício mediante o cumprimento de metas previamente fixadas com o objetivo da melhoria e do aprimoramento da qualidade do ensino. O valor da BR corresponde em até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal²⁹ referente ao período avaliado multiplicado pelo índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela escola e pelo índice de dias de efetivo exercício. Entende-se por índice agregado de cumprimento de metas específicas o percentual relativo ao valor alcançado efetivamente no processo de avaliação e a meta fixa - definidos por uma comissão intersecretarial, e por índice de dias de efetivo exercício o percentual relativo aos dias de efetivo exercício³⁰ e o total de dias do período de avaliação nos quais o professor deveria ter exercido regularmente suas funções. Para fazer jus ao recebimento da BR, o professor deve participar do processo para o cumprimento da meta da

²⁹ Para efeitos desta lei complementar, retribuição mensal é a "[...] retribuição pecuniária mensal efetivamente percebida e em caráter permanente pelo servidor, durante o período de avaliação, excetuados os valores referentes ao abono de permanência, acréscimo de um terço de férias, décimo terceiro salário, salário-família, salário-esposa, adicional de insalubridade e periculosidade, adicional noturno, auxílio-transporte, adicional de transporte, diárias, diária de alimentação, ajuda de custo para alimentação, reembolso de regime de quilometragem, gratificação pela participação em órgãos de deliberação coletiva, prestação de serviço extraordinário, vantagens pecuniárias de caráter indenizatório, Bonificação por Resultados - BR e outras vantagens de mesma natureza, bem como os valores referentes ao atraso no pagamento de qualquer das verbas referidas neste inciso, do exercício corrente e de anteriores." (SÃO PAULO, 2008g, p. 1).

³⁰ "[...] dias do período de avaliação em que o servidor tenha exercido regularmente suas funções, desconsiderada toda e qualquer ausência, à exceção das que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-paternidade e licença por adoção. (SÃO PAULO, 2008g, p. 1).

escola por pelo menos 2/3 (dois terços) do período determinado para a avaliação. Em seu artigo 5 a referida Lei Complementar determinou:

Artigo 5º - A avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar [avaliação das unidades de ensino e administrativas] será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.

Parágrafo único - Os indicadores a que se refere o “caput” deste artigo serão definidos para períodos determinados, observados os critérios de:

- 1 - alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação;
- 2 - comparabilidade ao longo do tempo;
- 3 - mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes;
- 4 - publicidade e transparência na apuração. (SÃO PAULO, 2008g, p. 1).

O Decreto n.º 54.043 (SÃO PAULO, 2009a), de 20 de fevereiro de 2009, constituiu a comissão intersecretarial a que fez referência a Lei Complementar n.º 1.078 com o intuito de definição dos indicadores e de seus critérios de apuração e avaliação, assim como de definição das metas junto ao Secretário de Educação, tendo sido para ela designados titulares da Casa Civil, da Secretaria da Fazenda, da Secretaria de Economia e Planejamento e da Secretaria de Gestão Pública.

Por sua vez, o Decreto n.º 54.173 (SÃO PAULO, 2009b), de 26 de março de 2009, fixou a 20% (vinte por cento) o percentual para fins de pagamento da BR relativa ao ano de 2008 e designou a SEE/SP para definição do período de avaliação, determinações que foram reeditadas para o ano de 2009 pelo Decreto n.º 55.545 (SÃO PAULO, 2010a).

O Decreto n.º 56.125 (SÃO PAULO, 2010f), de 23 de agosto de 2010, dispôs sobre o peso dos indicadores específicos e instituiu o Serviço de Apoio à BR com o intuito de assessorar às comissões específicas de cada Secretaria do Estado.

Em 2011 o Decreto n.º 57.195 (SÃO PAULO, 2011d), de 03 de agosto, fixou a 20% (vinte por cento) o percentual para fins de pagamento da BR relativa ao exercício de 2010 e designou a SEE/SP para definição do período de avaliação, determinações que foram reeditadas para o ano de 2011 pelo Decreto n.º 57.931 (SÃO PAULO, 2012d), para o ano de 2012 pelo Decreto n.º 59.018 (SÃO PAULO, 2013a) e para o exercício de 2013 pelo Decreto n.º 60.299 (SÃO PAULO, 2014c).

Constatamos que a mudança ocorrida a partir de 2008 na regulamentação e execução da concessão do bônus não alterou significativamente sua essência, preservada desde 2000, como tão pouco o fez a mudança em sua nomenclatura, de Bônus Mérito para

Bônus e mais recentemente para Bonificação por Resultados. Ora com menos condicionantes, ora com mais, ora condicionado à fatores exclusivos de cada professor, ora condicionado a uma mescla entre estes fatores e ao rendimento de toda escola, a partir de metas e indicadores impostos pela SEE/SP e outras pastas do Governo do Estado, ora pagamento valores altos, ora nem tanto, ora com consideráveis diferenças entre esses valores entre uma e outra pontuação, ora com diferenças menores, de 2000 até pelo menos 2014 constitui-se como uma política focada nos professores individualmente e alicerçada na meritocracia com variações dos critérios a serem considerados, que criou mecanismos de intensificação das disputas entre os professores e escolas em busca da maior pontuação possível, a partir do cumprimento de critérios elaborados pelo Estado, que por alguns anos condicionou à participação em Programas de Formação Condicionada e que buscou valorizar a assiduidade mais uma vez desconsiderando os fatores objetivos, inerentes à própria profissão e à estruturação do sistema de ensino no Estado, como causadores das faltas docentes.

Este aspecto da valorização da assiduidade demonstra como a polissemia do termo possibilita seu uso por sujeitos diversos e sob aspectos distintos. Neste caso, o Governo do Estado não almejou valorizar o trabalho do professor, mas sim a sua assiduidade ao trabalho, tendo atribuído em alguns anos pontuações especiais a quem não tivesse faltado. Lembremos também que isto chegou a ser motivo para o recebimento de Menção Honrosa, o que nos permite constatar uma noção de valorização descaracterizada dos sentidos que geralmente a ela se atribuem, mas ainda assim com uma ênfase meritocrática, que é característica das noções que perpassam o entendimento das políticas federais.

Outra decorrência deste tipo de política, além das destacadas anteriormente, é a mudança no foco da finalidade educativa, conforme apresentou Mattos (2012, p. 29):

[...] o bônus mérito e o sistema de avaliação externa [IDESP] integram o cotidiano e passam a remodelar comportamentos e atitudes no interior da escola, em que o foco passa a ser o resultado final e não o processo de aprendizagem, essencial para a formação emancipadora. Ademais, o trabalho do docente perde a sua originalidade e passa a ser formatado para atender às finalidades do sistema educacional.

Barbosa (2011) analisou que os salários dos professores e a decorrente intensificação do trabalho docente favoreceram políticas tal como a do bônus:

Enfim, vale dizer que se entende aqui que os salários dos professores se relacionam não apenas ao processo de precarização do trabalho docente, como normalmente é mencionado pelas pesquisas, [...], mas também se

relaciona ao processo de intensificação do trabalho docente à medida que leva os professores a alongarem suas jornadas de trabalho, ou ainda à medida que cria um cenário propício para a implementação de políticas de pagamento por desempenho. (BARBOSA, 2011, p. 47)

Costa e Freitas (2016), ao terem analisado a política do bônus como mais um dos mecanismos de controle sob o absenteísmo docente, também afirmam que ela pode influenciar a fragmentação da categoria, tendo em vista que a escola se reorganiza para a obtenção da maior pontuação possível:

Como o bônus tem caráter de benefício, não direito, os critérios para sua efetivação não coincidem, necessariamente com os critérios para o reconhecimento dos direitos do trabalho estabelecidos no estatuto do magistério. Assim, as faltas abonadas, justificadas, injustificadas e licenças com fins de tratamento de saúde própria ou de terceiros, as ausências em virtude do exercício do direito de greve e outras são computadas como elementos que elevam o índice de absenteísmo nas unidades escolares e, conseqüentemente, podem promover uma diminuição no bônus. Deste modo, estabelece-se um critério para legalizar o tratamento diferenciado entre professores que fazem uso de direitos e os que renunciam aos mesmos para manter os índices de produtividade da unidade escolar mais altos. Isso pode ser tornar um fator de divisão da categoria no interior das unidades escolares. [...] (COSTA; FREITAS, 2016, p. 17).

De acordo com Marques (2012), a APEOESP se posicionava contrária a política do bônus, sendo que no seu lugar deveria haver investimento no salário de todos os professores, tendo sido esta posição aferida a partir de jornais datados de 2009 e de uma entrevista da professora Maria Izabel Noronha, presidenta do Sindicato, realizada em 2011.

Neste sentido, encontramos nas resoluções de seu 23º Congresso Estadual (APEOESP, 2010) a reivindicação expressa para que o bônus fosse incorporado aos salários e uma exigência relativa ao pagamento de uma ação judicial relativa ao pagamento do Bônus de 2006. Já nas resoluções de seu 24º Congresso Estadual (APEOESP, 2013) não há reivindicação relativa à incorporação do bônus/bonificação aos salários, mas consta apenas uma avaliação positiva quanto ao fato do Sindicato ter ganho uma ação judicial para que os bônus de 2000 e 2001 sejam pagos também aos aposentados.

4.6 Formação

Na presente subseção reunimos no Quadro 8 a seguir as 13 legislações que entre 1997 e 2014 versaram sobre aspectos da formação dos professores da rede estadual.

Quadro 8 – Legislações do Estado de São Paulo que versaram sobre a formação dos professores entre 1997 e 2014

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003	Autorizou o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério
Decreto n.º 48.298, de 3 de dezembro de 2003	Instituiu o Projeto Bolsa Mestrado integrado à implantação dos Programas de Formação Continuada de que tratou a Lei n.º 11.498
Decreto n.º 53.277, de 25 de julho de 2008	Deu nova regulamentação ao Projeto Bolsa Mestrado instituído pelo Decreto n.º 48.298
Decreto n.º 51.627, de 1º de março de 2007	Instituiu o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”
Decreto n.º 51.630, de 5 de março de 2007	Instituiu Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para Educação Básica no Estado de São Paulo
Decreto n.º 54.297, de 05 de maio de 2009	Criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo
Decreto n.º 55.650, de 29 de março de 2010	Instituiu, no âmbito da EFAP, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)
Decreto n.º 55.717, de 19 de abril de 2010	Organizou a EFAP
Decreto n.º 56.460, de 30 de novembro de 2010	Aprovou o Regimento Interno da EFAP
Decreto n.º 57.088, de 30 de junho de 2011	Deu a denominação de “Paulo Renato Costa Souza” à EFAP
Decreto n.º 57.487, de 4 de novembro de 2011	Dispôs sobre o pagamento de horas-aula nos cursos da (EFAP)
Decreto n.º 58.045, de 14 de maio de 2012	Deu nova redação ao Decreto n.º 55.650
Decreto n.º 57.978, de 18 de abril de 2012	Instituiu o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

Fonte: Elaboração dos autores.

Em 2003 a Lei n.º 11.498 (SÃO PAULO, 2003a), de 15 de outubro, autorizou o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério com objetivo da melhoria da qualidade do ensino. Os programas criados poderiam prever a aquisição de equipamentos no âmbito do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Novas Tecnologias de Comunicação, a concessão de bolsas de estudos a partir dos Programas Bolsa-Mestrado, a aquisição de livros nos termos do Projeto de Capacitação de Profissionais da Educação para Utilização de Instrumental de Pesquisa, a concessão de ajuda financeira para viabilização da participação

em cursos de formação continuada e a contratação de instituições ou organizações educacionais, públicas ou privadas, para implementar as ações dos Programas de Formação Continuada. Além disso, foi aberta a possibilidade para programas que desenvolvessem ações preventivas junto à juventude através da integração desta população à comunidade escolar.

O Decreto n.º 48.298 (SÃO PAULO, 2003b), de 3 de dezembro de 2003, instituiu o Projeto Bolsa Mestrado integrado ao Programa de Formação Continuada. Destinado aos integrantes do Quadro do Magistério com a finalidade de possibilitar a continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O projeto deu prioridade à participação dos professores em relação aos demais cargos do quadro do magistério e foi consistido de ajuda financeira de R\$ 720,00 por até 30 meses ou de possível liberação de carga horária de até 16 horas semanais para frequentar o curso, em instituição pública ou privada de ensino superior. Ao educador que usufruísse do projeto foi exigido o compromisso de permanência da rede estadual por pelo menos 2 (dois) após a obtenção do título e a concessão dos incentivos ficou condicionada ao interesse público e ao não prejuízo do funcionamento regular das unidades de ensino. Em 2008 o Decreto n.º 53.277 (2008f), de 25 de julho, deu nova regulamentação ao Projeto Bolsa Mestrado instituído pelo Decreto n.º 48.298, tendo acrescentado condicionantes, tais como, ser professor efetivo e estável, não estar em regime de acumulação de cargos, não ter recebido punição administrativa, apresentação do projeto de pesquisa a partir de condições indicadas pela SEE/SP, dentre outras. Além disso, foi suprimida a possibilidade da liberação de carga horária, o prazo de concessão da bolsa para o Doutorado passou a ser de 54 meses e o curso a ser realizado deve ter correlação direta com a disciplina que ministra ou ser algum em programa de pós-graduação em educação, devendo o professor comprovar semestralmente o seu bom desempenho junto ao programa.

O referido projeto possuía problemas desde 2003, pois a possível liberação de carga horária de até 16 horas semanais era insuficiente, além de que a concessão estava condicionada ao chamado interesse público e ao não prejuízo do funcionamento regular das unidades de ensino. As mudanças ocorridas em 2008 acentuam os problemas, pois retiram a possibilidade da liberação de carga horária e forçam o desenvolvimento de projetos, na prática, determinados pela SEE/SP. Quanto a impossibilidade de liberação de carga horária, Costa e Freitas (2016, p. 12) analisaram que:

A orientação dos organismos internacionais para a formação continuada dos professores é muito clara e se coaduna perfeitamente com a legislação

proposta no âmbito do governo do estado de São Paulo, pois indica que é possível e desejável que se dê concomitantemente ao trabalho.

Em 2007 o Decreto n.º 51.627 (SÃO PAULO, 2007b), de 1º de março, instituiu o Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade” com os objetivos de: possibilitar às escolas públicas sua constituição como campo de pesquisa e de desenvolvimento profissional ao futuro docente; integrar os saberes desenvolvidos nas universidades e o perfil profissional desejado para o atendimento qualificado dos alunos da rede estadual; e permitir aos educadores da rede estadual o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade do ensino a partir da colaboração com os alunos e pesquisadores das instituições de ensino superior. O programa destinou-se aos estudantes de graduação para atuarem em salas de aula ou em projetos de recuperação ou apoio à aprendizagem, a partir da supervisão de professores universitários, sendo que a SEE/SP faria o repasse de recursos para as instituições que celebrassem convênios de forma que estas gerenciariam os repasses de bolsas-auxílios aos estudantes e o pagamento das despesas decorrentes da supervisão aos professores envolvidos.

O Decreto n.º 51.630 (SÃO PAULO, 2007c), de 5 de março de 2007, instituiu Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para Educação Básica no Estado de São Paulo composto por integrantes da SEE/SP e pelos Reitores das três universidades estaduais paulistas, com prazo de 90 dias para entrega de relatório de conclusão.

Em 2009 o Decreto n.º 54.297 (SÃO PAULO, 2009c), de 05 de maio, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), sendo a participação e o aproveitamento nos cursos ofertados obrigatórios aos candidatos à ingresso na carreira do magistério. O Decreto n.º 55.717 (SÃO PAULO, 2010c), de 19 de abril de 2010, organizou o funcionamento da Escola tendo determinado seus principais objetivos, a saber, a formação continuada e o permanente desenvolvimento dos integrantes do quadro do magistério e o desenvolvimento de estudos voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da SEE/SP, o Decreto n.º 56.460 (SÃO PAULO, 2010g), de 30 de novembro, aprovou o Regimento Interno da Escola e o Decreto n.º 57.088 (SÃO PAULO, 2011a), de 30 de junho de 2011, por sua vez, deu-lhe a denominação de “Paulo Renato Costa Souza”. Já o Decreto n.º 57.487 (SÃO PAULO, 2011f), de 4 de novembro, dispôs sobre a forma de pagamento aos instrutores ou conferencistas da EFAP, a saber, foi decretado que os mesmos recebam como prestadores de serviço autônomos, sob a forma de hora-aula, limitadas à 40 horas-aulas

mensais. Aos instrutores ou conferencistas de notório saber, nos termos do artigo 17º do Anexo I do Decreto n.º 56.460, o Decreto n.º 57.487 possibilitou o pagamento de até 3 (três) o valor fixado para os demais convidados pela Coordenação da Escola para prestarem serviço nela.

Em 2010 o Decreto n.º 55.650 (SÃO PAULO, 2010b), de 29 de março, instituiu o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) no âmbito da EFAP, que consistiu na oferta de cursos de especialização a até 30.000 professores nos anos de 2010 e 2012 a partir de convênios firmados com as três universidades estaduais do Estado de São Paulo. De acordo com o Decreto (SÃO PAULO, 2010b, p. 3), os cursos deveriam desenvolver nos professores as seguintes habilidades:

- I – conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos, incluindo sua implementação e avaliação;
- II – capacidade de apropriação da cultura de desenvolvimento profissional como processo coletivo, envolvendo a equipe escolar, com especial ênfase na sala de aula e na organização global da escola, para além de disciplinas curriculares específicas;
- III – competências necessárias ao trabalho de grupo produtivo, incluída a interação, a assimilação de pontos de vista divergentes, o compartilhamento de idéias e a busca de consensos.

Em 2012 o Decreto n.º 58.045 (SÃO PAULO, 2012f), de 14 de maio, deu permanência ao REDEFOR ao ter retirado a menção à quantidade de professores a serem formados e ampliou suas ofertas ao ter incluído além da especialização a possibilidade de cursos de atualização e aperfeiçoamento.

De acordo com Basílio (2015), a proposta do REDEFOR encontra-se em sintonia com as características esperadas para os cursos de formação de professores, a saber, da valorização da técnica ao invés dos conteúdos do ensino e da adaptabilidade desejável aos professores diante das políticas educacionais impostas. A autora também destacou a ausência de qualquer menção a um processo formativo que objetive abordar os conteúdos do ensino.

Ao observarmos as habilidades propostas pelo Decreto n.º 55.650 (SÃO PAULO, 2010b, p. 3), a primeira propõe “[...] conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas suficientes para absorver novos currículos [...]”. O currículo havia sido reformulado pelo Governo poucos anos antes, em um processo que descartou os professores de seu processo de elaboração, portanto, apesar da tentativa textual de abstrair um processo de implantação já em curso, o REDEFOR foi imposto para “formar” professores adaptáveis ao novo currículo, reforçando o entendimento que o Governo Estadual tem de que os professores

são meros executores de uma concepção pedagógica, e correspondente seleção de conteúdos, advindas verticalmente das instâncias superiores.

Em 2012 o Decreto n.º 57.978 (SÃO PAULO, 2012e), de 18 de abril, instituiu o Programa Residência Educacional que se destinou a estudantes de instituições de ensino superior em cursos de licenciatura com o intuito de possibilitar a atuação nas escolas estaduais em regime de estágio obrigatório, “[...] para colaborar no desenvolvimento do currículo e tendo como objetivo o aprimoramento de sua formação como educadores.” (SÃO PAULO, 2012e, p. 1), fazendo jus ao recebimento de bolsas-estágio, desde que selecionados pelas instituições de ensino superior que firmarem convênio a partir de critérios como assiduidade, bom desempenho, tempo de curso, entre outros.

4.7 O Programa Educação - Compromisso de São Paulo

Na presente subseção reunimos no Quadro 9 a seguir as 2 (duas) legislações que versaram sobre o Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

Quadro 9 – Legislações que versaram sobre o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (2011 e 2012)

Legislação, número e data	Resumo do assunto
Decreto n.º 57.571, de 02 de dezembro de 2011	Instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo
Decreto n.º 57.791, de 14 de fevereiro de 2012	Alterou a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo

Fonte: Elaboração dos autores.

Apenas no Decreto n.º 57.571 (SÃO PAULO, 2011g), de 02 de dezembro de 2011, dentre as 87 legislações analisadas, encontramos a expressão “valorização dos profissionais da educação”, motivo pelo qual o destacamos em relação aos demais.

O referido decreto instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo com o intuito de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.” (SÃO PAULO, 2011g, p. 14).

Dentre as considerações que precedem o texto, o Governo Estadual afirmou que o programa dá continuidade às políticas de valorização do magistério, mas não discriminou quais foram estas políticas, assim como que a educação é direito de todos e dever

do Estado, devendo ser "[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade." (SÃO PAULO, 2011g, p. 14). Também consta das considerações prévias uma avaliação de:

[...] êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública estadual promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo ao longo dos últimos anos, tais como a universalização do ensino fundamental de nove anos, a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica, os resultados positivos alcançados pelas escolas da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011g, p. 14).

As diretrizes orientadoras das ações do programa foram estabelecidas como sendo:

- I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual. (SÃO PAULO, 2011g, p. 14).

O programa foi constituído de um Conselho Consultivo, composto por 10 (dez) representantes da SEE/SP e por 10 (dez) representantes da sociedade civil indicados pelo Secretário da Educação, e por uma Câmara Técnica de Acompanhamento, composta por servidores da SEE/SP designados pelo titular da pasta, cujas funções são consideradas como serviço público relevante, não sendo remuneradas. Ao Conselho Consultivo compete reunir-se bimestralmente e apresentar ao Governador do Estado relatório quadrimestral circunstanciado das ações realizadas e do andamento do programa. À Câmara Técnica de Acompanhamento compete a elaboração do regimento interno, a prestação de apoio técnico e administrativo ao Conselho Consultivo e a apresentação em até 60 dias de um Plano de Trabalho com cronograma para execução das ações nele previstas (SÃO PAULO, 2011g).

Em 2012 o Decreto nº 57.791 (SÃO PAULO, 2012c), de 14 de fevereiro, alterou a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, tendo incluído o Governador do Estado como Presidente do Conselho.

No dia 04 de setembro do mesmo ano, a Resolução n.º 87 da SEE/SP (2012g), ao ter disposto sobre a composição do Conselho Consultivo e da Câmara Técnica de Acompanhamento, detalhou os órgãos da Secretaria que deveriam ter representação nos Conselhos, sendo que para o Conselho Consultivo foi determinada a participação dos coordenadores da CGRH, da CIMA, da CISE, da CGEB, a diretora da EFAP e um assessor do gabinete da SEE/SP, não tendo sido divulgado os respectivos nomes. A referida resolução também determinou que o relatório quadrimestral circunstanciado das ações realizadas e do andamento do programa deveria ser disponibilizado na página da rede mundial de computadores do Governo.

Em 2014 foi publicado o Regimento Interno da Câmara Técnica de Acompanhamento através da Resolução n.º 17 da SEE/SP (2014b), de 26 de março.

Com o objetivo de analisarmos o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, em seu aspecto relacionado à valorização do trabalho do professor, realizamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base de dados SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e em outros buscadores com o intuito de localizarmos pesquisas que tivessem tido o programa como objeto, ainda que indireto. Todavia, não localizamos nenhuma pesquisa. Procedemos então a uma busca dos relatórios quadrimestrais circunstanciados relativos às ações e andamento do programa, que deveriam ter sido disponibilizados na página da rede mundial de computadores do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2017a), sem êxito. Procuramos também em outras páginas e através de diversos buscadores, com o uso de vários verbetes, sem êxito.

O principal texto acessível na referida página é o seguinte:

O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.

O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores.

O programa está estruturado em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão. (SÃO PAULO, 2017a).

O Quadro 10 a seguir apresenta os cinco pilares a que o texto se refere:

Quadro 10 – Pilares do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (2017)

EDUCAÇÃO / Compromisso de São Paulo				
5 pilares com o foco na qualidade da educação paulista				
1º Valorização do capital humano	2º Gestão Pedagógica	3º Educação Integral	4º Gestão Organizacional e financeira	5º Mobilização da sociedade
*Política Salarial inédita *Contratação de novos professores	*Novos programas com foco na qualidade de ensino *Criação da EVESP e outros	*Novo modelo de Escola de Tempo Integral *Professor atuando com dedicação exclusiva *Programas como o Vence e os Centros de Línguas	*Foco no fomento e desenvolvimento da Educação *Investimento em transporte, merenda e infraestrutura	*Engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade *Escola da Família reúne a comunidade

Fonte: SÃO PAULO (2017a).

Para cada pilar a página apresenta um breve texto e alguns *links* para outras páginas do Governo Estadual. Os *links* relativos a "valorização do capital humano" encaminham para 3 (três) páginas, a saber "Política Salarial" (SÃO PAULO, 2017b), "Concursos da Educação" (SÃO PAULO, 2017c) e "Programa de Valorização pelo Mérito" (SÃO PAULO, 2017d), e texto é:

Com o objetivo de valorizar e investir no capital humano, aumentando a atratividade da carreira de professor, diversas medidas foram colocadas em prática. Uma política salarial inédita garantiu aumento de 45% nos vencimentos, entre 2011 e 2014. Além disso, foram realizadas novas convocações e concursos para aumentar o quadro de funcionários, entre eles o maior certame da história da Educação paulista, para viabilizar a contratação de 59 mil novos professores. (SÃO PAULO, 2017a).

Diante desta situação, de ausência de legislações ou demais documentos, analisamos que o Programa consiste em medidas de propaganda das ações realizadas pelo Governo do Estado. O texto principal que citamos anteriormente faz referências a metas, mas os documentos que, por força da Resolução n.º 87 da SEE/SP (2012g), deveriam estar

disponíveis para consulta pública e nos possibilitariam conhecê-las e analisá-las não estão acessíveis. O texto também afirma que o programa foi construído junto aos educadores e funcionários da rede estadual paulista, mas a APEOESP, nas resoluções de seu 24º Congresso Estadual (APEOESP, 2013), não faz qualquer menção ao programa ou aos decretos que o criou e o alterou.

Não descartamos a importância das medidas de propaganda adotadas pelos governos e a influência que podem exercer sobre a realidade, mas elegemos para análise as legislações e demais documentos com força distinta daquelas informações encontradas em páginas da rede mundial de computadores.

Como este Programa foi o único - na legislação que o instituiu - dentre todo *corpus* documental selecionado que fez menção à valorização dos profissionais da educação, a generalidade do decreto (SÃO PAULO, 2011g) e a ausência de demais documentos ou leis limitam consideravelmente a análise que propusemos, qual seja, apreender sua noção de valorização.

5 SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O CASO DA APEOESP

Como uma das decorrências da contradição entre o capital e o trabalho, cuja relação fundamental é o sistema de trabalho assalariado no qual o trabalhador vende sua força de trabalho em troca do salário, que corresponde tão somente ao custo para sua própria (re)produção, foram forjadas nas lutas de resistência dos trabalhadores suas próprias organizações, os sindicatos. No sistema de trabalho assalariado encontram-se os trabalhadores das fábricas, do comércio, do setor de serviços e também do Estado. Ainda que existam diferenças entre estes setores, todos são trabalhadores e, enquanto tais, organizam-se em sindicatos.

Na presente seção apresentamos as origens, limitações e possibilidades de intervenção das organizações sindicais, bem como os projetos em disputa nos sindicatos do Brasil, no âmbito da história e especificidades do sindicalismo docente, para, por fim, apresentarmos a APEOESP e seu funcionamento, com vistas a compreender como este Sindicato tem pautado a questão da valorização do trabalho do professor.

5.1 Sindicatos: origem, limites e possibilidades

Os sindicatos surgiram no início do processo de consolidação do modo de produção capitalista, tendo sua origem sido precedida por variadas formas de lutas dos trabalhadores contra a burguesia, tais como boicotes, sabotagens, greves e pelo movimento que ficou conhecido como ludismo, no qual os trabalhadores quebravam as máquinas, pois identificavam-nas como fonte de exploração do trabalho e ameaça aos seus próprios empregos. Desde sua origem, os sindicatos despertaram preocupação na burguesia, classe em ascensão que já detinha influência nas instituições do Estado e se consolidava, o que a possibilitou legislar e ter colocado os sindicatos na ilegalidade, além de ter utilizado de diversas medidas repressivas. A legalização das *trade unions* ocorreu na Inglaterra em 1824, demonstrando a força da organização dos trabalhadores e uma mudança na forma de agir da burguesia, que teria passado a identificar as lideranças sindicais com mais facilidade, fosse para reprimi-las ou para cooptá-las e controlá-las, situações até hoje constatadas das mais diversas formas nos movimentos sindicais e sociais. Contraditoriamente, a legalização dos sindicatos tornou possível a negociação com representantes dos trabalhadores e, em

decorrência disso, um maior controle sobre o próprio movimento de resistência à exploração capitalista:

No século XIX, devido à condição clandestina, os sindicatos não podiam ser recebidos pelos patrões para negociações, enquanto as greves se multiplicavam, de modo a fazer-se necessário o reconhecimento legal dos sindicatos como entidades representantes dos trabalhadores, criando-se assim, as negociações coletivas. Portanto, a sindicalização consiste num direito conquistado no seio da truculência da luta de classes. (COSTA, DUTRA, 2016, 406).

