

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado

**JORNADA DE TRABALHO DOCENTE:
delineamento histórico da organização
do trabalho do magistério público
estadual paulista**

MARIA IZAURA CAÇÃO

**CAMPINAS
2001**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**JORNADA DE TRABALHO DOCENTE: delineamento
histórico da organização do trabalho do magistério público
estadual paulista**

Autora: Maria Izaura Cação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Rocha Duarte Carvalho

**Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Maria Izaura Cação e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: _____ / _____ / _____

**Assinatura: _____
(ORIENTADORA)**

Comissão Julgadora:

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário - Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

- C113j Cação, Maria Izaura.
Jornada de trabalho docente : delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista / Maria Izaura Cação. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.
- Orientador : Maria Lúcia Rocha Duarte Carvalho.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Professores. 2. Escolas públicas - São Paulo (Estado) – História.
3. Relações trabalhistas. 4. Contrato de trabalho.
I. Carvalho, Maria Lúcia Rocha Duarte.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Aos meus pais, José e Aparecida, pelos sacrifícios realizados para que eu estudasse, pelo apoio e incentivo constantes.

A meu filho Thiago, objetivo-maior sempre, pela paciência-impaciente e pelos *toques* de informática.

A Deus, que me deu força e fôlego para completar mais esta etapa da carreira.

AGRADECIMENTOS

Ao final de um trabalho para o qual muitas pessoas, cada uma a seu modo, deram sua colaboração, agradecer nem sempre é fácil. Receio não me lembrar de todas...

Minha gratidão especial:

à Prof^ª. Dra. Maria Lúcia Rocha Duarte Carvalho — Ucha — orientadora e amiga com quem sempre pude contar, pela presença constante e fiel em momentos difíceis da minha trajetória pessoal e profissional e, sobretudo, por ter *apostado* em mim;

ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, pela orientação paciente, segura e afetuosa no início desse percurso pelas veredas da organização do trabalho docente na escola pública paulista e pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação;

à Prof^ª. Dra. Neusa Maria Dal Ri, amiga e companheira de lutas pela escola pública, pela compreensão em muitos momentos de dúvidas, pelas discussões, enriquecedoras e pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação;

à Prof^ª. Dra. Stela Miller, companheira do Departamento de Didática da UNESP, Câmpus de Marília, e amiga leal, pela espontânea leitura e revisão dos originais, cujas pertinentes sugestões foram de grande valia;

à APEOESP e CPP, entidades que, por meio de sua diretoria e funcionários, cortesmente possibilitaram-me amplo acesso a seus arquivos e a toda a informação e documentação necessárias;

à Prof^ª. Dra. Maria Izabel Asperti Nardi, do Departamento de Biblioteconomia da UNESP, Câmpus de Marília, pela elaboração cuidadosa do *Abstract* deste trabalho;

aos Supervisores de Ensino e funcionários da Diretoria de Ensino de Marília que colaboraram comigo no levantamento da legislação pertinente à temática estudada;

a Maria Luzinete Euclides, funcionária da Biblioteca da UNESP, Câmpus de Marília, cujo auxílio solícito possibilitou-me o acesso a muitas das fontes teóricas;

a Vanda Bonora Álvares, cujas retaguarda doméstica e presença afetuosa permitiram-me o tempo e a serenidade para dedicar-me a este estudo;

a Orlando Coronado, pela assistência técnica de informática e pelo inestimável auxílio na diagramação do texto.

RESUMO

Com o objetivo de investigar a organização do trabalho do professorado da escola pública do Estado de São Paulo, o estudo enfatiza a constituição da Jornada de Trabalho Docente - JTD – e o processo de construção histórica da organização do trabalho. Procura reconstituir a trajetória histórica da constituição das jornadas de trabalho na escola pública paulista de ensino fundamental e médio desde suas primeiras formulações, década de 30, até 1978, considerado um marco divisor, por sinalizar uma preocupação do poder público e da própria categoria do professorado com a regulamentação legal e funcional das questões trabalhistas. O segundo momento dessa trajetória enfoca a década de 80, marcada pela democratização no nível político-institucional do país e, no Estado de São Paulo, pela reestruturação e consolidação, como entidade de massas, da APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, até 1990, ano de sindicalização da entidade. A partir das preocupações teóricas e das reflexões existentes sobre a temática do trabalho docente e do polêmico processo de proletarização pelo qual, segundo alguns autores, passa o magistério, o estudo discute como alguns elementos do chamado processo proletarizador estariam presentes na escola pública paulista, enquanto outros conservam-se próximos de etapas pré-capitalistas dos modos de produção.

ABSTRACT

Investigates the professional organization of the working of teachers in the São Paulo State Public School System, with emphasis on the professionals' amount of journey working and on the historical process of construction of job organization. Tries to reconstitute the historical processes of changes of the amount of journey working that have taken place in the São Paulo State Public Elementary and Middle Schools, since their first formulations, in the thirties, up to 1978, year in which the political authorities and the professionals themselves were concerned with the need of establishing functional and legal rules for issues related to workers'rights. The eighties are also focussed as the decade that became known for the process of political and institutional democratization of the country and, in São Paulo State, for the restructuring and consolidation of APEOESP - The Association of Teachers of S. Paulo State Public Schools - which, in 1990, became a professional syndicate. Taking as starting point theoretical concerns and reflections on the job of teaching and on the polemical process of proletarianization that, as some authors point out, it has been undergoing, the study discusses the presence of some elements of this process in the public schools of the state of São Paulo, along with other elements of the pre capitalist era of the modes of production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – Jornada de Trabalho Docente: (des)caminho histórico	11
1. As primeiras formulações legais — 1933 – 1967: a memória oficial	12
1.1 Década de 30: O Código de Educação do Estado de São Paulo	14
1.2 1947: Consolidação das Leis do Ensino – C.L.E.	18
1.3 Alteração de dispositivos da C.L.E.: 1954	22
1.4 Década de 60	23
2. A reação das entidades de classe uma outra memória ? e A posição oficial: encaminhamento do Estatuto do Magistério	28
2.1 O papel das entidades do magistério	28
2.2 Um histórico revelador	30
2.3 Atuação das entidades de classe: reação e contrapropostas	33
2.4 A década de 70	44
2.4.1. O processo de elaboração do Estatuto do Magistério	48
2.4.2 Estatuto: da frustração a novas formas organizatórias da categoria	83
CAPÍTULO II – Década de 80: em busca de novos caminhos	99
1. A jornada de trabalho e a questão salarial: religando os fios	102
2. Esperanças renovadas ... velhas frustrações: Governo Montoro	117
3. De volta ao Estatuto: a luta pela carreira continua	122
4. Rumo ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	149
CAPÍTULO III – A polêmica sobre a proletarização do professorado	158
1. Reflexões iniciais	158
2. A natureza do trabalho didático-pedagógico	169
3. Da polêmica proletarização do magistério	181
4. Por uma outra análise do trabalho docente na escola pública paulista	193
4.1 Dos elementos do modo de produção capitalista presentes na organização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas	197
4.2 Dos elementos dos modos de produção anteriores ao capitalista presentes na organização do trabalho docente nas escolas públicas paulistas	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

INTRODUÇÃO

A temática desta tese de doutoramento, além de ser fruto de indagações teóricas e de pesquisas desenvolvidas anteriormente sobre a escola pública estadual paulista, é parte da vida da autora. Conhecemos de perto essa escola pública e suas transformações ao longo do tempo: nela cursamos o ensino fundamental e médio e, no período de 1969 a 1990, foi onde atuamos profissionalmente, sobretudo como professora III e diretora.

A nossa trajetória pessoal e profissional, quer pela própria formação; quer pelo exercício em diferentes funções e cargos no sistema educacional público paulista, como professora de Francês e Português, membro de grupos técnicos da Secretaria da Educação, tanto em órgãos centrais — Departamento de Recursos Humanos, Centro de Estudos e Normas Pedagógicas; como em instâncias regionais e locais: Divisões Regionais de Ensino e Delegacias de Ensino; quer, sobretudo pelo engajamento e participação nas lutas pela carreira, como filiada à APEOESP, permitiram-nos vivenciar o aumento progressivo da carga horária semanal de trabalho e do achatamento salarial a que se submetia a categoria do professorado. Por outro lado, parecia-nos que as discussões sobre a constituição das jornadas de trabalho somente ocorriam em momentos *agônicos* e não como pauta permanente para reflexão e debate da categoria, enquanto já estava em curso um processo de dissociação entre local de trabalho e jornada de trabalho docente.

Assim, existe um envolvimento pessoal entre o objeto de pesquisa, o olhar que sobre ele desenvolvemos e o vivido. Às vezes, isso faz irromper algumas percepções pessoais que não estão documentadas em lugar algum, fizeram parte

do cotidiano durante bastante tempo, estiveram em nossas discussões políticas sobre a profissão, em nossas inquietações e incorporaram-se ao nosso modo de ser e ver a educação brasileira. Feitas essas ressalvas iniciais, passemos à descrição do plano de trabalho subjacente a esta investigação.

O foco do estudo incide, inicialmente, sobre a constituição da jornada de trabalho docente do Professor III, antigo professor do ensino secundário e normal, e, após a Lei n. 5692/71, das quatro últimas séries do primeiro grau e do segundo grau, visando ao resgate e registro do processo de construção histórica da organização do trabalho docente no interior da escola pública do Estado de São Paulo.

Em primeiro lugar, buscamos mapear a trajetória histórica da constituição das jornadas de trabalho na escola pública paulista de ensino fundamental e médio, desde suas primeiras formulações – década de 30 -, até 1978, considerado um marco divisor por sinalizar uma preocupação, tanto do poder público, como da própria categoria do professorado, com a regulamentação legal e funcional das questões trabalhistas.

Em seguida, para além dessa data limite, consideramos importante recuperar historicamente a evolução do processo de organização do trabalho docente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, analisando a década de 80.

Ao proceder a esse resgate histórico, a atuação das entidades representativas do professorado paulista: Centro de Professorado Paulista — CPP e Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo — APEOESP, sobretudo, foi o contraponto de análise e discussão.

Em terceiro lugar, pareceu-nos oportuno discutir as preocupações teóricas e as reflexões, existentes na literatura, sobre a temática do trabalho docente e do polêmico processo de proletarização pelo qual, segundo alguns autores, passa o magistério.

Desse modo, buscamos, no decorrer da investigação, contemplar os objetivos a que nos propusemos:

1. Resgatar o processo de organização do trabalho docente do magistério público paulista no período compreendido entre a década de 1930 — com a instituição do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933 — e o ano de 1990, marcado pela sindicalização formal da APEOESP.
2. Verificar em que medida a atuação das entidades representativas do magistério público estadual paulista — CPP e APEOESP — exerceram influência sobre as políticas relativas à organização do trabalho docente e à constituição das jornadas de trabalho.
3. Analisar a organização do trabalho docente do magistério público estadual paulista à luz da literatura referente ao desenvolvimento do conceito de proletarianização do magistério.

Estes objetivos pareceram-nos os mais condizentes para responder à seguinte problemática: Como foi-se constituindo, ao longo do tempo, a configuração atual das Jornadas de Trabalho Docente — JTD — do professorado das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo? Quando e como ocorre o processo de dissociação entre JTD e local de trabalho?

A resposta a essas questões conduzir-nos-ia à possível solução do desafio teórico-conceitual que se constituiu no problema central da pesquisa, qual seja: É possível caracterizar a construção histórica da categoria do magistério público estadual paulista como um processo de proletarianização do professorado, tendo em vista a organização do trabalho docente no interior da escola?

Tendo em vista que as origens imediatas deste trabalho encontram-se em pesquisa trienal desenvolvida na UNESP – Câmpus de Marília, sob o título “O trabalho docente na Escola-Padrão”, consideramos relevante reportarmo-nos à introdução do relatório da pesquisa.

Ao referirmo-nos à literatura e documentação relativas à organização do trabalho docente na escola pública paulista, buscando averiguar se os novos dispositivos legais, introduzidos pela reforma que instituiu a Escola-Padrão no Estado de São Paulo, realmente ofereciam condições legais e institucionais para

fixar o professor num único local de trabalho,

deparamo-nos com uma bibliografia [...] bem mais escassa do que acreditávamos e pouco esclarecedora para responder às questões fundamentais do estudo proposto.

Desse modo, recuperar o processo histórico que resultou na forma atual de organização do trabalho docente na escola pública estadual paulista, em suas diversas concepções de jornada: Jornada Integral de Trabalho Docente - JITD - (44 horas semanais); Jornada Completa de Trabalho Docente - JCTD - (36 horas semanais); Jornada Parcial de Trabalho Docente - JPTD - (24 horas semanais); tornou-se o objetivo prioritário para a nossa pesquisa e o propulsor para que os demais possam ser atingidos. (Cação, 1997, p. 1-2)

Apesar do termo Jornada de Trabalho Docente – JTD – estar plenamente incorporado ao jargão tanto de professores, como das autoridades do sistema de ensino fundamental e médio, o vocábulo, com todas as significações que envolve; a discussão sobre a forma organizadora do trabalho docente no interior das escolas públicas e a própria constituição das diferentes modalidades de JTD são relativamente recentes: datam de 1978. Por esse motivo, consideramos esta data um marco divisor entre as primeiras formulações legais e institucionais relativas à organização do trabalho no interior das escolas paulistas – década de 1930 – e todo o percurso posterior, até a década de 70, bem como o balizamento de um novo período histórico para o estudo e para a própria configuração das jornadas de trabalho do magistério paulista.

Dessa forma, a relativa recenticidade da conceptualização do termo *jornada de trabalho docente* por meio da Lei Complementar 201, de 10 de outubro de 1978, de sua implantação e de sua incorporação ao jargão do ensino fundamental e médio, bem como o fato de a discussão sobre a organização do trabalho docente não se ter, ainda, incorporado decisivamente ao conjunto dos temas de estudo e reivindicações do professorado paulista, através de seu sindicato, pareceram-nos razões mais do que relevantes para que nos debruçássemos sobre o processo histórico dessa construção.

Ao proceder ao resgate e análise do processo de organização do trabalho docente, não poderíamos enfocá-lo apenas pela ótica legal ou pelo contexto sócio-político e econômico, desconsiderando seus *atores*: os próprios docentes. Dessa

forma, a atuação das entidades representativas do magistério: CPP — Centro do Professorado Paulista — e, sobretudo, APEOESP — Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo —, no que se refere à temática em estudo, é foco privilegiado de análise. Por esta razão, optamos pelo corte histórico no ano de 1990. Este ano se nos afigura como um marco histórico importante para o movimento docente em São Paulo, pois é quando, além de outros fatores, a APEOESP obtém o registro, no Ministério do Trabalho, de entidade sindical. Dessa forma, entendemos que os regimes de trabalho podem ser, em parte, modificados pela atuação do sindicato, uma vez que compreendamos as relações de classe como experiências vividas, sujeitas às transformações históricas.

Mediante o que pudemos constatar, não apenas a literatura, mas a reflexão sobre a temática, especificamente sobre a situação profissional dos docentes do sistema público de ensino do Estado de São Paulo, ainda são escassas, não parecendo despertar grande interesse dos pesquisadores. Assim, parece-nos que a história da educação paulista, sobretudo no que se refere aos seus trabalhadores, e considerando a relevância da questão, está a merecer novos e mais completos estudos.

Dadas as especificidades da organização do trabalho docente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, e considerando que ela está pautada: *pela atribuição de aulas; pela contratação de docentes fora das leis trabalhistas (CLT); pela não delimitação e não unificação do local de trabalho*, entre outros fatores; o que a distancia do modo como esse processo de trabalho configura-se em outros Estados da Federação, acreditamos ser este um estudo relevante e original, que poderá provocar novos desafios para o estudo do processo de trabalho docente no Brasil.

Se, historicamente, a categoria do professorado lutou pela ampliação de sua jornada de trabalho, num movimento contrário ao encaminhamento dado pelas demais categorias de trabalhadores da sociedade capitalista, o que nos levou a afirmar, partilhando da análise efetuada por Silva Júnior (1993), que a organização do trabalho docente na escola pública paulista encontra-se num

estágio pré-capitalista¹, perguntamo-nos: como, ao longo do tempo, foi-se construindo essa configuração atual de jornada de trabalho docente? Como ocorreu o processo de dissociação entre jornada e local de trabalho? A entidade representativa da categoria profissional do magistério teve clareza desse processo? Suas reivindicações, no decorrer de suas lutas de quatro décadas, enfatizaram essa questão? Ela esteve claramente colocada para o conjunto da categoria do professorado?

Para Silva Júnior (1993, p. 18),

‘Jornada de trabalho’ e ‘local de trabalho’ são conceitos que não se associam necessariamente no cotidiano de nossas escolas públicas. [...] O próprio conceito de ‘jornada de trabalho’ constitui um registro recente na legislação do magistério público, fruto de discussões e reivindicações também relativamente recentes. Por sua vez, o conceito de ‘local de trabalho’ ainda não constitui referência constante nas análises sobre a situação de trabalho do magistério público.

Ainda que o local de trabalho não seja condição única e imprescindível para a questão da organização do trabalho docente e da constituição da jornada de trabalho e não suficiente, por si só, ele é necessário e, portanto, categoria de análise referencial.

Embora o termo — jornada de trabalho docente: JTD — faça parte indissociável do cotidiano do ensino fundamental e médio, o termo, a discussão sobre a organização do trabalho docente no interior da escola pública e a constituição das diversas formas de JTD, como referido, são relativamente recentes. Paralelamente, a discussão sobre a organização do trabalho docente no interior da escola pública parece ainda não ter-se incorporado, decisivamente, ao conjunto de preocupações e reivindicações do professorado paulista, através de suas entidades representativas.

Dessa forma, não apenas a recenticidade, mas a quase inexistência de literatura sobre a questão e a própria dificuldade em localizar as fontes documentais, levaram-nos a constatar que essa lacuna exige que se proceda ao

¹ “Na vigência do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, as relações de trabalho impostas aos trabalhadores de suas escolas públicas ainda se conservam próximas das etapas pré-capitalistas dos modos de produção.” (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 114)

resgate histórico do processo de construção dessa forma organizatória do trabalho docente no sistema educacional paulista.

Diante dessas constatações, pareceu-nos relevante utilizar como procedimentos metodológicos:

1. Mapeamento da trajetória histórica do processo de construção da organização do trabalho docente na escola pública paulista, levantamento e análise da legislação norteadora da questão, sobretudo em seus principais dispositivos e momentos decisivos para esse processo de construção.
2. Levantamento da atuação das entidades representativas do professorado público estadual paulista: CPP e APEOESP, relativa à organização do trabalho nas escolas públicas do Estado de São Paulo.
3. Análise da organização do trabalho docente no interior das escolas públicas paulistas à luz da literatura referente ao processo de proletarização pelo qual passaria o professorado.

Como se depreende, o fulcro do trabalho não é o levantamento e estudo exaustivo da legislação educacional referente à ordenação das jornadas de trabalho docente. No entanto, esta é uma etapa importante da pesquisa, para resgatar a trajetória seguida na constituição do processo de trabalho no interior das escolas públicas paulistas, ao longo do tempo, dado que, como bem nos lembra Saviani (1983, p. 155),

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, revela as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa [...] romper com a visão ingênua do processo educativo.

Assim, procedemos ao levantamento da legislação que nos permitisse levar a efeito a retrospectiva histórica do objeto de estudo, bem como à consulta aos

arquivos de entidades de classe: APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo)² e CPP (Centro do Professorado Paulista).

A própria dificuldade em localizar as fontes, o árduo trabalho de *garimpar* coletâneas de legislação, publicações, referências à temática, bem como a quase ausência de preocupação do professorado, com a organização do trabalho docente, demonstrada nos momentos cruciais do movimento da categoria, mormente até 78, parece-nos um dado significativo para a pesquisa.

O levantamento dos dados documentais referentes às entidades de classe, CPP e APEOESP, realizou-se em suas respectivas sedes centrais, no município de São Paulo. As entidades não possuem um arquivo concretamente instalado, diferentemente da Secretaria de Estado da Educação, entretanto, preocupam-se em conservar, de algum modo, a sua memória, sobretudo a APEOESP, que busca resgatar e conservar suas publicações e documentos.³

A *Revista do Professor*, publicação mensal do Centro do Professorado Paulista, constituiu-se na primeira fonte a ser pesquisada. Conseguimos localizar volumes relativos a dezesseis anos da Segunda Fase da Revista: de maio de 1949 a agosto de 1965⁴, quando tem sua denominação alterada para *O Professor*.⁵

² Fundada em 13 de janeiro de 1945, como APESNOESP — *Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo* —, em janeiro de 1974, em virtude da reforma empreendida pela Lei 5.692/1971 no ensino de 1º e 2º graus, passa a denominar-se APEOESP — *Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo*. Obtém, no Ministério do Trabalho, registro de entidade sindical em 08 de março de 1990, conforme registro no livro 001, às folhas 150.

³ Com documentos de arquivos pessoais, em parceria com o CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação —, que realizou a catalogação dos mesmos, a APEOESP mantém um excelente arquivo do final da década de 70, sobretudo a partir de 1978, até meados dos anos 80. Além do Projeto Memória dos dez anos da entidade: 1978 – 88, também em parceria com o CEDI.

⁴ Número 1, de maio de 1949 — Segunda Fase — Ano VII — ao número 76, de agosto de 1965.

⁵ Os exemplares referidos, alguns em estado precário de conservação, além de assuntos referentes ao histórico e constituição da entidade, convênios diversos e colônias de férias (assuntos que ocupam grande parte das publicações), versam sobre: assuntos literários, geográficos, pedagógicos (disciplina, evasão, repetência, avaliação, métodos de ensino elementar), artigos laudatórios, comemorações cívicas. Há preocupação com questões salariais, benefícios, pagamentos (férias, aulas excedentes) e bibliografia pedagógica, com relação à educação primária.

A partir de 1957, a seção “Guia do Professor” reproduz os atos administrativos emanados dos órgãos da Secretaria da Educação que regulamentam o funcionamento, sobretudo do ensino primário no Estado (concursos públicos, Caixa Escolar, campanhas diversas, administração dos prédios escolares).

Quanto à documentação coligida na APEOESP, somente foi possível a ela ter acesso a partir do ano de 1972,⁶ e o jornal da entidade, em forma de tablóide — *APESNOESP em Notícias*,⁷ posteriormente, *APEOESP em Notícias* — foi nossa fonte documental primeira.

O resgate histórico da constituição das jornadas de trabalho docente, bem como da atuação das entidades representativas do magistério paulista, com relação à organização do trabalho nas escolas públicas, foi objeto dos capítulos primeiro e segundo.

O primeiro capítulo aborda as regulamentações iniciais da carreira do magistério público do Estado de São Paulo, desde a década de 30, com o Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933 e a Consolidação das Leis do Ensino, em 1947, a expansão da rede de ensino ocorrida nas décadas de 50 e 60, que se fez acompanhar do aumento do limite máximo de aulas semanais permitidas ao docente ministrar e do aumento do número de professores *precários*. Concomitantemente a esse processo, aborda a atuação das entidades do professorado: CPP e APEOESP, no que tange à organização do trabalho docente, enfocando suas reivindicações e posturas durante o processo de elaboração dos dois Estatutos do Magistério, em 1974 e 1978, quando há um crescimento quantitativo e qualitativo das lutas do magistério público paulista.

O segundo capítulo enfoca o período seguinte dessa trajetória histórica, onde a atuação governamental, as lutas da categoria e as formulações legais caminham lado a lado, num movimento, às vezes, de ação e reação. Os anos finais da década de 70 e de início da seguinte, marcados pelo autoritarismo, políticas públicas em retrocesso, achatamento salarial sem precedentes, fazem eclodir os movimentos populares no Brasil, e as greves tornam-se cada vez mais freqüentes. É o período de reestruturação da APEOESP em bases democráticas e esta passa a constituir-se numa entidade de massas. Com os ventos da

⁶ Encadernados por ano de publicação, os jornais encontram-se precariamente arquivados. O primeiro volume localizado refere-se Ano II, s/n.

⁷ A partir do número 22, em janeiro de 1974, ocorre a alteração do nome da publicação para *APEOESP EM NOTÍCIAS*, em decorrência da mudança de nome da entidade.

democratização trazendo novas esperanças, a categoria do professorado participa ativamente das discussões sobre os rumos da política educacional em São Paulo, apresentado propostas de um novo Estatuto que contemplasse suas reivindicações históricas, dentre elas a da jornada única, ou de uma JTD menor. Após grandes embates, outra decepção com a publicação do terceiro Estatuto, em 1985. Desse modo, a categoria do professorado continuará a reivindicar salários dignos, respeito aos direitos trabalhistas, buscando minimizar o processo de pauperização a que se vê exposta, através da sua entidade mais representativa, a APEOESP, que formaliza, em 1990, sua natureza sindical.

O terceiro capítulo aborda a controversa temática da proletarização do magistério, buscando analisar em que medida as idéias da literatura referente à questão fornecem um referencial adequado para a análise da situação do professorado público paulista, tendo em vista suas especificidades: não contratação pelas leis trabalhistas — CLT, mas pela atribuição de aulas, o que torna esse professor um trabalhador horista; não delimitação do local de trabalho, não reunião e não permanência num mesmo local de trabalho. Características essas que nos levaram a considerar algumas das condições de trabalho do professorado público estadual paulista próprias de estágios de transição, de modos de produção pré-capitalistas, enquanto outros traços podem aproximá-las de condições próprias do modo de produção capitalista.

Por fim, em nossas considerações finais, levando em conta a complexidade da questão, as posições contraditórias entre os autores que tratam da temática, a natureza e especificidade do fazer pedagógico e a situação real do professorado paulista, cremos ser necessário o encaminhamento para outras pesquisas.

CAPÍTULO I

JORNADA DE TRABALHO DOCENTE: (des)caminho histórico

A preservação da memória [...] pode ser um instrumento de poder ou significar simplesmente uma conquista, porque a memória passa pelo conhecimento, pela consciência, individual ou coletiva, e portanto, pode se contrapor ao conhecimento institucionalizado, que defende interesses constituídos.

DIAS (1990)

Neste primeiro capítulo pretendemos esboçar a trajetória histórica da questão que envolve a constituição das jornadas de trabalho do magistério público paulista, a partir da década de 30, até 1978, tendo como ponto de partida a legislação do período em seus momentos significativos para o enfoque do estudo.

O ano de 1978 constitui-se, a nosso ver, em um marco, tanto no que se refere, no plano legal, à questão das jornadas de trabalho, através da publicação da Lei Complementar n. 201, de 09-11-78, dispondo sobre o Estatuto do Magistério, quanto à própria organização da categoria docente.

Neste mesmo ano, após uma greve de vinte e quatro (24) dias (20-08 a 13-09-78), a categoria do magistério mantém-se mobilizada, em luta, entre outras reivindicações, pela aprovação do Estatuto do Magistério e pela reorganização, em bases mais democráticas, da APEOESP — Associação dos Professores do

Ensino Oficial do Estado de São Paulo —, via eleições para a renovação da Diretoria, tida como *pelega* e pouco sintonizada com os problemas da categoria.⁸

Desse modo, além da legislação, outras fontes documentais importantes foram as publicações e informativos das entidades de classe: APEOESP — Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo — e CPP — Centro do Professorado Paulista.

1. AS PRIMEIRAS FORMULAÇÕES LEGAIS — 1933 - 1967: a memória oficial

O professor da rede pública de ensino paulista é um trabalhador da educação, assalariado, com vínculo empregatício com o Estado, contribuinte do IPESP (Instituto de Previdência do Estado de São Paulo), do IAMSPE (Instituto de Assistência ao Servidor Público Estadual), definido como pertencente à categoria dos professores.

De acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), os professores, bem como os auxiliares da administração escolar, pertencem a uma mesma categoria profissional: trabalhadores em estabelecimento de ensino.

Categoria profissional é uma expressão que compreende uma profissão ou trabalho em comum, com condições de vida semelhantes, em situação de emprego na mesma atividade econômica e/ou atividades econômicas semelhantes ou relacionadas. (Paixão, 1980, p. 12)

⁸ Pode-se dividir a história da APEOESP em dois grandes e distintos períodos: o primeiro, desde a sua fundação, em 1945, até 1978, e o segundo, de 1979 até os dias atuais.

Inicialmente constitui-se quase como entidade oficial, nascida a partir de um vitorioso movimento de professores pelo pagamento das aulas extraordinárias, em atraso há treze (13) meses. Identificada com os interesses dos professores secundários, optou pela negociação pessoal com os órgãos centrais do executivo ou com o poder legislativo. Cuidava das reivindicações para realização de concursos públicos, contratos de trabalho, remoção, equiparação de aulas – ordinárias e extraordinárias, reconhecimento do nível universitário, entre outras questões.

O segundo período pode ser configurado a partir da vitória da oposição, em 1979, para a diretoria da APEOESP, que, desde então, tem buscado legitimar-se como representante do magistério paulista frente à sociedade e ao Estado.

A respeito, ver o depoimento da professora Maria Ângela de Almeida, In: RIBEIRO, 1987, p. 151.

A partir dos anos trinta, a legislação educacional adquire importância enquanto mediadora de interesses de classe, o que se evidencia na atuação do Estado brasileiro, no processo de transição de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial.

Para Freitag (1986, p. 51), neste momento histórico houve:

uma tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por esta razão, a jurisdição estatal passou a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o ao seu controle direto.

Em 1930 cria-se o Ministério de Educação e Saúde Pública, enquanto prolifera toda uma legislação visando à ordenação da educação nacional, cujas maiores expressões foram as reformas Francisco Campos (1931-1932) e Gustavo Capanema (1942-1946).

É sob o Governo Provisório da República, com Vargas, após a Revolução de 30, quando o Estado de São Paulo tem como Governador Militar o General de Divisão Waldomiro Castilho de Lima, que o Executivo paulista propõe as primeiras formalizações da carreira do magistério, através dos Decretos: n. 5.804, de 16 de janeiro de 1933, que “Institue a carreira no magistério público primário”⁹, e n. 5.884, de 21 de abril de 1933, que “Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo”¹⁰.

Esse período, marcado que foi por reformas educacionais por iniciativa do Executivo, tanto no âmbito estadual, como no âmbito federal, com a reforma “baixada por decreto” empreendida pelo primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos — através de seis Decretos, publicados entre abril de 1931 e abril de 1932 —, reflete a preocupação do Governo Provisório de plasmar uma estrutura de ensino que se organizasse em um sistema educacional nacional. Para tanto, os sistemas estaduais, até então existentes sem articulação com o

⁹ SÃO PAULO (Estado). *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1939, v. 1, p. 22.