Friedrich Engels, em artigo publicado em 1881 no qual se propunha examinar as funções assumidas pelos sindicatos, afirmara:

Consideremos a luta dos operários contra o capital. Com efeito, essa luta existe ainda que os apologistas do capital afirmem o contrário. Subsistirá enquanto a redução dos salários for o meio mais seguro e mais fácil de aumentar o lucro e, ainda mais, enquanto durar o sistema de trabalho assalariado. Só a existência dos sindicatos já é uma prova suficiente disto: se não lutassem contra as arbitrariedades do capital, para que serviriam? Não há porquê usar meios-termos. (ENGELS, 2008b, p. 73, grifo nosso).

Notadamente o relato diz respeito à origem dos sindicatos dos trabalhadores das fábricas. São pertinentes, todavia, para compreendermos a função que estas organizações cumprem ou deveriam cumprir, seja qual for a categoria de trabalhadores que representem e organizem, uma vez que a noção de sindicato tem em si implicada a associação ou agrupamento permanente, constante, de um grupo de trabalhadores assalariados de um mesmo local, com o intuito de melhorarem suas condições de trabalho ou, ainda, evitarem qualquer tipo de retrocesso na condição dada ou em direitos conquistados (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011).

A respeito dos limites da atuação dos sindicatos, Engels havia afirmado que:

Mantendo as tradições desde o seu nascimento e no decorrer do seu desenvolvimento nesse país [Inglaterra], essas poderosas organizações [os sindicatos] até agora têm-se limitado quase exclusivamente a regulamentar os salários e as horas do trabalho, esforçando-se, além disso, por impor a abolição das leis abertamente hostis aos operários. [...] (ENGELS, 2008b, p. 74, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, também se constatava o potencial que estas organizações possuíam, para além da defesa de condições de trabalho, de melhores salários, da redução das

jornadas e de outras pautas econômicas. O seguinte trecho demonstra que, curiosamente, viria a ser a burguesia a reconhecer esta força antes mesmo que os trabalhadores o fizessem: “[...] Entretanto, obtiveram algo mais: a classe dominante, que conhecia melhor que os próprios sindicatos suas forças, fez-lhes voluntariamente concessões mais amplas. [...]” (ENGELS, 2008b, p. 74). Na sequência, Engels (2008b) exemplificou com a extensão do sufrágio universal como uma dessas concessões.

Esta concessão abriu novas possibilidades de ação política para os trabalhadores no parlamento, sendo importante considerar que este novo espaço de intervenção viria ser base objetiva para o surgimento da concepção reformista do socialismo, segundo a qual seria possível reformar o capitalismo por dentro de suas instituições, com a aprovação de leis em benefício dos trabalhadores ou, ainda, com governantes que tomassem medidas neste sentido. Uma das obras clássicas de Rosa Luxemburgo (1871-1919), "Reforma ou revolução?", escrita em 1900, viria questionar os limites desta intervenção e a apresentar a impossibilidade de alcançar o socialismo por vias institucionais (LUXEMBURGO, 2001).

Os debates acerca desta disjuntiva atravessaram o século e permanecem até hoje, diferenciando as concepções políticas e intervenções dos partidos da esquerda no Brasil e no mundo, permeando também as concepções e intervenções dos sindicatos. Os sindicatos são organizações que surgiram para minimizar os males do capitalismo sem, necessariamente, questionarem a estrutura deste modo de produção, podendo assumir um caráter reformista, de intervenção social restrita ao marco legal na democracia representativa.

Contraditoriamente, a criminalização do direito de organização, de expressão e de reivindicação nasceu concomitantemente com seu reconhecimento social, como uma das expressões do antagonismo de interesses entre capitalistas e trabalhadores. Porém, na atualidade, o Estado tem aplicado a prerrogativa de monopólio da violência estatal para a repressão dos movimentos sociais – entre eles, o movimento sindical, o que torna ainda mais urgente e necessária a reivindicação de um sindicato independente do Estado burguês e do capital. (COSTA, DUTRA, 2006, p. 406).

Assim como qualquer organização construída e mantida pela relação que os homens travam entre si, os sindicatos também são permeados - desde suas origens - por disputas de projetos políticos distintos e até antagonicos, tal como o antagonismo entre o projeto reformista e o projeto revolucionário de sociedade, para darmos um exemplo mais amplo, ou tais como os projetos em disputa no Brasil no final da década de 1970 no movimento que veio ser conhecido como novo sindicalismo, que abordaremos adiante.

Engels (2008b) avaliou que o movimento operário começava a reconhecer o círculo vicioso que alimentava ao lutar exclusivamente por salários e pela jornada de trabalho, tendo afirmado que o mal básico residia justamente no sistema do trabalho assalariado, mas que a potencialidade dos sindicatos como organizações a serviço da classe trabalhadora ultrapassava esse âmbito corporativista e econômico:

Em conseqüência, as organizações sindicais fariam bem em considerar os dois pontos seguintes: primeiro, aproxima-se a grandes passos o momento em que a classe operária deste país reclamará de maneira clara, sem margem para dúvidas, sua plena participação no parlamento; segundo também se aproxima o momento em que a classe operária compreenderá que a luta por altos salários e a redução da jornada de trabalho – para a qual se volta toda ação sindical no atual momento – não é um fim em si, senão um meio muito necessário e eficaz, mas somente um meio entre outros para atingir um fim mais alto: a abolição do sistema de trabalho assalariado. (ENGELS, 2008b, p. 75).

Diferente do que apontou Engels, os avanços no nível de politização das pautas sindicais limitou-se a poucos países, como na Rússia, onde a participação dos *soviets* foi decisiva para o início do processo de reorganização da sociedade e do modo de produção com a Revolução de Outubro de 1917 (cf. LÊNIN, 1979; TROTSKY, 2007). Posteriormente, com o a ascensão de Joseph Vissarionovich Djughashvili (1879-1953), Stalin (cf. TROTSKY, 1977, 2005, 2010), e, mais recentemente, com a restauração completa do modo de produção capitalista em todo o Leste Europeu, os sindicatos não superaram a concepção de instituições imediatistas e corporativistas, pois:

Desde o surgimento do movimento sindical, o Estado burguês jamais permitiu que a classe trabalhadora se organizasse de modo independente, impondo condições para o reconhecimento legal das entidades de classe. Tal Estado apresenta-se como instituição que não favorece nenhuma das classes sociais, como neutro, por isso, pode-se instituir em mediador privilegiado com a função social de arbitrar os interesses, embora tenha se apropriado privadamente desses interesses por meio das classes hegemônicas no poder. Nesse sentido, pode-se elaborar a hipótese de que toda vez que o Estado controla a legislação que rege, tanto o financiamento como a gestão das organizações sindicais, tenderá a ingerir no movimento sindical, podendo tornar-se um limite para a autonomia na organização da classe trabalhadora. (COSTA; DUTRA, 2016, p. 419).

Isto, contudo, não invalida a importância da organização sindical nos dias de hoje, uma vez que o sistema de trabalho assalariado ainda é a base fundante do atual modo de produção. Neste sentido, Almeida (2007) afirmara que:

Apesar de todas as suas contradições, é a estas organizações - os sindicatos - que os trabalhadores que estão no mercado formal de trabalho recorrem em massa, quando buscam o caminho da luta em defesa de seus direitos e interesses. Aliás, é assim em praticamente todo o mundo, desde o início do capitalismo. Os trabalhadores construíram estas organizações como instrumentos privilegiados para a defesa de melhores condições de vida e trabalho frente ao capital. Não há mudança na realidade objetiva, até este momento, que nos autorize a acreditar que esta realidade tenha mudado. (ALMEIDA, 2007, p. 19).

5.2 Sindicatos no Brasil: projetos em disputa

No Brasil da primeira metade do século, considerando as contradições que demarcam a história dos sindicatos, verificamos que, ao mesmo tempo em que muitos sindicatos, das mais variadas categorias de trabalhadores, protagonizaram lutas, conquistas e resistências importantes, havia também aqueles que estavam vinculados ao Governo Vargas e atuavam a partir dos interesses da patronal e/ou do governo, sendo que a origem do imposto sindical obrigatório, por exemplo, é daquele período, quando até os estatutos dos sindicatos eram ditados pelo Ministério do Trabalho, tais foram as medidas impostas pela ditadura Vargas para disciplinar, controlar e, quando necessário, reprimir o movimento organizado da classe trabalhadora (ALMEIDA, 2007; TELLES, 1981). Saliente-se que a vinculação dos sindicatos ao Estado perdurou como imposição durante todo o Estado Novo e, mesmo após a restituição da liberdade de organização sindical na constituição de 1946, as eleições para representantes sindicais só puderam ser realizadas em 1950, bem como se manteve a exigência de “atestados ideológicos” para os dirigentes eleitos (cf. LOPES, 2009).

Ainda vinculados à tradição getulista, mas não só oriundos deste processo, existem hoje vários sindicatos burocratizados e de orientação conciliatória e reformista, que não cumprem a função política de organização dos trabalhadores, sendo este processo objeto de debates e iniciativas por parte de trabalhadores que tem buscado retomar os sindicatos para o campo da organização e mobilização da classe contra a burguesia e seus governos (cf. ALMEIDA, 2007).

Estes debates e iniciativas geraram reconfigurações no movimento sindical brasileiro, sendo que a primeira grande reorganização se deu a partir do final de década de 1970, com o chamado novo sindicalismo, quando as crescentes mobilizações se chocaram com a estrutura sindical herdada do getulismo e suas respectivas burocracias sindicais, tendo sido colocada na ordem do dia a necessidade de se alterar aquela estrutura e reaproximar os sindicatos dos anseios da classe, a partir do seu controle pelos trabalhadores de base, em uma

conjuntura de ascenso da luta, em plena ditadura militar e que não se deu sem contradições internas ao próprio movimento sindical que até hoje perduram:

Há quase 30 anos, quando as greves foram deflagradas, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo iniciou uma trajetória que foi tida como de rompimento com relação às antigas práticas sindicais: nascia o novo sindicalismo. Naquele momento, o próprio controle sobre a sede do sindicato era um problema, diante das intervenções sofridas pelo sindicato por parte do governo militar, assim como os confrontos com a política pelas ruas do ABC também não constituíam casos isolados durante as greves. Ao longo desses 25 anos, os metalúrgicos do ABC passaram a ocupar um outro espaço. Na sede do sindicato, palco de inúmeras disputas, a PM não se apresentou para invadi-la, mas para protegê-la de outros manifestantes. Outros trabalhadores que vieram para protestar contra as reformas do governo de um ex-metalúrgico [Luiz Inácio da Silva - Lula]. Isso mostra o claro descolamento da posição dessa categoria: da “oposição” à “situação”, em diferentes níveis políticos. (TOMIZAKI, 2007, p. 271-272).

De acordo com Almeida (2007) os principais setores que atuavam nos sindicatos naquele momento eram: a burocracia tradicional, os sindicalistas ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), uma parte da burocracia sindical que se desvinculou da burocracia tradicional e o setor minoritário ligado à esquerda católica e à esquerda socialista.

A burocracia tradicional controlava a estrutura sindical oficial, o sistema confederativo e defendia o sindicalismo de colaboração de classes. Eram chamados pelos outros setores do movimento de "pelegos", em alusão aos sindicalistas vinculados à Vargas na primeira metade do século. Naquele momento, os seus principais expoentes eram o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, Joaquinção, e o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), Ari Campista. Até hoje este setor controla a maioria dos sindicatos no país, as confederações oficiais e estão em centrais como a União Geral dos Trabalhadores (UGT) e a Nova Central Sindical de Trabalhadores (NCST).

Os sindicalistas ligados ao PCB e ao PCdoB eram minoria nos sindicatos, mas tinham atuação significativa. Estavam em aliança com a burocracia sindical, defendiam a manutenção da Frente Democrática dentro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e foram contra a fundação do PT³¹ e da CUT, tendo ingresso na central apenas posteriormente.

³¹ O PT foi fundado em 1980 como um partido de frente ampla, com um programa popular, reunindo em seu interior diferentes organizações de esquerda, desde trotskistas a grupos ligados à Teologia da Libertação, assim como grupos que haviam rompido com o PCB e oriundos de outros movimentos.

Seus expoentes naquele momento eram o presidente do Sindicato dos Bancários do Rio, Ivan Pinheiro, e o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Santos, Arnaldo Gonçalves.

A parte da burocracia sindical que rompeu com a burocracia tradicional era chamada de "burocracia de esquerda", pois diante da dimensão e radicalização das lutas naquele momento, adotou discursos mais combativos em relação aos governos e dirigiu as mobilizações. A contradição que tinham com a estrutura oficial é que queriam eles próprios dirigir os sindicatos, dificultando o funcionamento democrático das organizações por meio de assembleias de base e sem pautas mais próximas da luta por uma transformação social revolucionária. Seus principais expoentes eram o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luís Inácio da Silva - Lula, e o presidente do Sindicato dos Petroleiros de Campinas, Jacó Bitar.

O setor minoritário, ligado às esquerdas católica e socialista, tinham expressão a partir das oposições sindicais como a dos metalúrgicos de São Paulo e de sindicatos dirigidos pela burocracia de esquerda na região metropolitana, vindo a ganhar um pouco de força depois da vitória que na disputa pela direção dos Sindicatos de Metalúrgicos de Belo Horizonte e de Campinas, e nas nascentes organizações de servidores públicos, como na APEOESP no Estado de São Paulo. Tal setor defendia alterações radicais na forma de funcionamento dos sindicatos, sob o modelo da democracia pela base, em que o controle seria dos trabalhadores, por meio de assembleias e outras estratégias, porém, para empreender tais mudanças era necessário, sobretudo, destituir os diretores burocratizados.

Quando da formação da CUT no início da década de 1980, o setor que tinha hegemonia no processo de reorganização era a burocracia de esquerda, o que contribuiu para que o processo de mudança nos sindicatos tenha retrocedido logo após seu início:

Ao invés das características democráticas da CUT daquele momento contaminarem e transformarem a estrutura burocrática dos sindicatos, ocorreu o inverso. Essencialmente, manteve-se a estrutura dos sindicatos afastada do controle da base e a própria CUT acabou degenerando-se em todos os aspectos, inclusive na sua democracia interna. [...] (ALMEIDA, 2007, p. 17).

Há que se considerar, todavia, que o papel dos dirigentes no processo de burocratização dos sindicatos é um dos fatores, o fator subjetivo, mas não é o único. Também incidem os fatores objetivos, dentre os quais destacamos a influência da fase imperialista do capitalismo, que com sua força transnacional enfraquece sobremaneira o poder de pressão dos sindicatos, empurrando-os na busca de apoio do Estado frente a desigualdade dada. De acordo

com Almeida (2007) este fator objetivo, ao ter sido transformado em ideologia pela burocracia sindical,

[...] sustenta praticamente todo o embasamento "teórico" do sindicalismo social-democrata e reformista. Vem daí o "propositivismo", o "tripartismo", o sindicalismo de colaboração e dos pactos sociais que tomou conta das elaborações da CUT desde o final dos anos 1980. O chamado "sindicalismo cidadão", preocupado mais em propor "políticas públicas" do que em defender "apenas" os interesses de sua categoria (vista aqui como conceito pejorativo), também se alimenta desta mesma fonte. (ALMEIDA, 2007, p. 44-45).

Tomizaki (2007) apontou que na década de 1990 a reestruturação produtiva, a forte pressão dos governos de FHC sobre os sindicatos foram determinantes para que tais instituições assumissem uma intervenção mais interna, fortalecendo comissões de fábrica no ramo da metalurgia no ABC, e priorizassem pautas que respondessem imediatamente aos ataques na divisão técnica do trabalho, tais como organização da produção, flexibilização da jornada, remuneração variável e também as participações no lucro das empresas. Tais transformações no sindicalismo foram interpretadas de forma polarizada, havendo de um lado uma corrente que interpreta o sindicalismo propositivo como retrocesso, no sentido de favorecer mais negociações do que confrontos com a patronal, e do outro lado uma corrente que avalia que tais estratégias de atuação fortaleceram o sindicato e, especialmente, a participação direta da base, por meio daquelas comissões. A autora, a partir de suas próprias investigações empíricas concluiu que:

No que tange à minha análise, a observação e as entrevistas realizadas mostram, primeiramente que o "modelo sindical" colocado em prática pela Comissão de Fábrica da Mercedes-Benz parece bastante representativo dos interesses de sua base; em segundo lugar, que se trata, sim, de uma ampla proposta de defesa dos direitos dos trabalhadores, que encontra espaço no interior das regras do jogo capitalista e é, em grande parte, norteadas por essas regras. (TOMIZAKI, 2007, p. 338-339).

A segunda reorganização do movimento sindical brasileiro decorreu de quando Lula assumiu a Presidência da República em 2003, uma vez que este fato aprofundou o projeto de conciliação de classes, do sindicalismo cidadão, que vinha sendo adotado pela CUT desde a segunda metade de década de 1980 (ALMEIDA, 2007; GALVÃO, 2009).

De acordo com Galvão (2009, p. 181, grifo da autora),

[...] o partido que fazia oposição às “reformas orientadas para o mercado” acabou por assumi-las. A estreita relação entre a *Articulação Sindical* e a principal tendência petista, e o fato de as correntes majoritárias no interior da CUT e do PT terem passado por um processo de conversão ideológica semelhante, que as levou à assimilação de elementos do ideário neoliberal³², parecem-nos ser o principal elemento explicativo para o enfraquecimento da perspectiva crítica. A diferença fundamental desse novo contexto em relação ao anterior é que, enquanto o PT se encontrava na oposição, essa conversão ideológica e os conflitos entre as correntes cutistas eram obscurecidos e encobertos pela crítica ao governo Cardoso. [...]

Em 2003 Lula criou o Fórum Nacional do Trabalho (FNT) composto por representantes dos trabalhadores - indicados pelas centrais sindicais, dos empresários - representados pelas federações e confederações empresariais, e do governo - representado pelo Ministério do Trabalho, com o intuito de realizar o debate relativo às propostas de reformas sindical e trabalhista, diretrizes que haviam sido assumidas pelo então recém-eleito governo. Do FNT resultou o projeto de Reforma Sindical enviado ao Congresso Nacional, que consideramos um retrocesso, uma vez que propôs novas formas de controle e regulação dos sindicatos pelo Estado através de mecanismos que visavam reorganizar a relação entre os sindicatos de base e as centrais e entre as centrais e o governo (cf. DRUCK, 2006).

As referências para esse novo modelo sindical foram a experiência da Nissan, em 1953, em que esta empresa se associou ao Estado para reprimir uma grande greve e prender todos os líderes sindicais para, então, criar um novo sindicato, de marca colaboracionista, bem como impor a filiação dos trabalhadores, sob pena de demissão, que passou a se configurar como “[...] sindicato-casa, aquele que hoje é o típico sindicato japonês, rapidamente imitado em todo o arquipélago.” (GOUNET, 1999, p. 31). Em 1983, o projeto Saturn foi posto em prática nos Estados Unidos da América como política de subcontratação de trabalhadores, em que o sindicato assumiria um papel importante de auxiliar no processo de flexibilização do trabalho (GOUNET, 1999). Esse modelo representa um retrocesso na luta sindical até mesmo em relação aos sindicatos mais economicistas e corporativistas, na medida que serve, antes, à adaptação dos trabalhadores às reestruturações produtivas, do que de instrumento de efetiva luta pela ampliação de direitos do trabalho.

³² “Por exemplo, o aumento do desemprego é atribuído pela ideologia dominante à falta de qualificação profissional do trabalhador. Ao se tornar um agente da política de emprego, a CUT acaba referendando, em parte, o discurso da “empregabilidade”, que responsabiliza o desempregado por sua própria condição. Do mesmo modo, ao assumir tarefas relacionadas à educação e formação profissional, e à intermediação de mão-de-obra, a CUT entra em contradição com seu discurso pois, ao mesmo tempo em que critica a política neoliberal e a desestruturação dos serviços públicos, atribuindo ao governo a responsabilidade pelo aumento do desemprego e pela deterioração dos serviços sociais, acaba por legitimar essa política.” (GALVÃO, 2009, p. 181).

Além de ter participado do FNT, diante da Reforma da Previdência aos servidores públicos federais em 2003, a CUT novamente adotou uma postura conciliatória. De acordo com Galvão (2009, p. 182):

[...] Essa reforma gerou grande insatisfação nos servidores públicos, contrários à taxaço dos inativos, ao fim da aposentadoria integral e da paridade entre ativos e inativos, bem como à criação de fundos de pensão. Embora a cúpula da central criticasse alguns pontos da reforma, como a taxaço dos inativos, e fosse favorável a um benefício de valor mais elevado e a uma previdência complementar pública, procurou preservar o governo de qualquer desgaste, opondo-se à greve que havia sido convocada por entidades de servidores, muitas delas ligadas à CUT, e defendendo, em seu lugar, a negociaço dos pontos polêmicos.

Em 2004 a Confederaço Nacional dos Bancários (CNB), ligada a CUT, realizou acordo com o setor patronal à revelia da categoria que realizou uma greve contrariando a orientaço da CNB. Também a partir de 2004 os atos do 1º de maio foram descaracterizados como atividades reivindicatórias da classe, pois a CUT passou a realizar megaeventos patrocinados pelo setor público e privado, tal como sempre fez a Força Sindical. Em 2005, o então presidente da CUT, Luiz Marinho, assumiu o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), demonstrando um estreitamento de relaçoes entre o movimento sindical relacionado à central e o aparelho de Estado (GALVÃO, 2009).

Estes acontecimentos, somados ao crescente processo de degeneraço burocrática, desencadearam um processo de rupturas no interior da CUT e a formaço de outras centrais, como inicialmente a Coordenaço Nacional de Lutas, para a qual contribuiu o Movimento por uma Tendência Socialista (MTS) vinculado ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), e a Intersindical, que teve a Frente de Esquerda Socialista (FES), ligada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) como impulsionadoras. Tais centrais são hoje as que atuam com independência em relaço ao Governo Federal, sendo classificadas como à esquerda em relaço as demais. A Coordenaço Nacional de Lutas em 2010 incorporou-se à Central Sindical e Popular – Conlutas (CSP-Conlutas), nova organizaço que passou a reunir além dos sindicatos, também setores dos movimentos populares, da juventude, das lutas contra as opressões e de outros segmentos (CSP-Conlutas, 2015; GALVÃO, 2009).

De acordo com a análise de Galvão (2009), em 2007 a Corrente Sindical Classista (CSC), ligada ao PCdoB, saiu da CUT e criou a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) com o objetivo de utilizar livremente os recursos advindos da contribuço sindical obrigatória.

Além desses processos envolvendo a CUT, e por motivos diversos dos discutidos acima (cf. GALVÃO, 2009), sete organizações do sistema confederativo fundaram em 2005 a NCST e em 2007 ocorreu a unificação da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), da Social Democracia Sindical (SDS) e da Central Autônoma de Trabalhadores (CAT) na UGT.

Esta segunda reorganização do movimento sindical, a partir da chamada superestrutura do movimento, das centrais, demonstra, por um lado, a tentativa de resgate do movimento para projetos classistas, de combatividade e independência dos sindicatos, e, por outro, a disputa por controles burocráticos dos aparatos sindicais relacionados aos recursos da contribuição sindical obrigatória. O problema não se coloca mais apenas a partir da disjuntiva reforma ou revolução, da disputa política quanto às direções que os sindicatos devem adotar, mas agora também está relacionado, com mais intensidade que no início do século passado, ao beneficiamento privado que se pode fazer dos sindicatos, que é um dos elementos que caracterizam a burocracia sindical.

5.3 Sindicalismo docente: breves considerações

Rodríguez (2008) estudou a expansão dos sindicatos nacionais de professores em alguns países da América Latina e explicitou que esse movimento foi intenso a partir da década de 1940. Assim, no México em 1943 foi criado o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação; na Argentina em 1957 a União de Mestres Primários e em 1973 a Confederação de Trabalhadores da Educação (CETERA); no Brasil, em 1960 foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), desde 1990 nomeada Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); na Colômbia em 1962 a Federação Colombiana de Educadores; e no Chile em 1970 o Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (SUTE) unificou várias organizações criadas durante a década de 1950.

Verifica-se que o surgimento desses sindicatos nacionais e confederações, que coordenam sindicatos menores, coincidiu com o início dos processos de massificação da escola pública nos respectivos países.

No Brasil, o processo de constituição da carreira docente se dá concomitantemente ao de laicização da escola, apesar da definição dos saberes docentes não terem se constituído sem a influencia secular. De acordo com Villela (2003) tal processo teve início no Brasil ainda no século XVIII, tendo sido identificadas iniciativas de

profissionalização da docência sob a regência de D. João. Somente em 1827, durante o primeiro império, se efetiva uma organização do trabalho docente sob a jurisdição do Estado. Em 1834 um ato adicional transfere às províncias a responsabilidade sobre a formação docente. O fato do processo de formação e de profissionalização terem se dado concomitantemente e imbricados com o processo de estatização e laicização da instituição escolar criou um ambiente favorável à organização das primeiras associações docentes ainda no século XIX (VILLELA, 2003).

No final do século XIX ocorreu o que a autora chama de “[...] tomada de consciência dos professores de seus próprios interesses como grupo profissional e a criação dessas corporações [...]” (VILLELA, 2003, p. 127). Contudo, o caráter dessas associações era de clubes não de entidade de classe nos moldes dos atuais sindicatos, uma vez que se tratava de uma tendência que respondia à influência dos movimentos abolicionistas e republicanos da época. Embora a consolidação do movimento sindical docente brasileiro seja localizada na década de 1960, já havia as associações mútuas de professores com um caráter sindical desde o início do século XX, como a Caixa Beneficente da corporação docente do Rio de Janeiro, de 1907 (MIRANDA, 2009).

Embora reconheçamos a importância do debate sobre a história do movimento sindical docente, para os fins deste trabalho, elegemos como recorte de pesquisa o movimento docente a partir da década de 1960, momento a partir do qual a CPPB organizou os professores das primeiras quatro séries contando com uma representação sindical por estado. Em 1973 a Confederação ampliou sua base e representação, se transformando na Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1990, a CPB, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais, a Federação Nacional dos Supervisores de Educação e a Coordenação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas passaram a compor uma nova confederação: a CNTE (GOUVEIA; FERRAZ, 2013; GINDIN, 2013).

Ainda que o professorado das escolas públicas no Brasil tenha obtido o direito à organização em sindicatos somente após a promulgação da Constituição de 1988, Ferreira (2006), Gindin (2013), Gouveia e Ferraz (2013) apontam que as associações existentes anteriormente a 1988 atuavam como tal, reunindo os professores por local de trabalho e participando de lutas mais amplas que as demandas próprias da categoria:

A repercussão no professorado das greves dos metalúrgicos do ABC de maio de 1978 foi imediata. Em junho daquele ano foram à greve os professores da Bahia, e em agosto os do Paraná e de São Paulo. Em 1979, foi a vez do professorado do Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais,

Espírito Santo, etc. Em três anos, os professores de praticamente todos os estados tinham realizado uma ou duas greves. (GINDIN, 2013, p. 78).

De acordo com Gouveia e Ferraz (2013) tais greves destacaram-se por sua intensidade, alcance e radicalidade, sendo a primeira vez na história brasileira que os professores organizados se uniam aos operários. O movimento docente contava com muitos professores militantes ou simpatizantes do PT, que disputavam os rumos do movimento com militantes ou simpatizantes ao PCB, PCdoB, professores independentes de organizações partidárias e um terceiro grupo formado por lideranças sindicais vinculadas ao PMDB e depois ao PSDB, criado em 1988 (GINDIN, 2013).

Em 1988 a CPB - que em 1990 se incorporou à CNTE - filiou-se à CUT, ainda que nem todos os sindicatos docentes de sua base tivessem feito o mesmo. É possível, portanto, afirmar que o sindicalismo docente consolidou-se identificado com a construção da CUT, porém este processo não se deu isento de disputas com as demais centrais. Os professores do PCdoB e do PCB³³ também passaram a construir a CUT, fortalecendo a relação do movimento docente com a central, uma vez que o PCdoB era o segundo maior partido dentre os professores. De acordo com Gindin (2013, p. 81):

[...] As chapas que disputam a direção das organizações sindicais se organizam com critérios claramente políticos: Articulação Sindical (direção do PT), CUT Socialista e Democrática (CSD), Corrente Sindical Classista (PCdoB), Movimento dos Trabalhadores Socialistas (constituída pelos militantes do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados), etc. Pode-se falar de um processo de médio prazo no qual setores tradicionais que acompanharam as mobilizações da década de 1980 perdem presença, paralelamente à institucionalização e à perda de radicalismo de Articulação Sindical. Nesse caminho, na década de 1990, a Articulação Sindical e os militantes do PCdoB aproximaram-se, enquanto a unidade petista começou a mostrar cada vez mais tensões.