¹⁰ SÃO PAULO (Estado). *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1939, v. 2, p. 278-449.

sistema central, dever-se-iam conformar às novas diretrizes, marcadamente centralizadoras.

A reforma Francisco Campos, no entanto, conferiu organicidade ao ensino secundário, e, no que se refere à carreira do magistério, estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e o seu registro junto ao Ministério de Educação, apesar de ter deixado de lado o ensino primário e o normal. Caracterizou-se como o início de uma ação deliberada do Estado em relação à educação, uma vez que este, ao redefinir suas funções, nesse contexto econômico e político, caracteriza-se como um agente planejador.¹¹

1.1 Década de 30: O Código de Educação do Estado de São Paulo

No que se refere à legislação estadual paulista, o Decreto n. 5.804/33, ao instituir a carreira do magistério público primário, não faz qualquer menção à carga horária semanal de trabalho do professor (talvez por já estar implícita a duração de 4 a 5 horas diárias de aulas no ensino primário), à remuneração, ou à ascensão na carreira.

Já o Código de Educação do Estado de São Paulo estabelece o número de horas e/ou aulas a serem ministradas pelos docentes, tanto do primário, como do secundário, sem, contudo, tocar na questão das jornadas de trabalho (termo que se explicitaria somente em 1978), mesmo porque, não se havia, ainda, estabelecido plenamente no país o modo de produção capitalista e o conseqüente processo de divisão do trabalho¹².

O Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído que foi pelo Decreto n. 5.884/33, visa reorganizar as instituições escolares em novas bases, bem como organizar e desenvolver o sistema educacional paulista, tendo em vista

¹¹ Cf. PEREIRA, 1971, p. 14.

¹² A preocupação com uma política educacional que contemplasse a necessidade de se vencer o subdesenvolvimento e, ao mesmo tempo, atendesse às reivindicações populares por direitos sociais, entre eles a educação, vista como instrumento para o desenvolvimento do processo de industrialização, presentes no ideário da Revolução de 30 (caracterizada que foi pelo *grande despertar* da sociedade brasileira), transparece na leitura dos “considerandos” do referido decreto.

as exigências da situação social e econômica, buscando assegurar e satisfazer a evolução social.

Quanto à organização do trabalho docente no interior da escola pública, deparamo-nos com situações distintas.

As *escolas públicas primárias* distribuíam-se em quatro categorias: isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais.

Nas escolas isoladas, a duração das aulas prevista para quatro horas diárias — 3h 30m de aulas e meia hora de recreio — (Art. 260), poderia, quando conviesse ao ensino, ou a pedido do professor, ser acrescida de mais uma ou duas horas para trabalho prático na granja-escolar (Parágrafo único), o que elevaria a jornada semanal, de 20, para 25, ou até 30 horas.

O dia de trabalho do professor era de cinco (5) horas nos grupos escolares de um só período, e de quatro nos grupos desdobrados (dois períodos) ou tresdobrados (três períodos). A hora “excedente”, nos grupos desdobrados, seria empregada em trabalhos práticos, excursões, jogos, e outras atividades, a critério do diretor.

No que concerne à questão da jornada de trabalho do professor primário, não havia, então, grandes oscilações ou variações.

Os *ginásios* do Estado eram organizados por *cadeiras* e *aulas*, ambas constituídas pelas disciplinas fundamentais do currículo, conforme segue: 1ª cadeira: Português; 2ª: Francês; 3ª: Inglês; 4ª: Latim; 5ª: Matemática; 6ª: Ciências Físicas e Naturais; 7ª: Física; 8ª: Química; 9ª: História Natural; 10ª: Geografia; 11ª cadeira: História da Civilização; 1ª aula: Desenho e 2ª aula: Música (Art. 574).

Obedecendo à mesma concepção de instituição escolar, a organização dos ginásios se pautava pela estrutura do ensino superior. Seu corpo docente era composto por *professores catedráticos* e *de aulas* (Art. 578), nomeados por concurso, por um período de três anos, ao final dos quais poderia ser efetivado, desde que esse processo de efetivação fosse aprovado por dois terços da Congregação (Art. 580).

Com relação à carga horária semanal dos professores de ginásio, a situação era a seguinte: o tempo de trabalho obrigatório dos professores

catedráticos era de doze (12) aulas, enquanto para os professores de aulas, o máximo permitido era de dezoito (18) (Art. 588). Havia, no entanto, um incentivo econômico, que não se constituía em aumento ou incorporação ao salário, para que os professores excedessem esse limite de sua jornada de trabalho. O parágrafo único do artigo mencionado estabelece: “Pelos aulas efetivamente dadas, excedentes aos números estabelecidos neste artigo, terá o professor uma gratificação de dez mil réis, por aula, mesmo por desdobramento de classes.”

Era nos Institutos de Educação, porém, que a similitude com o ensino superior estava mais presente. Além de ministrar aulas para alunos de ambos os sexos, a estrutura organizacional do Instituto de Educação previa uma Escola Secundária e uma Escola Primária.

A escola secundária estruturava-se em onze cadeiras — as mesmas elencadas no artigo 574, para o ginásio — e três aulas (acrescentou-se a de Trabalhos Manuais), e seu corpo docente era constituído de *professores catedráticos, professores assistentes e auxiliares de ensino*, havendo um professor catedrático para cada uma das cadeiras (Artigo 682). O tempo de trabalho obrigatório dos professores era de dezoito (18) horas semanais, “obrigando-se eles a mais seis horas semanais, na sua cadeira, mediante gratificação (...), não podendo, contudo, dar um total de aulas superior a vinte quatro horas.” (Art. 733)¹³

Compunham o corpo docente da Escola Primária dos Institutos de Educação os *professores adjuntos* e os *substitutos efetivos*, com a mesma carga horária dos demais professores primários (de grupos escolares). (Art. 749)

Anexos às Escolas Normais, como campo de trabalho para a preparação profissional, funcionavam o curso secundário e o curso primário, nos moldes descritos.

Na Parte VIII, que dispõe, entre outros aspectos funcionais, sobre faltas, licenças, vencimentos, aposentadorias, o Artigo 846 classifica, para efeito de vencimentos, as aulas “dos professores e assistentes do Instituto de Educação e

¹³ Grifo nosso.

das escolas normais e dos professores dos ginásios e da Escola de Comércio”, ou seja, do grau médio, em *ordinárias* e *extraordinárias*. São consideradas ordinárias até dezoito (18) aulas semanais ou setenta e cinco (75) mensais, enquanto as extraordinárias são aquelas que ultrapassarem esse limite.

A desqualificação de determinado tipo de aula, ou seja, as extraordinárias, já se patenteia: “Nos períodos de férias não se contam as aulas extraordinárias¹⁴, salvo nos dias em que os docentes estiverem ocupados nos trabalhos de exames finais dos alunos.” (Parágrafo 3º do Artigo 848) Isso denota não apenas a desqualificação do trabalho docente, mas também o conseqüente aviltamento salarial: mera gratificação, não paga em férias e não incorporável à aposentadoria, depreciando o próprio processo de trabalho em sua totalidade.

Como a questão da organização do trabalho docente não se constituía em objeto de discussões, ou mesmo de preocupação, nem da categoria, nem das autoridades, durante o período enfocado, é nas Disposições Transitórias do Decreto 5.884/33 que encontramos dados importantes para o estudo.

O *limite máximo de aulas semanais* permitido para os *professores catedráticos* e *de aulas* do curso secundário, da Escola de Professores do Instituto de Educação, dos cursos secundários fundamentais e de formação profissional das escolas normais, dos ginásios e da Escola de Comércio era de *vinte e quatro aulas*. (Art. 979)

Eram os professores *assistentes*, ou outros professores *do mesmo estabelecimento*, que deviam assumir as aulas excedentes, mantido o limite de vinte e quatro (24) aulas semanais. Ultrapassado este limite, seriam contratados novos professores.

Não era permitido, também, ao professor catedrático ou de aula, que já tivesse a carga horária de vinte e quatro aulas, ser designado para a regência de mais aulas, ainda que em outro estabelecimento de ensino. (Parágrafo 3º, Art. 979)

¹⁴ Grifo nosso.

Garantia-se, desse modo, sobretudo aos professores catedráticos, de aula e assistentes, além de uma jornada semanal de vinte e quatro horas, *um único local de trabalho*, ainda que estes não se percebessem como trabalhadores, uma vez que, até a Constituição de 1967, o professor efetivo concursado era considerado *catedrático* — dono de uma cadeira —, com as mesmas prerrogativas dos magistrados, de vitaliciedade e inamobibilidade, entre outras.

Ou seja, há, até o período referido, uma percepção do professor como um profissional, dono de um saber, autônomo, exercendo controle sobre o seu processo de trabalho, merecedor de prestígio e reconhecimento social, embora assalariado, desprovido de propriedade “sobre os meios de produção”, submetido às legislações.

1. 2 1947: Consolidação das Leis do Ensino — C.L.E.

Tomando por base o Código de Educação de 1933 e com o objetivo de consolidar as disposições legais e regulamentares estaduais relativas ao ensino, desde o pré-primário até o ensino profissional, unificando-o, e adaptando a legislação às novas exigências da “nossa evolução social e econômica”, a Comissão¹⁵ designada pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947¹⁶, do Governador Adhemar Pereira de Barros, elaborou um projeto, que, aprovado pelo Executivo, constitui o Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947¹⁷.

No que concerne às *horas semanais de trabalho obrigatórias*, mantém-se o mesmo número: doze (12) aulas ordinárias, mais doze (12) aulas extraordinárias, num total de vinte e quatro (24), como limite máximo permitido.

As *aulas extraordinárias* passam por um processo de maior distanciamento e desqualificação em relação às aulas ordinárias.

¹⁵ Compunham essa Comissão: Antonio de Quadros Júnior e Carlos de Castro Júnior, advogados do Departamento Jurídico do Estado; Luiz Damasco Penna, Emílio Simonetti, Arnaldo Laurindo e Cyro Andrade, professores.

¹⁶ SÃO PAULO (Estado). *Coleção de leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1948, v. 2, p. 32.

¹⁷ SÃO PAULO (Estado). *Coleção de leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1948, v. 4, p. 360-1

O artigo 596 explicita esta afirmação: **“As aulas extraordinárias [...] são obrigatórias como as ordinárias, valendo a classificação apenas para efeito de remuneração.” (Cr\$ 30,00 — trinta cruzeiros — por aula efetivamente ministrada).**¹⁸

Essas aulas continuam a não ser consideradas nos períodos de férias, agora sem qualquer ressalva, como a apontada no parágrafo 3º, do Artigo 848, do Decreto n. 5.884/33. Pela C.L.E., “nos períodos de férias não se contam aulas extraordinárias”, conforme afirma o parágrafo 2º do Artigo 597.

Entretanto, é quanto à categorização das aulas extraordinárias que se denota o maior grau de desqualificação dessa modalidade de aulas e do próprio ensino, prenunciando um processo de exploração da categoria docente, que ocorreria concomitantemente à expansão da rede de ensino, uma vez que essas aulas, teoricamente, eram indesejáveis posto não fazerem parte da carga horária permitida ao professor catedrático. Porém, com a expansão quantitativa da rede pública de ensino a partir do final da década de 40, os professores não efetivos — substitutos, extranumerários, precários — passariam a ser maioria.

Os dispositivos anteriores discriminavam as aulas extraordinárias das aulas ordinárias através, somente, de um processo de cálculo entre as aulas ministradas, mensalmente, pelo professor: até dezoito (18) aulas semanais ou setenta e cinco (75) mensais eram consideradas *ordinárias*; até doze (12) aulas semanais ou cinquenta (50) mensais eram consideradas *extraordinárias*, número que era obtido da subtração do total de aulas efetivamente dadas, durante o mês, das setenta e cinco ou cinquenta aulas ordinárias a que eram obrigados os docentes. Em contrapartida, o Artigo 600 da C.L.E. afirma: **“As aulas noturnas, nos estabelecimentos de ensino secundário, são consideradas extraordinárias, para efeito de remuneração do professor.”**¹⁹

Em consonância com o movimento mais geral do capital, esse dispositivo, não bastasse acentuar a desqualificação do trabalho pedagógico do magistério, vai além, desqualifica o ensino secundário noturno, destinado às massas, e não à

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ Grifo nosso.

elite, às "individualidades condutoras".²⁰ Há, assim, um escancaramento da visão classista dessa concepção de ensino, pois, segundo o pensamento de Vargas, a educação das massas populares contribuiria para a paz social e a manutenção da ordem pública, dentro de sua preocupação de evitar conflitos.²¹

A escola secundária paulista, até o início da década de 70, gozava de prestígio e era tida em alta conta, motivo de orgulho para seu corpo docente e comunidade, exatamente por seu caráter elitista.

Nesse sentido, é relevante a afirmação de Bueno (1993, p. 54):

O fetiche da escola média forjou-se a partir de sua destinação às elites, seu objetivo de formar dirigentes, sua imagem de canal de ascensão social. O caráter elitista refletia-se também na seleção, 'por concurso', do corpo docente de 'catedráticos', constituído por licenciados em Faculdades de Filosofia e profissionais liberais.

O interesse que o magistério despertava, no período, entre os profissionais liberais: médicos, dentistas, psicólogos, juizes, promotores, advogados, atesta o grau de prestígio desfrutado pela carreira do magistério, pelo "ser professor".

A Lei n. 650, de 28 de fevereiro de 1950²², ao dispor sobre a criação de cargos nos Quadros do Ensino e da Secretaria da Educação, continua mantendo o limite de horas-aulas às quais o professor do ensino secundário e normal era obrigado a ministrar — as *aulas ordinárias* — em número de doze (12), bem como o mesmo limite de 12 (doze) para a regência de *aulas extraordinárias*:

Artigo 11 - O pessoal docente dos estabelecimentos de ensino secundário e normal é obrigado à regência de 12 aulas semanais e aos demais trabalhos escolares, inclusive os de exames dos próprios

²⁰ Expressão utilizada pelo ministro da educação, Gustavo Capanema, no preâmbulo da Reforma de 42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 09-04-42, através do Decreto-Lei n. 4.244. Ensino marcadamente classista e seletivo, constituía-se num ramo nobre de ensino. Conforme palavras do ministro, de cunho marcadamente fascista: "O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo [...]" (Artigo 22) Apud: RIBEIRO, 1984, p. 137.

²¹ "A ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de uma elevação correspondente de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e a harmonia de sua integração social." VARGAS, Getúlio. *O governo trabalhista no Brasil*. v. 2, p. 375 (Mensagem ao Congresso Nacional em 1952), Apud: VIEIRA (1983), p. 43.

²² SÃO PAULO (Estado). *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1950, v. 1, p. 47-49.

alunos e de alunos estranhos, com a remuneração correspondente ao vencimento do cargo, e à regência de aulas extraordinárias, até o número de 12 semanais, na forma da legislação vigente.²³

O **limite total** do número de aulas a serem ministradas semanalmente poderia atingir, porém, **36** (trinta e seis), pois, além das 24 (vinte e quatro) anteriormente citadas, o docente poderia ministrar, facultativamente, “mais doze aulas extraordinárias semanais.” (§ 2º do Artigo 11)

No momento em que os movimentos populares pressionam o Estado reivindicando a expansão da rede de ensino, o que implicaria em aumento de escolas, aumento do número de vagas, a alteração introduzida pelo Artigo 11 diz respeito à **extinção da diferença**, anteriormente analisada, existente até então para todas as finalidades, **entre as aulas ordinárias (diurnas) e as extraordinárias (noturnas)** de quaisquer disciplinas, e cujas implicações se configuram importantes para nosso estudo. Com a expansão quantitativa de escolas, cresce a necessidade de novos professores, o que se dará, sobretudo, via contratação – professores substitutos, admitidos, “precários”, como passarão a ser denominados, e não via concurso público visando à efetivação dos recém admitidos.

§ 1º - Para cômputo e classificação das aulas como ordinárias e extraordinárias, serão consideradas indistintamente as diurnas e noturnas da mesma disciplina e de outras disciplinas, dos diversos cursos do mesmo estabelecimento.

²³ SÃO PAULO (Estado). *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1950, v. 1, 1950, p. 48.

1.3 Alteração de dispositivos da C.L.E.: 1954

Com a crescente expansão do ensino secundário estadual, a partir de 1954, as regras de trabalho para o professor passam a ser alteradas, uma vez que essa expansão, procurando conciliar os legítimos interesses das camadas sociais emergentes e os interesses eleitorais, sobretudo do Legislativo, ocorreu, entre outros aspectos paradoxais, imediatistas, clientelistas, ignorando a problemática de ausência de infra-estrutura, sem a necessária dotação orçamentária correspondente, ou seja, não se configura como resultado de uma política educacional planejada.

É no bojo desse processo de expansão, que o Decreto n. 23.412, de 10 de junho de 1954²⁴, do Governador Lucas Nogueira Garcez, altera a redação dos Artigos 594 a 602 da C.L.E. no que tange à questão “das horas de trabalho semanal” do professor, ampliando o limite do número de horas a serem trabalhadas. Ainda que, para efeito de atribuição das aulas obrigatórias, doze semanais, estas pudessem ser diurnas ou noturnas e as restantes, as que excedessem este número, tanto diurnas como noturnas, contavam-se como excedentes, permanecia a diferenciação da forma de pagamento entre ambos os tipos de aulas.

Pelo Art. 594, os docentes do ensino secundário e normal são obrigados à regência de doze (12) aulas semanais, pagas pelo valor correspondente ao vencimento do cargo e de mais doze (12) aulas excedentes obrigatórias. A critério do professor, este poderia ministrar, facultativamente, mais doze (12) aulas semanais, o que eleva o limite máximo permitido para trinta e seis (36) aulas semanais. Enquanto a remuneração das aulas ordinárias corresponde ao vencimento do cargo, as aulas excedentes são pagas “à razão de Cr\$ 60,00 (sessenta cruzeiros) por aula efetivamente ministrada” (Art. 595), independentemente do cargo ocupado pelo docente. Deixando de ser uma gratificação, representavam, ainda, uma remuneração inferior, não proporcional à

²⁴ RAMA, 1976, v. 2, p. 541-543.

referência do cargo ou função e não incorporável aos benefícios da carreira, o que levou a categoria a reivindicar tenazmente essa equiparação, na década seguinte.

Dessa forma, amplia-se a jornada de trabalho do professor. No entanto, apesar da ampliação do limite de horas a serem trabalhadas, mantém-se como trinta e seis (36) o número máximo de aulas semanais permitido, mesmo para os professores secundários estaduais que também ministrassem aulas em estabelecimento de ensino privado (Art. 598).²⁵

Para o cômputo e classificação das aulas como ordinárias e extraordinárias são consideradas, indistintamente, tanto as do período diurno, como as do noturno.

1.4 Década de 60: início de mudanças na carreira do magistério

Durante a década de 60, caracterizada pela riqueza histórica, fecundidade de movimentos sociais e por significativos acontecimentos sócio-políticos, inclusive no âmbito educacional, a composição das jornadas de trabalho docente do magistério estadual paulista continua a ser objeto dos legisladores.

Alterações gradativas serão introduzidas na legislação e os atuais rumos da política e economia brasileiras darão novos contornos à problemática, com a conseqüente ampliação da carga horária de trabalho obrigatório (aulas ordinárias), entre outros aspectos que envolvem o objeto em estudo.

Segundo Silva Júnior (1993, p. 119), no início dos anos 60, os professores lutavam pelo reconhecimento oficial de sua condição de profissionais de nível universitário e pela conquista da mesma referência salarial — “Padrão T”. Foi no bojo do processo de negociação com o governo que a categoria acabou *incorporando* as sucessivas ampliações da jornada de trabalho docente que se seguiram e até lutando por essa ampliação, vista como forma de aumentar seus vencimentos.

²⁵ Sob este ponto de vista, mantém-se o disposto no artigo 601 da C.L.E.: “Ao professor secundário só é permitido ministrar, no magistério privado, número de aulas que somado às por ele dadas nos estabelecimentos oficiais não exceda o total de 36 (trinta e seis) aulas semanais.”

O então Secretário de Estado dos Negócios da Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, ao aprovar, mediante o Ato n. 47, de 11 de outubro de 1960, instruções sobre o pagamento de aulas extraordinárias aos docentes do Ensino Secundário e Normal, estabelece, para fins de remuneração, duas categorias de professores: *peçoal fixo* e *peçoal variável*. Compunham o *peçoal fixo*: os docentes efetivos, estáveis, substitutos e interinos; enquanto o *peçoal variável* era composto pelos professores admitidos, que ministrassem mais de doze (12) aulas extraordinárias semanais.

Por esse Ato²⁶, continua expressa a limitação de, no máximo, trinta e seis (36) aulas semanais como jornada de trabalho do professor estadual: vinte e quatro (24) aulas semanais obrigatórias — doze (12) ordinárias e doze (12) extraordinárias²⁷ —, mais doze (12) aulas extraordinárias facultativas. Continuava, pois, a ser de trinta e seis (36) o limite final de horas de trabalho do professor da rede de ensino estadual, quer para o professor efetivo, quer para o precário.

Uma das possíveis formas de contratação de professores para compor o *peçoal variável* era através de admissão a título precário, ou seja, sem garantias para o profissional, que ficava à mercê, muitas vezes, do capricho de diretores ou da burocracia administrativa.

A “Consolidação das Leis referentes aos servidores extranumerários do Estado” — Decreto n. 41.982, de 3 de junho de 1963²⁸, em suas Disposições Preliminares especifica:

Artigo 1º - Além dos funcionários poderá haver no serviço público estadual, pessoal extranumerário, admitido a título precário, para o desempenho de função determinada.

[...]

Artigo 3º - Divide-se o pessoal extranumerário em:

I - Contratado;

²⁶ RAMA, 1977, v. 5, p. 1838-1850.

²⁷ Essas aulas, pagas em períodos de férias, conforme o item 14, não se incorporam aos proventos da aposentadoria do professor titular de cargo.

²⁸ O Decreto n. 41.982, de 3 de junho de 1963, “aprova o texto atualizado da Consolidação das Leis referentes aos servidores extranumerários do Estado (‘C.L.E.’)”. (RAMA, 1976, v. 3, p. 988 – 998)

II - Mensalista;

III - Diarista;

IV - Tarefeiro.

Artigo 4º - Contratado é o admitido, mediante contrato bilateral, para o desempenho de função especializada, de natureza técnica ou científica.

Artigo 5º - Mensalista é o que percebe salário por mês, sendo admitido ao desempenho de função determinada, excluídas as funções braçais que não sejam de limpeza e conservação.

O docente admitido a título precário como mensalista o era por tempo determinado, para exercer função inerente a outro profissional em licença ou outro impedimento.

Além da manutenção do limite de aulas semanais, há a prescrição do limite diário de horas a serem trabalhadas: máximo de seis (6) aulas ao dia, ou de quatro (4) no período.

Dessa forma, garantia-se ao docente uma jornada fixa de trabalho, tanto semanal, como mensal, além de circunscrevê-la a um único local.

Mesmo se considerarmos a possibilidade de acumulação de cargos, permitida por lei, mediante concurso, o número de horas a serem trabalhadas em dois locais diferentes enquadrava-se no mesmo limite.²⁹

O professor efetivo continuava a ser um *titular* de *cadeira*, ainda de forma semelhante ao catedrático do ensino superior.

²⁹ “O professor que acumular dois cargos efetivos no magistério fica obrigado à prestação de 12 aulas ordinárias semanais em cada estabelecimento, ou em cursos diferentes do mesmo estabelecimento, sendo-lhe facultado, em qualquer deles, ministrar mais 12 aulas extraordinárias, respeitados os limites estabelecidos no item 7”. (Item 8, Título II, Ato 47/60, In RAMA, 1976, v. 5, p. 1839)

Também o Decreto n. 40.614, de 23 de agosto de 1962, dispondo ‘sobre a regência de aulas extraordinárias ou excedentes no ensino secundário, normal e profissional’, ao alterar a redação dos parágrafos 3. e 4. do Artigo 415, do Decreto 27.300, de 22 de janeiro de 1957, assegura, no parágrafo 3. do artigo 1., que “não constitui acumulação o recebimento de remuneração pela regência de aulas extraordinárias ou excedentes, dos estabelecimentos de ensino secundário, normal ou profissional, por ocupantes de outros cargos decentes, desde que, somadas às do cargo ocupado, **não ultrapasse o limite de 36 (trinta e seis) por semana.**” (RAMA, 1976, v.3, p. 862.) (Grifo nosso)

Na análise de Silva Júnior,

A 'cadeira' assegurava o posto de trabalho e este delimitava obrigatoriamente o local de trabalho. Nesse sentido, a jornada de trabalho era 'subsumida' ao local único em que se realizava. (1993, p. 119)

Ao instituir os regimes especiais de trabalho, restaurando e regulamentando o "Regime de Dedicção Profissional Exclusiva",³⁰ a Lei n. 9.717, de 30 de janeiro de 1967³¹, estabelece parâmetros para que algumas carreiras de nível universitário possam contar com cargos e funções dessa natureza, além de reajustar vencimentos de cargos e carreiras.

No âmbito da educação de 1º e 2º graus, o regime especial de trabalho abrangido pela Lei diz respeito aos cargos técnico-administrativos do ensino elementar e de grau médio: Técnico de Administração Escolar, Diretor de estabelecimento de grau médio, Assistente de Diretor, Técnico de Educação Pré-Primária, Técnico de Ensino Primário, Professor Primário designado para dirigir escolas agrupadas (Artigo 53). Pelo exercício dessas funções ou cargos, os seus ocupantes farão jus a uma gratificação de quarenta por cento sobre o valor da referência do cargo, cuja média do valor percebido, nos últimos dez anos anteriores à aposentadoria, seria a ela incorporada (Artigo 76).

Pelo artigo 53, o decreto estabelece a obrigatoriedade de os funcionários em regime especial de trabalho exercerem uma única função ou cargo, com a prestação de, no mínimo, quarenta e quatro (44) horas semanais de trabalho.

É instituído o Regime de Dedicção Profissional Exclusiva dos Cargos Técnico-Administrativos do Ensino Elementar e de Grau Médio, com a obrigatoriedade de exercerem os respectivos titulares exclusivamente as funções a ele inerentes, vedadas as acumulações e com o mínimo de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de trabalho. (Rama, 1976, v. 1, p. 317)

³⁰ Disposto no Artigo 3º da Lei n. 2.829, de 1º de dezembro de 1954.

³¹ RAMA, 1976, v. 1, p. 311-323.

Este dispositivo gerará grande polêmica entre as autoridades de ensino, sobretudo diretores de grupo escolar, que, por meio do CPP, iniciarão ampla campanha pela sua alteração, como se verá mais adiante.

Ao dispor sobre a sistemática de pagamento, a lei versa sobre a questão da carga horária semanal obrigatória, relativa às aulas ordinárias, ampliando-a para quatorze (14), para o docente titular de cargo, no ensino médio.

O Artigo 67 estabelece que

o ocupante de cargo docente em estabelecimento de ensino de grau médio subordinado à Secretaria da Educação é obrigado à prestação de quatorze aulas semanais ordinárias, além dos demais trabalhos escolares extra-classe, exames e concursos realizados no estabelecimento, comparecimento às sessões da Congregação, reuniões pedagógicas e culturais, festividades cívicas, artísticas e esportivas e outros atos escolares promovidos pela diretoria na forma regulamentar. (Rama, 1976, v. 1, p. 319)

Quanto aos benefícios de carreira, essa lei representa um avanço no que tange a dois aspectos.

Primeiro, a remuneração das aulas excedentes deixa de ser uma quantia fixa e passa a corresponder a um sessenta e três avos (1/63) do valor da referência do respectivo cargo.³²

No entanto, de forma alguma estabelece isonomia entre os dois tipos de aulas, ou, o mais sério, entre os diferentes tipos de docentes atuando nas escolas: efetivos — titulares de cadeira, assistentes, auxiliares de ensino —, admitidos, precários e extranumerários, distanciando os titulares dos *demais*. Essa isonomia será bandeira de reivindicação das entidades, sobretudo da APEOESP, por referir-se, sobretudo, aos professores de ginásio e do ensino médio, por várias décadas.

O segundo aspecto, este bastante relevante, é que a partir dessa lei as aulas extraordinárias passam a incorporar-se à aposentadoria, conforme o disposto no artigo 75: “Incorporar-se-á aos proventos da aposentadoria dos ocupantes de cargos do magistério de grau médio o valor atualizado da média do

³² “Artigo 68 - As aulas excedentes ministradas pelos professores dos estabelecimentos de ensino médio, serão remuneradas à base de um sessenta e três avos (1/63) do valor da referência do respectivo cargo.” (Rama, 1976, v. 1, p. 319)

número de aulas excedentes ministradas nos último dez anos.” (Rama, 1976, v.1, p. 320)

2. A REAÇÃO DAS ENTIDADES DE CLASSE: uma outra memória? e A POSIÇÃO OFICIAL: encaminhamento do Estatuto do Magistério

O professor não concursado ou ACT [...] tem sido sempre maioria, salvo em breves períodos após os concursos. Submetidos à burocracia que os distribui pelas escolas, são eles que mais têm dificuldades de se impor profissionalmente. As reivindicações históricas dos professores revelam que o contrato temporário, ao lado da definição da jornada e dos salários, constitui o ponto crítico na constituição dessa categoria profissional.

JÓIA (1993)

2.1 O papel das entidades do magistério

Antes de dar continuidade ao que vínhamos abordando, cremos ser necessário explicitar algumas questões relativas à própria existência dessas entidades e sua atuação até a década de 60, pelo menos.

Do nosso ponto de vista, as entidades representativas dos professores já funcionavam, pelo menos desde as décadas de 50, 60, como sindicatos. Com o aprofundamento da crise na educação, das condições salariais e de trabalho, enfim com o aprofundamento das contradições do sistema capitalista e do mundo do trabalho nesse modo de produção, os sindicatos da produção material, cujo

principal mote é a luta pelo aumento ou recuperação salarial — a luta econômica, passa a ser o modelo e fonte de inspiração.