Atualmente, no que diz respeito a uma organização nacional dos professores da educação básica no Brasil, a CNTE conta com 50 entidades filiadas, das quais 26 são estaduais, 22 municipais e duas distritais, somando mais de um milhão de associados e agregando também alguns sindicatos de funcionários de escolas, o que a confere a posição de segunda maior confederação do Brasil. Se mantém desde 1988 filiada à CUT, sendo também vinculada à Internacional de Educação (IE) e à Confederação de Educadores Americanos (CEA) (CNTE, 2017b).

Estes dados demonstram o potencial organizativo da Confederação, contudo, a

³³ Conforme vimos antes, estes partidos foram contra a fundação da CUT, tendo incorporado-a depois e rompido no segundo processo de reorganização sindical brasileiro.

perspectiva colaborativa à estabilização dos governos de Lula e Dilma Rousseff que a CUT adotou influenciou a participação da CNTE nos fóruns governamentais, legitimando o discurso dos governos de envolvimento da sociedade civil organizada com vistas à sustentação da chamada governabilidade. O atrelamento político entre o governo e a maior entidade sindical docente brasileira se aproxima da concepção de sindicato propositivo, que busca negociações em torno do direito à educação e dos trabalhadores deste setor por dentro das instituições de um governo de conciliação de classes, enquanto medida substitutiva do confronto com tais governos:

[...] Essa representatividade fica evidente quando se olha a presença dos sindicatos docentes e da CNTE nos diversos conselhos direta ou indiretamente ligados ao funcionamento do sistema de ensino, como os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação; os Conselhos do Fundeb e do Fundeb; os Conselhos de Alimentação Escolar; e os Conselhos Fiscais e de Curadores dos Sistemas de Previdência dos Servidores. (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 119).

Em vista de tais fatos é possível propor a hipótese de que a inflexão da CNTE ao sindicalismo propositivo pode ser a explicação para a sua perda de base sindical, tendo como consequência que

[...] a profunda recomposição político-sindical do ativismo sindical na última década é muito desigual entre os diferentes estados e não significou mudanças significativas na direção da CNTE (que é liderada comodamente por uma aliança composta pela Articulação Sindical, a CSC e, eventualmente, a CSD). Os sindicatos estaduais do Maranhão, da Bahia e do Amazonas, liderados pela CSC, saíram da CUT para se integrar à CTB. As correntes de esquerda lograram a desfiliação dos sindicatos do Pará, Espírito Santo e Rio de Janeiro. No caso do Rio de Janeiro foram ainda mais longe, e levaram a que o SEPE saísse da CNTE. Entre os sindicatos municipais das capitais estaduais, a maioria está filiada à CUT e à CNTE (os de São Paulo, Aracaju, João Pessoa e Curitiba) e há dois filiados à CONLUTAS (os de Recife e Belo Horizonte). (GINDIN, 2013, p. 91).

A avaliação da CNTE perante os governos de Lula e de Dilma não resultou na adoção de um posicionamento independente da Confederação, pois esta tem se utilizado do seu potencial sindical para colaborar na elaboração de políticas educacionais em estreito diálogo e sintonia com o Governo Federal, colaboração perceptível a partir da leitura que se realiza dos documentos publicados pela CNTE (cf. CNTE, 2011; 2014).

No Caderno de Resoluções do 32º Congresso Nacional da CNTE, por exemplo, verifica-se uma perspectiva otimista em relação à eleição de Dilma em 2010:

[...] A eleição da presidenta Dilma Rousseff, após dois mandatos do ex-presidente Lula (2003-2010), deixou clara a opção da maioria do povo brasileiro pela continuidade do projeto de inclusão social, alicerçado na expansão do emprego e da renda dos trabalhadores, que retirou 36 milhões de pessoas da extrema pobreza e fez ascender outras 40 milhões socialmente. (CNTE, 2014, p. 34).

Nas páginas que seguem do documento não há análise crítica de nenhuma das políticas implementadas. Ao contrário, encontra-se a defesa, para apresentarmos ao menos um exemplo, dos processos de concessões de infraestrutura realizados como se tivessem sido distintos das privatizações ocorridas na década de 1990. O texto aprovado se colocou contrário aos leilões de petróleo, mas não denunciou os que já haviam sido realizados³⁴.

Quanto ao balanço sindical da CNTE, as resoluções reafirmaram os encaminhamentos jurídicos adotados pela diretoria da Confederação, assim como as movimentações junto a parlamentares no processo de tramitação e aprovação da Lei do Piso Salarial. Do balanço se depreende que houve uma opção política por privilegiar a luta no campo jurídico, interna ao parlamento.

No que diz respeito às políticas educacionais, a CNTE não realizou uma avaliação do PNE 2001-2010, de modo que se eximiram de exigir do governo uma explicação do por quê a maioria das metas propostas não ter sido cumprida e, conseqüentemente, não orientaram adequadamente a intervenção dos sindicatos de base para exigir o cumprimento daquele PNE. Coerentemente com a linha política adotada de luta restrita ao âmbito da dimensão jurídica e parlamentar, a solução apontada propõe que o próprio governo crie instrumentos para ele mesmo fiscalizar o cumprimento das metas do PNE

[...] para que o atual e os futuros PNE cumpram seus objetivos e metas, faz-se necessário criar instrumentos efetivos de controle e acompanhamento das políticas públicas, o que é viável pela integração de ações de órgãos fiscalizadores [...] e pela instituição da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), capaz de punir eficazmente eventuais improbidades dos gestores públicos com os recursos da educação (CNTE, 2014, p. 40)

Se, por um lado, o documento orienta para uma acomodação à luta jurídica pelo direito à educação, por outra, não deixou de apontar a LRF como obstáculo ao cumprimento das metas do PNE, devido ao seu efeito sobre o contingenciamento de verbas para a educação, elaborando a crítica, mas numa perspectiva de sindicato propositivo:

³⁴ Sobre a manutenção dos leilões privatizantes durante os Governos Lula e Dilma, cf. Ribeiro e Novaes (2014).

Outra questão tormentosa refere-se às contingências impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) às metas de expansão das matrículas e de valorização dos profissionais da educação. Na atual proporção dos limites prudenciais da LRF, ainda que sejam contabilizados novos recursos para a educação, dificilmente será possível atingir boa parte das metas e estratégias do PNE. De modo que a sociedade e o Congresso Nacional precisam se debruçar sobre essa questão, a fim de encontrarem alternativas que não deixem o novo PNE se transformar em mais uma “carta de intenções”. (CNTE, 2014, p. 40)

Em relação aos 10% do PIB para a educação pública, pauta dos movimentos sociais e sindicais desde a década de 1980, é preciso ponderar que Lula não propôs nem articulou o congresso nacional para a retirada do veto de Fernando Henrique Cardoso da rubrica de 7% do PIB como cota mínima a ser investida na educação no PNE 2001-2010 (cf. VALENTE; ROMANO, 2002; HERMIDA, 2006). No balanço sobre este fato, a CNTE manteve sua linha política de não entrar em confronto com o governo, de modo que não o denunciou, tendo responsabilizado os municípios por desviarem recursos da educação, evitando a crítica ao governo federal.

Considerando que a APEOESP é filiada à CUT e ao CNTE, as posturas e práticas dessas organizações maiores, ainda que não determinem a política dos sindicatos de base, são, no mínimo, referenciais que estes sindicatos buscam seguir, seja por concordarem seja para disputarem as políticas adotadas. Tendo já abordado um pouco sobre a CUT e sobre a CNTE, passemos, portanto, a análise específica da APEOESP, objeto delimitado para a presente pesquisa.

5.4 A APEOESP: maior sindicato da América Latina e um dos sindicatos dos professores da rede estadual em São Paulo

Os professores do Estado de São Paulo possuem algumas opções quando se trata de instituições que visem representá-los ou associá-los estadualmente, tais como o Centro do Professorado Paulista (CPP) - fundado em 1930, o Centro Associativo dos Profissionais de Ensino do Estado de São Paulo (CAPESP) - fundado em 1979, a Associação dos Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo (APAMPESP) - fundada em 1994, a Associação Trabalhista de Mestres e Professores no Estado de São Paulo (ATRAMPESP) - fundada em 2004, e, a APEOESP - fundada em 1945 na cidade de São Carlos como Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP) - a designação APEOESP veio se dar a partir de 1974, quando o nome

mudou para Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo³⁵ (SILVA, 2008).

A APEOESP é a maior dentre elas, em termos quantitativos, sendo o maior sindicato da América Latina com mais de 180 mil associados, 10 (dez) subseções na capital, 17 na grande São Paulo e 66 no interior do Estado - 93 no total. O caráter sindical da APEOESP, bem como suas dimensões e sua importância na organização dos professores paulistas foram os motivos que nos levaram a elegê-lo como um de nossos objetos de análise para a discussão sobre valorização do professor. A APEOESP começou a ganhar uma natureza de entidade sindical a partir do final da década de 1970, mas nem sempre foi assim, conforme apresentou Silva (2008, p. 23):

O debate sobre a linha propositivista e/ou corporativista da APEOESP é importante e está inserido, de forma direta ou indireta, nos estudos sobre a entidade, a maioria dos quais analisam a história da organização docente pela entidade dividindo-a em antes e depois dos anos 1978/1979. Antes desse período, a entidade é vista na maioria dos trabalhos como uma associação "assistencialista" e "colaboracionista", que restringia sua atuação à prestação de serviços jurídicos aos seus associados. Após esse período, com a tomada da entidade por um grupo de professores que passou a liderar manifestações de rua e greves, a associação passou a ter um caráter "classista" e "reivindicatório". [...]

A autora analisou que de 1989 em diante, numa conjuntura marcada pelo fim da ditadura civil militar e redemocratização, a APEOESP sofreu uma adaptação de sua atuação como sindicato numa perspectiva mais defensiva do que ofensiva, justificada, por alguns autores como resultante de condicionantes conjunturais:

[...] Já se foram vinte anos nos quais a entidade vive a contradição de ser o maior sindicato da América Latina, mas assim como os outros sindicatos, é obrigada a adotar uma luta no sentido de defender direitos já conquistados, sem grandes perspectivas de conquistar novos direitos. Isso é consequência das mudanças conjunturais do final dos anos 80 que foram desfavoráveis, nos planos nacional e internacional, ao movimento popular e também para a representação sindical não só de professores, mas do conjunto da classe trabalhadora. [...] (SILVA, 2008, p. 26).

³⁵ Após 1988, com a possibilidade do funcionalismo público se organizar em sindicatos, o nome foi alterado novamente substituindo-se o termo Associação por Sindicato, tendo-se optado, todavia, pela manutenção da sigla APEOESP. De acordo com seu Estatuto (APEOESP, 2016) a sigla oficial é "APEOESP - Sindicato Estadual", mas optamos na presente pesquisa pelo uso na forma simples, APEOESP.

Entretanto, se, por um lado, não se pode desconsiderar os elementos objetivos da conjuntura econômica, política e social, por outro não concordamos em tomá-los como condicionantes, uma vez que os elementos subjetivos - as políticas adotadas ou não pelos sindicatos, por exemplo - incidem sobre a realidade objetiva, podendo transformá-la sob circunstâncias específicas e coordenadas. Entendemos que uma análise mais profunda da atuação sindical da APEOESP não pode se restringir aos fatores objetivos, pois demanda a ponderação referente aos acertos e equívocos das políticas escolhidas - elementos subjetivos - diante das situações. Neste sentido, desde a década de 1980 parte considerável do sindicalismo brasileiro, vinculado à CUT e ao PT, já havia adotado a estratégia da conciliação de classes, de modo que a "obrigação" de adotar políticas defensivas deve ser relacionada também à postura conciliatória que tem como foco a luta institucionalizada e por políticas públicas.

Assim como o CNTE, a APEOESP assumiu uma linha política de defesa do governo federal - cujos presidentes foram do PT de janeiro de 2002 a maio de 2016, tendo em vista que há vinte anos este Sindicato tem a corrente Articulação Sindical, uma colateral da CUT composto por militantes do PT e simpatizantes, como sua organização hegemônica. Neste sentido, Silva (2008) analisou:

O leitor avisado, ciente de que em política os silêncios também falam, terá entendido que, para a APEOESP, até 2001, os problemas da política educacional paulista eram decorrentes da política educacional federal. A partir de 2002, os problemas são decorrência da herança do governo Fernando Henrique Cardoso e das concepções neoliberais do PSDB em São Paulo. E quando é inevitável um posicionamento do sindicato quanto à política educacional do governo federal, encontramos uma posição que jamais seria tomada em relação ao governo anterior. [...] (SILVA, 2008, 103-104).

Entretanto, a aplicação da linha política de defesa dos governos PT não se deu sem resistências no interior da APEOESP, cuja estrutura e organização interna ao mesmo tempo em que possibilita uma participação dos professores, favorece que o aparato sindical incida fortemente sobre as eleições e perpetue na direção o mesmo grupo como tem ocorrido há vinte anos, também abre espaço para que se organizem grupos de oposição desde a base.

Há na APEOESP as instâncias deliberativas e as instâncias executivas. As instâncias deliberativas são: Reunião de Representantes (RR); Assembléia Regional; Assembléia Geral; Conselho Estadual de Representantes (CER); e Congresso Estadual.

A Reunião de Representantes é a reunião de Representantes de Escolas (RE's) e Representantes de Aposentados (RA's), devendo ocorrer trimestralmente de forma a anteceder o Conselho Estadual de Representantes. Todos os professores podem participar dessas discussões com direito à voz, sendo o voto restrito aos RE's, RA's e aos membros do Conselho Regional de Representantes e do Conselho Estadual de Representantes da região.

Os professores de cada unidade escolar podem eleger até um RE por turno escolar para representá-los junto à direção desta unidade à APEOESP com as tarefas de dar os informes do Sindicato e realizar reuniões com os professores de sua escola ao menos uma vez antes de cada reunião de RE de sua subsede. Associados RA's são eleitos pelos professores aposentados vinculados à subsede na proporção de 1 (um) para cada 10 (dez), que deve representá-los, mantê-los informados e realizar reuniões com seus pares ao menos uma vez antes de cada reunião de representantes (APEOESP, 2016).

Deste modo, os RE's e RA's são elementos importantes de mobilização dos professores desde a base nas greves, paralisações, campanhas salariais, eleições e congressos sindicais, sendo fundamentais para a sustentação da democracia pela base no Sindicato.

A Assembleia Regional é realizada no âmbito de uma subsede ou sede regional, podendo ser convocada durante processos de mobilizações, antecedendo grandes eventos ou a juízo da Diretoria, de Assembleia Geral ou do Conselho Estadual de Representantes. A Assembleia Geral é a instância máxima e soberana de deliberação sobre todos os assuntos desde que não contrarie o Estatuto e as deliberações do Congresso Estadual; podem ser Assembleias Gerais Ordinárias (AGOs) ou Assembleias Extraordinárias (AGEs), sendo que as primeiras podem ser convocadas para deliberar sobre campanha salarial, para prestação geral de contas e instalação do processo eleitoral e para posse da nova Diretoria eleita (APEOESP, 2016).

O Conselho Estadual de Representantes é a reunião dos representantes de Subsedes/Regionais e a Diretoria, devendo ocorrer trimestralmente com pauta indicada pela Diretoria ou tantas vezes quanto houver necessidade. É composto na proporção de um conselheiro estadual para cada 200 associados vinculados à subsede, sendo assegurada uma representação mínima de 3 (três) representantes por subsede. A este Conselho compete deliberar sobre propostas indicativas às Assembleias Gerais, conflitos entre a Diretoria e os Departamentos ou comissões de trabalho, casos omissos do Estatuto, convocação de Assembleia Geral, Regionais e reuniões extraordinárias do Conselho Estadual Representantes, aprovação em primeira instância do projeto de orçamento anual da Diretoria, eleição de

representantes da entidade junto a organizações sindicais e similares, dentre outros (APEOESP, 2016).

O Congresso Estadual é a instância máxima de deliberação e deve ser realizado a cada 3 (três) anos, obedecida a seguinte ordem: Congresso Sindical, Eleições da Diretoria e Conferência Educacional. A Conferência Educacional tem como objetivo fixar as diretrizes no campo educacional, cultural, dentre outros. O temário geral, a dinâmica, o regimento e os critérios de participação, respeitado o Estatuto, são definidos pelo Conselho Estadual de Representantes. A cada subsede cabe uma cota proporcional de delegados, calculada com base no número de associados a ela vinculados e observada a proporção de 1 (um) delegado para cada 70 associados³⁶, sendo que ocorre uma pré-eleição nas unidades escolares na proporção de 1 (um) para cada 10 (dez) associados da respectiva unidade escolar, podendo a eleição dos delegados ocorrer, no âmbito de cada Subsede/Regional, em Encontros Regionais, Reunião de Representantes ou Plenárias. Além dos delegados eleitos, são delegados natos os membros da Diretoria Executiva (APEOESP, 2016).

De acordo com Silva (2008, p. 3),

[...] até 1985, o Congresso Estadual da APEOESP discutia basicamente as questões de política nacional e sindical, já que as questões educacionais eram tratadas no Congresso Estadual de Educação. A partir de 1986, as questões educacionais passaram a ser discutidas nos Congressos Estaduais juntamente com os outros temas. [...]

As instâncias executivas, por sua vez, são: Diretoria Estadual Colegiada; Diretoria Executiva; e Conselho Regional de Representantes.

A Diretoria Estadual Colegiada é composta por 120 (cento e vinte) membros, dos quais 35 integram a Diretoria Executiva. A Diretoria Estadual Colegiada é formada pelo critério da proporcionalidade de acordo com os votos obtidos por cada chapa na eleição³⁷, de acordo com várias condições, dentre elas:

a) será composta, quando houver duas chapas concorrendo ao pleito, por aquelas que obtiverem, no mínimo, 20 % (vinte por cento) dos votos.

³⁶ Silva (2008) apresentou que até 2006 a proporção para a eleição de delegados ao congresso era de 1 (um) delegado para cada 50 associados, portanto, deste ano em diante, a participação de professores no congresso diminuiu, uma vez que aumentou a base de representação de cada delegado eleito.

³⁷ De acordo com Silva (2008) a proporcionalidade foi aprovada no 17º Congresso Estadual realizado em 2000, quando todos os grupos se unificaram contra a Articulação Sindical e obtiveram maioria dos votos em torno desta mudança. Até antes disso, quem obtivesse a maioria dos votos na eleição compunha todos os cargos da diretoria.

b) será composta, quando houver mais do que duas chapas concorrendo ao pleito, por aquelas que obtiverem, no mínimo, 10 % (dez por cento) dos votos.

c) contará com a participação de chapas minoritárias, quando houver mais de duas chapas, somente se a soma dos votos das chapas minoritárias atingir, no mínimo, 20% (vinte por cento) do total dos votos.

d) será composta, no caso de haver chapa única concorrendo ao pleito, sem que haja necessidade de obtenção de qualquer percentual mínimo de votos necessários para composição da diretoria. (APEOESP, 2016, s.p.).

O Conselho Regional de Representantes, denominado também como Executiva da subsede, é o órgão de direção local e é formado por representantes eleitos na proporção de um para cada 50 votantes ou fração superior a 25, sendo necessário que o candidato obtenha no mínimo 5% (cinco por cento) do total de votos para considerar-se eleito. O Conselho deve eleger três membros titulares e três membros suplentes para comporem o Conselho Fiscal Regional, sendo que a não constituição deste conselho suspende o repasse de 20% (vinte por cento) da arrecadação a que a subsede faz jus (APEOESP, 2016).

Para termos uma idéia de quantos professores esta estrutura envolve, na gestão 2014-2017 haviam 753 Conselheiros Estaduais Efetivos, além dos 120 Diretores Estaduais, 580 Conselheiros Estaduais Suplentes, 1.426 Conselheiros Regionais Efetivos e 1.286 Conselheiros Regionais Suplentes (APEOESP, 2017b).

As principais instâncias da direção política deste Sindicato são seu Congresso Estadual e sua Diretoria Estadual Colegiada. Seu congresso, como vimos, é a principal instância deliberativa, na qual participam professores de base e dirigentes eleitos delegados por seus pares, sendo que estas eleições devem se dar a partir dos debates realizados em torno das teses políticas apresentadas ao período de pré-congresso, elaboradas por grupos organizados ou por professores que atuem de forma independente.

De acordo com Silva (2008) as teses são elaboradas de formas distintas pelas tendências: umas envolvem os professores em seu processo de escrita, a partir de plenárias que reúnem os interessados em participar do congresso; outras partem de textos pré-escritos que orientam os debates e partir dos quais algumas modificações são aceitas; outras têm seus textos escritos por um grupo fechado de pessoas, restando ao conjunto da tendência aceitar o texto pronto. Quanto aos delegados, a autora afirmou que:

[...] Formalmente deveriam ser eleitos de acordo com as idéias (teses) que seus colegas defendem, na prática são eleitos de acordo a disponibilidade de quem quer ir ao congresso, com a amizade de quem foi à escola levar a Ata de Eleição e encaminhar o processo de escolha dos pré-delegados ou, no caso de mais interessados do que vagas, os professores definem critérios de

escolha, que vão do sorteio à representação de períodos. Dificilmente os critérios são políticos. Dificilmente é possível debater com os professores nas escolas o que cada tendência defende, primeiro porque raramente todos os professores estão reunidos, o que obrigaria a realização [de] vários debates na mesma escola, o que é difícil devido à resistência das direções e às limitações dos militantes que, para isso, teriam que se desdobrar para estar presentes nos diferentes momentos de debate. (SILVA, 2008, p. 62-63).

A partir do exposto a autora nos leva a pensar que existe uma estrutura que possibilita o amplo debate e a realização da democracia pela base, entretanto, o funcionamento real do Sindicato obstaculiza a democracia por meio de práticas que corroem os dispositivos garantidores de práticas democráticas. Entretanto, há que se considerar que são mais de 90 subseções em todo estado, com diferentes correlações entre as forças políticas, o que tem como consequência uma dinâmica militante variável, de forma que ao mesmo tempo em que seja possível encontrarmos regiões que se encaixem na descrição que a autora realizou, também devemos encontrar regiões nas quais ocorram debates programáticos, os quais sustentam oposições que se organizam permanentemente e se mobilizam mesmo nos períodos em que não há eleições ou congressos e se apresentam maiores e mais organizadas a cada período eleitoral para concorrer aos diferentes cargos eletivos, como demonstra o Quadro 14 adiante.

A Diretoria Estadual Colegiada, por sua vez, é a principal instância executiva e é composta a partir de uma eleição que ocorre em todo Estado de São Paulo considerados os debates realizados em torno do programa das chapas que concorrem ao processo. Ambas instâncias - a Diretoria e o Congresso Estadual - se relacionam, uma vez que compete à Diretoria Estadual Colegiada orientar sua intervenção cotidiana a partir das resoluções votadas nos Congressos Estaduais.

É importante frisar a importância das demais instâncias, pois todas estão interligadas e constituem o Sindicato como corpo orgânico, presente em diversas cidades do Estado. O recorte dado às instâncias estaduais, todavia, possibilita uma análise mais ampla a partir de suas orientações gerais, o que responde melhor ao objetivo do presente trabalho.

A pesquisa realizada por Silva (2008) apresentou dois conjuntos de dados que demonstram como a direção política da APEOESP tem sido disputada por diversas tendências políticas ao longo dos anos. O primeiro conjunto diz respeito às teses inscritas pelas tendências e por professores independentes aos Congressos Estaduais realizados entre 1995 e 2007, conforme demonstra o Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Tendências proponentes de Teses nos Congressos da APEOESP entre 1995 e 2007

	Tese apresentada ao Congresso:								
	14° (1995)	15° (1996)	16° (1998)	17° (2000)	18° (2001)	19° (2003)	20° (2004)	21° (2006)	22° (2007)
Articulação Sindical	X	X	X	-	X	X	X	X	X
Corrente Sindical Classista	-	X	X	-	X	X	X	X	X
Articulação Sindical e Corrente Sindical Classista	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Núcleo de Professores da Causa Operária	X	X	X	X	X	-	X	X	X
Liga Operária Internacionalista	X	-	X	X	-	X	X	-	-
Corrente Proletária na Educação	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Oposição Alternativa	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Oposição Revolucionária	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Articulação Renovada	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Frente de Oposição Socialista	-	-	-	-	-	X	X	X	X
Movimento Sindicato é pra Lutar!	-	-	-	-	-	X	X	X	X
Alternativa Sindical Socialista	-	-	-	-	-	-	X	X	X
Nova Opção	X	-	X	-	-	-	-	-	-
Coletivo de Trabalhadores em Educação	-	X	X	-	-	-	-	-	-
Participação e Luta - Resistência Popular	-	-	-	-	-	-	-	X	X
Professores Organizando a Oposição Sindical	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Subsede Jundiaí	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Independentes de Oposição	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Movimento por uma Tendência Socialista	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Oposição de Luta	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Grupos que se definiram como Independentes (por número de Teses)	6	8	5	3	3	2	1	2	2

Fonte: Silva (2008, p. 55), com alterações na forma de apresentação.

É possível constatar as tendências que atuaram em todos os congressos (Articulação Sindical), que atuaram na maioria deles (Corrente Sindical Classista, Núcleo de Professores da Causa Operária, Corrente Proletária na Educação, Oposição Alternativa, Oposição Revolucionária, Articulação Renovada), que atuaram conjuntamente e deixaram de existir (Liga Operária Internacionalista, Nova Opção, Coletivo de Trabalhadores em Educação, Professores Organizando a Oposição Sindical, Subsede Jundiaí, Independentes de Oposição, Movimento por uma Tendência Socialista), e que surgiram recentemente (Frente de Oposição Socialista, Movimento Sindicato é pra Lutar!, Alternativa Sindical Socialista, Participação e Luta - Resistência Popular, Oposição de Luta). Ocorreram fusões e rupturas entre estes agrupamentos ou alguns de seus setores, sendo que uma síntese desse processo pode ser consultada na pesquisa de Silva (2008, p. 57-61).

O segundo conjunto de dados apresentados por Silva (2008) diz respeito às chapas que disputaram as eleições para Diretoria Estadual Colegiada entre os anos de 1989 e 2005, conforme demonstra o Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Síntese dos processos eleitorais para a Diretoria Estadual Colegiada da APEOESP entre 1989 e 2005

Ano da Eleição	Chapas concorrentes	Presidente da Chapa	Número de Votos	% de votos válidos
1989	Chapa 1 - APEOESP faz a luta	João Antônio Felício	16.638	81,4%
	Chapa 2 - Alternativa de luta	Mauro Puerro	3.800	18,6%
	<i>Total de votantes nas chapas: 20.438</i>			
1991	Chapa 1 - APEOESP da Categoria	João Antônio Felício	33.606	67,2%
	Chapa 2 - Oposição: uma nova direção na APEOESP	Gilberto Pereira de Souza	16.413	32,8%
	<i>Total de votantes nas chapas: 50.019</i>			
1993	Chapa 1 - APEOESP da Categoria	Roberto Felício	36.346	55,25%
	Chapa 2 - Oposição	Gilberto Pereira de Souza	29.436	44,75%
	<i>Total de votantes nas chapas: 65.782</i>			
1996	Chapa 1 - Valorizar a profissão de professor: de professores para professores	Roberto Felício	27.018	64,59%
	Chapa 2 - Oposição Alternativa	José Alfonso	10.401	24,87%
	Chapa 3 - Chapa do Movimento de Professores de Oposição contra as duas chapas de direção (MOTE)	José Luis Feijó Nunes	4.407	10,54%
	<i>Total de votantes nas chapas: 41.826</i>			
1999	Chapa 6 - Unidade da Categoria (ArtSind + CSC)	Maria Izabel Noronha	20.798	34,06%
	Chapa 5 - Renovação (ArtNova)	Beatriz Pardi	18.781	30,75%
	Chapa 4 - Oposição Alternativa	Silvio de Souza	14.781	23,85%
	Chapa 1 - Oposição de Luta	Berenice Palma	2.749	4,5%
	Chapa 2 - Oposição Revolucionária	Ana Raquel C. Oliveira	2.223	3,64%
	Chapa 3 - Movimento de Oposição	José Luis Nunes	1.944	3,07%
<i>Total de votantes nas chapas: 61.276</i>				
2002	Chapa 1 - Unidade da Categoria (ArtSind + CSC)	Carlos Ramiro de Castro	23.498	41,03%
	Chapa 2 - Oposição Alternativa	Edgar Fernandes	15.012	26,21%
	Chapa 3 - ArtNova	Fábio de Moraes	12.328	21,52%
	Chapa 4 - MOTE (Movimento de Oposição dos Trabalhadores em Educação)	Berenice Palma	3.500	6,11%
	Chapa 5 - A Base quer falar	Cleide Donizetti Rosa	2.123	3,70%
	Chapa 6 - Revolução e Educação (Núcleo Prof. Partido da Causa Operária)	Ednelson Cezaretti	800	1,39%
	<i>Total de votantes nas chapas: 57.261</i>			
2005	Chapa 1 - APEOESP na Luta (ArtSind + CSC + ArtNova)	Carlos Ramiro de Castro	29.713	51,03%
	Chapa 2 - Oposição Unificada	Edgar Fernandes	17.257	29,80%
	Chapa 5 - APEOESP na Escola e na luta (Alternativa Sindical Socialista)	Pedro Paulo V. Carvalho	5.721	9,88%
	Chapa 3 - A Oposição de Verdade (Núcleo Prof. Partido da Causa Operária)	Antônio Carlos Silva	1.930	3,33%
	Chapa 6 - Oposição Revolucionária	Francisco Gomes Santos	1.809	3,12%
	Chapa 4 - Oposição e Luta	Berenice Palma	1.470	2,53%
<i>Total de votantes nas chapas: 57.900</i>				

Fonte: Silva (2008, p. 56), com alterações na forma de apresentação.