Essa afirmação parece-nos corroborada se atentarmos, com Antunes, para o fato de que “os sindicatos têm como finalidade primeira impedir que os níveis salariais coloquem-se abaixo do mínimo necessário para a manutenção e sobrevivência do trabalhador e sua família.” (1989, p. 12) Assim, as lutas e reivindicações salariais de ambas as entidades consideradas estavam cumprindo a função primordial dos sindicatos que é a de impedir que seus associados fossem obrigados a aceitar um salário inferior ao mínimo necessário ao seu sustento, aí incluída sua família. Em contrapartida, não se nota na atuação do CPP e da APEOESP, durante o período até então focado, o mesmo empenho na defesa de uma outra finalidade, além da manutenção de um salário digno, igualmente importante para ação sindical, qual seja, a manutenção de uma jornada de trabalho menos extenuante.

Por outro lado, temo-nos referido à atuação *corporativa* dessas entidades. Esse corporativismo tem sido por nós identificado em alguns momentos com base, por exemplo, no que a Carta Del Lavoro, de concepção fascista, considera sobre as corporações, que constituiriam a organização unitária da força da produção e representariam integralmente os interesses da mesma.³³ Igualmente, o corporativismo pode ser identificado no pressuposto da paz social, da colaboração entre as classes e da negação da existência da luta de classes.

Geralmente, o termo *corporativismo* é usado num sentido pejorativo, denotando uma força negativa, de fechamento excessivo, de resistência a mudanças, voltado, até, para os interesses menores da categoria representada. Às vezes reconhecemos essa forma de atuação nas entidades enfocadas, noutras, porém, visualizamos esse fechamento como positivo, como defesa de ataques aos direitos conquistados pela categoria dos professores, ou seja, o fenômeno é contraditório, bem como a própria atuação do sindicato do magistério.

³³ A respeito ver: D’Alva, Carlos. Carta Italiana do Trabalho. In: *Fascismo e nacionalismo*. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira Livraria Editora, 1928.

Segundo avaliação da APEOESP, “desde sua fundação — em 1945, em São Carlos — até a deflagração da primeira greve em 1978, foram 33 anos em que predominou o assistencialismo na APEOESP.” (APEOESP, 1995, p. 10) O subtítulo do tópico “Histórico da APEOESP”, à mesma página, é revelador dessa análise: *De associação assistencialista e anti-democrática a um sindicato combativo e democrático.*

Mas quem, até a década de 60 pelo menos, representava a totalidade da categoria do magistério? Nenhuma das duas entidades. O CPP surge como associação dos professores primários (depois professores I) e dos diretores de grupo escolar, enquanto a APEOESP agrupava os professores secundários (professores de ginásio e segundo grau, depois professores III).

2.2 Um histórico revelador

Se há uma classe que deve, que precisa, que tem a imperiosa necessidade de associar-se, não só para utilizar-se de seus grêmios como os utilizam todas as demais classes, é justamente a dos professores. A eles cabe não apenas o direito de unir-se, mas o dever de associar-se para exemplo dos demais e para mostrar que não é mera tautologia inexpressiva aquele velho brocardo da sabedoria popular de que a “união faz a força.”

SUD MENUCCI (1930)

Primeira entidade do magistério público paulista, congregando, sobretudo os professores das séries iniciais do ensino fundamental — PI —, o Centro do Professorado Paulista — CPP, foi fundado em 19 de março de 1930 e instalado em 30 de abril do mesmo ano, como uma associação paralela à administração pública.

Nada melhor para relatar os primórdios da entidade, expressar o posicionamento dos seus fundadores e a concepção de associação que os docentes possuíam, em 1930, do que as próprias palavras dos responsáveis pela

direção dos rumos da entidade. Assim a *Revista do Professor*, em maio de 1950, saúda os vinte anos de existência do CPP:

Em 1930, aos 19 de Março, numa sala tomada de empréstimo à Diretoria Geral da Instrução Pública, então sediada em avelhantado prédio à travessa da Beneficência Portuguesa, um grupo de idealistas, contando com o beneplácito da mais alta autoridade do Magistério estadual, fundava o Centro do Professorado Paulista, destinado a congregar os mestre-escolas e a defender-lhes os direitos e aspirações.

Tratava-se de uma instituição há muito reclamada pelos professores bandeirantes que, animados pelo espírito de classe e desejosos de fazerem valer sua voz, junto ao concerto administrativo, apenas aguardavam o líder que os deveria conduzir.

A conferência de Sud Menucci em Bauru, reboando por todo o Estado, foi a clarinada que alertou os pioneiros. [...] ³⁴

Em uma fala de Sud Menucci, citada pela *Revista do Professor*, n. 23, de fevereiro de 1955, revela-se a concepção de educação então dominante e suas vinculações com o mundo do trabalho, que animou as pretensões reformistas que a entidade visualizava para si.

O sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando êste se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunhão, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. (Sud Menucci)

Cinqüenta anos depois, em seu *site* na Internet, a entidade se apresenta como

uma associação de professores de São Paulo que existe há 7 décadas. Nesse tempo, formou um patrimônio que consiste em clubes, prédios, colônias, piscinas e campos esportivos, colocados a serviço dos associados da entidade. Mas, um dos pontos fortes da

³⁴ VINTE ANOS. *Revista do Professor*, n. 4, ano VII, não. pag., mai. 1950.

Por ocasião dos vinte e cinco anos da entidade, a *Revista do Professor* relaciona o momento de crise político-econômica que o país atravessava e o espírito revolucionário da década de 30, como uma necessidade inelutável, “uma imposição determinista”, de reforma em toda a sociedade brasileira, numa perspectiva messiânica, em que o fundador Sud Menucci é retratado como um herói salvador.

“É possível que este estado psicológico, que se tornara geral, tivesse movido o apóstolo (sic) que, pela imprensa e em preleções, entrou de conclamar a necessidade da organização da classe do magistério público, para que diante da força dimanante da união, houvesse respeito pelos seus direitos e atenção às suas aspirações”. (JUBILEU DE PRATA. *Revista do Professor*, n. 23, ano XIII, não pag., fev. 1955)

instituição continua sendo a **prestação de serviços e a assistência** que dá ao professor. (CPP, 2000, p.1)³⁵

Oferece aos seus associados (cerca de 115.000), professores e especialistas de ensino, assistência administrativa e jurídica relativa à carreira, com advogados especializados; atua na área de lazer, com oito colônias de férias.

De cunho marcadamente assistencialista, contando, em São Paulo, com alojamento e clube, ao longo desses longos anos teve poucos presidentes: oito, incluindo o atual. Por outro lado, parece ser a trajetória do CPP marcada pelo legalismo no encaminhamento das questões relativas aos professores.³⁶

Já a APESNOESP — Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal de São Paulo — foi fundada em 12 de março de 1945, em assembléia realizada em São Carlos, com a presença do Diretor de Ensino – Sud Menucci.

Em 1944, os professores da escola normal de São Paulo ficaram sem receber pelas aulas extraordinárias durante vários meses, o que os colocou em uma situação difícil.

No relato de Raul Schwinden:

Tínhamos aulas extraordinárias, variáveis, e aulas fixas que todos recebiam mensalmente. Acontecia que, às vezes, o número de aulas extraordinárias ultrapassava em valor a parte fixa que não era grande. Nessa ocasião o estado descuidou do pagamento dessas aulas extraordinárias e ficamos 11 ou 13 meses sem recebê-las. O professor Mesquita, então professor da Escola Normal Oficial de São Carlos, encaminhou um memorial ao Diretor do Ensino, Sud Menucci, com adesão unânime dos seus colegas de escola. Temiam ser punidos, porém o pagamento dos meses atrasados ocorreu após oito dias. (Apud Jóia, 1993, p. 21)

³⁵ Grifos nossos.

³⁶ É particularmente relevante a avaliação, insuspeita, diga-se de passagem, de um grupo de cinco funcionários de órgãos centrais da Secretaria da Educação, autores de um estudo sobre a estrutura da SE e a adequação de seus recursos humanos, sobre a vinculação sempre presente entre as administrações do CPP e da própria SE. A afirmação é a seguinte: “Exceção feita à gestão do Pe. Baleeiro (1963), as administrações do CPP e a da Secretaria da Educação tendem a se confundir. O CPP tem conseguido a nomeação de inúmeros elementos de seus quadros dirigentes para diversos cargos de decisão da administração estadual do ensino, constituindo-se, de certa forma, numa espécie de administração paralela, mais estável que a das tecnocracias que têm passado pela Secretaria.” (COSTA, Ernestina et alii. *Adequação de recursos humanos para o sistema de ensino de 1º e 2º graus do Governo do Estado de São Paulo: uma abordagem político-administrativa*. São Paulo: Secretaria da Educação, s.d. (mimeogr.)

Com a presença de professores de oitenta escolas normais e do próprio Sud Menucci, os professores vitoriosos realizaram uma assembléia em São Carlos, que, ao final concretizou a idéia de constituição uma entidade dos professores secundários, uma vez que o CPP “só cuidava dos professores primários e os secundários estavam sem uma entidade que os pudesse liderar. Esse primeiro movimento, de modo geral, foi realizado pelos professores efetivos, que eram poucos na época.” (Schwinden, op. cit., p. 21)

Como a maioria dos professores, no período, era constituída dos *interinos*, cuja contratação se dava, sobretudo, por indicação política, sua situação funcional era bastante instável; o contrato de trabalho, juntamente com a equivalência das aulas ordinárias e extraordinárias e o reconhecimento do nível universitário, conforme já mencionamos, tornam-se reivindicações contínuas na década de 40 e seguintes.

2.3 Atuação das entidades de classe: reação e contrapropostas

A obrigatoriedade de o funcionário sujeito ao regime especial de trabalho exercer uma única função torna-se alvo de críticas e protestos da categoria do magistério, sobretudo dos diretores de grupo escolar, conforme atesta o exemplar de junho de 1967 do jornal *O PROFESSOR*, publicação informativa do CPP.³⁷

Importa, nesse momento, referir-nos à documentação coligida nas entidades de classe, uma vez que a atuação desses órgãos torna-se mais incisiva e corporativa.

O final da década de 60 é marcado como um período de protestos da categoria docente, contra, entre outros aspectos, os novos critérios de admissão de professores, composição das jornadas de trabalho, sistemática de pagamento e o atraso deste. Os reajustes salariais da categoria, durante o período de 1963 a

³⁷ “O prof. Sólton historiou o caso da Dedicção Exclusiva e a situação dos interessados ventilando bem o problema dos diretores de grupo escolar que perderam o pró-labore, ganharam a Dedicção Exclusiva, foram obrigados a deixar outras funções para cumprir essa dedicação, e, no entanto, não recebem o pagamento, em atraso, desde 1º de fevereiro último.” Dedicção Exclusiva - Encontro com o Secretário da Fazenda. *O Professor*. junho de 1967, p.10.

1973, eram diferenciados entre PI, cuja formação exigida era o segundo grau (curso Normal), e PIII, com formação universitária.

No final da década de 50, a *Revista do Professor* traduz o interesse do professorado pela LDB, então em processo de discussão, através de alguns artigos analíticos, outros laudatórios. A íntegra da nova Lei de Diretrizes e Bases, inclusive apontando os vetos, é publicada pelo menos duas vezes.

Em novembro de 1964, com novo formato, inicia-se a publicação de *O Professor*. Essa nova publicação mostra-se mais voltada para a divulgação das conquistas corporativas da entidade em defesa do magistério, sobretudo primário, através do culto ao personalismo do seu presidente e deputado estadual, Sólon Borges dos Reis. Tendência que já se esboçava na década anterior, a partir da sua eleição para a presidência do CPP, cargo que ocupou por dez mandatos consecutivos: de 1957 a 1997, ou seja, por quarenta anos.

Ao analisar essas publicações, pudemos constatar a ausência de preocupação ou de qualquer menção à forma como se organiza o trabalho docente no interior das escolas, ou seja, à questão da jornada de trabalho, como uma categoria para análise da atuação do profissional do ensino, em processo de proletarização como se aperceberiam os professores no início da década seguinte. Essa ausência, ou questão não relevante, coaduna-se com a tendência por nós abordada da conformação do CPP e da APEOESP, como entidades representativas de uma categoria profissional, aos moldes dos sindicatos da produção material de base economicista.

O que se verifica é que, na visão do CPP, sobretudo, o regime de dedicação exclusiva, que em tese delimitaria o local de trabalho, possibilitando que o profissional não se visse forçado a se desdobrar em mais de um estabelecimento de ensino — em que pese o atrelamento do docente, como trabalhador, ao estado-patrão —, não satisfaz os desejos da categoria, por não representar real ganho salarial. É o que se depreende da leitura do artigo “Dedicação Exclusiva — Encontro com o Secretário da Fazenda”, mencionado na nota n. 32, quando afirma que os diretores de grupo escolar “foram obrigados a deixar outras funções para cumprir essa dedicação”. A reação da entidade é,

então, a de não aceitar a ingerência do Estado, como patrão, ao cercear sua liberdade de escolha de onde exercer suas funções docentes ou outras a elas correlatas.

Desse modo, analisando esse fato na perspectiva da nossa hipótese inicial, a de que as relações de trabalho da categoria docente paulista encontram-se num estágio pré-capitalista, se o considerarmos isoladamente, parece-nos que este a contradiz. Ao contrapor-se ao regime de dedicação exclusiva³⁸, os professores parece que buscavam amoldar-se ao trabalho capitalista, considerando que no modo de produção capitalista o trabalhador assalariado, livre, vende a sua força de trabalho para quem e onde quer. Caracteriza-se como trabalhador livre por ter o direito legal de dispor de sua força de trabalho por períodos delimitados em negociações de troca com compradores potenciais e livre também da propriedade de, e do acesso a, meios de produção próprios.

O que se deduz, então, nesse momento histórico é que os docentes, consciente ou inconscientemente, não podemos afirmar, rejeitam esse cerceamento à sua livre escolha, ao recusar a exclusividade, por não representar ganho salarial aos docentes, ainda que aos especialistas pudesse ser conveniente, conforme análise de Sólton Borges dos Reis.

Por outro lado, podemos afirmar que, nesse período, a prática predominante das diretorias de ambas as entidades era a de negociar direta e pessoalmente junto aos órgãos da administração pública direta e ao poder legislativo. No entanto, na década de 60, foram realizadas algumas manifestações de rua. Em outubro de 1963, greve articulada pela APESNOESP e CPP paralisou escolas e instâncias administrativas durante uma semana. A última greve da década ocorreu em 1968, mas a ditadura militar já se instalara, e com ela a

³⁸ É interessante contrapor a essa questão o regime de trabalho docente de dedicação plena e exclusiva, o RDDIP, das universidades públicas paulistas: UNESP, UNICAMP e USP, para quem o docente vende sua força de trabalho, aí inclusas suas horas livres, uma vez que, em tese, lhe é vetada a possibilidade de trabalhar em outra instituição pelo número de horas que seja. Poderíamos, então, considerar esse regime de trabalho muito mais para aquele das corporações de ofício, onde efetivamente era vedado ao artesão participar de mais de uma corporação, do que para o trabalho assalariado livre. O que coloca o magistério, em qualquer nível de ensino que se considere, numa perspectiva sempre problemática e problematizável no que tange à organização do trabalho docente e sua inserção no modo de produção capitalista.

repressão. A próxima greve da categoria dar-se-ia apenas dez anos depois, dando novos e democráticos rumos ao movimento docente.