Ainda sobre as eleições para a Diretoria Estadual Colegiada, a fim de atualizar as informações com dados recentes, relativos as eleições entre 2008 e 2017, elaboramos o Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Síntese dos processos eleitorais para a Diretoria Estadual Colegiada da APEOESP entre 2008 e 2017

Ano da Eleição	Chapas concorrentes	Presidente da Chapa	Número de Votos	% de votos válidos ⁽¹⁾
2008	Chapa 1	Maria Izabel Noronha	-	54,18%
	Chapa 2	José Geraldo Corrêa Júnior	-	35,18%
	<i>Total de votantes⁽³⁾ :66.275</i>			
2011	Chapa 1 - Unidade pra Valer	Maria Izabel Noronha	34.823	62,30%
	Chapa 2 - Oposição Unificada na Luta	José Luís Dias Zafalão	21.016	36,64%
	Chapa 3	-	-	4,30%
	Chapa 4	-	-	2,48%
	Chapa 5	-	-	2,19%
	<i>Total de votantes⁽³⁾ :64.115</i>			
2014	Chapa 1	Maria Izabel Noronha	35.978	54,8%
	Chapa 2	-	14.629	22,3%
	Chapa 3	-	3.439	5,2%
	Chapa 4	-	11.575	17,8%
	<i>Total de votantes⁽³⁾ :67.810</i>			
2017	Chapa 1	Maria Izabel Noronha	30.406	53,3%
	Chapa 2	-	5.077	8,9%
	Chapa 3	-	21.572	37,8%
	<i>Total de votantes⁽³⁾ :58.859</i>			

Fonte: Elaboração dos autores a partir de APEOESP (2011; 2014; 2017a; 2017c)⁽²⁾.

Observações:

(1)- Há erros nos dados relativos a 2011, pois a soma dos percentuais excedem 100%, todavia, as informações foram copiadas exatamente como constam na fonte consultada, APEOESP (2011). Os percentuais de 2014 e 2017 foram corrigidos a partir dos votos em cada chapa, subtraídos os votos brancos ou nulos.

(2)- As informações não preenchidas no quadro não estão disponíveis nas fontes consultadas, assim como não é possível saber se em 2008 houveram mais chapas inscritas.

(3)- Inclui votos brancos e nulos.

Desde 1989 todas as chapas vencedoras das eleições foram as compostas pela Articulação Sindical. Considerando que as resoluções aprovadas nos 23º e 24º congressos estaduais, que analisaremos a seguir, foram as resoluções propostas pela tese deste mesmo grupo político, podemos afirmar que há correspondência entre o grupo que tem obtido as vitórias nas disputas políticas das principais instâncias de direção do Sindicato.

5.5 A APEOESP entre o combate e a conciliação com o governo: contradições de um Sindicato propositivo

Mediante a apresentação das políticas governamentais e estaduais paulistas para regulamentar a atuação dos professores nas redes de educação pública, fez-se necessário indagar como a APEOESP, sindicato dos professores do ensino público no Estado de São Paulo, tem se posicionado no sentido de oferecer respostas aos anseios destes profissionais.

Ao empreender nossas análises, partimos do pressuposto de que todo sindicato se organiza no modo de produção capitalista como instituição ambígua, repleto da luta de classes, intervindo a partir de uma postura defensiva quanto aos direitos dos trabalhadores e conciliatória mediante as imposições do capital, no âmbito de correlações de força nem sempre favoráveis à classe. Assim, tomamos o cuidado de analisar a atuação da APEOESP sem perder de vista que, pela sua natureza sindical assumida desde a década de 1980, instalou-se nela a contradição clássica de todo sindicato moderno:

Os sindicatos, mesmo sob o capitalismo tardio, onde eles parecem estar integrados à lógica das relações industriais, não deixam de sofrer as mais diversas formas de coerção por parte dos capitalistas e dos governos neoliberais. Nas últimas décadas, ataques políticos à autonomia dos sindicatos têm ocorrido em vários países capitalistas ocidentais. O que demonstra que a própria existência de um sindicato, seja qual for o grau de colaboracionismo dos líderes sindicais, reafirma de fato a intransponível diferença entre o capital e o trabalho, fato por demais perturbador para os capitalistas e defensores da ordem do capital. (ALVES, 2003, p. 340).

Uma vez que elaboramos a hipótese de que a APEOESP se edificou no seio de um modelo sindical herdeiro do novo sindicalismo, com influências do sindicalismo propositivo, fortemente articulado ao governo e, por isso, com limitações à atuação mais combativa, neste momento nos debruçamos sobre os documentos oficiais produzidos na instância máxima de deliberação - seus congressos estaduais - para analisar os registros, as sínteses e as elaborações que indicam o grau de comprometimento da APEOESP, por um lado, com a sua base e, por outro, com os governos.

Elegemos, neste sentido, como fontes de pesquisa os documentos síntese dos 23º e 24º Congressos Estaduais (APEOESP, 2010; 2013), realizados respectivamente em 2010 e 2013, com o intuito de obter indícios de como tem sido orientada a ação da APEOESP perante as questões relacionadas à valorização do trabalho do professor.

Dentre as resoluções finais destes congressos, estruturadas a partir de sete tópicos - Conjuntura Internacional, Conjuntura Nacional, Política Educacional, Política Sindical, Balanço da APEOESP, Políticas Permanentes, Plano de Lutas e Alterações Estatutárias - privilegiamos a descrição e análise dos tópicos que evidenciam as relações da APEOESP com os governos federal e estadual, como a Conjuntura Nacional e Balanço, as que podem nos indicar se o Sindicato apreende que a defesa da educação implica diretamente nas condições de trabalho do professor, como a Política Educacional, e as resoluções que orientam a ação prática como Políticas Permanentes e Plano de Lutas. Não nos debruçamos, portanto, sobre a análise de Conjuntura Internacional e as Alterações Estatutárias por fugirem ao escopo do presente trabalho.

Optamos por analisar comparativamente cada tópico em ambos os congressos, com vistas a apresentar de forma mais didática as posições que permanecem e as que mudam de um congresso para o outro.

O 23º Congresso Estadual da APEOESP foi realizado entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2010, em Serra Negra, SP, com a participação de aproximadamente 2.200 delegados (APEOESP, 2017a) e o 24º ocorreu entre os dias 27 e 29 de novembro de 2013, no mesmo local do congresso anterior, e contou com a participação de aproximadamente 2.000 delegados (APEOESP, 2017a).

5.5.1 A análise da Conjuntura Nacional

Sobre a Conjuntura Nacional o documento de 2010 afirmou que o Brasil enfrentou a crise financeira de forma distinta devido às políticas adotadas por Lula, tais como a ampliação dos investimentos para empresas estatais, para concessão de crédito e para as políticas públicas, os investimentos em obras de infra-estrutura via Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e "[...] a inédita política de valorização do salário mínimo [...]" (APEOESP, 2010, p. 2). O documento trouxe dados de um estudo da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro que demonstrou que 31,9 milhões de pessoas ascenderam à classe C e de um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que afirmara que até 2016 a miséria seria eliminada caso ocorressem aprimoramentos nas políticas públicas. Enfim, para evitar retrocessos diante tantas conquistas o documento indica que a CUT deveria "[...] exercer um papel importante no sentido da formulação de políticas públicas dentro de um modelo de desenvolvimento que atenda aos anseios dos trabalhadores e da maioria da população." (APEOESP, 2010, p. 2). De acordo com o texto aprovado nem todas as

reivindicações foram atendidas pelo governo Lula, mas este teria demonstrado respeito aos movimentos sociais, criado espaços para negociações com os trabalhadores e também espaços para participação da sociedade na elaboração de políticas públicas (conferências, encontros, congressos, conselhos, entre outros), assim como teria absorvidos importantes demandas da classe. O documento ressaltou o acesso dos jovens ao ensino superior via Programa Universidade para Todos (PROUNI), o acesso a habitação via Programa Minha Casa Minha Vida e o aquecimento da economia em determinadas regiões via Bolsa Família (APEOESP, 2010).

Contudo, esse posicionamento não é consensual nem mesmo no interior das correntes petistas. Pomar (2014, p. 435) apontou em seu balanço petista de 2010 que Dilma se elegeu numa conjuntura em que:

Internamente, se reduz a margem de manobra do governo para melhorar a vida dos pobres, sem tocar nas grandes riquezas. Noutras palavras: nos marcos da atual estrutura tributária e macroeconômica, não será mais possível ampliar significativamente os investimentos econômicos e sociais. Como o cenário internacional é negativo, tudo aponta para a agudização do conflito redistributivo no país, seja tributário, salarial, seja pela alta nos preços, pela alta nos juros, etc.

O autor apontou também um empobrecimento da elaboração programática e uma tendência à adaptação do partido à institucionalidade burguesa nacional e concluiu que “[...] Além das alianças eleitorais, determinadas alianças sociais não passaram pelo teste das urnas.” (POMAR, 2014, p. 442). Quanto à política de desenvolvimento, o autor apresentou que no governo Dilma perpetuou-se o clima de disputa entre os projetos de desenvolvimento conservador e o democrático, que definia como “[...] o crescimento é combinado com mudanças progressivas na distribuição de poder, renda e riqueza.” (POMAR, 2014, p. 438), como se as transformações sociais pudessem se dar de forma progressiva sem rupturas com o *status quo*.

A superficialidade das análises de conjuntura reaparecem também no documento de 2013, o qual ressaltou o grande movimento juvenil de junho do mesmo ano, que mobilizou diversos setores em torno de pautas comuns, evidenciou problemas estruturais e limites das políticas implementadas no país, uma vez que uma nova classe média surgida no período anterior passou a apresentar suas demandas, tais como melhorias na mobilidade urbana, acesso à cultura e ao lazer, melhorias na educação, saúde, habitação, entre outras. Em

relação ao governo federal manteve o alinhamento às políticas do governo, defendendo-as intransigentemente, sem críticas:

O governo federal respondeu às mobilizações propondo cinco pactos: responsabilidade fiscal, reforma política, educação, mobilidade urbana e saúde pública. Trata-se de questões fundamentais para o país que remetem à construção de políticas públicas de Estado (como o programa Mais Médicos), que os movimentos sociais sempre reivindicaram. [...] (APEOESP, 2013, p. 3).

Saliente-se que no balanço da conjuntura nacional não apareceram as motivações para que o governo tivesse anunciado as medidas supracitadas, as quais se deram como resposta à uma mobilização intensa que se iniciou na juventude, pelo passe livre, mas ganhou proporções muito maiores, em virtude da situação econômica de queda do PIB em 1,4% entre abril e maio de 2013, o retrocesso de 0,5% no número de empregos no mês de junho do mesmo ano, a desvalorização do real em 30%, a inflação acumulada de janeiro a maio de 2013 de 6,5%, entre outros. Concomitantemente, a crise política se aprofundava, pois após as mobilizações a popularidade da presidenta caiu de 65% para 31,3%. O texto não mencionou, ainda, a crise causada pelos excessivos gastos com a organização da Copa do Mundo de 2014 e a proposição de proposta de emenda constitucional que destituía o Ministério Público do poder de investigar casos de corrupção, passando-o às polícias militar e civil (CORDEIRO, 2013; ITURBE, 2013). Enfim, as análises demonstraram o compromisso da diretoria majoritária da APEOESP com a defesa intransigente dos últimos governos petistas, em detrimento de uma análise objetiva de aspectos estruturais da conjuntura do país.

Quanto à política no Estado de São Paulo, que é dominada pelo PSDB há décadas, o texto assumiu outro tom nas resoluções de 2010:

No Estado de São Paulo temos um governo retrógrado, que não encaminhou grande parte dos avanços verificados em nível nacional e não atuou de forma competente em relação à crise. [...]

O governo do PSDB atua com uma visão sectária, que coloca os interesses e direitos da maioria da população (como saúde, educação, transportes, moradia) à margem, priorizando a disputa partidária e a luta pelo poder, utilizando como argumento a autonomia administrativa do Estado. É necessário que se implemente a artigo 26 da Constituição Federal, que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados para que os interesses da população prevaleçam. (APEOESP, 2010, p. 3).

Apresentou-se, por fim, a denúncia de que o governo estadual tem criminalizado os movimentos populares, com o exemplo de uma ação judicial movida contra a APEOESP, na pessoa da sua presidenta (APEOESP, 2010).

O documento de 2013 denunciou o possível desvio de R\$ 9 bilhões do Governo do Estado de São Paulo, mas apontou como equivocada a palavra de ordem Fora Alckmin apresentada por grupos da oposição à diretoria majoritária, apesar da vasta experiência com a imposição autoritária de políticas educacionais, a arbitrariedade no abuso do governo por decretos e a truculência com a qual o governo ingere na autonomia do professor em sala de aula, o que por si justificariam a exigência da saída do governador.

Entretanto, o texto aprovado propôs a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), posterior processo de *impeachment* de Alckmin e punições aos demais envolvidos, caso fossem confirmados os desvios. Além disso, o texto denunciou o papel da mídia e de instituições como o Ministério Público e o Tribunal de Justiça de São Paulo que estariam se recusando a investigar a fundo o PSDB e seus aliados, tentando de todo modo incriminar o PT e seus filiados (APEOESP, 2013). Assim, denota que em relação ao governo do Estado o Sindicato segue com uma política de denúncia, mas não faz exigências e se restringe ao campo da luta jurídica, não havendo uma proposição mais assertiva sobre a organização da luta a partir da base, por meio de iniciativas de confrontos na forma de greves, paralisações e campanhas.

5.5.2 A Política Educacional

No tópico sobre Política Educacional o documento (APEOESP, 2010) apresentou a compreensão da educação como uma prática social em disputa, na qual o capital e os trabalhadores se encontram em posições antagônicas devido às expectativas distintas adotadas por cada grupo. Se ao capital uma formação mais elevada tem por objetivo possibilitar o aumento da produtividade e o aumento da lucratividade, aos trabalhadores esta mesma formação pode possibilitar sua qualificação enquanto seres humanos e melhoria em suas condições de existência. De acordo com o texto,

[...] Faz-se necessário desbloquear os mecanismos de exclusão que marginalizam mais da metade da população brasileira e impedem o desenvolvimento humano em sua totalidade. A educação tem papel fundamental na formação de pessoas conscientes desta realidade histórica para que se transforme em elemento de ação política. (APEOESP, 2010, p. 4).

O documento (APEOESP, 2010) apresentou a escola pública unitária como a possibilitadora do desenvolvimento da democracia, entendendo-a como instrumento que possibilita a ligação estreita com a construção da sociedade e na qual as dicotomias conhecimento geral e específico, teórico e prático, técnico e político estão superadas.

[...] A escola unitária indica a necessidade da constituição, no espaço escolar, de uma comunidade de profissionais da educação que interaja entre si, que entenda as relações de trabalho entre os colegas, que planeje e desenvolva projetos coletivos e sejam professores pesquisadores. (APEOESP, 2010, p. 4).

A escola unitária seria a alternativa ao projeto neoliberal de educação e sua construção pelos educadores um dos desafios postos para a atualidade (APEOESP, 2010).

A escola unitária consiste numa proposta sistematizada pelo teórico comunista italiano Antonio Gramsci, como superação da crise da escola capitalista, cindida entre a formação de cultura geral do governantes e a escola profissional que deve ensinar o mínimo necessário para a inserção no mundo do trabalho precocemente, de modo que se realiza completamente na sociedade sem classes, o que demanda necessariamente a luta pela superação da sociedade capitalista como condição de sua realização:

[...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação de atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. [...] (GRAMSCI, 1979, p. 121).

A partir dessa definição da escola unitária, lutar por ela significa assumir uma posição mais ostensiva pela completa estatização do sistema educacional, bem como por uma formação omnilateral das novas gerações, de modo que a proposição da escola unitária sem a superação do modo de produção capitalista, sem a luta contra a privatização do ensino, torna-se esvaziada de sentido.

Conforme debatemos anteriormente, o CONAE 2010 foi um momento de amplo debate e disputa por uma projeto educacional que contemplasse o interesse da classe trabalhadora, de uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e socialmente referenciada,

entretanto, este documento foi ignorado quando da elaboração do Plano Nacional da Educação, fato que a APEOESP perdeu a oportunidade de denunciar nos documentos de congresso, pois no documento de 2013, o texto aprovado defendeu a aprovação do PNE que considerou ter sido construído a partir da CONAE, ratificando a defesa da aplicação de 10% (dez por cento) do PIB para a educação pública. "[...] Com todas as limitações, o projeto é fundamental como política de Estado para a educação e precisa ser aprovado urgentemente, abrindo o caminho para os planos estaduais, distrital e municipais de educação. [...]" (APEOESP, 2013, p. 5). Também defendeu a construção do Sistema Nacional de Educação, de forma democrática e participativa, considerando o regime de colaboração entre os entes federados (APEOESP, 2013).

Quanto ao financiamento da educação, a gestão democrática e a qualidade da educação, o documento retomou e apresentou como avanços as discussões e deliberações realizadas na CONAE, tais como os 10% (dez por cento) do PIB para educação até 2014³⁸ e a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, assim como reivindicou terem sido acertadas políticas como o FUNDEB e a eliminação da DRU para a educação. Também foram considerados como avanços os dados divulgados pelo Governo Federal referentes aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 (APEOESP, 2010).

O texto aprovado afirmou que a presença da APEOESP no CNE assegurou conquistas à educação, tais como a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio e a instituição de diretrizes nacionais para a carreira do magistério, das quais a professora Maria Izabel, presidenta do Sindicato, foi relatora (APEOESP, 2010). De acordo com o texto:

[...] A ideia básica das diretrizes é que o trabalho do professor em sala de aula seja valorizado, através de uma carreira "aberta", na qual os professores possam atingir os níveis salariais mais altos sem que, para isso, tenham que assumir cargos de diretor ou supervisor movidos apenas pela necessidade salarial. [...] (APEOESP, 2010, p. 9).

Quanto à política educacional do Estado de São Paulo o texto assumiu uma forma mais denunciativa ao explicar como o PSDB destruiu o sistema público, implementando o caos em todo estado, desqualificando e ignorando as políticas federais, por exemplo ao não ter apoiado a CONAE e não ter aderido ao programa Brasil Alfabetizado. O

³⁸ Lembremos que a CONAE foi realizada em 2010.

governo estadual editou cartilhas com erros grosseiros, livros didáticos com conteúdos inadequados, desrespeitou uma resolução da SEE/SP que limitava o número de estudantes por sala de aula, não investiu na implementação do sistema de ciclos, desrespeitou a Lei do PSPN, não cumpriu a data base, impôs a avaliação por mérito limitada à 20% (vinte por cento) dos professores que cumprirem os requisitos, não realizou concursos públicos para efetivação de mais professores e aprofundou o processo de municipalização. Estas questões todas tem contribuído, segundo o documento, para o aumento da violência nas escolas e para o aumento do adoecimento dos professores. Em contraposição, afirmou o texto que "Para um bom desenvolvimento da educação é necessário antes de tudo valorizar os profissionais com salários dignos, plano de carreira adequado e condições de trabalho." (APEOESP, 2010, p. 7).

O documento também analisou que o governo do Estado tentou manipular os resultados do SARESP ao ter reduzido para três os conceitos do exame após agrupar o "básico" com o "adequado", sem ter conseguido o resultado que esperava. De acordo com o texto aprovado,

[...] Apesar desse cenário, a administração do estado mais rico da Federação não trabalha para estabelecer uma política salarial para os professores. Em vez disso, o PSDB se vangloria de ter implantado a política de bônus e promoção por mérito, medida que aniquila o Plano de Cargos e Salários da categoria.

O fracasso da educação em São Paulo é provocado pela política educacional do PSDB e não pela atuação dos professores como quer atribuir o governo. [...] (APEOESP, 2010, p. 7).

As resoluções aprovadas (APEOESP, 2010) abordaram também a questão da carreira e condições de trabalho, afirmando que em São Paulo não se atende as necessidades da categoria docente, uma vez que a carreira não assegura bons salários, não possibilita a evolução a partir do reconhecimento da experiência, da formação e do tempo de serviço e excluiu 80% (oitenta por cento) com o sistema de promoção por mérito. Além disso, 47% (quarenta e sete por cento) dos professores eram temporários, o que evidencia a ausência de concursos públicos na área. Foram denunciadas a superlotação nas salas de aula e o adoecimento dos professores decorrentes das inadequadas condições de trabalho nas escolas, ao mesmo tempo em que a SEE/SP limitou a 6 (seis) as faltas anuais do professor.

Em relação à Lei do PSPN o documento afirmou:

[...] A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional foi inegável vitória dos professores, resultado de uma luta de dois séculos, posto que estabelece o salário inicial e não salário médio. Cabe a nós lutarmos pela elevação de

seu valor e para que dele sejam retirados gratificações, bônus, abonos e outros elementos que não constituem a base salarial.

Outra grande vitória foi a ampliação para no mínimo 1/3 da jornada de trabalho a parte destinada a atividades extraclasse. [...] (APEOESP, 2010, p. 10).

O último item do tópico sobre Política Educacional abordou a questão da formação do professor. De acordo com o texto:

O professor é o elemento central do processo educativo. É preciso assegurar aos profissionais da educação, sobretudo aos professores, as condições necessárias para que possam exercer plenamente seu papel, assegurando qualidade ao processo ensino-aprendizagem. E isto só será possível com salário, carreira/jornada e formação, inicial e continuada. (APEOESP, 2010, p. 11).

Ressaltou o Programa Nacional de Formação de Professores e se criticou o Governo do Estado de São Paulo por ter sido o último a aderir ao programa, assim como afirmou que a formação continuada não tem recebido a devida atenção pela SEE/SP, que tem priorizado a avaliação dos professores e não sua formação. "[...] Na prática, apenas uma parte dos professores efetivos é incluída nos programas de formação continuada, realizados fora do ambiente escolar, nem sempre com os conteúdos mais adequados." (APEOESP, 2010, p. 11), afirmou o documento, que conclui exigindo que o Governo do Estado realize convênios com universidades públicas para que sejam ofertados nos locais de trabalho dos professores cursos de formação que façam avançar a indissociável relação entre teoria e prática pedagógica.

No tópico sobre Política Educacional o texto aprovado em 2013 permaneceu sustentando a linha política de denúncia de que em São Paulo as políticas educacionais estavam aquém do demandado pela população e em descompasso com as políticas nacionais, que "[...] embora ainda insuficientes, são conquistas da nossa luta e apontam na perspectiva da escola pública, inclusiva, laica e de qualidade para todos e todas." (APEOESP, 2013, p. 4).

O documento defendeu o fim do modelo de ensino de tempo integral aprovado no Estado, que não tem relação alguma com a demanda histórica do movimento e que foi implantado de forma verticalizada, entretanto, não houve um esclarecimento de que há uma diferença significativa entre a escola de tempo integral e a escola unitária de formação omnilateral reivindicada nominalmente no congresso anterior, permanecendo nos argumentos economicistas e corporativos para sustentar a crítica ao projeto:

Como podemos falar em escola de tempo integral se, ao mesmo tempo em que o governo oferece a Gratificação de Dedicção Plena e Integral para os professores das escolas de tempo integral por ele impostas, abre a possibilidade do acúmulo de até 65 horas semanais de trabalho para professores efetivos e estáveis que poderão ter um novo contrato como “categoria O”? Não podemos admitir esta sobrecarga de trabalho – que aumenta o adoecimento dos professores e certamente prejudicará a qualidade de ensino – no momento em que lutamos pela implantação da jornada do piso (no mínimo 33% da jornada para atividades como preparação e correção de provas e trabalhos e formação continuada), para a qual o governo se comprometeu a negociar um calendário neste segundo semestre de 2013. (APEOESP, 2013, p. 4).

Também foi defendida a revogação da Lei Complementar n.º 836/1997 e o resgate da Lei Complementar n.º 444/1985, que estruturam o plano de carreira dos professores. De acordo com a análise aprovada, o plano de carreira da década de 1980, apesar de antigo, possui mais avanços que o atual, de 1997. O atual teria deixado a carreira desinteressante, sem valorizar a profissão e as alterações pelas quais passou nos últimos anos teria piorado-o, aumentando os tempos de interstícios, estabelecendo percentuais de reajustes pequenos, dificultando a evolução funcional (APEOESP, 2013).

No período de 1997 a 2014, objeto de nossa análise da seção anterior, houve um longo processo de corrosão do Estatuto do Magistério Paulista por meio de dezenas de decretos, leis complementares, resoluções e outros dispositivos que tornaram a estabilidade, a evolução na carreira e a remuneração extremamente condicionadas à obediência e à subserviência de cada professor ao Estado, incluindo a renúncia a alguns direitos e benefícios para a obtenção de outros. É preciso que a APEOESP produza um balanço profundo de sua trajetória de luta contra a precarização do trabalho docente no que tange aos contratos e as condições de trabalho nos últimos 20 anos, ao invés de propor políticas improvisadas, como a luta pela revogação de uma lei isolada. Nossas análises demonstram que esse problema demanda soluções bem mais complexas, com assunção de uma postura mais combativa e fundamentada por parte do Sindicato.

5.5.3 A Política Sindical

No tópico sobre Política Sindical o documento de 2010 apresentou a análise de que o sindicalismo da CUT tem como diretriz a defesa da liberdade e da autonomia sindical, tendo em vista que central surgiu se contrapondo a estrutura sindical oficial que existia até a década de 1970. De acordo com o texto,

[...] O espaço sindical tem que ser construído de forma espontânea pelos trabalhadores. Foi com esses pressupostos que construímos a APEOESP e a CUT, defendendo a liberdade de organização e negociação coletiva, a organização a partir da base e construindo as lutas salariais ao lado das lutas populares. Maior sindicato da América Latina, a APEOESP, com seus 180 mil associados, é modelo para todo o movimento sindical, por associar os profissionais do magistério de forma espontânea e voluntária, pela ampla participação e pela organização no local de trabalho. (APEOESP, 2010, p. 12).

Afirmou-se que os sindicatos são importantes para o processo de construção de outra hegemonia e que devem disputar ideologicamente a consciência dos trabalhadores. De acordo com a análise apresentada, aquele momento histórico seria mais favorável para conquistas, sendo necessário romper com a lógica do capitalismo. Organizar por local de trabalho e se contrapor ao imposto sindical, implementando a taxa negocial, foram dois pilares de atuação apresentados pela resolução.

Outro ponto apresentado foi o da necessidade de defender a CUT perante os processos de ruptura que estavam ocorrendo, sob o argumento de que sair da central seria fortalecer o Governo do Estado:

Quem ganha e perde com esse debate? Não temos dúvida alguma que o saldo deste é o enfraquecimento de nosso sindicato, portanto, em piores condições de enfrentar os ataques do governo estadual PSDB e seus aliados (DEM, PTB, PV, e PPS) na Assembléia Legislativa. A defesa da CUT é a necessidade que a classe trabalhadora tem para defender sua principal conquista: sua organização! (APEOESP, 2010, p. 13).

Essa postura defendida pelos dirigentes da corrente majoritária permanece coerente com sua linha política de atuação como apêndice do governo federal, sob a orientação da CNTE e CUT, que mantêm a mesma posição no âmbito federal. Entretanto, conforme pudemos ver anteriormente, a pulverização de oposições no seio do Sindicato demonstra que os dois mil delegados representativos do universo de 180 mil filiados deve ser objeto de reflexão do Sindicato, sob pena de perder sua governabilidade ou mesmo sua base filiada. Conforme vimos no Quadro 13, o número de votantes tem se mantido muito aquém do total de filiados, tendo da eleição de 2014 para a de 2017 uma queda de quase nove mil votantes, cuja análise foge ao escopo do presente trabalho mas se evidencia como um objeto de análise própria de grande relevância para o movimento sindical docente.