À página 11 de *O Professor*, de junho de 1967, assim se expressa o presidente do CPP, na seção “Dedicação Plena, e não exclusiva”.³⁹

Eis a argumentação da entidade:

Existe uma diferença substancial entre as duas: a DEDICAÇÃO PROFISSIONAL EXCLUSIVA da Lei 9717 não permite às autoridades enquadradas no seu regime — e esse enquadramento é compulsório — o exercício de qualquer outra atividade remunerada, quer oficial, quer particular, fora do período normal de trabalho, enquanto que a DEDICAÇÃO PLENA exige apenas que sejam cumpridas as 44 horas semanais sem qualquer outra restrição. Ora, na elaboração do projeto, o CPP propôs a **DEDICAÇÃO PLENA** e não a **EXCLUSIVA**. Esta dedicação exclusiva, muito embora viesse aumentar razoavelmente os vencimentos das autoridades do ensino, não é a que convém ao magistério. Por isso, o CPP, como sempre o faz, na defesa dos legítimos interesses dos professores empreenderá uma luta para transformar a DEDICAÇÃO EXCLUSIVA, EM PLENA. (*O Professor*, junho de 1967, p. 11)

A luta do CPP, para adequar a Lei 9.717 aos interesses do magistério, continua durante todo o ano de 1967. O exemplar de dezembro desse ano de *O Professor* expõe o trabalho da entidade no que se refere à questão da dedicação exclusiva:

Desde a promulgação da Lei n. 9.717, de 30-1-1967, que instituiu o Regime de Dedicação Profissional Exclusiva para as autoridades de ensino, não fez outra coisa o CPP senão:

- 1) Tomou todas as providências junto ao Governador, aos Secretários da Educação e da Fazenda, e à Assembléia Legislativa, para que a dedicação fosse paga. Conseguiu, inclusive, a simplificação do seu pagamento.
- 2) Vem apontando as inúmeras falhas da Lei a dano do professorado, e, ao mesmo tempo, tem reivindicado para o magistério outras vantagens não contidas na lei. (Luta do CPP para a revisão da Lei 9717. *O Professor*. dezembro de 1967, p. 8)

Nas páginas 8 e 9 do mesmo jornal, estão as sugestões do CPP, em forma

³⁹ Grifo nosso.

de Projeto de Lei⁴⁰, que prevê: a permissão para o funcionário, em regime de dedicação exclusiva, do exercício de atividades remuneradas relativas ao ensino e à difusão cultural, além das 44 horas semanais obrigatórias da sua função ou cargo; incorporação à sexta-parte e aposentadoria da gratificação relativa ao regime de dedicação exclusiva, após cinco anos; gratificação para o caso de afastamentos e de substituições; abrandamento da penalidade aos funcionários que não cumprirem as obrigações decorrentes do regime especial de trabalho.⁴¹

A campanha deu frutos, e, em 20 de dezembro de 1967, o governador Abreu Sodré promulga uma lei alterando dispositivos concernentes ao regime de dedicação profissional exclusiva dos cargos técnico-administrativos do ensino elementar e de grau médio.

A Lei n. 9.993, de 20 de dezembro de 1967,⁴² altera alguns dispositivos da lei anterior, no que se refere ao regime de dedicação profissional exclusiva dos cargos técnico-administrativos do ensino elementar e médio, com relação à própria instituição desse regime no âmbito do magistério e à sistemática de pagamento no caso de substituição de funções, por isonomia com os funcionários de outras secretarias de estado.⁴³

O Artigo 53, da Lei n. 9.717, conforme proposta contida no Projeto de Lei n. 662, retroagindo seus efeitos a partir de 1º de fevereiro de 1967, passa a ter a seguinte redação:

É instituído o Regime de Dedicação Profissional Exclusiva dos Cargos Técnico-Administrativos do Ensino Elementar e de Grau

⁴⁰ Projeto de Lei n. 662, apresentado à Assembléia Legislativa em outubro de 1967, pelo deputado estadual Sólton Borges dos Reis. Este já havia apresentado, quando da tramitação do Projeto de Lei n. 518/67, que deu origem à Lei 9.717, três emendas com as reivindicações do professorado. Como o projeto foi aprovado por decurso de prazo, essas emendas sequer chegaram ao plenário para discussão.

⁴¹ Pelo Artigo 5º da Lei 9.717, “o não cumprimento por parte do servidor das obrigações decorrentes dos regimes especiais de trabalho, uma vez devidamente apurado em processo administrativo, será punido com a demissão do cargo, ou dispensa da função.” (RAMA, 1976, v.1, p. 312)

⁴² RAMA, 1976, v. 5, p. 330-331.

⁴³ À página 8, de *O Professor*, de dezembro de 1967, são listados os quatro pontos divergentes entre o que a lei 9.717/67 propôs para os diretores de repartição e para os diretores do magistério, e que se constituíam em reivindicações da categoria representada pelo CPP, levadas ao governador pelo deputado Sólton Borges dos Reis: direito e prazo de opção pelo regime; possibilidade de o diretor do magistério poder exercer atividade de ensino e difusão cultural, além da prestação das 44 horas semanais obrigatórias; possibilidade de convocação para o diretor poder exercer outro cargo no âmbito da Secretaria da Educação, sem perda do regime especial; isonomia para o prazo de incorporação da gratificação.

Médio, ficando os seus ocupantes obrigados à prestação de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de trabalho e proibidos do exercício de quaisquer atividades particulares remuneradas, exceto as relativas ao ensino e à difusão cultural. (Rama, 1976, v. 5, p. 330)

Esta lei contempla, ainda, as outras reivindicações do CPP: o direito de opção, por parte do servidor abrangido pelo regime, de continuar ou não no regime instituído (Parágrafo 2º do Artigo 53); a não perda da gratificação por motivo de afastamento — nojo, gala, férias, licença-prêmio, licença-saúde e licença gestante (Artigo 4º); pagamento da gratificação ao substituto de ocupante de cargo em regime especial de trabalho (Artigo 5º); abrandamento da punição ao servidor, pelo não cumprimento das obrigações decorrentes dos regimes especiais de trabalho, antes prevista com a demissão, para suspensão de, no mínimo 30 dias, e demissão, no caso de reincidência (Artigo 6º).

O ano de 1968 caracterizou-se como o início de uma crise que se instalou no ensino público paulista nos anos seguintes, com grande destaque da imprensa escrita.

As reformas educacionais empreendidas pela administração Ulhôa Cintra,⁴⁴ mormente a do ensino médio, no bojo do pensamento tecnocrático vigente pós-64, de certo modo, antecipavam-se à Lei 5.692/71, mas tinham, sobretudo, um conteúdo democratizante, gerando grande polêmica e controvérsia, no interior da rede de ensino oficial.⁴⁵

Como parte dessa reforma antecipatória, são publicados, no início do ano letivo de 1968, dois decretos que tratam da contratação de professores para

⁴⁴ Durante esse período, a imprensa paulista abre amplo espaço para as ações do Secretário da Educação, Antonio Barros de Ulhôa Cintra, quando da reformulação do ensino no Estado.

Em 26 de dezembro de 1968, a Folha de S. Paulo refere-se à reforma como uma *revolução educacional* no que tange ao ensino de grau médio, dado o seu alcance democrático, em artigo intitulado “*São Paulo dá oportunidades amplas e iguais para todas as crianças*”.

O mesmo diário, em 16 de outubro de 1969, na matéria “*Ulhôa fala sobre nova filosofia do ensino*”, apresenta as considerações do Secretário sobre a nova forma do ensino público, ao garantir a escolarização de oito anos para todos, com a *extinção do exame de admissão*, além da previsão de aumento da oferta para o ensino médio, no início da próxima década.

Dando cumprimento ao anunciado, em janeiro de 1970 é publicado o Decreto n. 52.353, de 06 de janeiro de 1970, instituindo “a escola integrada de 8 (oito) anos que unifica o ensino primário e ginasial”. (RAMA, 1976, v. 4, p. 1347-1349)

⁴⁵ A esse respeito, ver: BUENO, 1993.

ministrarem aulas excedentes no ensino secundário e normal, e no ensino médio. São eles, respectivamente: o Decreto n. 49.213, de janeiro de 1968 e o Decreto n. 49.319, de fevereiro de 1968.

Com o estabelecimento de preceito estipulado pela Constituição de 1967, determinando que fossem aplicadas as normas da CLT para a contratação de pessoal em caráter temporário, o Decreto n. 49.213 cumpre essa exigência no âmbito da Secretaria da Educação, no que se refere ao ensino secundário e normal.

Datado de 15 de janeiro de 1968, esse Decreto “regulamenta a contratação de professores para regência de aulas excedentes nos estabelecimentos de ensino secundário e normal dos estabelecimentos oficiais do Estado”.⁴⁶

Considerando que os preceitos constitucionais haviam abolido algumas formas tradicionais de recrutamento de pessoal para prestação de serviços na esfera da Administração Pública e que a admissão de extranumerários não havia sido objeto constitucional, assim preceitua o artigo 1º:

As aulas consideradas excedentes, [...] serão ministradas por professores **contratados na forma da C.L.T.**, pelos diretores de estabelecimento de ensino secundários e normais oficiais do Estado. (p. 89) (Grifos nossos)

Um mês após, em 16 de fevereiro, o Decreto n. 49.319 é publicado dispondo “sobre o recrutamento de professores para ministração de aulas excedentes no ensino de grau médio”.⁴⁷

As aulas dessa modalidade de ensino consideradas excedentes seriam ministradas “por professores efetivos, professores estáveis, professores extranumerários mensalistas, docentes auxiliares, auxiliares de ensino, mestres, engenheiros, agrônomos, veterinários e técnicos agrícolas.” (Artigo 1º)

Pelo artigo 2º, as aulas consideradas excedentes que não pudessem ser atribuídas aos servidores acima mencionados, seriam ministradas por “**pessoal contratado no regime da C.L.T.**, pelos diretores dos estabelecimentos.”⁴⁸

⁴⁶ SÃO PAULO (Estado). *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1968, v. 1, p.89-90.

⁴⁷ RAMA, 1976, v. 3, p. 1237.

⁴⁸ RAMA, 1976, v.3, p. 1237. Grifos nossos.

A contratação por esse regime jurídico era uma das reivindicações históricas e recorrentes da APESNOESP. Assim, por ocasião do processo de atribuição de aulas no início do ano letivo de 1968, a **contratação** de professores precários para o ensino secundário, normal e médio para ministrar aulas excedentes deu-se pela CLT. Depois, nunca mais...

Retomando a questão do regime jurídico de contratação dos professores não efetivos, que longe de serem minoria, parece caracterizavam a regra, verificamos que, apesar de constar na Constituição Federal de 1934 a realização de concurso de provas e títulos como requisito para o ingresso no serviço público, eles não se realizavam com a frequência necessária e com a previsão de cargos exigidos pela expansão da rede de ensino. Assim, como vimos, a contratação de pessoal em caráter temporário, dos já aludidos *extranumerários*, era antiga e, ao longo do tempo, vários dispositivos legais foram promulgados com o intuito de lhes atribuir garantias trabalhistas, os quais, por sua vez, foram consolidados através do Decreto n. 41.982, de 3 de junho de 1963.

O ano de 1968 parecia ter colocado *nos trilhos* certos a questão trabalhista do professorado paulista, por meio, finalmente, da contratação de pessoal precário ou admitido em caráter temporário pelo regime jurídico da CLT. Porém, quase três meses depois da publicação dos dois decretos inovadores, um novo dispositivo legal vem contrariá-los.

O Decreto n. 49.532, de 26 de abril de 1968, ao dispor “sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos [...]”⁴⁹, considera que ambas as Constituições: a do Brasil e a do Estado, não vedam a admissão precária “e sem direito à estabilidade e às vantagens estatutárias do funcionalismo” (p. 227) para serviços urgentes e inadiáveis na administração. Assim, o decreto fixa os critérios normativos para esse tipo de admissão e credenciamento nessa modalidade.

É importante salientar que, à exceção dos Decretos n. 49.213 e 49.319 de 1968, o termo *contratação* nunca mais foi ou é utilizado nos dispositivos legais que

⁴⁹ SÃO PAULO (Estado). *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1968, v. 2, p. 227-229.

tratam, exatamente, da contratação de pessoal precário, para realizar atividades consideradas eventuais ou ministrar aulas excedentes, ainda que esse servidor, maioria da categoria docente, permaneça anos a fio nesta incômoda e irregular situação trabalhista. Que é, até hoje, a situação dos milhares de “acetistas” — os admitidos em caráter temporário, ACTs.

Então, pelo Decreto n. 49.532, a admissão dar-se-ia de forma precária, por tempo indeterminado, cessando automaticamente quando o cargo fosse provido efetivamente por concurso. Previa, ainda, a dispensa sumária, a qualquer tempo, a critério exclusivo da administração. Assegurava a retribuição de férias anuais de 30 dias, nojo, gala, licença para tratamento de saúde e à gestante, porém, nenhum outro direito ou vantagem ao servidor contratado a título precário, uma vez que o “credenciado” **não manterá “com a administração que o credencia qualquer vínculo de emprego ou relação estatutária [...]”**⁵⁰ (§ 2º, Artigo 4º).

Durante, ainda, a gestão de Ulhoa Cintra, em 23/03/1968, o Diário Oficial publica a Portaria n. 31, do Departamento de Educação, fixando os critérios para fins de atribuição de aulas excedentes, dentro do mesmo limite de 36 aulas semanais.⁵¹

Novos protestos do magistério evidenciam a crise do ensino secundário, conforme notícia *O Estado de S. Paulo*, em 23/05/1968, denunciando a insatisfação do professorado com relação à referida portaria e seus critérios para a composição das jornadas de trabalho docente.

⁵⁰ Grifos nossos.

⁵¹ O número de aulas excedentes a ser atribuído aos servidores deveria ocorrer na seguinte conformidade: a) 12 aulas ao candidato já docente do magistério primário, independentemente do número de aulas efetivamente ministradas, uma vez que estas seriam computadas como equivalentes a 24 aulas semanais; b) 12 aos servidores em regime comum de trabalho (33 horas semanais); c) 03 aulas aos servidores em RDPE (44 horas semanais) e nenhuma aos servidores contratados pelo regime jurídico da CLT para prestação de serviços durante 48 horas semanais. (D.O. 23/03/1968. *Ano LXXVIII - N. 56, p. 22*)

Enquanto isso, a contratação de docentes pelo regime jurídico da CLT estava em julgamento pelo Tribunal de Contas do Estado.

A Portaria n. 31 será revogada somente em 1970, por Comunicado do Coordenador do Ensino Básico e Normal (D.O. de 27/07/1970, p. 37), quando o jurista Hely Lopes Meirelles acumulava as pastas da Justiça e da Educação, após o afastamento de Ulhoa Cintra e de seus assessores diretos. Esse comunicado, além de revogar a referida Portaria, veda a ministração de aulas excedentes a diretores, em seus próprios estabelecimentos de ensino, e a delegados e inspetores, nos estabelecimentos de ensino subordinados a Delegacia a que pertençam.