No documento de 2013 foi apresentada a importância das ações unitárias das centrais e sindicatos em torno de pautas comuns, assim como a necessidade de se contrapor ao

projeto de avanço das terceirizações (que na época era o Projeto de Lei n.º 4.330) e de se revogar o fator previdenciário criado pelo governo FHC e mantido nos governos posteriores. Foram denunciadas as políticas de terceirização e precarização do trabalho dos professores em São Paulo e também a previdência no Estado (APEOESP, 2013). Uma hipótese explicativa dessa chamada à unidade pode ser a influencia dos acontecimentos de 2013 em que a juventude catalisou uma série de insatisfações da população naquela conjuntura econômica e política. Entretanto, o Sindicato segue filiado à CUT e à CNTE, não se verificando nenhuma inflexão na linha política mais geral, mesmo sob uma conjuntura de luta de classes mais acirrada.

5.5.4 O balanço da intervenção da APEOESP nos períodos 2007/2010 e 2010/2013

No tópico sobre o Balanço da APEOESP no documento de 2010 foram apresentadas diversas ações realizadas pelo Sindicato no período anterior ao da realização do 23º Congresso, tais como a continuidade da greve contra o Decreto n.º 53.037/2008 e posteriores negociações decorrentes da greve com o Tribunal Regional do Trabalho (TRT) e a SEE/SP, ingresso de ações judiciais como forma de luta, ocupação de espaços de mídia para se contrapor à SEE/SP e ao Governo do Estado, pressão e diálogo sobre os secretários de educação, combinando mobilização dos professores com negociação com o Governo, mobilizações contra a prova de mérito, realização da caravana A Educação Pede Passagem, recursos ao CNE para denunciar desrespeitos à LDBEN por parte do Governo do Estado, realização da greve de 2010³⁹, participação nas instâncias estaduais e nacionais da CONAE, intervenção junto ao CNE, luta contra o assédio moral, ampliação dos espaços de participação na vida do Sindicato através de meios eletrônicos, realização de cursos de formação de dirigentes sindicais e de cursos preparatórios para concursos públicos, ampliação do patrimônio, entre outras ações (APEOESP, 2010).

Também foram apresentadas vagas críticas aos setores minoritários da Diretoria, sem identificá-los e sem aprofundamento das divergências, denominado no texto como setores de oposição, além de terem sido apresentadas análises e perspectivas de atuação, fugindo, nem nosso entendimento, ao escopo delimitado para o tópico balanço.

³⁹ "Nossa greve foi deflagrada pelo atendimento de uma pauta de reivindicações que inclui reajuste salarial de 34.5% para repor o poder de compra de nossos salários, tendo como referência o mês de março de 1998, concursos públicos de caráter classificatório e a revogação das leis que instituíram políticas de avaliação excludentes, como a prova dos temporários e a chamada "promoção por mérito". (APEOESP, 2010, p. 13).

No documento de 2013 foram apresentadas mais conquistas das lutas realizadas do que no congresso anterior, tais como a incorporação das gratificações, os reajustes anuais até 2014 como resultados da greve de 2010, o calendário de discussões com o governo para debate sobre o piso, a extensão dos bônus de 2000 e 2001 aos professores aposentados, o fim do caráter eliminatório da prova dos professores "O", a realização do concurso para o preenchimento de mais de 59 mil vagas, a mudança da escola de formação para o estágio probatório e não mais como fase do concurso, regulamentação de novos níveis e faixas criados pela Lei Complementar n.º 1.143/2011, retirada dos prontuários das faltas das greves de 2010 e de 2011, entre outras. Também foi destacado a participação dos professores "O" na greve de 2013 e criticado os setores em minoria na Diretoria que não participaram do movimento (APEOESP, 2013).

5.5.5 Políticas Permanentes da APEOESP

Este tópico dos documentos apresenta uma disputa importante dentro do sindicato para que esboce uma atuação para além do corporativismo e das pautas econômicas, instituindo o congresso como um espaço de debates que atingem a classe como um todo, ultrapassando as especificidades da categoria docente, mas que impactam sobremaneira nela.

A ampliação e a politização cada vez maior do sindicato é uma pauta tradicional dos setores da sociedade mais combativos do modo de produção capitalista que disputam um modelo de sindicato dentro da tradição marxista, pois:

Para Marx, enquanto o movimento do proletariado persistir vinculado, de maneira exclusiva à forma-sindicato (que é típica, inclusive, ao partido reformista) cuja característica é a luta meramente defensiva, de caráter econômico ou político, contra o capital, continuará com sérias limitações diante da própria lógica do capital, submetida a esse “sujeito” que domina o complexo societário contemporâneo. (ALVES, 2003, p. 343).

O documento de 2010 apresentou questões referentes à saúde dos profissionais do magistério, gênero, homossexualidade, luta antirracismo, juventude, as necessidades dos portadores de deficiência, aposentados e indígenas.

Sobre as questões de gênero o texto de 2010 apresentou o entendimento de que as desigualdades existentes decorrem de questões culturais e sociais, sendo necessário reconhecer esse processo para desconstruí-lo. Neste sentido, a escola não pode ser sexista, reproduzindo as desigualdades de gênero da sociedade, é preciso que os professores se

atentem à isto para tratar seus estudantes e pares como sujeitos em desenvolvimento, independente de orientação sexual. Destacou-se o problema da violência sofrida pelas mulheres e apresentou a Lei Maria da Penha como uma grande conquista, lei ameaçada devido à outros projetos em trâmite no Congresso Nacional. Também foi debatido a questão da mulher no mercado de trabalho, demonstrando que a maior inserção que vem ocorrendo nos últimos 40 anos, apesar de importante, aprofundou o problema das duplas ou triplas jornadas somado ao problema mundial dos salários inferiores em relação ao dos homens. Para a mulher negra, a situação se agrava devido ao racismo que se soma ao machismo, sendo-lhe destinada os trabalhos mais desvalorizado e mal remunerados (APEOESP, 2010).

Na Rede Estadual, a política de Serra/Goldmann segue aprofundando essas discriminações. As professoras têm múltipla jornada de trabalho; enfrentam cargas horárias estafantes e mal remuneradas, sob a pressão constante de gestores exigindo produtividade e as péssimas condições de trabalho têm levado a uma incidência cada vez maior do número de doenças e registros de acidentes no trabalho de acordo com a OMS e OIT. Somado a isso, não há política de creches, obrigando as/os profissionais da educação a delegar a terceiros os cuidados com os/as filhos/as. (APEOESP, 2010, p. 26).

Também foi apresentado pelo documento a possibilidade da eleição da primeira mulher para a Presidência da República, tendo sido dicotomizado sua eleição com a continuidade e aprofundamento das mudanças iniciadas por Lula em 2002 e sua não eleição com o retrocesso neoliberal (APEOESP, 2010).

Foram apresentados, por fim, as pautas do setor, tais como a articulação das mulheres junto aos espaços de gêneros da CUT e da CNTE, o desenvolvimento de campanhas contra a violência sofridas pelas mulheres, a necessidade de ampliação das creches, direito ao aborto em hospitais públicos, ampliação da licença maternidade e paternidade, fim da obrigatoriedade dos exames ginecológicos para admissão, defesa da Lei Maria da Penha, entre várias outras (APEOESP, 2010).

Quanto à questão da homossexualidade o texto apresentou o entendimento de que a sexualidade heterossexual predominante decorre do padrão procriativo e da negação do prazer decorrente da tradição judaico-cristã, muito forte nos dias de hoje. Apesar dos espaços conquistados nas últimas décadas, ainda há muito preconceito e discriminação, sendo que muitos assassinatos ocorrem por conta dessa situação. Nos espaços midiáticos, por exemplo, reforçam-se estereótipos e a suposta liberdade alcançada nesses meios acabam por difundir e ampliar os problemas. Nas escolas a homofobia é presente não só nas relações interpessoais,

mas também nos conteúdos escolares, seja pela ausência de um debate sério e consequente, seja pelo reforço do padrão heterossexual (APEOESP, 2010).

Dentro do meio sindical de professoras(es) encontramos ainda o pensamento hegemônico da não necessidade de discussão da discriminação por orientação sexual, entendendo que com a superação da sociedade de classes – objetivo essencial da luta da classe trabalhadora – todo ódio, preconceito e a discriminação também serão ultrapassados. Mesmo com avanços significativos na luta e reivindicações sindicais, permanece a ideia de que a luta de trabalhadoras(es) e os importantes debates teóricos somente acontecem no que há de igual, de comum a toda a classe: conjuntura, campanha salarial, condições gerais de trabalho, doenças profissionais, entre outros. As diversidades étnicas, sexuais, de gênero e culturais ou são silenciadas, ou relegadas ao segundo plano no debate. Semelhante concepção sindical admite o discurso da desigualdade econômica quase como natural, esquecendo que, em sua origem, o sindicalismo moderno teve que enfrentar reações e dificuldades até incorporar o tema como pauta de luta contra a exploração do capitalismo industrial nascente. (APEOESP, 2010, p. 28-29).

Diante dessa situação o documento apontou a necessidade de criminalização da homofobia, do reconhecimento de uniões homo afetivas, de elaboração de cartilhas educativas sobre a questão, de campanhas de combate à violências contra as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTs), de realizações de cursos de formação inicial e continuada para professores na área de sexualidade, entre outros (APEOESP, 2010).

Quanto à luta antirracismo o documento expressou que as políticas implementadas durante o Governo Lula possibilitaram grandes avanços, mas que ainda há muito o que fazer, sendo que "[...] este caminho passa obviamente pelo aprofundamento das políticas públicas específicas, pela desconstrução do racismo institucional que ainda se apresenta de forma perversa em diferentes campos. [...]" (APEOESP, 2010, p. 30).

Neste sentido a escola poderia cumprir papel importante, sendo necessário para tal, de acordo com a resolução: o cumprimento efetivo da Lei 10.369/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira; a elaboração de boletins do coletivo antirracista; a denúncia da violência policial contra os negros; que o dia 20 de novembro seja feriado nacional e estadual; que sejam realizados encontros regionais e estaduais para debater a temática; a defesa da política de cotas nas universidades; entre outros (APEOESP, 2010).

Dentre essas pautas, as questões de gênero, raça e etnia permanecem no documento de 2013, apoiando as seguintes medidas: campanha contra o Estatuto do Nascituro, campanha contra a violência sofrida pelas mulheres, defesa da causa palestina e de

todos os povos oprimidos e perseguidos, reforçar a participação dos professores na luta da CNTE e CUT pela manutenção e ampliação das conquistas e na luta pela inclusão social, cobrar do governo a formação dos professores para aplicação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira conforme garante a Lei nº 10.639/2003.

Sobre a saúde dos profissionais do magistério o texto aprovado em 2010 apresentou que a especificidade do trabalho docente, nas atuais condições das escolas públicas, é causadora de diversas doenças, sendo esta leitura reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e por diversas pesquisas que vem sendo realizadas por sindicatos, universidades e até pelos governos. Diante disto, o documento apontou a necessidade de revogação da Lei Complementar n.º 1.041/2008, de realizações de melhorias no atendimento prestado pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), de que as doenças dos professores sejam reconhecidas como decorrentes do seu trabalho, de auditorias sobre o Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME) frente ao elevado número de licenças médicas negadas, formação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes (CIPA) nas escolas, entre outros (APEOESP, 2010).

Sobre as políticas para a juventude o documento de 2010 ressaltou que o jovem professor muitas vezes enfrenta preconceitos e desafios perante os alunos e também perante os colegas, sendo que o Sindicato sempre será receptivo aos ingressantes na carreira, pois "[...] Eles representam novas energias, novas ideias e novas perspectivas para o nosso sindicato e para a educação pública no Estado de São Paulo e merecem a atenção e a acolhida da nossa categoria." (APEOESP, 2010, p. 32-33). E quanto as necessidades dos portadores de deficiência o documento denunciou que não há uma política de inclusão efetiva que possibilite o desenvolvimento do estudante:

Ocorre que a política de inclusão dos estudantes com necessidades especiais na rede pública estadual tem ocorrido de forma perversa para toda a escola, sobretudo para o estudante. Ou seja, as salas se encontram superlotadas, os professores não são informados que irão atuar com estudante especiais, não há uma política responsável para prepará-los para esta atuação. Na realidade, a política de inclusão torna-se, na prática, uma política de exclusão. (APEOESP, 2010, p. 33).

Questões básicas, como a locomoção dentro das escolas, não são possibilitadas, pois tanto as escolas já existentes como as novas não levam em conta as reais necessidades de portadores de deficiência, limitando o espaço no qual podem circular no ambiente escolar (APEOESP, 2010).

Foram apresentados como pauta em 2010: a redução do número de estudantes por sala, em especial as que contenham crianças especiais; que os professores consigam se afastar para se capacitarem em cursos de formação voltados à educação especial; contratação de funcionários para o trabalho de apoio; contratação de professores da área de educação especial; que em todas as escolas existam materiais pedagógicos adequados às crianças com necessidades especiais; e que seja feita uma campanha de denúncia do papel do Estado perante o descaso com as crianças especiais dentro das escolas (APEOESP, 2010).

No que diz respeito aos aposentados a resolução aprovada apresentou dados que apontam um crescimento significativo da população idosa para as próximas décadas, fato este que demandam políticas públicas especiais e esta parcela da população. Na APEOESP seriam mais de 40 mil associados aposentados, sendo sua principais pautas: a imediata incorporação de todas as gratificações e bônus aos salários, como forma de garantir a paridade entre professores em exercício e aposentados; a integração do Sindicato ao Programa Minha Casa Minha Vida; ampliação das políticas sindicais de saúde e lazer; intervenção junto as reguladoras dos planos de saúde para garantia de geriatrias em todos os planos; garantia de mais recursos ao IAMSPE; garantir a implementação do Estatuto do Idoso; formação e fortalecimento dos coletivos de aposentados em todas as subseções; entre várias outras (APEOESP, 2010).

Por fim, quanto a questão dos indígenas o documento afirmou que o extermínio dos povos foi reforçado no Governo Serra/Goldmann, pois os problemas vividos nas cidades são aprofundados nas aldeias, muitas das quais se transformaram em extensões de favelas. À APEOESP caberia o papel de interlocutora desses povos, lutando para garantir escolas indígenas da Educação Infantil ao Ensino Médio e pela garantia das demarcações das terras indígenas já reconhecidas (APEOESP, 2010).

5.5.6 Plano de Lutas

No tópico sobre o Plano de Lutas, além de terem sido retomadas pautas apresentadas nos tópicos anteriores, o documento de 2010 expressou mais críticas ao PSDB e ao Governo do Estado de São Paulo. De acordo com o texto aprovado:

A falta de prioridade à educação e às demais áreas sociais se evidencia na queda da despesa de pessoal do Governo do Estado, hoje em apenas 39,5% da despesa corrente líquida do Estado, muito inferior ao limite de 49% imposto pela Lei de Responsabilidade Fiscal. O governo do PSDB, em todas

as áreas, não investe na formação e manutenção de um quadro de servidores públicos qualificados, motivados, valorizados e contemplados com planos de carreira que atendem suas necessidades e lhes ofereçam perspectivas de futuro. Opta, ao contrário, pela terceirização dos serviços e por manter elevado número de temporários.

Sob o governo do PSDB, o funcionalismo passou a ser culpabilizado pelas deficiências dos serviços públicos e os professores responsabilizados pelos problemas da educação pública no Estado de São Paulo. Dessa posição ideológica dos tucanos decorreram políticas que levaram à atual situação de desvalorização e desrespeito ao magistério, causando desânimo em boa parte da nossa categoria. (APEOESP, 2010, p. 36)

Estas questões, todavia, enfrentaram a resistência organizada pela APEOESP, que interveio com mobilizações nas escolas e nas ruas, realizando greves, negociações e luta jurídica, que resultaram em algumas vitórias, tal como uma sentença que possibilitou que a atribuição das aulas fosse primeiro aos professores "F", depois ao "L" e por fim aos "O", garantindo assim o reconhecimento do tempo de serviço como critério importante durante a atribuição (APEOESP, 2010).

Continuam, porém, na ordem do dia, várias das questões que nos levaram à greve, como o provão dos ACTs; a prova de mérito e ausência de política salarial para todos sem distinção; a falta de reajuste para repor o poder de compra de nossos salários; a fragmentação dos professores em "categorias"; a falta de professores e as más condições de trabalho; a precariedade das novas contratações; a insuficiência dos concursos e o alto número de temporários; a falta de políticas de promoção da saúde da categoria e a restrição para consultas e tratamentos médicos; o assédio moral; e tantas outras. (APEOESP, 2010, p. 37).

Nesse sentido foram aprovadas diversas pautas para orientar a luta do Sindicato, dentre as quais destacamos:

As relativas às questões gerais: redução da jornada de trabalho sem redução salarial; em defesa do emprego, condições de trabalho e qualidade de ensino; pela democratização dos meios de comunicação; defesa dos serviços públicos; fim de perseguição e criminalização dos movimentos sociais; defesa do direito de greve; cumprimento da Convenção 151 da OIT; fim do Imposto Sindical e das taxas compulsórias; garantia em lei da estabilidade no emprego e proteção contra a demissão imotivada; garantia do direito à organização no local de trabalho e ao livre exercício da atividade sindical; defesa dos princípios de autonomia e independência dos sindicatos, por um sindicalismo democrático, combativo e classista; avançar no processo de organização do movimento sindical brasileiro e

unir forças entre os que lutam em defesa dos direitos dos trabalhadores e contra o neoliberalismo;

As relativas às questões educacionais: implementação do Sistema Nacional Articulado de Educação; aprovação de um Plano Estadual de Educação, democrático e emancipador; por um Ensino Médio que atenda aos interesses da classe trabalhadora; garantia do acesso de todos à educação Pública de qualidade em todos os níveis; ampliação dos recursos financeiros para a educação de forma gradativa até atingir 10% (dez por cento) do PIB; fim da aprovação automática; participação efetiva do Estado de São Paulo no programa nacional de formação dos profissionais da educação; contratação do psicopedagogo nas unidades escolares;

As relativas às questões profissionais: política salarial paritária entre aposentados e professores da ativa; incorporação das gratificações e do bônus com extensão aos aposentados; fim da “promoção por mérito”; vale-alimentação para todos os professores e correspondente a 20% (vinte por cento) do salário; manutenção e extensão do Adicional de Local de Exercício a todas as escolas; fim das “provinhas” punitivas ao professor; fim do “provão” dos temporários; revogação das Leis Complementares n.º 1.093, 1.094 e 1.097/2009; revogação da Lei n.º 1.041/2008 (Lei das Faltas Médicas); retirada imediata do prontuário das faltas referentes à greve de 2000 e à greve de 2010; valorização, respeito e dignidade aos professores readaptados; aposentados e adidos;

As relativas ao plano de carreira: implementação das diretrizes nacionais para os planos de carreira do magistério; concursos públicos para todas as disciplinas ;chamada imediata de todos os aprovados no concurso de PEB II; garantia de piso mínimo do DIEESE (20 horas), sendo a jornada constituída por 50% (cinquenta por cento) do tempo com aluno, 25% (vinte e cinco por cento) de HTPC e 25% (vinte e cinco por cento) com hora/atividade; plano de carreira organizado de forma aberta e única, possibilitando que se chegue ao final da tabela sem sair da sala de aula; que os ACTs contratados nos interstícios dos concursos tenham seus direitos garantidos de forma plena; reafirmar a defesa do Regime Jurídico Único para o funcionalismo público garantindo também ao ACT o direito a férias proporcionais e 13º salário;

As relativas aos aposentados: exigir agilidade na marcação de consultas; cobrar do governo maior agilidade no pagamento dos precatórios; incorporação das gratificações com extensão aos aposentados; organização e realização do Dia Estadual em Defesa dos Direitos dos Aposentados; distribuição de panfleto para a população denunciando as condições dos professores aposentados em São Paulo; cobrar do governo a dívida dele com a

Previdência; entrar com ação contra o aumento no valor pago aos Planos de Saúde pelo associado com mais de 60 anos; marcar reunião com a SPPREV para tratar dos transtornos ocasionados pelo novo método de recadastramento e concessão de aposentadorias; exigir o pagamento da ação do Bônus Mérito ganha em 2006; lutar pelo reconhecimento da Comissão de Negociação Permanente, instituída pela Lei Estadual n.º 12.6387/2007, para tratar de políticas públicas para a valorização do idoso em serviços como transporte, lazer e moradia.

No documento de 2013 afirmou-se que "Qualidade de ensino pressupõe: aplicação da jornada do piso, valorização dos profissionais da educação, condições de aprendizagem para os estudantes e democracia nas escolas." (APEOESP, 2013, p. 7) e apresentou-se as prioridades que o Sindicato deveria seguir, a saber, ações de mobilização e jurídicas pela implementação imediata da jornada do piso, pela valorização profissional, pela qualidade da educação, relacionadas às eleições 2014 e às questões gerais.

Relacionadas à valorização profissional foram aprovadas: reposição integral das perdas e aumento real de salários, política salarial paritária, piso salarial do DIEESE por 20 (vinte) aulas, recuperação de todos os direitos e benefícios assegurados na Lei Complementar n.º 444/1985, salários compatíveis com categorias de formação equivalente, gratificação por Dedicção Plena e Exclusiva com adicional salarial a todos os professores, fim da contratação precária de professores ("categoria O"), lutar por planos de carreira nas redes municipais de ensino, agilização de todos os processos de aposentadoria do magistério, fim do desconto das licenças e faltas médicas do tempo exigido para a aposentadoria especial, pela aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 481/2005 que reduz um ano de idade para cada ano trabalhado a mais para aposentadoria especial, democratização, respeito e agilidade nos atendimentos no Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME), efetivação do direito dos professores da categoria O ao atendimento pelo IAMSPE, melhoria e maior regionalização do atendimento do IAMSPE, extinção da lei das faltas médicas (1.041/2008), mais vagas e mais concursos públicos na rede estadual de ensino, vale-alimentação para todos os professores independente do número de aulas e correspondente a 20% do salário, entre outras.

Relacionadas à qualidade da educação foram aprovadas: formação continuada dos professores de acordo com a jornada do piso, participação na II CONAE, lutar pela implementação dos 10% (dez por cento) do PIB para a educação pública, por novas fontes de financiamento permanentes para a educação pública e pela implementação da destinação de 75% (setenta e cinco por cento) dos *royalties* do petróleo e 100% (cem por cento) do pré-sal para a educação pública, implementação do Custo-Aluno-Qualidade, políticas de

democratização nas escolas propiciando participação ativa da comunidade no cotidiano escolar, escola de tempo integral que atenda às necessidades e direitos e estudantes e professores sem remoção *ex-officio* e avaliação periódica de professores, por uma educação inclusiva que garanta a acessibilidade e a permanência de todos os estudantes com necessidades especiais, contra toda forma de preconceito e discriminação, construção de unidades escolares que tornem a aprendizagem mais interessante para os estudantes, lutar por um Plano Estadual de Educação democrático e emancipador, pela homologação da Resolução CNE 8/2010, pelo Sistema Nacional de Educação, por um regime de responsabilidade que possibilite exigir o cumprimento da lei e dos respectivos planos de educação, fim da aprovação automática garantindo a progressão continuada da aprendizagem do estudante, continuidade da luta contra a municipalização, entre outras.

Relacionadas às questões gerais foram aprovadas: defesa dos serviços públicos, fim da perseguição e criminalização aos movimentos sociais, defesa do direito de greve, contra qualquer regulamentação que retire direitos, garantia do direito à organização no local de trabalho e ao livre exercício da atividade sindical, defesa dos princípios de autonomia e independência dos sindicatos, por um sindicalismo democrático, combativo e classista, contra os leilões para a exploração do petróleo em território brasileiro,

5.6 Considerações não conclusivas sobre a APEOESP e sua "conciliatória-combatividade"

Ao mesmo tempo em que os sindicatos comportam o potencial de reunirem os assalariados para suas lutas imediatas - melhores salários, condições de trabalho, manutenção de direitos sociais - e estratégicas - superação do sistema de trabalho assalariado, comportam também contradição limitante de estarem sob controle de burocracias ou grupos de orientação reformista, conciliatória, que anulam sua potencialidade organizativa e contestatória dos antagonismos de classe que perduram em nossa sociedade e interferem nas mais variadas esferas da vida, dentre as quais a educação e os problemas enfrentados pelas instituições escolares e pelos trabalhadores que nela vendem sua capacidade de trabalho.

A APEOESP, como não poderia deixar de ser, é atravessada por estas questões. É o maior sindicato da América Latina, movimenta em sua estrutura cotidiana milhares de professores, tem em seu histórico a marca das disputas entre grupos com orientações políticas

diversas, ao mesmo tempo em que é controlada há décadas por um só grupo, imprimindo ao Sindicato uma série de singularidades.

Neste sentido Silva (2008, p. 25) afirmou que:

[...] a discussão das concepções políticas permeia a elaboração de suas defesas, bem como a forma que a entidade se organiza e se modifica de acordo com as diferentes conjunturas que enfrenta, ou seja, a trajetória dessas entidade não é linear e coesa. [...]

É impossível apresentar considerações conclusivas diante desta situação, uma vez que a complexidade das contradições e a permanente disputa dada no dia-a-dia e nos fóruns deliberativos da organização não são plenamente apreensíveis a partir dos recortes delimitados para a presente análise, ainda que estes não possam ser desconsiderados, uma vez que as resoluções congressuais são tomadas como referência para a prática sindical no período de três anos que separa um congresso do outro e possuem uma importância na estrutura do funcionamento do Sindicato. Neste sentido, as considerações que seguem são imagens estáticas de um corpo que nunca cessa de se movimentar e sob as quais não conseguimos captar seus detalhes e contrastes, o que eventuais pesquisas que envolvam também análise das demais teses que obtiveram votos nos congressos, as correlações de forças entre os grupos que disputam sua direção nas diferentes regiões, dentre outros elementos, podem vir a realizar.

Constatamos pelos textos aprovados nos 23º e 24º congressos que a APEOESP manteve a postura dicotômica, observada também por Silva (2008), entre a análise que faz do Governo Estadual e do Governo Federal. Até 2002, o Sindicato mantinha uma postura combativa, ainda que permeada de contradições, tanto ao Governo Federal como ao Governo Estadual, divergindo das políticas de ambas as esferas, tendo mudado de postura a partir da ascensão do governo do PT à esfera federal, quando então deixou de contestar as políticas federais, contrapondo-as às políticas estaduais com uma radicalidade dicotômica. O tópico sobre Conjuntura Nacional de ambas resoluções demonstra com nitidez esta dicotomia de análise, nos quais afirmaram que o Brasil sofreu com menor intensidade os efeitos da crise econômica mundial de 2008 devido as políticas adotadas por Lula (APEOESP, 2010) e que as respostas dadas à sociedade por Dilma perante as mobilizações de junho de 2013 foram adequadas (APEOESP, 2013), ao mesmo tempo em que em São Paulo não se verificava os mesmos avanços e se criminalizava o movimento dos professores (APEOESP, 2010) e o Governo era acusado de desviar bilhões de reais (APEOESP, 2013).

Esta dicotomia analítica também se deu sobre as políticas educacionais, nas quais as aprovações do FUNDEB e da Lei do PSPN, a realização da CONAE, a divulgação dos índices do IDEB e o Programa Nacional de Formação de Professores foram consideradas grandes vitórias do movimento possibilitadas pelo Governo Federal, enquanto em São Paulo ocorria a destruição do sistema público, no qual o governo não colaborava com o Governo Federal não tendo construído a CONAE, tendo manipulado os índices do SARESP, não tendo cumprido a Lei do PSPN, tendo postergado a adesão ao Programa Nacional de Formação de Professores e aprofundado os mecanismos meritocráticos na carreira dos professores (APEOESP, 2010), assim como defendeu a aprovação do PNE decorrente da CONAE e apontou que em São Paulo continuava o descompasso em relação ao Governo Federal, com consideráveis retrocessos na estruturação da carreira dos professores (APEOESP, 2013).

Em ambos os congressos foi apresentada a necessidade de defesa e de fortalecimento da CUT, apontada nos documentos como defensora da organização por local de trabalho. Essa linha de argumentação serviu à defesa da permanência da APEOESP filiada à CUT e CNTE, pois as rupturas fortaleceriam o Governo do Estado (APEOESP, 2010; 2013), sem nenhum tipo de crítica ou autocrítica referente a postura adotada pela CUT na perspectiva do sindicalismo cidadão, da elaborador de políticas junto ao Governo Federal - tal como ocorrera com o projeto de Reforma Sindical.

Em sintonia com esta lógica, nos tópicos sobre balanço de sua própria atuação foram apresentadas como acertadas a postura de uso privilegiado à via jurídica como forma de luta e de participação nos fóruns criados pelos governos para elaboração de políticas, aliadas às greves e mobilizações dos professores que possibilitaram minimizar alguns efeitos negativos das políticas implementadas pelo Governo do Estado. Nestes tópicos, em ambas resoluções, o próprio texto ressaltou o caráter conciliador e combativo assumido pelo Sindicato, posturas que devem, de acordo com o texto, se alternar rapidamente a depender de com quem e onde se dão os embates (APEOESP, 2010; 2013).

Quanto à valorização do trabalho do professor, em ambas resoluções (APEOESP, 2010; 2013) encontramos a expressão "valorização profissional" sempre de forma genérica, em frases que a relacionam à qualidade da educação e como objetivo a conquistar, porém constatamos uma polissemia tanto na forma de expressar a valorização, quanto no seu sentido e alcance.

Constatamos que a valorização aparece em alguns momentos como algo além da remuneração, mas sem uma definição. Por um lado, isso denota que o documento sindical não restringe a valorização à dimensão monetarista da remuneração, mas não oferece mais

elementos para a identificação no que consistiriam os elementos da mesma, tal como vimos nas raras vezes em que a expressão aparece na legislação do governo estadual:

Antes e depois da greve, em todos os momentos em que nos reunimos com o secretário da Educação, não se pode avançar quanto à reivindicação salarial ou outros pontos de valorização profissional. Tal situação não nos deixou alternativa senão a deflagração da greve, como havíamos definido em novembro e reafirmado em assembleias posteriores. (APEOESP, 2010, p. 16, grifos nossos).

Em maio, conseguimos novo artigo na Folha de S. Paulo (A fórmula simples da qualidade de ensino), demonstrando todos os equívocos do governo e contestando sua interpretação sobre os resultados educacionais do estado de São Paulo, além de reivindicar reajuste salarial e valorização da categoria. (APEOESP, 2010, p. 17, grifos nossos).

Identificamos também que a expressão valorização se refere à atividade do professor – o magistério, ora ao profissional, professor como sujeito do magistério:

Antes e durante a greve organizamos a participação da categoria de forma ativa e destacada na CONAE/SP e CONAE, espaços importantes de formulação de propostas educacionais e de defesa de nossas posições e da valorização do magistério que, infelizmente, algumas correntes da APEOESP desprezam de forma inconsequente e equivocada. (APEOESP, 2010, p. 17, grifos nossos).

Neste último período a APEOESP concretizou algumas iniciativas que contribuíram para qualificar a disputa do sindicato com o Governo do Estado, pela valorização do professor e por uma educação pública de qualidade, destacando-se: Formação de dirigentes: [...] Preparação para o Concurso Público: [...] Debate das políticas educacionais do Estado: [...] Fortalecimento do Coletivo de Formação: [...] Escola de Formação: [...] Participação no grupo de discussão de currículo da FE-UNICAMP: (APEOESP, 2010, p. 19, grifos nossos).

Não aceitamos e não aceitaremos a continuidade dessa política [prova aos professores temporários]. Queremos que o Estado invista cada vez mais na valorização e no reconhecimento dos professores e do conjunto do magistério, necessidade premente da educação pública estadual. (APEOESP, 2010, p. 39, grifos nossos).

Mais uma vez a mídia reconheceu a insustentável situação da rede estadual de ensino, com altíssimo número de temporários, baixos salários, péssimas condições de trabalho. Novamente, o jornal Folha de S. Paulo fez editorial (Educação precária, 29/1) para cobrar do Governo do Estado providências quanto a esse quadro. O texto termina dizendo que somente com mais concursos públicos e políticas de valorização dos professores podem mudá-

lo. Exatamente o que vimos reivindicando há muito tempo. (APEOESP, 2010, p. 39, grifos nossos).

-valorização, respeito e dignidade aos professores readaptados; aposentados e adidos; (APEOESP, 2010, p. 42, grifos nossos).

A contratação precária de professores (“categoria O”) é uma demonstração de que o governo do PSDB não prioriza a valorização da nossa categoria. [...] (APEOESP, 2013, p. 4)

Na Comissão Paritária, no momento, estamos somente regulamentando os novos níveis e faixas criados pela lei complementar 1143/11. Já conseguimos fazer constar nos decretos remetidos ao governador propostas da APEOESP para aprimorar a evolução funcional pela via não acadêmica, como a valorização do trabalho docente, a permanência na unidade escolar combinada com a formação continuada, o itinerário formativo. [...] (APEOESP, 2013, p. 5, grifos nossos)

Entendemos que a valorização dos profissionais da educação é uma pauta importante, necessária, mas que difere daquela da valorização da categoria docente, a que vive a sala de aula e é a que mais sofre os impactos do sucateamento da escola, pois também esta exposta às reações dos estudantes e das famílias de forma mais direta, entretanto, em alguns momentos a APEOESP propõe valorização de forma mais abrangente e homogênea, sem considerar as especificidades:

A APEOESP trabalha de forma incansável em defesa do conjunto do magistério e entende que os diretores, supervisores e demais especialistas são fundamentais na luta por uma educação pública de qualidade, com gestão democrática e verdadeira valorização de todos os profissionais em educação. (APEOESP, 2010, p. 19, grifos nossos).

Não há educação de qualidade sem a valorização dos profissionais da educação, mas o insubstituível papel do professor tem que ser reconhecido, respeitado e valorizado tendo em vista a sua dimensão social. Como instrumento fundamental de construção da cidadania e de inclusão social, a educação tem que ser a prioridade fundamental não apenas dos diversos governos, mas do Estado e da Nação. (APEOESP, 2010, p. 36, grifos nossos).

Merece destaque a sanção do projeto de lei que destina a totalidade dos royalties do petróleo para a educação (75%) e para a saúde, bem como a totalidade dos rendimentos do pré-sal. Tratam-se de vultosos recursos, que podem começar a ser aplicados para a expansão e a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização dos profissionais da educação. [...] (APEOESP, 2013, p. 4, grifos nossos)

Há que se ressaltar a necessidade da participação ativa dos educadores e de toda a sociedade na construção do Sistema Nacional de Educação, de forma articulada, prevendo a regulamentação do regime de colaboração, tendo em vista a garantia de financiamento, padrão de qualidade, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, incorporação das diversidades e garantia de acesso e permanência no ensino público e gratuito, todos previstos na Constituição Federal. (APEOESP, 2013, p. 5, grifos nossos)

Qualidade de ensino pressupõe: aplicação da jornada do piso, valorização dos profissionais da educação, condições de aprendizagem para os estudantes e democracia nas escolas. (APEOESP, 2013, p. 7, grifos nossos)

Quanto ao conteúdo e a extensão das reivindicações, há momentos em que as reivindicações de valorização do professor na dimensão da garantia de condições para o exercício da atividade magistério se confunde com a própria valorização da educação:

Nosso diálogo com a sociedade deve demonstrar que reconhecimento e valorização do magistério e qualidade do ensino caminham juntos. Devemos deixar claro que as melhorias que reivindicamos nas escolas interferem diretamente na aprendizagem dos alunos e, por isso, precisamos do apoio das famílias para conquistá-las. (APEOESP, 2010, p. 38).

A ausência de uma carreira atraente, que atenda às necessidades dos professores e a não valorização do magistério, fazem com os professores não queiram permanecer na rede estadual de ensino. [...] (APEOESP, 2013, p. 4, grifos nossos)

Nos tópicos sobre os planos de lutas de ambos congressos há dezenas de reivindicações sobre salários, melhorias nas condições de trabalho, melhorias no plano de carreira, paridade entre ativos e aposentados e formação dos professores, assim como encontramos também exigências de revogações de políticas estaduais e exigências de cumprimento das políticas federais, das quais depreendemos que a valorização estaria ligadas à estes fatores. Não há nenhum debate acerca da dimensão pedagógica do trabalho do professor, no sentido de problematizar essa ou aquela concepção, sendo as únicas questões apontadas que tangenciam a questão a crítica que se fez ao apostilamento e à escola de tempo integral implementados pelo Governo do Estado.

A valorização, a atribuição de valor, parece-nos, se transformou em um *slogan* do senso comum, sem conteúdo específico. Ela é por todos - governos e sindicato - reivindicada ou apontada como horizonte desejável, o que, em nossa análise, contribuiu para o esvaziamento de seu sentido. Ao estar sempre relacionada à qualidade da educação - assim mesmo em termos genéricos, à melhoria dos salários, das condições adequadas de trabalho, da

formação desejável ao professor, pode ser entendida também como uma noção reformista, limitada à minimização dos problemas decorrentes do atual modo de produção, que a tudo subordinou como mercadoria, até mesmo a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: VALORIZAÇÃO VERSUS DESVALORIZAÇÃO - DIALÉTICA, CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÃO DE UMA NOÇÃO

Sob o objetivo de apresentar um panorama analítico a partir das noções de valorização do trabalho do professor presentes nas políticas educacionais federais e do Estado de São Paulo, assim como nos documentos que orientam a intervenção da APEOESP, nossa pesquisa percorreu uma trajetória que teve seu início na busca pelo entendimento do conceito de valor, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, e suas implicações à valorização do trabalho, em especial ao trabalho docente.

Vimos como o trabalho, criador de valores de uso e de troca no modo de produção capitalista, é assumido como unidade da mensurabilidade dos intercâmbios que ocorrem neste tipo de sociedade e não pode ser valorizado, pois ao ser vendido ao capital tem seu preço, e não seu valor, determinado pelo mínimo necessário a sua própria produção e reprodução por meio da forma-salário, que oculta ao trabalhador o quantitativo não pago de trabalho que realiza de forma excedente. A jornada de trabalho, por sua vez, se constitui da soma do tempo de trabalho necessário e do tempo de produção de excedente, sendo que as lutas pela sua limitação se devem a resistência por parte dos trabalhadores para não morrerem de exaustão em seus locais de trabalho, uma vez que, como meras mercadorias diante dos capitalistas, seriam explorados até o limite de suas capacidades físicas e intelectuais.

O professor da rede pública, como vendedor da sua capacidade de trabalho ao Estado, sofre a intensificação do trabalho tanto quanto sofrem os demais trabalhadores devido ao processo de assalariamento a que estão submetidos, ainda que seja necessário reconhecer suas especificidades no processo de trabalho decorrentes dos conhecimentos pedagógicos que fundamentam seu fazer laboral.

Ademais, há de se considerar a divisão de trabalho que no modo de produção capitalista fragmenta e impõe uma divisão de tarefas mundial, para que contingentes significativos de trabalhadores assumam os mais variados postos de trabalho e garantam o funcionamento da sociedade sob seu julgo. Essa divisão de tarefas nos faz considerar o papel designado às escolas como auxiliares no processo de autovalorização do capital, ainda nos dias atuais e apesar de todas as disputas que ocorrem em seu interior, e que dão uma direção e um sentido para a democratização ao acesso à escola e ao conhecimento, com vistas à produção de uma massa de trabalhadores adaptáveis à nova organização do trabalho.

Os processos de reestruturação produtiva que se iniciaram nas indústrias - como medidas para minimizar os efeitos das crises do capital, no intuito da manutenção da taxa de lucro em face da tendência inerente à sua redução estrutural - também foram implantados, ao seu modo, nas escolas, especialmente as públicas, afetando diretamente as condições de trabalho dos professores a partir de mecanismos de intensificação da jornada e do controle do seu fazer pedagógico, motivo pelo qual entendemos que a condição do professor como trabalhador assalariado que necessita vender sua força de trabalho, seja ao capital, seja ao Estado, é um elemento de identidade dos professores com os outros trabalhadores. Neste sentido, a mudança da denominação dada aos professores a partir da década de 1980 - de trabalhadores da educação para profissionais da educação - que se deu sob a justificativa de valorizá-los a partir do reconhecimento das especificidades do seu trabalho, não resultou em nenhuma valorização efetiva, não tendo passado de mais uma tentativa ideológica de reforço da idéia quanto a suposta inexistência da divisão entre classes sociais antagônicas em nossa sociedade, o que justificaria o desuso do termo trabalhador.

Quanto às "exigências ao mestre" vimos como assumem diversas formas a depender das diferentes fundamentações teórico-pedagógicas e como contribuem para o esvaziamento ou não das funções específicas que competem aos professores.

Na Pedagogia Tradicional, que orientou a prática pedagógica principalmente no surgimento das escolas para as massas trabalhadoras, os professores desempenhavam uma função central, pois era o transmissor do conhecimento e responsável pela disciplina dos alunos. Todavia, à escola caberia a formação para o mundo do trabalho, para a adaptabilidade à vida na sociedade de classes, portanto a centralidade do professor não estava relacionada a sua valorização, mas ao seu papel disciplinador, mantenedor da ordem vigente.

Na Pedagogia Nova, surgida a partir das críticas à pedagogia tradicional, ao professor caberia a orientação e estímulo da aprendizagem dos alunos, considerados centro do processo de aprendizagem, cujo lema é o aprender a aprender. De acordo com Facci (2004) há aqui um esvaziamento do trabalho do professor, assim como da função social da escola, pois esta deixa de objetivar a apropriação dos conhecimentos históricos já acumulados pela humanidade, ao assumir a concepção de conhecimento como negociação de significados, de saberes, fragilizando uma formação objetiva e universal que possibilite a compreensão e intervenção no conjunto de relações sociais. Não há, portanto, a valorização do trabalho do professor como aquele que ensina.

Na Pedagogia Tecnicista, formulada com o pressuposto da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência e produtividade, tanto os professores como os alunos

assumiram posição secundária, dada a reordenação do processo educativo como objetivo e operacional, livre de interferências subjetivas.

Na pedagogia histórico-crítica, por sua vez, o professor, por se relacionar com sociedade e com os conhecimentos de forma sintética, deve realizar a mediação dos conhecimentos históricos acumulados aos alunos, que o fazem de forma sincrética, de modo que ao término do processo o aluno possa compreender os fenômenos tanto quanto o professor. Nesta corrente pedagógica ocorre a valorização do trabalho do professor desde seus pressupostos, nos quais a formação dos homens está relacionada com a apropriação do conhecimento objetivo historicamente acumulado pela humanidade, valorizando-se o ensino dos conteúdos escolares e o trabalho que ao professor compete no cumprimento deste objetivo.

Vivemos em uma sociedade de capitalismo mundializado, orientada pelo neoliberalismo, não sendo possível compreender o trabalho do professor sem levar em conta estes aspectos, pois as políticas que proclamam a valorização do professor se efetivam em uma conjuntura de esvaziamento dos conteúdos do seu trabalho, decorrente da secundarização da necessidade do ensino.

Neste sentido, vimos que na Constituição da República (CF) de 1988 a noção de valorização do trabalho do professor é enunciação genérica, intenção, envolve a necessidade de planos de carreiras que assegurem concursos públicos e o piso salarial, possuindo, portanto, caráter minimalista. Apesar de ter sido anunciada como "princípio", a noção de valorização está relacionada ao aspecto remuneratório apenas, não tendo abordado outras dimensões que poderiam ter sido envolvidas, tais como as dimensões pedagógicas do trabalho do professor.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 a valorização diz respeito a todos profissionais da educação, apesar da maioria dos artigos e incisos estarem direcionados aos professores. Foram retomados da CF a necessidade do ingresso por concurso público, do estabelecimento de piso salarial e de plano de carreira, tendo sido acrescentado o aperfeiçoamento profissional continuado (formação continuada), a progressão por titulação, habilitação e por avaliação de desempenho (plano de carreira), a regulamentação da jornada de trabalho (com tempo para estudos, planejamento e avaliação) e condições adequadas de trabalho, entretanto, tais acréscimos são vagos e transferem a responsabilidade da valorização aos sistemas de ensino. Não há na letra da lei o reconhecimento do professor numa perspectiva axiológica na qual se considera *apriori* o valor desses profissionais pela responsabilidade que assumem e pela função social que cumprem,

pois só teria valor o professor que se submete às exigências prévias de formação e às avaliações de desempenho. Trata-se, portanto, de um mecanismo de prescrição de perfil desejável associado às recompensas. Constatamos, ainda, a atribuição da missão redentorista da sociedade ao professor, pois lhe foram incumbidas outras tarefas - como a articulação entre escola e comunidade, assim como lhe foi esvaziada sua atribuição de ensinar. Concluímos que a noção de valorização expressa na LDBEN, alicerçada nos pressupostos legais anunciados desde a CF de 1988 e considerado o contexto neoliberal da década de 1990, mescla a prescrição de exigências relacionadas à formação, com a vaga indicação de condições objetivas adequadas, além de estar relacionada ao esvaziamento do conteúdo do seu trabalho e à atribuição de novas responsabilidades - dentre as quais a de garantir a qualidade da educação, desconsiderando as adversidades e demais determinações objetivas relacionadas a esta questão.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que chegou ser chamado pelo Presidente FHC e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, de Fundo de Valorização do Professor, foi constatado por Ramos (2008) um descompasso entre a idéia de valorização, relacionada ao valor aclamado ao professor, e aquilo que chamou de valorização efetiva, relacionada ao que se propôs oficialmente no Fundo. Prevaleceu a lógica do possível, da valorização apenas em termos de remuneração e dentro dos marcos econômicos dados, a partir do qual o FUNDEF operou equilibrando as reconhecidas desigualdades salariais existentes, de forma redistributiva. O fundo não definiu um PSPN e uso do amplo termo remuneração associado ao termo condigno, relativo a merecimento, ao mérito do profissional, direcionava uma valorização individualizada, centrada no profissional e não no professor enquanto categoria. Constatamos ter ocorrido uma apropriação ardilosa do termo valorização, pois foi posto na nomenclatura do fundo ao mesmo tempo que foi esvaziado de sentido, tendo sido reduzido à dimensão remuneratória redistributiva, aquém até mesmo das vagas noções dadas na CF de 1988 e na LDBEN de 1996.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por sua vez, não houve significativa mudança em relação à noção presente no FUNDEF, na qual persistiu a noção de valorização sob o aspecto remuneratório de forma redistributiva. Como no contexto do FUNDEB foi previsto um PSPN, abriu-se a possibilidade da superação da diferenciação entre uma região e outra do país, mas esta superação ainda não se deu. Aquela apropriação ardilosa do termo valorização por parte do governo FHC foi mantida pelo governo Lula, que conservou o termo

na nomenclatura do fundo ao mesmo tempo em preservou seu sentido esvaziado reduzido à dimensão remuneratória e também manteve o uso da expressão "remuneração condigna", dando continuidade ao entendimento da questão remuneratória vinculada ao merecimento e mérito do professor.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 a valorização figurou como prioritária e se referia à formação inicial e continuada, às condições adequadas de trabalho, ao piso salarial e à carreira do magistério, com ênfase nos primeiros aspectos (formação inicial e continuada), os quais remetem à melhoria na preparação para o trabalho ao invés da valorização no sentido de condicionantes para o adequado desempenho da profissão. Tal como na LDBEN, no PNE 2001-2010 a noção de valorização está pautada contexto neoliberal da década de 1990, por meio da confluência entre as exigências relacionadas à formação, as condições objetivas consideradas adequadas e à remuneração condigna.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) possui, dentre suas contradições, a determinação de um valor que não incita interesse pelo ingresso na profissão. O PSPN estipulado pela CPB no início da década de 1980 era de três salários mínimos para uma jornada semanal de 20 horas, tendo a Lei do PSPN de 2008 estipulado um piso de 2.4 salários mínimos para uma jornada semanal de 40 horas - relação que se mantém equivalente até hoje, ou seja, considerando a diferença de jornada a Lei de 2008 não corresponde a 50% (cinquenta por cento) do valor reivindicado pelo movimento da década de 1980 que balizou as lutas posteriores. Além desta insuficiência, diversos estados não pagam o PSPN aos professores de suas redes e não cumprem o percentual da jornada dedicado aos trabalhos extraclasse. Quanto à noção de valorização, depreendemos aquele esvaziamento de significação relativo à sua redução a dimensão salarial já presente nas noções dos FUNDEF e FUNDEB, com a diferença que o termo não consta no texto da lei e que há o ponto sobre a limitação de 2/3 (dois terços) da jornada para atividades com os estudantes. Faz-se necessária a luta orientada na perspectiva de exigência de seu cumprimento, embora sua noção de valorização seja esvaziada e a lei permaneça até hoje quase como letra morta.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, constatamos que a noção de valorização presente em seu Documento-Final relacionou sobremaneira a dimensão da formação - em especial a continuada, como elemento para a valorização do trabalho do professor. É ao mesmo tempo abrangente, a partir do detalhamento de aspectos relacionados às condições de trabalho, salários e plano de carreira, operando dentro da lógica reivindicatória de melhorias das condições dadas. Das noções que vimos, mesmo que repleta de contradições, é a mais abrangente, todavia só nos serve como registro

histórico do que foi debatido e deliberado pela CONAE, pois não foi incorporada ao novo PNE.

No PNE 2014-2024 verificamos uma noção de valorização que continuou pautada pelos pressupostos do neoliberalismo ao mesclar exigências relacionadas à formação, com vagas indicações de condições objetivas consideradas adequadas e no entendimento de valor relacionado ao aspecto da majoração remuneratória. Dito de outro modo, mais do mesmo.

Consideramos, portanto, que de 1988 a 2014 ocorreu uma apropriação indevida do termo valorização pelas sucessivas políticas educacionais que a vincularam às medidas como prescrições formativas e de responsabilização dos professores, ao mesmo tempo reduzidas à dimensão econômica, servindo como retórica para a aplicação de um regime de controle do trabalho docente e redução ao trabalho abstrato, destituindo-o de autonomia, não vinculando a valorização ao reconhecimento da importância e da função social do professor.

É interessante apresentar que esta dinâmica de incorporação na legislação de pautas dos trabalhadores e sua subsequente descaracterização ou não efetivação é marca intrínseca do capital e de seu aparato estatal. Marx (2013) já havia denunciado esta questão diversas vezes:

[...] De 1802 a 1833, o Parlamento aprovou cinco leis trabalhistas, mas foi esperto o bastante para não destinar nem um centavo para sua aplicação compulsória, para a contratação dos funcionários necessários ao cumprimento das leis etc. Estas permaneceram letra morta. [...] (MARX, 2013, p. 350).

Em outra passagem destacou outra contradição do parlamento ao ter afirmado:

Assim, o que chama a atenção nessa legislação inglesa de 1867 é o contraste entre, por um lado, a necessidade, imposta ao Parlamento das classes dominantes, de adotar, em princípio, medidas tão extraordinárias e amplas contra os excessos da exploração capitalista, e, por outro, as meias tintas, a má vontade e *mala fides* [má-fé] com que ela pôs efetivamente em prática tais medidas. (MARX, 2013, p. 564)

Quaisquer paráfrases que possamos elaborar a partir das citações acima quanto as políticas educacionais federais legisladas nos governos Sarney, FHC, Lula ou Dilma não seriam exageros. Almejar a valorização e não efetivá-la ou esvaziá-la de seu sentido são formas de inversão com vistas à neutralização de seus efeitos progressivos, assim como demonstram as limitações das lutas quando se restringem aos marcos institucionais, pois a

contradição que se constata nas medidas parlamentares - quando se trata de legislar sobre interesses dos trabalhadores - são contradições inerentes ao modo de produção do capital e de suas instituições de sustentação. Sua superação pressupõe clareza quanto a isto e organização independente dos trabalhadores com vistas à superação desta forma de governar.

Quanto a possibilidade ou impossibilidade da valorização do trabalho do professor no capitalismo, considerada uma questão mais ampla, sobre a possibilidade ou impossibilidade de valorização de todo e qualquer trabalho neste modo de produção, verificamos que a tendência imediata é afirmar que a valorização do trabalho do professor consiste em garantir-lhes adequados salários, adequadas condições de trabalho e formação condizente às demandas profissionais. Questionamos esta tendência e entendemos que é preciso desnaturalizar este tipo de resposta pronta, pois tais aspectos - salários, condições de trabalho e formação - reduzem sobremaneira o entendimento sobre a atribuição de valor, uma vez que correspondem às dimensões meramente econômicas, limitadas pelo antagonismo essencial entre capital e trabalho e, portanto, dizem respeito aos conflitos inerentes relativos à venda e condições de usufruto da força de trabalho.

Todos os trabalhos possuem especificidades e precisam ser valorizado por isso, pois são necessários para a manutenção da vida em sociedade, mas o reconhecimento social do valor - material ou simbolicamente - do trabalho nas sociedades de classes implica custos e impacta nas relações de poder, estando, portanto, limitada e condicionada a imposições bem demarcadas. No caso dos professores, as prescrições formativas ou as relativas ao controle da assiduidade, para dar ao menos dois exemplos, demonstram isso, pois são as condicionantes impostas para obtenção daquilo que os governos consideram como valorização - progressão na carreira ou recebimento de bônus remuneratórios, mas não passam de meras recompensas pela submissão e subordinação de cada professor, individualmente, enfraquecendo a luta da categoria

As relações de trabalho sob o capital subsumem as diferenças do trabalho específico e concreto realizado por cada trabalhador, transformando-o em trabalho geral-abstrato, estabelecendo, assim, a medida de valor correspondente a cada processo produtivo. Neste sentido o Estado burguês e seus sucessivos governos perseguem o objetivo de corroer a especificidade do trabalho docente por meio da criação de mecanismos de aferição da produtividade, da vinculação da remuneração ao desempenho, da instituição de mecanismos de comparação e competitividade entre os docentes, do tratamento do absenteísmo sob os mesmos critérios que se trata este fenômeno no mundo fabril, da subtração da necessidade da formação como parte dos atos de trabalho e que deve ser remunerada por tal, entre outros.

O estudo sobre as políticas educacionais do Estado de São Paulo confirmam o exposto acima. Em nossa pesquisa, analisamos 87 instrumentos legais normativos - 2 Leis Ordinárias, 27 Leis Complementares e 58 Decretos do Executivo Estadual - compreendidos entre 1997 e 2014 e que versaram sobre diversos aspectos do trabalho dos professores da rede estadual, a saber, plano de carreira, estágio probatório, afastamentos, remoções, regionalização de concursos públicos, contratações temporárias, jornada de trabalho, remuneração, bônus ou bonificação por resultados e formação, assim como sobre o Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Diversamente do que ocorre com as legislações federais, nas quais a valorização figura até nos títulos de algumas políticas, encontramos apenas uma ocorrência da expressão “valorização” relacionada aos profissionais da educação. Dentre os 87 instrumentos legais analisados entre 1997 e 2014, apenas no Decreto n.º 57.571 (SÃO PAULO, 2011f), de 02 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, encontramos o termo valorização relacionado aos profissionais da educação. O termo apareceu também em outras leis complementares e decretos, mas estava relacionado à valorização da "assiduidade".

Diante deste resultado, consideramos equivocada a referência às políticas educacionais estaduais que versam sobre o trabalho dos professores como “políticas de valorização dos professores”, não apenas pelos conteúdos das leis e decretos, mas também porque se referir a elas nesses termos é atribuir às políticas em questão algo que nem elas reivindicam. O Programa Educação - Compromisso de São Paulo, que explicita valorizar os professores, é genérico, consiste apenas em medidas de propaganda das ações realizadas pelo Governo do Estado: a generalidade do decreto, a ausência de relatórios e de pesquisas sobre o programa, que permitiriam aprofundar nosso entendimento acerca de suas ações ou resultados, impossibilitaram a apreensão de sua efetiva noção de valorização.

Quanto aos demais aspectos abordados nas legislações paulistas, concordamos com os estudos de Costa (2016), nos quais afirma-se que o conjunto de leis do Estado de São Paulo estruturou a carreira, o acesso aos direitos, à formação e ao conteúdo do trabalho do professor de tal forma que ele se encontra hoje subordinado a uma série de prescrições e condicionantes, desprovido de autonomia e, conseqüentemente, do seu saber fazer específico.

Relacionar o processo de trabalho do professor, tal como realizou Facci (2004), à valorização tem importância significativa, mas não pode ocorrer isoladamente, sendo necessária a reivindicação de políticas de valorização do professor que se fundamentem no seu reconhecimento social, na sua autonomia, no seu *savoir-faire*, a partir também do envolvimento de sua especificidade pedagógica. Isso significa, para além das garantias de

salário e carreira, na garantia da liberdade de cátedra, na autonomia pedagógica para a direção da sala de aula, na efetiva participação nas decisões sobre as políticas educacionais e nas políticas de regulação da carreira, de forma realmente democrática, dando ao professor poderes deliberativos sobre os rumos da educação escolar brasileira em todos os seus aspectos.