Já em 1969, a Emenda Constitucional de 30 de outubro de 1969 determina que os cargos da administração pública fossem providos temporariamente apenas pelo prazo de dois anos, ao fim dos quais ficava vedado novo provimento sem concurso público. A Secretaria da Educação uma vez mais não cumpriu determinação superior, e um grande contingente de professores recorre à justiça requerendo a volta da contratação pela legislação trabalhista, uma vez que a contratação pelo regime da CLT havia ocorrido no ano de 1969 e, ao final desse ano, a SE paga o fundo de garantia devido, registrando na carteira de trabalho o término da contratação, para em 1970, readmiti-los em caráter temporário.⁵²

Num processo longo, muitos professores obtiveram, via judicial, a condição de celetistas, mas uma série de pressões administrativas foram-se colocando para que ‘desistissem espontaneamente’ dessa forma de contratação. Uma delas foi condicionar a contagem de tempo de serviço à desistência do regime trabalhista, no momento da posse do docente por concurso público, por exemplo; outra consistiu em propor acordo àqueles que contassem com mais de dez anos de serviço e perdessem as aulas registradas na carteira de trabalho (Teixeira, 1988, p. 182-3). E esse processo arrastou-se por vários anos.

O jornal *APEOESP Em Notícias*, de junho e julho de 1976, em artigo sob o título **Falta de documentos atrasa ações de precários**, relata que diretores procuram barrar a ação da justiça por não liberarem a documentação necessária — comprovantes de tempo de serviço e o número de horas-aula ministradas — para que os professores precários pudessem entrar com ações na justiça. Por essa publicação haveria 11.500 docentes nessas condições.

Por outro lado, as medidas tomadas pela Secretaria da Educação não são bem vistas pelo regime militar e o Secretário é afastado.

⁵² Ao analisar o fato ocorrido em 1969, quando os professores secundários e de ensino médio, então contratados pelo regime da CLT, receberam, ao final desse ano, seu fundo de garantia, para serem recontratados, no ano seguinte, não mais por esse dispositivo, Eiko Shiraiwa Campos Reis, primeira presidente da APEOESP depois do movimento pela renovação da entidade, que encabeçava a Chapa de Oposição Pró-Entidade Única, assim se expressa: “Em 1968 fomos contratados pela CLT. Então, de repente, em 1969 é pago um ano de fundo de garantia. Muita gente ficou até contente. E não percebemos que era um

Bueno (1993, p. 90-1) relata:

as declarações e ações dos responsáveis pelo ensino paulista, dada sua contraposição aos interesses do governo militar, logo foram enquadradas como subversivas. Em vão a administração tentou defender-se. A 1º/05/70 Ulhôa Cintra deixava a S.E. por 'motivos particulares', segundo noticiou o jornal FSP. Sintomaticamente, quem assumiu em caráter cumulativo a Pasta foi o então Secretário da Justiça, Hely Lopes Meirelles, que imediatamente afastou todos os assessores mais diretos do demissionário. E a censura disse presente.

Apesar da importância do momento histórico e político, não nos foi possível localizar as publicações, tanto do CPP, como as da APESNOESP, relativas a esse período, crucial para a história do país e para a educação brasileira, até o ano de 1971.⁵³

Semelhantemente ao CPP, a APESNOESP, nesse período, parece ter uma atuação corporativa, de culto a personalidades — Rubens Bernardo e Raul Schwinden, sobretudo —, e, em alguns momentos de oposição ao governo, o que de certa forma a diferencia um pouco da outra entidade, que, mesmo nas lutas, o fez buscando o consenso e a conciliação, o convívio com as autoridades, enquanto a APESNOESP pareceu exagerar nos recursos à Justiça, encaminhando as lutas da entidade através do seu departamento jurídico.⁵⁴

Mas essa é uma outra história...

direito ser contratado pela CLT.” (Entrevista concedida, em 22/05/89, a Sonia Maria Portella Kruppa. *Projeto Memória da APEOESP.*)

⁵³ A documentação recolhida na APEOESP, a partir do ano de 1972, através do jornal *APESNOESP Em Notícias* e, posteriormente, *APEOESP Em Notícias* (a partir de janeiro de 1974 - N. 22) encontra-se precariamente arquivada. A partir da Greve de 1978, no entanto, foi possível contar com farta documentação (atas, anotações de assembleias, recortes de jornais da grande imprensa), graças à doação, à APEOESP, do arquivo pessoal do professor Ronaldo Nicolai, naquele período ativo militante da região de Campinas, e organizado pelo CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

⁵⁴ Durante praticamente toda a década, a entidade havia restringido sua atuação, quase que exclusiva, à assistência aos associados, tendo-se tornado o Departamento Jurídico, dirigido por Raul Scwinden, a sua principal instância. Posteriormente, esse fato provocaria do Secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, o seguinte comentário: “Os professores são *sui generis*, porque as categorias profissionais, em geral, têm uma entidade de classe com um departamento jurídico. No caso dos professores é o contrário: um departamento jurídico é que tem uma entidade na categoria.” (APEOESP. *Formação Sindical*, n. 5, dezembro/95, p. 10)

2. 4 A década de 70

A partir dos anos 60 os docentes paulistas realizaram algumas manifestações de rua e duas greves: em 1963 e 1968. Entretanto, nesse período ditatorial, as entidades de classe foram submetidas à censura e à repressão. Perdem seu caráter representativo e reivindicatório, transformando-se em agências de controle social e político, em prestadoras de serviços assistenciais.

Em consonância com o avanço, no período, do modo de produção capitalista a partir do fortalecimento do capital monopolista e multinacional, bem como da tecnologia da produção, o Estado e os poderes públicos são levados a se distanciar das iniciativas de natureza universal. Assim, o Estado e suas instituições, por meio dos seus representantes nacionais, convertem-se em aliados dos grupos econômicos chamados a implementar o *desenvolvimento nacional*. Utilizando-se dos tecnocratas, da ideologia do planejamento, da isenção da técnica, da racionalização dos meios, o Estado visava à eficiência, à produtividade, entre outras formas de persuasão, e, através das políticas públicas, visava ao ilusório atendimento dos direitos sociais da população, como forma de cooptação. E, enquanto a burocracia estatal, decorrente das funções econômicas do Estado intervencionista, expande-se, o crescimento do processo de burocratização do sistema escolar brasileiro também ocorre.

Esse crescente processo de burocratização das instituições apresenta reflexos no sistema educacional do estado de São Paulo, e, concomitantemente à gradativa implantação da Lei 5.692, de 1971, vários dispositivos legais moldarão esse novo perfil da Secretaria da Educação, destacando-se o Decreto n. 7.510, de 1976, matriz legal e ponto de partida para uma série de outras medidas legais que consolidarão a S.E. como uma organização centralizadora, burocrática e hierarquizada, pautada por decisões tomadas no topo do sistema, e pela criação de órgãos técnico-burocráticos intermediários, como as Divisões Regionais de Ensino, que passam a atuar em conjunto com as Delegacias de Ensino (que já existiam, mas foram multiplicadas, atingindo o número de 128), no sentido do controle ideológico, garantindo que as ordens emanadas *de cima* fossem

efetivamente cumpridas pelas instâncias subalternas, sem contestação. As escolas tornam-se executoras de ordens e os professores vêm-se presos numa teia de normas legais que lhes dificultam o acesso a direitos funcionais, bem como achatam seus salários.

Para Ribeiro é possível constatar, nesse período, “que o silêncio foi imposto não apenas na unidade escolar como nas associações da categoria” (1987, p. 222).

Como indicadores dessa prática desmobilizadora, podem ser constatados os mecanismos de pressão política sobre os membros de diretorias dessas associações, com o afastamento daqueles que não se submetem e a conseqüente sujeição das lideranças que permanecem, e que, nesse processo, afastam-se do conjunto da categoria.

Nessa perspectiva, a APEOESP, na década de 70, mantinha uma relação assistencialista com seus associados e de conciliação com o Estado. A avaliação que a entidade faz do período correspondente à ditadura militar era de que a mesma havia-se acomodado, “adaptando-se ao regime autoritário, e foi-se afastando do conjunto da categoria, passando a orientá-lo no sentido de também se submeter às determinações oficiais” (APEOESP, 1995, p. 10).

No entanto, mesmo sob vigilância e restrições, o movimento docente movia-se e estabelecia alianças com grupos políticos formados na clandestinidade. Desse modo, os dois grupos de professores formados nesse período, cuja atuação contribuirá sobremaneira para a retomada do movimento docente e a mudança de rumos da entidade, em 1976, 77 — o MUP (Movimento de Unificação dos Professores) e o MOAP (Movimento de Oposição Aberta dos Professores) —, aglutinavam as várias tendências políticas de oposição radical ao regime militar e pela democratização do país. Dentre essas tendências podemos destacar as de organizações políticas como: a OSI (Organização Socialista Internacionalista), a Libelu (Liberdade e Luta), o MEP (Movimento de Emancipação do Proletariado), a Polop (Organização Marxista Política Operária), a AP (Ação Popular), o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro), o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e

o PC do B (Partido Comunista do Brasil), além de grupos ligados à Igreja Católica, ao anarquismo e a grupos de direita.

Entretanto, até meados da década, as reivindicações da categoria bem como as lutas eram encaminhadas ao departamento jurídico da entidade, conforme apontado. A situação funcional do professorado paulista mantinha-se sem alterações substanciais: o quadro docente do denominado *pessoal fixo* da S.E. era constituído, além dos professores efetivos, pelos substitutos, interinos e *estáveis*.

Quanto aos *estáveis*, sua situação funcional manteve-se sem regulamentação até o final da década de 60, servindo, inclusive, como um dos pretextos para a instauração de processo militar contra o ex-Secretário, Ulhôa Cintra, e vinte e dois funcionários da S.E., na 1ª Auditoria da Justiça Militar.⁵⁵

Em 1970, o Decreto-Lei n. 249⁵⁶, de 29 de maio, dispõe sobre a situação dos professores *estáveis* do ensino médio, normatizando, em seu artigo 1º, que:

Os professores do Ensino de grau médio *estáveis* nos termos do § 2º do artigo 177 da Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, terão retribuição fixa correspondente ao padrão do professor efetivo de Ensino médio (referência “20”), ficando sujeitos à prestação de até oitenta e uma horas-aula mensais.

§ 1º - As aulas que ultrapassarem o limite mensal estabelecido neste artigo serão retribuídas como excedentes.

§ 2º - Aplicam-se a estes professores as normas do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado [...]

Por este dispositivo legal, os professores *estáveis* ficariam sujeitos à “designação para substituições docentes, ministração de aulas excedentes, *respeitada a preferência do titular*”.⁵⁷

⁵⁵ A 1º de setembro de 1972, a *Folha de São Paulo* noticia: “I.P.M. da Educação na Auditoria”.

De acordo com o relatório da comissão de educadores, composta pelo encarregado do I.P.M., várias falhas graves de caráter administrativo e político-social “que beiravam a calamidade e encaminhavam o desmantelamento da S.E., à mercê de corruptos e incapazes”, foram detectadas. Dentre elas: ausência de orientação pedagógica (!); *falta de regularização da situação dos estáveis* e ausência de critérios para a admissão de professores de Educação Moral e Cívica.

⁵⁶ RAMA, 1976, v. 2, p. 438- 441.

⁵⁷ Artigo 2º. O grifo é nosso.

Pelo disposto no Artigo 3º, esses professores somente poderiam ser nomeados para *cargos de professor* de ensino médio, mediante concurso público de títulos e provas.

Um mês após a publicação do Decreto-Lei n. 249, em 29 de junho de 1970, o Decreto n. 52.477 regulamentou-o, considerando como *estáveis*

os professores admitidos para aulas excedentes ou que exerciam a docência como substitutos, no ensino médio oficial do Estado e que, em 24 de janeiro de 1967, contavam:

I - cinco anos de exercício na função;

II - cinco anos de serviço público federal, estadual ou municipal, computado exclusivamente o tempo anterior à admissão para o exercício de funções docentes. (RAMA, 1976, v. 4, p. 1368-1370)

Em que pese a busca de critérios claros e pautados pela legislação vigente, respeitando os direitos dos professores titulares de cargo por concurso público, e, mesmo os argumentos constantes da Exposição de Motivos⁵⁸ arrolados pelo jurista Hely Lopes Meirelles (respondendo pelo Expediente da Secretaria da Educação), no referido Decreto-Lei, durante quase toda a década pouco se conseguiu fazer para regularizar a situação desses docentes.

Apenas em 1977, após longa pendência judicial, os aproximadamente 400 professores estáveis do Estado foram *efetivados*, ao ser beneficiados na escolha de vagas oferecidas por Concurso de Ingresso, escolhendo seus postos de trabalho — escolas com cargos vagos (Cadeiras) nas respectivas disciplinas —, antes dos docentes do Ensino de Grau Médio aprovados em Concurso Público de Títulos e Provas, realizado em 1974, sem eles próprios terem-se submetido a

⁵⁸ Como Secretário da Justiça, respondendo pela Pasta da Educação, Meirelles analisou os processos movidos por professores de grau médio e primário, pretendendo a efetivação. O jurista distingue, inicialmente, os preceitos de estabilidade e de efetividade, considerando inaplicável dispositivo da Constituição do Estado, de 13 de maio de 1967, suprimido pela Emenda Constitucional n. 2, de 30 de outubro 1969. Ele conclui que o reconhecimento da estabilidade é legítimo, ao passo que o da efetivação carece de fundamento.

qualquer avaliação.⁵⁹

2.4.1 O processo de elaboração do Estatuto do Magistério

No contexto vigente após a Revolução de 64, com a redefinição das funções do Estado e o conseqüente alijamento da população das esferas decisórias, buscando-se a cessação do protesto social, ocorrem, entre outros, os processos de reforço do executivo e de centralização e modernização da administração pública.⁶⁰

Anteriormente, no entanto, já se apontava que a redefinição da política educacional no Brasil passava pela reformulação do modelo da educação fundamental e média.⁶¹

E, em 1971, com a promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o modelo da educação primária e média tomará novos rumos.

No bojo do processo de modernização administrativa, com a extensão da obrigatoriedade escolar, dos 7 aos 14 anos, a Lei procurará regulamentar a carreira do magistério, na verdade, criando-a e normatizando a formação docente, o processo de seleção e admissão, níveis de atuação, etc., o que deveria ser consubstanciado em Estatuto próprio, elaborado pela Secretaria de Educação de cada Estado da Federação.

⁵⁹ Esse fato contrariou todos os argumentos e motivos considerados tanto no Decreto-Lei 249/70, como no Decreto n. 52.477/70, sobretudo o disposto no § 1º do Artigo 3º: “A designação de estáveis para funções docentes não poderá prejudicar o titular da Cadeira ou impedir o provimento desta por concurso de remoção ou ingresso.”

⁶⁰ Como o início das mudanças mais profundas na sociedade e na economia brasileiras, com o processo de aceleração da expansão econômica, ocorrem sobretudo a partir de 1968, este ano marcará, também, o início da intervenção federal no sentido de forjar um novo e *moderno* sistema educacional.

⁶¹ Exemplos dessa afirmação podem ser encontrados: nos documentos referentes aos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, os conhecidos Acordos MEC-USAID, celebrados entre junho de 1964 e janeiro de 1968, num total de doze; nas sugestões da Comissão Especial, criada no final de 1967, para apurar a situação geral do ensino superior, bem como apontar as possíveis causas da crise educacional, apresentadas em seu relatório final, conhecido como Relatório Meira Matos, e no próprio Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado com a finalidade de dar continuidade aos estudos sobre a realidade educacional do país. (Cf. ROMANELLI, 1987, p. 216-228.)