A partir deste entendimento, problematizamos o entendimento da APEOESP quanto à valorização do trabalho do professor. Encontramos nas resoluções congressuais analisadas a expressão "valorização profissional" sempre de forma genérica, em frases que a relacionam à qualidade da educação e como objetivo a conquistar, demonstrando uma polissemia na forma de expressar a valorização e no seu sentido e alcance. Ora o termo apareceu relacionado além da remuneração, mas sem uma definição clara do que possa ser, não oferecendo elementos para a identificação no que consistiria. Em outros momentos, o termo se referia à atividade do professor ou ainda ao professor como sujeito do magistério ou ao conjunto de profissionais da educação, de forma ampla e desconsiderando as especificidades do professor. Quanto ao conteúdo e a extensão das reivindicações de valorização, há momentos nos quais se confunde com a própria valorização da educação, assim como constam dezenas de pautas sobre salários, melhorias nas condições de trabalho, melhorias no plano de carreira, paridade entre ativos e aposentados e formação dos professores. Encontramos também exigências de revogações de políticas estaduais e exigências de cumprimento das políticas federais, das quais depreendemos que a valorização estaria ligadas à estes fatores, não ocorrendo nenhum debate acerca da dimensão pedagógica do trabalho do professor.

Todavia, precisamos considerar que a APEOESP esta submetida às contradições mais amplas que afligem todos os sindicatos. Vimos como estas organizações são permeadas desde suas origens por disputas de projetos políticos distintos e até antagônicos, tal como o antagonismo entre o projeto reformista e o projeto revolucionário de sociedade, para darmos um exemplo mais amplo, ou tais como os projetos em disputa no Brasil no final da década de 1970 no movimento que veio ser conhecido como novo sindicalismo. O movimento para constituição de um novo sindicalismo se deu quando as crescentes mobilizações do final de década de 1970 se chocaram com a estrutura sindical herdada do getulismo e suas respectivas burocracias sindicais, tendo sido colocada na ordem do dia a necessidade de reaproximar os sindicatos dos anseios da classe, a partir do seu controle pelos trabalhadores de base. Foi deste processo que surgiu a CUT e aquele momento pode ser considerado como o da primeira reorganização do sindicalismo brasileiro. A segunda

reorganização do movimento sindical decorreu de quando Lula assumiu a Presidência da República em 2003, uma vez que este fato aprofundou o projeto de conciliação de classes, do sindicalismo cidadão, que vinha sendo adotado pela CUT desde a segunda metade de década de 1980, uma vez que a central deixou de se contrapor às medidas implantadas pelo governo Lula (Reforma da Previdência, proposta de reforma sindical e trabalhista, entre outras). Estes acontecimentos somados ao crescente processo de degeneração burocrática desencadearam um processo de rupturas no interior da CUT e a formação de outras centrais, como inicialmente a Coordenação Nacional de Lutas e a Intersindical, centrais hoje⁴⁰ atuam com independência em relação ao Governo Federal e são classificadas como à esquerda em relação às demais. Em 2005, além desses processos e por motivos diversos dos apresentados, sete organizações do sistema confederativo fundaram a NCST e em 2007 ocorreu a unificação da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), da Social Democracia Sindical (SDS) e da Central Autônoma de Trabalhadores (CAT) na UGT, assim como a criação da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).

O caráter sindical da APEOESP decorre dos movimentos do sindicalismo novo, precisamente aos anos de 1978/1979, sendo que de 1989 em diante considera-se ter adotado uma perspectiva mais defensiva do que ofensiva, justificada por alguns autores (SILVA, 2008) como resultante de condicionantes conjunturais. Se, por um lado, não se pode abstrair dos elementos objetivos da conjuntura econômica, política e social, por outro não podemos tomá-los como condicionantes, uma vez que os elementos subjetivos - as políticas adotadas ou não - incidem sobre a realidade objetiva, podendo transformá-la sob circunstâncias específicas e coordenadas. Não podemos desconsiderar, portanto, que a APEOESP assumiu a linha política de defesa do governo federal a partir de 2003, tendo em vista que há vinte anos este Sindicato tem a corrente Articulação Sindical, uma colateral da CUT composta por militantes do PT e simpatizantes, como sua organização hegemônica, análise corroborada por outros autores (KAPOR; JACOMELI, 2011; SILVA, 2008), o que não desconsidera suas disputas internas quanto a qual orientação política o Sindicato deve adotar, pois, como vimos, são vários os grupos que atuam em oposição à direção majoritária

Constatamos também que a APEOESP manteve a postura dicotômica entre a análise que faz do Governo Estadual e do Governo Federal, situação observada por Silva

⁴⁰ A Coordenação Nacional de Lutas em 2010 incorporou-se à Central Sindical e Popular – Conlutas (CSP-Conlutas), nova organização que passou a reunir além dos sindicatos, também setores dos movimentos populares, da juventude, das lutas contra as opressões e de outros segmentos (CSP-Conlutas, 2015; GALVÃO, 2009).

(2008). Até 2002, o Sindicato mantinha uma postura combativa tanto ao Governo Federal como ao Governo Estadual, tendo mudado de postura a partir da ascensão do governo do PT à esfera federal, quando então deixou de contestar as políticas federais, contrapondo-as às políticas estaduais com uma radicalidade dicotômica. Esta dicotomia também se deu sobre as políticas educacionais, nas quais as aprovações do FUNDEB e da Lei do PSPN, a realização da CONAE, a divulgação dos índices do IDEB e o Programa Nacional de Formação de Professores foram consideradas vitórias do movimento possibilitadas pelo Governo Federal, enquanto em São Paulo a avaliação era de que ocorria a destruição do sistema público, no qual o governo não colaborava com o Governo Federal, tendo manipulado os índices do SARESP, não tendo cumprido a Lei do PSPN, aprofundado os mecanismos meritocráticos na carreira dos professores, dentre outros. Em ambos congressos analisados foram apresentados a necessidade de defesa e de fortalecimento da CUT, sem crítica ou autocrítica referente a postura adotada pela CUT na perspectiva do sindicalismo cidadão, assim como no balanço de sua própria atuação foram apresentadas como acertadas a postura de uso privilegiado à via jurídica como forma de luta e de participação nos fóruns criados pelos governos para elaboração de políticas, aliadas às greves e mobilizações.

A valorização se transformou em um *slogan*, esvaziado de sentido, e pode ser entendida também como uma noção reformista, limitada à minimização dos problemas decorrentes do atual modo de produção. Seu uso parece ocorrer de forma naturalizada, uma vez que quase não encontramos pesquisas - as exceções são Berlatto (2011) e Facci (2004) - ou práticas que tenham problematizado a noção corrente, a não ser para afirmar que o que encontramos nas leis precisa ser efetivado.

Ao não superar esta lógica o Sindicato contribuí para o esvaziamento do termo valorização observado nas políticas públicas, assim como contribuí para que os próprios professores assumam o discurso, intenções e práticas do capital, assumindo a valorização como condicionada à formação e limitada aos aspectos remuneratórios e de condições adequadas de trabalho.

Para concluir, afirmamos que a desvalorização verificada nas escolas e sobre os professores contradiz as políticas educacionais que dizem almejar sua valorização, como decorrência da aplicação de noções de valorização esvaziadas de sentido axiológico, de modo que os critérios de reconhecimento do valor do professor estão relacionados ao cumprimento de prescrições externas sobre o seu trabalho e que resultam em recompensas na forma de remuneração, benefícios e progressão na carreira, articulados à cultura do desempenho e da performance consideradas mais adequadas às legislações estatais.

O trabalho, fonte do valor que atribuímos às coisas, sob o capital não pode ser ele mesmo valorizado, a não ser que sob o julgo deste, que busca condicioná-lo às suas necessidades, qual seja, sua autovalorização constante e que pressupõe a desvalorização pela expropriação dos valores gerados por outrem. É sob esta lógica que ao anunciar a valorização do trabalho do professor os governos nada mais fazem que buscar controlá-lo ao impor suas condicionantes para que a suposta valorização seja alcançada, suposta porque à reduz á dimensão salarial e das condições de trabalho, que nada mais são que o mínimo necessário para a manutenção e reprodução das condições de venda da capacidade de trabalho.

Neste modo de produção, para a classe detentora dos meios de produção, bem como para o Estado burguês - seu apêndice desde a primeira hora - e para os governos que se submetem à sua lógica, o trabalho não tem valor no sentido do reconhecimento de sua função social, do sujeito trabalhador como sujeito político que a partir de seus conhecimentos técnicos e experiências intervêm na realidade social com poder de transformá-la. Nesta sociedade o trabalho tem apenas preço, decidido a partir dos critérios da classe que detém o domínio econômico e a direção política da sociedade, sendo impossível qualquer conciliação entre os interesses e anseios dos trabalhadores e os das classes dominantes.

Toda esta situação demanda aos professores a continuidade de suas lutas de forma independente de qualquer governo e com clareza de suas pautas, elevando-as além das econômicas, o que implica para a luta pela valorização também a denuncia das pedagogias que tiram do professor a especificidade de seu trabalho e sua superação a partir de concepções que reordenem a centralidade de seu trabalho com o objetivo do ensino dos conhecimentos historicamente acumulados e que hoje estão distantes da classe trabalhadora e de seus filhos nas escolas públicas. Ademais, demanda que se organizem junto às demais categorias profissionais para superação do sistema de trabalho assalariado, condição indispensável para obtenção da valorização não só em termos de condições adequadas de vida, mas também de reconhecimento social efetivo quanto a importância da atividade específica que exercem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- ALMEIDA, José Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2007. 112p. (Coleção 10, 1).
- ALVES, Giovanni. **Os limites do sindicalismo: Marx, Engels e a crítica da economia política**. Bauru: Giovanni Alves, 2003. 360p.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Resoluções 23º Congresso Estadual da APEOESP**, 01 a 03 de dezembro de 2010, Serra Negra, SP, Brasil. 2010. 45 p.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Chapa 1 vence eleições na APEOESP. **Jornal da APEOESP**. Nº 290, Agosto, 2011. 8 p. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/jornal-da-apeoesp/jornal-da-apeoesp-n-290-agosto-de-2011>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Resoluções XXIV Congresso Estadual da APEOESP**, 27 a 29 de novembro de 2013, Serra Negra, SP, Brasil. 2013. 11 p.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Bebel é reeleita presidenta da APEOESP. **Jornal da APEOESP**. NÚMERO 301, Agosto/2014. 2014. 10 p. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/jornal-da-apeoesp/jornal-da-apeoesp-n-301-junho-de-2014>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Estatuto da APEOESP**. O Sindicato. 2016. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/estatuto-da-apeoesp>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **História**. O Sindicato. 2017a. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Diretoria Plena**. Diretoria. 2017b. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/diretoria/diretoria-plena/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **APEOESP - Eleições Diretoria 2017**. Página gerada em: 29/05/2017 10:36:56. 2017c. Disponível em: <http://www.apeoespcadastro.org.br/eleicao_diretoria_2017.htm>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2011.

BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes. **O Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior brasileiro**. 2014. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2014.

BASÍLIO, Mariana da Rocha. **Valorização do trabalho docente ou miríade de novas responsabilidades e exigências ao professor nos decretos do governo paulista?** 2015. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2015.

BELUCHE, Olmedo. Os trabalhadores do Estado e a teoria marxista das classes sociais. **Marxismo Vivo** – Revista de Teoria e Política Internacional, nº 6, p. 113-122, nov. 2002.

BERLATTO, Andréa Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 657-676, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso salarial dos professores é atualizado em 11,36% e passa a valer R\$ 2.135,64**. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34061>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Salário Mínimo**. Publicado: Segunda, 24 de Agosto de 2015, 19h47. Última atualização em Segunda, 11 de Janeiro de 2016, 16h26. Brasília: MTE, 2016b. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/salario-minimo>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a06.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

CASTRO. Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **Caderno de Resoluções Versão Preliminar 31º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: PNE – a visão dos(as) trabalhadores(as) em educação**, 13 a 16 de janeiro de 2011, Brasília/DF, Brasil. 2011. 120 p.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **Caderno de Resoluções 32º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: educação, desenvolvimento e inclusão social**, 16 a 19 de janeiro de 2014, Brasília/DF, Brasil. 2014. 140 p.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **Tabela salarial**. Brasília: CNTE, 2017. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017a.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **A CNTE**. Institucional. 2017. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>>. Acesso em: 22 jun. 2017b.

COGGIOLA, Osvaldo. **Engels, o segundo violino**. Apêndice com “Friedrich Engels” de V. I. Lenin. São Paulo: Xamã, 1995, 148 p. ISBN 85-85833-04-1.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. Carta de Goiânia. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 25, p. 5-10, dez. 1986. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%20%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CORDEIRO, Nazareno. Crise econômica se aproxima do Brasil? **Correio internacional**. Ano 4, julho. São Paulo: Lorca, 2013. p. 8-11. ISSN 2179-118X.

COSTA, Áurea de Carvalho. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

COSTA, Áurea de Carvalho; MARAFON, Adriana Maria Mattos. A constituição do professor como trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 36, p. 153-166, dez. 2009. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/oldhistedbr/article/view/3805/3221>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

COSTA, Áurea de Carvalho. O professor sob os auspícios da lei: o perfil requerido ao professor da rede estadual paulista, as tarefas e as condições laborais. In: ALMEIDA, Luana Costa; LAPLANE, Adriana Lia F. de; PAIXÃO, Alexandre Henrique (Orgs.). **V SEB Mudanças atuais na sociedade brasileira e o sistema nacional de educação: qualidade da educação pública como direito humano**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016, v. 1, p. 491-506. ISBN: 978-85-7713-196-9.

COSTA, Áurea de Carvalho; FREITAS, Rogério Gonçalves de. A renúncia aos direitos do trabalho: o controle do absenteísmo nas escolas estaduais paulistas. In: Seminário Nacional do HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016. p. 1-21. ISBN 978-85-7713-199-0. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1065/286>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CSP-Conlutas. **História**. Quem somos. 2015. Disponível em: <<http://cspconlutas.org.br/quem-somos/historia>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a09>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos - Salário mínimo nominal e necessário**. São Paulo: DIEESE, 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DRUCK, Graça. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula: cooptação e resistência. **Revista OSAL**, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110328111733/41debatesdruck.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 296 p. (Coleção educação contemporânea) ISBN 978-85-85701-91-8.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann; Edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008a, 388 p. (Mundo do Trabalho; Coleção Marx-Engels) Tradução de: *Die Lage der Arbeitenden Klasse in England*. ISBN 978-85-7559-104-8.

ENGELS, Friedrich. Os sindicatos (II) (*The Labour Standard*, 4.6.1881). In: AGUENA, Paulo (Org.). **O marxismo e os sindicatos** - Coletânea de textos de Marx, Engels, Lenin e Trotsky. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008b. p. 73-76

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 292 p. (Coleção formação de professores) ISBN 978-85-7496-103-3.

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Tempo e salário: as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério**. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

FERREIRA, Rodolfo. Formação de Professores e Valorização do Trabalho Docente: a questão da carreira e da remuneração. **Revista do ISEP**, v. 4, n. 1, p. 51, out. 2005.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a02v32n2.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula. **Outubro**, n. 18, p. 175-197, 2009. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-07.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

GINDIN, Julián. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista.**, Curitiba, Editora UFPR, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 244p. (Coleção Perspectivas do Homem, Volume 48, Série Filosofia, Direção de Moacyr Felix). Título do original italiano: *Gli Intellettuali e l'organizzazione della cultura*.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 48, p. 111-129, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a08.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, João Celso; ZIBAS, Dagmar M.; MADEIRA, Felicia; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 219p.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo demográfico de 1991: Situação demográfica, social e econômica: primeiras considerações: Estado de São Paulo**. Rio de Janeiro: IBGE. 25p. ISBN 85-240-0528-9.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. Estimativas de população. Estimativas de população para 1º de julho de 2016. Arquivos atualizados em 14 jun. 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ITURBE, Alejandro. Por que o Brasil explodiu? **Correio internacional**. Ano 4, julho; São Paulo: Lorca, 2013. ISSN 2179-118X.

KAPOR, Tatiana Silvério; JACOMELI, Mara Regina Martins. A proposta educacional da APEOESP: uma proposta contra-hegemônica? In: **Jornada HISTEDBR**. Campinas, SP, v.2, n.2, jul. 2011. CD ROM. ISSN: 2177-889.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LÊNIN, V. I. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Editora Polis, 1979. 238p. (Coleção Teoria e História, 4).

LOPES, Sérgio Leite. História e transformações do sindicalismo Brasileiro. **Revista Theomai**. n. 19, p. 31-46, 2009. ISSN: 1515-6443. Disponível em: <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero19/ArtLopes.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do Governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**. 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2011.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001. 136 p.

MARQUES, Ligia Maria. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores**. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

MARTINS, Paulo de Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 326 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação) ISBN 978-85-7496-272-6.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, 288p. ISBN 978-85-7743-048-2.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, 894p. Tradução de: *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie. Buch 1: Der Produktionsprozess des Kapitals*. ISBN 978-85-7559-320-2.

MATTOS, Rosemary. **A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2012.

MIRANDA, Kênia. A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. In: **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, p. 1-8, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1275.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MOHUN, Simon. Valor. In: BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Laurence Harris, V. G. Kierna, Ralph Miliband, co-editores. Tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 397-400.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MOURA, Eliel da Silva. **A construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024: movimentos sociais e participação na tramitação no legislativo.** 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista.** Traduzido por Anderson R. Félix. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005. 120p. ISBN: 85-99156-10-1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

POMAR, Valter. **A esperança é vermelha.** São Paulo: Página 13, 2014. 443p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz S. G (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: CERU, 1992, p. 13-29.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: A escola da qualidade total.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992, 164p.

RAMOS, Géssica Priscila. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade de ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF.** 2008. 310p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

RIBEIRO, Cassio Garcia; NOVAES, Henrique T. Da "Lei do Petróleo" ao leilão de Libra: Petrobras de FHC a Dilma. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 39, p. 34-58, 2014. Disponível em: <<http://revista.sep.org.br/index.php/SEP/article/view/60/104>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte.** 2009. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

RODRIGUES, Diego Vilanova. **O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo.** 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

RODRIGUES, Robson da Silva. A “**valorização dos profissionais da educação**”: reflexões a partir do Plano Nacional de Educação 2001-2010. 2013. 107p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2013.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Prefácio do Prof. Francisco Iglésias. 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 267p. ISBN 978-85-326-0245-9.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Compromisso de São Paulo**. A educação paulista entre as melhores do mundo. 2017a. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política Salarial**. Valorização para os profissionais. 2017b. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/politica-salarial>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Concursos da Educação**. Oportunidades para trabalhar na educação. 2017c. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/concursos-educacao>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Valorização pelo Mérito**. Evolução na Carreira. 2017d. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Notícias**. Secretaria convoca mais de 16 mil professores aprovados nos concursos de 2005 (21/11/2005). 2017e. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-convoca-mais-de-16-mil-professores-aprovados-nos-concursos-de-2005>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a, 112 p. (Coleção educação contemporânea) ISBN 978-85-7496-219-1.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b, 160 p. (Coleção educação contemporânea) ISBN 978-85-85701-09-3.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / ANPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43520/27390>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0050-4.

SILVA, Carmen Luiza da. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: evidências da conciliação política.** 2014. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuitui do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

SILVA, Reni Gomes. **Educação: campo de luta** – um estudo sobre os Congressos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (1997-2006). 2008. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

SOUZA, Maria Verônica de. **A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente.** 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Política e administração de pessoal docente (Um estudo sobre a Secretaria de estado da Educação do Estado de São Paulo).** 1983. 498 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1983.

TELLES, Jover. **O movimento sindical no Brasil.** 2ª edição. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981. 290p. (Coleção A Questão Social no Brasil, 1).

TOMIZAKI, Kimi. **Ser metalúrgico no ABC: transmissão e herança da cultura entre duas gerações de trabalhadores.** Campinas: UNICAMP/CMU Publicações/Artescrita. 2007.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Desfigurada: A Falsificação Estalinista da História.** Tradução de I. Cochito. Lisboa: Edições Antídoto, 1977. 192p.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Traída.** Traduzido do original em russo e comparada com as versões em Português, Inglês por Henrique Canary, Rodrigo Ricupero e Paula Maffei. Tradução da Introdução por Maria Cecília Toledo. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005. 288p. ilustr.

TROTSKY, Leon. **História da Revolução Russa.** Tradução de Diego Siqueira. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2007. Tomo um, 456p. Tomo dois, 720p.

TROTSKY, Leon. **Stalin, o grande organizador de derrotas: a III Internacional depois de Lenin.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010. 384p.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 265 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação) ISBN 978-85-7496-304-4.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A psicologia e o mestre. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. p. 445-464. 2010. (Coleção de textos de psicologia).

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA F., Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed.. Belo Horizonte: Autentica. 2003. p. 95-134.

Legislações, normas e demais publicações Federais

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/1994. 35ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série textos básicos; n.º. 67). ISBN 978-85-736-5934-4. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Congresso. Projeto de Lei n.º 1.880, de 1989. (Do Sr. Gurmercindo Milhomem). Dispõe sobre o Piso Nacional de Salários para os professores, e dá outras providências (Anexe-se ao Projeto de Lei n.º 1.687, de 1989.). **Diário do Congresso Nacional, Seção I, ano XLIV – N.º 32**. Brasília, p. 1730-1731, 5 de abril de 1989. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD05ABR1989.pdf#page=30>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 13 set. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI N.º 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI COMPLEMENTAR Nº 87, DE 13 DE SETEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 1996d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp87.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para o documento**: roteiro e meta para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1997b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: CNE/MEC, Diário Oficial da União, 13 out. 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. DECRETO NO 2.264, DE 27 DE JUNHO DE 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 1997d. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109454/decreto-2264-97>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI COMPLEMENTAR Nº 101, DE 4 DE MAIO DE 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Palavra do presidente** – Fernando Henrique Cardoso. Brasília: Presidência da República, 2002, v. 01-16.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.301, DE 10 DE MAIO DE 2006. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2006a.

BRASIL. Presidência da República. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 339, DE 28 DE DEZEMBRO 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/mpv/339.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. MENSAGEM Nº 508, DE 16 DE JULHO DE 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010 Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROJETO DE LEI N.º 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Legislações e normas do Governo do Estado de São Paulo

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, v. 95 n. 245, p. 1-5, 28 de dezembro de 1985.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 24.975, de 14 de abril de 1986. Regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, p. 4, 15 de abril de 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução S.E. n.º 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 1996a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 40.795, de 24 de abril de 1996. Altera dispositivos do Decreto n.º 24.975, de 14 de abril de 1986, que regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, SP, v. 106 n. 78, p. 1, 24 de abril de 1996b.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação C.E.E. n.º 09/1997, de 30 de julho de 1997**. Homologada pela Resolução SE de 4 de agosto de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, SP, 1997a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 107 n. 251, p. 1-5, 31 de dezembro de 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 42.965, de 27 de março de 1998. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 108 n. 60, p. 6-7, 28 de março de 1998a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 42.966, de 27 de março de 1998. Disciplina a transferência e o aproveitamento dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 108 n. 60, p. 7, 28 de março de 1998b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 43.630, de 17 de novembro de 1998. Dá nova redação ao § 1º do artigo 16 do Decreto n.º 42.965, de 27 de março de 1998, que dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 108 n. 218, p. 1, 18 de novembro de 1998c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 45.348, de 27 de outubro de 2000. Regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 20 da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 110 n. 208, p. 2, 28 de outubro de 2000a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 891, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 110 n. 249, p. 5-6, 29 de dezembro de 2000b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 45.645, de 30 de janeiro de 2001. Dá nova redação aos dispositivos que especifica do Decreto n.º 39.930, de 30 de janeiro de 1995, que dispõe sobre afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 111 n. 20, p. 2, 31 de janeiro de 2001a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 45.656, de 5 de fevereiro de 2001. Institui Menção Honrosa a integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 111 n. 24, p. 2, 6 de fevereiro de 2001b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 46.167, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério pela Lei Complementar n.º 891, de 28 de dezembro de 2000. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 111 n. 192, p. 3, 10 de outubro de 2001c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 909, de 28 de dezembro de 2001. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 111 n. 245, p. 3, 29 de dezembro de 2001d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 46.665, de 5 de abril de 2002. Institui Menção Honrosa a integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, 6 de abril de 2002a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 923, de 2 de julho de 2002. Altera os Anexos que especifica da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e acrescenta subanexos nos anexos que especifica da Lei Complementar n.º 888, de 28 de dezembro de 2000, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 112 n. 124, p. 3-4, 3 de julho de 2002b.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 928, de 12 de setembro de 2002. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 112 n. 175, p. 2, 13 de setembro de 2002c.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003. Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 113 n. 197, p. 1, 16 de outubro de 2003a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 48.298, de 3 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, de que trata a Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 113 n. 231, p. 1-2, 4 de dezembro de 2003b.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 948, de 10 de dezembro de 2003. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 113 n. 236, p. 1, 11 de dezembro de 2003c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 48.486, de 9 de fevereiro de 2004. Regulamenta e define critérios para concessão do Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 114 n. 27, p. 1-2, 10 de fevereiro de 2004a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 958, de 13 de setembro de 2004. Altera a Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997 e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 114 n. 173, p. 4, 14 de setembro de 2004b.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 11.812, de 16 de dezembro de 2004. Cria cargos no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providência correlata. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 114 n. 237, p. 3, 17 de dezembro de 2004c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 963, de 16 de dezembro de 2004. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 114 n. 237, p. 1-3, 17 de dezembro de 2004d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 49.365, de 9 de fevereiro de 2005. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 26, p. 1-4, 10 de fevereiro de 2005a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 49.366, de 10 de fevereiro de 2005. Altera a redação de dispositivo do Decreto n.º 45.348, de 27 de outubro de 2000, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 20 da Lei Complementar n.º 836, de 30 de setembro de 1997, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 27, p. 1, 11 de fevereiro de 2005b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 49.394, de 22 de fevereiro de 2005. Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar n.º 958, de 13 de setembro de 2004, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 35, p. 3, 23 de fevereiro de 2005c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 49.893, de 18 de agosto de 2005. Dispõe sobre os afastamentos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 157, p. 3, 19 de agosto de 2005d.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 977, de 6 de outubro de 2005. Institui Gratificação por Atividade de Magistério - GAM para os servidores que especifica, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 191, p. 6, 7 de outubro de 2005e.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 984, de 29 de dezembro de 2005. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 115 n. 245, p. 1, 30 de dezembro de 2005f.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 50.549, de 17 de fevereiro de 2006. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 116 n. 34, p. 3-4, 18 de fevereiro de 2006a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1006, de 21 de dezembro de 2006. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 116 n. 242, p. 1, 22 de dezembro de 2006b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 51.564, de 12 de fevereiro de 2007. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 30, p. 1-3, 13 de fevereiro de 2007a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 41, p. 1, 2 de março de 2007b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 51.630, de 5 de março de 2007. Institui Grupo de Trabalho incumbido de estudar a situação da formação inicial de professores para Educação Básica no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 43, p. 1, 6 de março de 2007c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.010, de 1º de junho de 2007. 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, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 104, p. 1-3, 2 de junho de 2007d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 52.046, de 9 de agosto de 2007. Aprova o Regulamento da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, criada pela Lei Complementar n.º 1.010, de 1º de junho de 2007. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 164, p. 1-3, 30 de agosto de 2007e.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1015, de 15 de outubro de 2007. Dispõe sobre a conversão, em pecúnia, de parcela de licença-prêmio, para os integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 195, p. 1, 16 de outubro de 2007f.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1017, de 15 de outubro de 2007. Institui bônus aos integrantes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 195, p. 1, 16 de outubro de 2007g.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 52.344, de 9 de novembro 2007. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 117 n. 213, p. 1-3, 10 de novembro 2007h.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 52.719, de 14 de fevereiro de 2008. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 29, p. 1-3, 15 de fevereiro de 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 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 e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 70, p. 1, 15 de abril de 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008. Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 97, p. 1-3, 29 de maio de 2008c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 53.161, de 24 de junho de 2008. Altera dispositivos do Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 116, p. 3, 25 de junho de 2008d.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1053, de 4 de julho de 2008. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 124, p. 1, 5 de julho de 2008e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 53.277, de 25 de julho de 2008. Dá nova regulamentação ao Projeto Bolsa Mestrado, instituído pelo Decreto n.º 48.298, de 2003, nos termos da Lei n.º 11.498, de 2003. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 138, p. 1, 26 de julho de 2008f.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 118 n. 239, p. 1, 18 de dezembro de 2008g.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 54.043, de 20 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a constituição da comissão intersecretarial a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 36, p. 1, 21 de fevereiro de 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 54.173, de 26 de março de 2009. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2008. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 58, p. 3, 27 de março de 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 82, p. 1, 6 de maio de 2009c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 131, p. 1-3, 17 de julho de 2009d.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.094, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 131, p. 3, 17 de julho de 2009e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 54.682, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 151, p. 3-4, 14 de agosto de 2009f.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 201, p. 1-3, 28 de outubro de 2009g.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.078, de 25 de novembro de 2009. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 220, p. 1-4, 26 de novembro de 2009h.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.143, de 10 de dezembro de 2009. Regulamenta a remoção de cargos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 231, p. 4, 11 de dezembro de 2009i.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.144, de 10 de dezembro de 2009. Altera e insere dispositivos no Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 231, p. 4, 11 de dezembro de 2009j.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.217, de 21 de dezembro de 2009. Regulamenta a Lei Complementar n.º 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 119 n. 238, p. 6, 22 de dezembro de 2009k.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.545, de 9 de março de 2010. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2009. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 45, p. 1-3, 10 de março de 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.650, de 29 de março de 2010. Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 59, p. 3, 30 de março de 2010b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 55.717, de 19 de abril de 2010. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 73, p. 4-5, 20 de abril de 2010c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.107, de 23 de abril de 2010. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 76, p. 1-3, 24 de abril de 2010d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 56.002, de 12 de julho de 2010. Regulamenta o § 2º do artigo 7º da Lei Complementar n.º 1.094, de 16 de julho de 2009, que institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 130, p. 1, 13 de julho de 2010e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 56.125, de 23 de agosto de 2010. Dispõe sobre Bonificação por Resultados (BR), instituída pelas Leis Complementares n.º 1.078 e n.º 1.079, ambas de 2008, n.º 1.086, de 2009, n.º 1.104, de 2010 e n.º 1.121, de 2010. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 160, p. 1, 24 de agosto de 2010f.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 56.460, de 30 de novembro de 2010. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto n.º 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto n.º 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 120 n. 226, p. 4-5, 1º de dezembro de 2010g.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.088, de 30 de junho de 2011. Dá denominação de “Paulo Renato Costa Souza” à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 122, p. 1, 1º de julho de 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.143, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, Poder Executivo, Seção I, SP, v. 121 n. 129, p. 1-8, 12 de julho de 2011b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 134, p. 1-10, 19 de julho de 2011c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.195, de 3 de agosto de 2011. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 2000, para o exercício de 2010. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 146, p. 3, 4 de agosto de 2011d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.379, de 29 de setembro de 2011. Dá nova redação ao artigo 7º do Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008, alterado pelo Decreto n.º 53.161, de 24 de junho de 2008. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 186, p. 1, 30 de setembro de 2011e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.487, de 4 de novembro de 2011. Dispõe sobre o pagamento de horas-aula nos cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, da Secretaria da Educação, nas atividades especificadas, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 209, p. 1, 5 de novembro de 2011f.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 121 n. 227, p. 14, 3 de dezembro de 2011g.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 3, p. 1-3, 5 de janeiro de 2012a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.786, de 10 de fevereiro de 2012. Acrescenta § 4º ao artigo 1º do Decreto n.º 49.893, de 18 de agosto de 2005. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 29, p. 7, 11 de fevereiro de 2012b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.791, de 14 de fevereiro de 2012. Altera a composição do Conselho consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 31, p. 3, 15 de fevereiro de 2012c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.931, de 30 de março de 2012. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 2008, relativo ao exercício de 2011. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 62, p. 5, 31 de março de 2012d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 57.978, de 18 de abril de 2012. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 74, p. 1, 19 de abril de 2012e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 58.045, de 14 de maio de 2012. Dá nova redação ao Decreto n.º 55.650, de 29 de março de 2010, que institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 90, p. 1, 15 de maio de 2012f.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 87, de 4 de setembro de 2012**. Dispõe sobre a composição do Conselho Consultivo e da Câmara Técnica de Acompanhamento que integram o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto 57.791, de 14-02-2012, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2012g. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/87_12.HTM?Time=29/05/2017%2001:26:48>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.º 1.164, 4 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 122 n. 243, p. 1, de 29 de dezembro de 2012h.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 59.018, de 28 de março de 2013. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 2008, relativo ao exercício de 2012. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 59, p. 3, 29 de março de 2013a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.204, de 1º de julho de 2013. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 122, p. 1-3, 2 de julho de 2013b.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013. Dispõe sobre os Concursos Públicos Regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 126, p. 1, 6 de julho de 2013c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 59.354, 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 130, p. 3, 16 de julho de 2013d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 59.447, de 19 de agosto de 2013. Altera dispositivos do Decreto n.º 53.037, de 28 de maio de 2008. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 155, p. 3, 20 de agosto de 2013e.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 59.448, de 19 de agosto de 2013. Altera e acrescenta dispositivos ao Decreto n.º 55.078, de 25 de novembro de 2009. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 155, p. 3, 20 de agosto de 2013f.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 59.850, de 28 de novembro de 2013. Altera dispositivos do Decreto n.º 49.394, de 22 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 225, p. 3-6, 29 de novembro de 2013g.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.218, de 21 de novembro de 2013. Altera a Lei Complementar n.º 1.015, de 15 de outubro de 2007, que dispõe sobre a conversão em pecúnia de parcela de licença-prêmio, para os integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 123 n. 220, p. 1, 22 de novembro de 2013h.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 60.285, de 24 de março de 2014. Dá nova redação a dispositivos do Decreto n.º 45.348, de 27. de outubro de 2000. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 124 n. 56, p. 1, 25 de março de 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 17, de 26 de março de 2014**. Aprova o Regimento Interno da Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto n.º 57.791, de 14 de fevereiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2014b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17_14.HTM?Time=05/07/2017%2010:23:32>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 60.299, de 27 de março de 2014. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação Por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar n.º 1.078, de 2008, relativo ao exercício de 2013. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 124 n. 59, p. 1, 28 de março de 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 60.649, de 15 de julho de 2014. Altera o Decreto n.º 55.143, de 10 de dezembro de 2009. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 124 n. 130, p. 1, 16 de julho de 2014d.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 60.650 de 15 de julho de 2014. Altera o Decreto n.º 55.217, de 21 de dezembro de 2009. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, SP, v. 124 n. 130, p. 1, 16 de julho de 2014e.

ANEXO A – Escalas de vencimentos dos professores da rede estadual paulista (2008, 2010, 2011, 2012 e 2013)

Tabela 18 – Escala de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2008)

Sub-tabela I - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	981,88	1.030,97	1.082,52	1.136,64	1.193,47
2	1.136,64	1.193,47	1.253,14	1.315,80	1.381,59

Sub-tabela II - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	785,50	824,78	866,01	909,32	954,79
2	909,32	954,79	1.002,52	1.052,65	1.105,28

Fonte: Subanexo 3 do Anexo I da Lei Complementar n.º 1.053 (SÃO PAULO, 2008e).

Tabela 19 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2010)

Estrutura I / Professor Educação Básica I					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	1.026,56	1.077,89	1.131,78	1.188,37	1.247,79
2	1.283,20	1.347,36	1.414,73	1.485,46	1.559,74
3	1.539,84	1.616,83	1.697,67	1.782,56	1.871,69
4	1.796,48	1.886,30	1.980,62	2.079,65	2.183,63
5	2.053,12	2.155,78	2.263,56	2.376,74	2.495,58

Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	821,25	862,31	905,43	950,70	998,23
2	1.026,56	1.077,89	1.131,78	1.188,37	1.247,79
3	1.231,87	1.293,47	1.358,14	1.426,05	1.497,35
4	1.437,18	1.509,04	1.584,50	1.663,72	1.746,91
5	1.642,50	1.724,62	1.810,85	1.901,39	1.996,46

Estrutura II / Professor Educação Básica II					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	1.188,37	1.247,79	1310,17	1375,68	1444,46
2	1.485,46	1.559,74	1637,71	1719,60	1805,58
3	1.782,56	1.871,69	1965,26	2063,52	2166,69
4	2.079,65	2.183,63	2292,80	2407,44	2527,81
5	2.376,74	2.495,58	2620,34	2751,36	2888,93

Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	950,70	998,23	1048,15	1100,56	1155,58
2	1.188,37	1.247,79	1310,19	1375,69	1444,48
3	1.426,05	1.497,35	1572,22	1650,83	1733,38
4	1.663,72	1.746,91	1834,26	1925,97	2022,27
5	1.901,39	1.996,46	2096,30	2201,11	2311,17

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo I da Lei Complementar n.º 1.107 (SÃO PAULO, 2010d).

Tabela 20 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2011)

Estrutura I / Professor Educação Básica I					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	1.078,75	1.132,69	1.189,32	1.248,79	1.311,23
2	1.348,44	1.415,86	1.486,65	1.560,98	1.639,03
3	1.618,13	1.699,03	1.783,98	1.873,18	1.966,84
4	1.887,81	1.982,20	2.081,31	2.185,38	2.294,65
5	2.157,50	2.265,38	2.378,64	2.497,58	2.622,45
Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	863,00	906,15	951,46	999,03	1.048,98
2	1.078,75	1.132,69	1.189,32	1.248,79	1.311,23
3	1.294,50	1.359,23	1.427,19	1.498,55	1.573,47
4	1.510,25	1.585,76	1.665,05	1.748,30	1.835,72
5	1.726,00	1.812,30	1.902,92	1.998,05	2.097,96
Estrutura II / Professor Educação Básica II					
Sub-tabela II - 30 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	1.248,79	1.311,23	1.376,78	1.445,62	1.517,90
2	1.560,98	1.639,03	1.720,97	1.807,02	1.897,37
3	1.873,18	1.966,84	2.065,17	2.168,43	2.276,85
4	2.185,38	2.294,65	2.409,36	2.529,83	2.656,32
5	2.497,58	2.622,45	2.753,56	2.891,24	3.035,80
Sub-tabela III - 24 horas semanais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	999,03	1.048,98	1.101,44	1.156,51	1.214,33
2	1.248,79	1.311,23	1.376,79	1.445,63	1.517,92
3	1.498,55	1.573,47	1.652,15	1.734,76	1.821,50
4	1.748,30	1.835,72	1.927,51	2.023,89	2.125,08
5	1.998,05	2.097,96	2.202,87	2.313,02	2.428,67

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo II da Lei Complementar n.º 1.107 (SÃO PAULO, 2010d).

Tabela 21 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de junho de 2011)

Estrutura I / Professor Educação Básica I								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.227,16	1.288,52	1.352,94	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,73
2	1.356,01	1.423,81	1.495,00	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04
3	1.498,39	1.573,31	1.651,97	1.734,57	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39
4	1.655,72	1.738,51	1.825,43	1.916,70	2.012,54	2.113,17	2.218,82	2.329,77
5	1.829,57	1.921,05	2.017,10	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39
6	2.021,68	2.122,76	2.228,90	2.340,34	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,70
7	2.233,95	2.345,65	2.462,93	2.586,08	2.715,38	2.851,15	2.993,71	3.143,40
8	2.468,52	2.591,94	2.721,54	2.857,62	3.000,50	3.150,52	3.308,05	3.473,45
Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	981,73	1.030,81	1.082,35	1.136,47	1.193,29	1.252,96	1.315,61	1.381,39
2	1.084,81	1.139,05	1.196,00	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43
3	1.198,71	1.258,65	1.321,58	1.387,66	1.457,04	1.529,89	1.606,39	1.686,71
4	1.324,58	1.390,81	1.460,35	1.533,36	1.610,03	1.690,53	1.775,06	1.863,81
5	1.463,66	1.536,84	1.613,68	1.694,37	1.779,08	1.868,04	1.961,44	2.059,51
6	1.617,34	1.698,21	1.783,12	1.872,27	1.965,89	2.064,18	2.167,39	2.275,76
7	1.787,16	1.876,52	1.970,35	2.068,86	2.172,31	2.280,92	2.394,97	2.514,72
8	1.974,81	2.073,55	2.177,23	2.286,09	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,76
Estrutura II / Professor Educação Básica II								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91
2	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80
3	1.734,58	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72
4	1.916,71	2.012,54	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00
5	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18
6	2.340,35	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10
7	2.586,08	2.715,39	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,50	3.638,88
8	2.857,62	3.000,50	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96
Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.136,47	1.193,30	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13
2	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04
3	1.387,66	1.457,04	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58
4	1.533,36	1.610,03	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60
5	1.694,37	1.779,09	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15
6	1.872,27	1.965,89	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48
7	2.068,87	2.172,31	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10
8	2.286,10	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo I da Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b).

Tabela 22 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de março de 2012)

Estrutura I / Professor Educação Básica I								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.288,52	1.352,94	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,73	1.813,07
2	1.423,81	1.495,00	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,44
3	1.573,31	1.651,97	1.734,57	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,80
4	1.738,51	1.825,43	1.916,70	2.012,54	2.113,17	2.218,82	2.329,77	2.446,25
5	1.921,05	2.017,10	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11
6	2.122,76	2.228,90	2.340,34	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,70	2.986,94
7	2.345,65	2.462,93	2.586,08	2.715,38	2.851,15	2.993,71	3.143,40	3.300,57
8	2.591,94	2.721,54	2.857,62	3.000,50	3.150,52	3.308,05	3.473,45	3.647,12

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.030,81	1.082,35	1.136,47	1.193,29	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46
2	1.139,05	1.196,00	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,75
3	1.258,65	1.321,58	1.387,66	1.457,04	1.529,89	1.606,39	1.686,71	1.771,04
4	1.390,81	1.460,35	1.533,36	1.610,03	1.690,53	1.775,06	1.863,81	1.957,00
5	1.536,84	1.613,68	1.694,37	1.779,08	1.868,04	1.961,44	2.059,51	2.162,49
6	1.698,21	1.783,12	1.872,27	1.965,89	2.064,18	2.167,39	2.275,76	2.389,55
7	1.876,52	1.970,35	2.068,86	2.172,31	2.280,92	2.394,97	2.514,72	2.640,45
8	2.073,55	2.177,23	2.286,09	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,76	2.917,70

Estrutura II / Professor Educação Básica II								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91	2.098,86
2	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80	2.319,24
3	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72	2.562,76
4	2.012,54	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00	2.831,85
5	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18	3.129,19
6	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10	3.457,76
7	2.715,39	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,50	3.638,88	3.820,82
8	3.000,50	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96	4.222,01

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.193,30	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13	1.679,09
2	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04	1.855,39
3	1.457,04	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58	2.050,21
4	1.610,03	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60	2.265,48
5	1.779,09	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15	2.503,35
6	1.965,89	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48	2.766,21
7	2.172,31	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10	3.056,66
8	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77	3.377,61

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo II da Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b).

Tabela 23 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2012)

Estrutura I / Professor Educação Básica I								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.352,94	1.420,59	1.491,62	1.566,20	1.644,51	1.726,73	1.813,07	1.903,72
2	1.495,00	1.569,75	1.648,24	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,44	2.103,62
3	1.651,97	1.734,57	1.821,30	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,80	2.324,49
4	1.825,43	1.916,70	2.012,54	2.113,17	2.218,82	2.329,77	2.446,25	2.568,57
5	2.017,10	2.117,96	2.223,86	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27
6	2.228,90	2.340,34	2.457,36	2.580,23	2.709,24	2.844,70	2.986,94	3.136,28
7	2.462,93	2.586,08	2.715,38	2.851,15	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,59
8	2.721,54	2.857,62	3.000,50	3.150,52	3.308,05	3.473,45	3.647,12	3.829,48
Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.082,35	1.136,47	1.193,29	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98
2	1.196,00	1.255,80	1.318,59	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,75	1.682,89
3	1.321,58	1.387,66	1.457,04	1.529,89	1.606,39	1.686,71	1.771,04	1.859,60
4	1.460,35	1.533,36	1.610,03	1.690,53	1.775,06	1.863,81	1.957,00	2.054,85
5	1.613,68	1.694,37	1.779,08	1.868,04	1.961,44	2.059,51	2.162,49	2.270,61
6	1.783,12	1.872,27	1.965,89	2.064,18	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03
7	1.970,35	2.068,86	2.172,31	2.280,92	2.394,97	2.514,72	2.640,45	2.772,48
8	2.177,23	2.286,09	2.400,40	2.520,42	2.646,44	2.778,76	2.917,70	3.063,58
Estrutura II / Professor Educação Básica II								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.566,20	1.644,51	1.726,74	1.813,07	1.903,73	1.998,91	2.098,86	2.203,80
2	1.730,65	1.817,18	1.908,04	2.003,45	2.103,62	2.208,80	2.319,24	2.435,20
3	1.912,37	2.007,99	2.108,39	2.213,81	2.324,50	2.440,72	2.562,76	2.690,90
4	2.113,17	2.218,83	2.329,77	2.446,26	2.568,57	2.697,00	2.831,85	2.973,44
5	2.335,05	2.451,80	2.574,39	2.703,11	2.838,27	2.980,18	3.129,19	3.285,65
6	2.580,23	2.709,24	2.844,71	2.986,94	3.136,29	3.293,10	3.457,76	3.630,65
7	2.851,16	2.993,71	3.143,40	3.300,57	3.465,50	3.638,88	3.820,82	4.011,86
8	3.150,53	3.308,05	3.473,46	3.647,13	3.829,49	4.020,96	4.222,01	4.433,11
Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.252,96	1.315,61	1.381,39	1.450,46	1.522,98	1.599,13	1.679,09	1.763,04
2	1.384,52	1.453,75	1.526,43	1.602,76	1.682,89	1.767,04	1.855,39	1.948,16
3	1.529,90	1.606,39	1.686,71	1.771,05	1.859,60	1.952,58	2.050,21	2.152,72
4	1.690,54	1.775,06	1.863,81	1.957,01	2.054,86	2.157,60	2.265,48	2.378,75
5	1.868,04	1.961,44	2.059,52	2.162,49	2.270,62	2.384,15	2.503,35	2.628,52
6	2.064,19	2.167,39	2.275,76	2.389,55	2.509,03	2.634,48	2.766,21	2.904,52
7	2.280,93	2.394,97	2.514,72	2.640,46	2.772,48	2.911,10	3.056,66	3.209,49
8	2.520,42	2.646,44	2.778,77	2.917,70	3.063,59	3.216,77	3.377,61	3.546,49

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo III da Lei Complementar n.º 1.143 (SÃO PAULO, 2011b).

Tabela 24 – Escalas de vencimentos, Classes Docentes (1º de julho de 2013)

Estrutura I / Professor Educação Básica I								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.462,80	1.535,94	1.612,74	1.693,37	1.778,04	1.866,94	1.960,29	2.058,30
2	1.616,39	1.697,21	1.782,07	1.871,18	1.964,74	2.062,97	2.166,12	2.274,43
3	1.786,11	1.875,42	1.969,19	2.067,65	2.171,03	2.279,58	2.393,56	2.513,24
4	1.973,66	2.072,34	2.175,96	2.284,75	2.398,99	2.518,94	2.644,89	2.777,13
5	2.180,89	2.289,93	2.404,43	2.524,65	2.650,88	2.783,43	2.922,60	3.068,73
6	2.409,88	2.530,38	2.656,90	2.789,74	2.929,23	3.075,69	3.229,47	3.390,95
7	2.662,92	2.796,07	2.935,87	3.082,66	3.236,80	3.398,64	3.568,57	3.747,00
8	2.942,53	3.089,65	3.244,14	3.406,34	3.576,66	3.755,49	3.943,27	4.140,43

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.170,24	1.228,75	1.290,19	1.354,70	1.422,43	1.493,55	1.568,23	1.646,64
2	1.293,11	1.357,77	1.425,66	1.496,94	1.571,79	1.650,38	1.732,90	1.819,54
3	1.428,89	1.500,34	1.575,35	1.654,12	1.736,83	1.823,67	1.914,85	2.010,59
4	1.578,92	1.657,87	1.740,76	1.827,80	1.919,19	2.015,15	2.115,91	2.221,71
5	1.744,71	1.831,95	1.923,54	2.019,72	2.120,71	2.226,74	2.338,08	2.454,98
6	1.927,91	2.024,30	2.125,52	2.231,79	2.343,38	2.460,55	2.583,58	2.712,76
7	2.130,34	2.236,85	2.348,70	2.466,13	2.589,44	2.718,91	2.854,85	2.997,60
8	2.354,02	2.471,72	2.595,31	2.725,07	2.861,33	3.004,39	3.154,61	3.312,35

Estrutura II / Professor Educação Básica II								
Sub-tabela II - 30 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.693,38	1.778,05	1.866,95	1.960,30	2.058,31	2.161,23	2.269,29	2.382,75
2	1.871,18	1.964,74	2.062,98	2.166,13	2.274,43	2.388,16	2.507,56	2.632,94
3	2.067,66	2.171,04	2.279,59	2.393,57	2.513,25	2.638,91	2.770,86	2.909,40
4	2.284,76	2.399,00	2.518,95	2.644,90	2.777,14	2.916,00	3.061,80	3.214,89
5	2.524,66	2.650,89	2.783,44	2.922,61	3.068,74	3.222,18	3.383,29	3.552,45
6	2.789,75	2.929,24	3.075,70	3.229,48	3.390,96	3.560,51	3.738,53	3.925,46
7	3.082,67	3.236,81	3.398,65	3.568,58	3.747,01	3.934,36	4.131,08	4.337,63
8	3.406,35	3.576,67	3.755,51	3.943,28	4.140,45	4.347,47	4.564,84	4.793,08

Sub-tabela III - 24 horas semanais								
Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.354,70	1.422,44	1.493,56	1.568,24	1.646,65	1.728,98	1.815,43	1.906,20
2	1.496,95	1.571,79	1.650,38	1.732,90	1.819,55	1.910,52	2.006,05	2.106,35
3	1.654,13	1.736,83	1.823,67	1.914,86	2.010,60	2.111,13	2.216,69	2.327,52
4	1.827,81	1.919,20	2.015,16	2.115,92	2.221,71	2.332,80	2.449,44	2.571,91
5	2.019,73	2.120,72	2.226,75	2.338,09	2.454,99	2.577,74	2.706,63	2.841,96
6	2.231,80	2.343,39	2.460,56	2.583,59	2.712,77	2.848,41	2.990,83	3.140,37
7	2.466,14	2.589,45	2.718,92	2.854,86	2.997,61	3.147,49	3.304,86	3.470,11
8	2.725,08	2.861,34	3.004,41	3.154,63	3.312,36	3.477,97	3.651,87	3.834,47

Fonte: Partes do Subanexo 3 do Anexo I da Lei Complementar n.º 1.204 (SÃO PAULO, 2013b).

ANEXO B - Tabelas de valores dos bônus pagos aos professores da rede estadual paulista (2004, 2005, 2006 e 2007)

Tabela 25 – Tabela de valores do Bônus Mérito (2004)

Pontuação	Docentes*
25	R\$ 6.000,00
24	R\$ 5.500,00
23	R\$ 5.200,00
22	R\$ 4.900,00
21	R\$ 4.600,00
20	R\$ 4.300,00
19	R\$ 4.000,00
18	R\$ 3.800,00
17	R\$ 3.600,00
16	R\$ 3.400,00
15	R\$ 3.200,00
14	R\$ 3.000,00
13	R\$ 2.800,00
12	R\$ 2.600,00
11	R\$ 2.400,00
10	R\$ 2.200,00
9	R\$ 2.000,00
8	R\$ 1.900,00
7	R\$ 1.800,00
6	R\$ 1.700,00
5	R\$ 1.600,00
4	R\$ 1.500,00
3	R\$ 1.400,00
2	R\$ 1.300,00
1	R\$ 1.250,00
0	R\$ 1.200,00

Observação: (*) Supomos que a denominação correta da coluna seja “Valores em R\$”, mas mantivemos a grafia tal como consta na publicação do decreto.

Fonte: Tabela 2 do Anexo II do Decreto n.º 48.486 (SÃO PAULO, 2004a).

Tabela 26 – Tabela de valores do bônus (2005)

Pontuação	Valor
40	R\$ 10.000,00
39	R\$ 9.900,00
38	R\$ 9.850,00
37	R\$ 9.750,00
36	R\$ 9.675,00
35	R\$ 9.600,00
34	R\$ 9.400,00
33	R\$ 9.050,00
32	R\$ 8.700,00
31	R\$ 8.350,00
30	R\$ 8.000,00
29	R\$ 7.650,00
28	R\$ 7.300,00
27	R\$ 6.950,00
26	R\$ 6.600,00
25	R\$ 6.300,00
24	R\$ 6.000,00
23	R\$ 5.700,00
22	R\$ 5.400,00
21	R\$ 5.100,00
20	R\$ 4.800,00
19	R\$ 4.500,00
18	R\$ 4.200,00
17	R\$ 3.950,00
16	R\$ 3.700,00
15	R\$ 3.450,00
14	R\$ 3.200,00
13	R\$ 2.950,00
12	R\$ 2.700,00
11	R\$ 2.450,00
10	R\$ 2.200,00
9	R\$ 2.100,00
8	R\$ 2.000,00
7	R\$ 1.900,00
6	R\$ 1.800,00
5	R\$ 1.700,00
4	R\$ 1.600,00
3	R\$ 1.500,00
2	R\$ 1.400,00
1	R\$ 1.300,00
0	R\$ 1.200,00

Fonte: Tabela 10 do Anexo I do Decreto n.º 49.365 (SÃO PAULO, 2005a).

Tabela 27 – Tabela de valores do bônus (2006)

Pontuação	Valor
38	R\$ 10.000,00
37	R\$ 9.150,00
36	R\$ 8.420,00
35	R\$ 7.800,00
34	R\$ 7.250,00
33	R\$ 6.850,00
32	R\$ 6.500,00
31	R\$ 6.150,00
30	R\$ 5.800,00
29	R\$ 5.450,00
28	R\$ 5.150,00
27	R\$ 4.850,00
26	R\$ 4.550,00
25	R\$ 4.250,00
24	R\$ 3.950,00
23	R\$ 3.700,00
22	R\$ 3.450,00
21	R\$ 3.200,00
20	R\$ 3.000,00
19	R\$ 2.800,00
18	R\$ 2.600,00
17	R\$ 2.450,00
16	R\$ 2.300,00
14*	R\$ 2.100,00
13	R\$ 2.000,00
12	R\$ 1.900,00
11	R\$ 1.800,00
10	R\$ 1.700,00
9	R\$ 1.650,00
8	R\$ 1.600,00
7	R\$ 1.550,00
6	R\$ 1.500,00
5	R\$ 1.450,00
4	R\$ 1.400,00
3	R\$ 1.350,00
2	R\$ 1.300,00
1	R\$ 1.250,00
0	R\$ 1.200,00

Observação: (*) Na publicação do decreto falta o valor referente a pontuação 15.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da Tabela 10 do Anexo I do Decreto n.º 50.549 (SÃO PAULO, 2006a).

Tabela 28 – Tabela de valores do bônus (2007)

Pontuação	Valor
30	R\$ 5.500,00
29	R\$ 4.725,00
28	R\$ 4.100,00
27	R\$ 3.625,00
26	R\$ 3.225,00
25	R\$ 2.925,00
24	R\$ 2.625,00
23	R\$ 2.400,00
22	R\$ 2.225,00
21	R\$ 2.075,00
20	R\$ 1.950,00
19	R\$ 1.825,00
18	R\$ 1.750,00
17	R\$ 1.675,00
16	R\$ 1.625,00
15	R\$ 1.575,00
14	R\$ 1.550,00
13	R\$ 1.525,00
12	R\$ 1.500,00
11	R\$ 1.475,00
10	R\$ 1.450,00
9	R\$ 1.425,00
8	R\$ 1.400,00
7	R\$ 1.375,00
6	R\$ 1.350,00
5	R\$ 1.325,00
4	R\$ 1.300,00
3	R\$ 1.275,00
2	R\$ 1.250,00
1	R\$ 1.225,00
0	R\$ 1.200,00

Fonte: Elaboração dos autores a partir da Tabela 6 do Anexo do Decreto n.º 51.564 (SÃO PAULO, 2007a).

**ANEXO C - Tabelas das pontuações referentes à frequência dos
professores da rede estadual paulista (2005, 2006 e 2007)**

Tabela 29 – Tabela de pontuação referente à frequência (2005)

Número de ausências	Pontos
0	25
1	24
2	23
3	22
4	21
5	20
6	19
7	18
8	17
9	16
10	15
11	14
12	13
13	12
14	11
15	10
16	9
17	8
18	7
19	6
20	5
21	4
22	3
23	2
24	1
> ou igual 25	0

Fonte: Tabela 1 do Anexo II do Decreto n.º 49.365 (SÃO PAULO, 2005a).

Tabela 30 – Tabela de pontuação referente à frequência (2006)

Número de ausências	Pontos
0	23
1	22
2	21
3	20
4	19
5	18
6	17
7	16
8	15
9	14
10	13
11	12
12	11
13	10
14	9
15	8
16	7
17	6
18	5
19	4
20	3
21	2
22	1
> ou igual 23	0

Fonte: Tabela 9 do Anexo I do Decreto n.º 50.549 (SÃO PAULO, 2006a).

Tabela 31 – Tabela de pontuação referente à frequência (2007)

Número de ausências	Pontos
0	22
1	21
2	20
3	19
4	18
5	17
6	16
7	15
8	14
9	13
10	12
11	11
12	10
13	9
14	8
15	7
16	6
17	5
18	4
19	3
20	2
21	1
> ou igual 22	0

Fonte: Tabela 5 do Anexo do Decreto n.º 51.564 (SÃO PAULO, 2007a).