No caso de São Paulo, desde 1972 até abril de 1974, a imagem que o jornal *APESNOESP Em Notícias* nos apresenta do magistério oficial paulista é de reclamo para que se instituisse a carreira do magistério, entretanto, a atitude parece ser de *espera* para que a elaboração do Estatuto do Magistério partisse, sobretudo, do Governo, das autoridades, e não da própria categoria.

A elaboração de um estatuto para o magistério era, já há algum tempo, uma reivindicação da APEOESP. No entanto, nesse momento, tratava-se, sobretudo, de cumprir um dispositivo legal, mais precisamente o Artigo 36 da Lei n. 5.692/71, que preconizava:

Em cada sistema de ensino haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (Brejon, 1975, p. 238)

Desse modo, o início da década de 70 é marcado pela pressão das entidades de classe do magistério para que o Governo Estadual promulgasse o seu tão aguardado Estatuto.

Em maio de 1972, *O Professor*, órgão informativo do CPP⁶², estampa em sua primeira página a seguinte manchete:

**CPP REIVINDICA
Precisamos do estatuto do magistério.**

No interior do volume, matéria intitulada *Estatuto do Magistério* cobra da Secretaria de Estado da Educação o início dos estudos visando à elaboração desse dispositivo, explicitando a ausência de participação, na formulação da política educacional, por parte dos interessados mais diretamente no processo — os educadores, sequer sob a modalidade de informação.

Em São Paulo nada ainda foi divulgado sobre os estudos para o Estatuto do magistério do Estado. Notícias procedentes de outros Estados dão conta de que grupos de trabalho, com a participação das entidades de classe, já foram organizados para elaborar o respectivo Estatuto do Magistério.

⁶² Ano IV, maio de 1972, n. 36.

Em São Paulo o CPP continua a insistir em dois pontos que considera importantes para a classe:

1º - elaboração quanto antes do Estatuto do Magistério paulista;

2º - **participação efetiva dos professores, através da entidade de classe, na elaboração do Estatuto.**⁶³

Informa-se que a Secretaria da Educação do Estado estaria pensando em iniciar os estudos para o Estatuto do Magistério com a participação de representantes da classe. Mas até agora não se conhece nenhuma medida prática nesse sentido.⁶⁴

Em novembro do mesmo ano, nada de concreto havia sido efetivado com relação aos estudos sobre o Estatuto.

A primeira página do *APESNOESP em notícias*, de novembro de 1972⁶⁵, traz uma nota referente à visita da Secretária da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, à cidade de Cubatão, sob o título: **Concursos, Reforma do Ensino, Vencimentos do Professor e Estatuto.**

Algumas breves frases enunciam apenas idéias vagas e ainda não articuladas sobre a vinculação entre uma reforma administrativa da SE e o estatuto, em que pese a inexatidão do texto.

[...] a Prof^a. Esther de Figueiredo Ferraz, Secretária da Educação, entre outras declarações feitas publicamente, anunciou as seguintes medidas de grande interesse para o magistério do Estado:

1. Será realizado anualmente, um concurso para provimento de cargos do magistério, a partir do segundo semestre de 1973, eliminando-se definitivamente a admissão de professor a título precário para a regência de aulas excedentes.⁶⁶
2. Afirmando que o principal objetivo da Secretaria da Educação é terminar com o processo desumano de admissão de professor a título

⁶³ Grifo nosso.

⁶⁴ Apenas em 1977, quando da publicação do Decreto n. 9.712, de 19 de abril, instituindo o Grupo Intersetorial para elaboração do Plano de Classificação de Cargos e Funções do Serviço Público Estadual, através da Resolução SE n. 154, de 12-9-77, que “Institui Comissão Especial para reestudo e reforma do Estatuto do Magistério”, o Secretário da Educação nomeará membros da diretoria das entidades de classe paulista: APEOESP: Aníbal Heten e Maria Célia Zuardi; CPP: Anacleto Bentivólio e José Paschoal Rosário; UDEMO - União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial -: Santo dos Reis Siqueira; para participarem das discussões que se travavam na *cúpula do sistema*, visando à reformulação do Estatuto publicado há apenas três anos.

⁶⁵ Ano II, Novembro de 1972, n. 16.

⁶⁶ O primeiro Concurso, após a reforma da rede pública de ensino, decorrente da implantação da Lei 5.692/71, ocorreu em 1974. A realização anual dos concursos públicos de provas e títulos, na verdade visava, ao efetivar a maioria dos quadros da S.E., à extinção dos professores contratados pelo regime jurídico da CLT, por serem considerados onerosos e com maior amparo legal do que os admitidos, precários etc. Haja vista a grande incidência, nessa década, de processos trabalhistas movidos contra a S.E. e, diga-se de passagem, quase sempre com vitória para os professores.

precário, informou que, o próximo ano ainda se iniciará com o regime de aulas excedentes, com escolha interna e externa, até a realização do primeiro concurso de ingresso. [...]

Falou ainda a senhora Secretária em uma breve reforma administrativa da Secretaria da Educação [...]. Quanto ao Estatuto do Magistério, disse considerá-lo a cúpula de toda a reforma. Vai regularizar tudo, trazendo mais estabilidade e segurança para o professor.

Pelo menos em nível do discurso, a Secretária abordou a correlação entre formação docente, qualidade de ensino, salários e número de aulas semanais ministradas.

4. Revelou que está estudando um aumento de vencimentos para o magistério. Esclareceu que pretende pagar melhor o professor com menor número de aulas, para que ele possa fazer cursos de atualização.

‘Sei que não é possível um professor dar 44 aulas semanais e ter tempo para fazer novos cursos.’

Por outro lado, a visão governamental sobre o estatuto deixa claro que questões tais como a da constituição das jornadas de trabalho não devem ser contempladas por esse dispositivo. Por não serem preceitos "nobres" e, sim, menores, deveriam ser objeto de lei complementar, ou decretos ou portarias, conforme afirmações da própria Secretária da Educação, professora Esther de Figueiredo Ferraz, no Caput da Resolução SE n. 55 - A.

Parece-me que, à semelhança do que acontece com o Estatuto do Magistério Superior, objeto das leis federais n. 4.881 - A, de 6 de dezembro de 1965 e 5. 539, de 28 de novembro de 1969, deverá o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus, ao nível de lei, conter apenas os preceitos mais importantes, por assim dizer nobres — deixando-se para a legislação complementar tudo o que se apresente como menos importante ou que se revista de caráter de transitoriedade. Assim, a título exemplificativo, recomenda-se que os dispositivos que se traduzam em tabelas de vencimentos, duração de jornada de trabalho, etc., sejam objeto dessa legislação complementar, a qual poderá ser facilmente alterada sem a necessidade de o próprio

Estatuto ser modificado, mediante nova manifestação do Poder Legislativo. (FERRAZ, 1973, p. 36)⁶⁷

Apesar das reivindicações das entidades de classe, na composição do Grupo de Trabalho, instituído no artigo 1º da citada Resolução, não são designados quaisquer representantes da categoria do professorado.

Em maio de 1973, à página 2 do *APESNOESP em Notícias*, a entidade pergunta: **Onde anda o Estatuto?**

Às indagações recebidas sobre a situação do Estatuto do Magistério, a APESNOESP afirma ter sido esta exigência um dos aspectos mais importantes da Lei n. 5.692/71 e que estaria atenta para que a regulamentação da referida lei respeitasse os anseios e esperanças do professorado.

Partindo do presidente, prof. Rubens Bernardo, contagiando todos da Apesnoesp, esta luta incansável ainda perdura, numa expectativa angustiante de ver nossos sonhos realizados. Que a nossa posição e nossa atitude é justa e correta, os fatos vieram mostrar, quando um grupo de trabalho foi nomeado pela Secretaria da Educação e

⁶⁷ A Resolução SE n. 55 - A, de 17 de agosto de 1973, publicada no D.O. de 28/08/73. à p. 36, dispõe sobre "constituição de um Grupo de Trabalho para a revisão do Ante-Projeto do Estatuto do Magistério". As Observações contidas no seu caput traduzem as concepções técnicas e tecnicistas, ideológicas, desse período de ditadura política.

"O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso das suas atribuições e, após leitura atenta do ante-projeto do Estatuto do Magistério elaborado pelo Grupo convocado para esse fim designado em 3 - 9 -72, entendo deva ser ele revisto à luz das seguintes observações:

1 - Não se recomenda sejam inseridas no Estatuto do Magistério todas as normas que disciplinem atividades funcionais do magistério, sejam elas quais forem — essenciais ou acidentais, principais ou acessórias, permanentes ou transitórias [...].

Aliás, a Lei 5.692/71, em seu artigo 36, deixa bem clara a noção de Estatuto do Magistério, noção que coincide com o acima exposto. "Em cada sistema de ensino", reza esse artigo, "haverá um estatuto que estructure a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-a no quadro da organização própria do sistema". Do que se calcule que o objeto principal do Estatuto é estruturar a carreira do magistério, e não disciplinar tudo quanto diga respeito à atividade do docente ou do chamado especialista de educação.

Nessas condições, o Estatuto representaria um núcleo de preceitos reguladores da carreira do magistério, e o mais seria tratado em decretos (ou resoluções, portarias e outros atos administrativos) destinados a regular especificamente tais situações.

2 - O magistério a que se refere a lei 5.692/71 em verdade ainda não existe. Deverá ser formado à luz dos novos preceitos contidos no referido diploma o qual redefiniu todos os papéis em educação, tanto os dos professores quanto os dos especialistas. [...]

4 - Ao dispor sobre a equiparação de vencimentos prevista no art. 39, não deve ser esquecido que essa equiparação foi colocada pelo legislador num âmbito restrito e bem definido: apenas o magistério de 1º e 2º graus. [...]

5 - Dentro desse mesmo espírito e na mesma linha deverá ser fixado o que seja "remuneração condigna". Não confundir o que se ambiciona, como objetivo final, e o que se pode oferecer dentro das perspectivas fixadas pela própria lei."

começou a reunir-se à rua João Ramalho, diariamente, tentando, baseados em documentos de outros locais, elaborar o Estatuto do Magistério para nosso Estado.

Desde dezembro, quando a prof^a. Esther de Figueiredo Ferraz prometia que o documento já estava pronto e seria entregue aos professores para críticas e sugestões, até o momento, os professores continuam aguardando a promessa da Secretária da Educação.

Neste momento de “angústia”, em que o magistério considerava-se “em situação de calamidade”, há uma união das entidades de classe do professorado, o que resultou na elaboração de um documento conjunto, visando subsidiar as discussões sobre a elaboração do Estatuto.

Entretanto, conforme a matéria citada,

Fizemos um documento que foi levado à Secretaria da Educação em nome de todas as entidades de classe do nosso Estado. Este documento só foi encaminhado às mãos do grupo de trabalho que elabora o Estatuto, quando estavam no final dos estudos, pouco foi aproveitado. (APESNOESP em notícias, maio de 1973, s.n., p. 2)⁶⁸

Na curta matéria: **Mestres aguardam o prometido Estatuto!**, no número de agosto de 1973, à página 3, de *APESNOESP em notícias*, o redator resume exemplarmente, no final do artigo, a conduta da Secretaria da Educação e de sua titular (em tudo condizente com esse período de arbítrio) sobre a participação dos docentes no processo de elaboração do tão aguardado dispositivo legal, e que profundas transformações poderia causar na vida do professorado.

Sobre o documento que as Entidades de Classe elaboraram e encaminharam à Secretária da Educação, prof^a. Esther de Figueiredo Ferraz, somente informou que tal documento não foi levado em conta.

⁶⁸ Em agosto de 1973, nada havia de concreto, ainda, sobre a questão do Estatuto.

À página 3 do *APESNOESP em notícias*, a nota, sob o título: **Mestres aguardam o prometido Estatuto!**, relata:

“No mês passado, falando a um grupo de diretores e professores convocados para assistirem o (sic) ‘Encontro com o Magistério’, a secretária da Educação afirmou que somente em setembro falaria sobre o Estatuto.

Informou que um Estatuto para o nosso Estado era bem difícil de ser elaborado e concluiu dizendo que estava lendo documentos internacionais importantíssimos que poderiam serem (sic) adaptados para o nosso Estado”

'Participação das Entidades na elaboração do Estatuto?'
'Olha, hoje eu falei do Calendário Escolar, quando eu falar do Estatuto você vem assistir e ficará sabendo de tudo.'⁶⁹

O número 37 da revista *O Professor*, em sua última página, traz a opinião do CPP sobre as reformas de ensino, então em processo.

Sob o título **Os professores e as reformas**, o artigo aborda algumas questões pertinentes ao nosso estudo: condições de trabalho, o risco de proletarização do magistério, o acirramento da competição e das divergências entre as duas entidades de professores paulistas: CPP e APESNOESP, cada uma delas em busca da hegemonia dentro do conjunto da categoria do professorado.

Ao discursar na sessão de encerramento do Seminário Continental de Educação, ocorrido na cidade de São Paulo, em junho de 72, cuja temática era: *O Papel das Associações de Professores em Face das Reformas Educacionais*, o presidente do CPP, Sólton Borges dos Reis, focaliza o progresso social com direito à educação e a explosão demográfica como fatores para o impressionante aumento do número de escolas e de professores no mundo, alertando para: "o conseqüente risco de proletarização do magistério, impondo a necessidade do professor lutar contra o processo de rebaixamento econômico a que está exposto" (*O Professor*, n. 37, 1972, p. s.n.).

⁶⁹ Postura, além de extremamente autoritária, em desacordo com as sugestões apresentadas no Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído em 22 de dezembro de 1971, pelo Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, através da Portaria 765, em que designou onze especialistas da área da Educação, para que compusessem o GT "destinado a estudar e propor as normas gerais que orientam os sistemas de ensino dos Poderes Públicos na estruturação das séries de classes ou carreiras do magistério fundamental e médio oficial".

Além das sugestões de que na fase anterior à vigência do Estatuto do Magistério, fossem concedidas "vantagens financeiras aos professores especialistas qualificados em exercício no magistério"; fosse incluído "na carga horária do professor tempo reservado a outras atividades como preparo de aulas, reuniões etc"; um dos tópicos do Relatório afirma "**que se incluam nas comissões para a elaboração do Estatuto do Magistério representantes dos docentes de 1º e 2º graus e dos especialistas de educação**". (*Folha de S. Paulo* de 21 de setembro de 1978, p. 23.) (Grifos nossos)

O que, constatamos, não ocorreu, pois os chamados representantes do magistério, na verdade, o eram dos próprios órgãos centrais do sistema educacional paulista.

Ainda o mesmo artigo, intitulado **Em 1974, o primeiro Estatuto**, à página 23, ao referir-se à demissão da então Secretária da Educação, antes do recebimento do anteprojeto, reporta-se à prorrogação por mais trinta dias do prazo concedido ao Grupo de Trabalho estadual, encarregado da elaboração do dispositivo, bem como a "uma das raras entrevistas" concedidas pelo coordenador do GT, às vésperas do Dia do Professor:

"Quanto à participação de representantes do magistério no GT, o coordenador foi claro: 'Não entendi necessário ouvir as associações de classe, porque é evidente que o Estatuto não se situa tipicamente como uma reivindicação do professorado paulista, mas sim, e precisamente, como uma imposição da lei 5692/71.'"

Com relação à reforma educacional, o professor Sólon reputa-a como necessária e inevitável, à qual os seus colegas não deveriam opor-se. Ao aludir à melhoria das condições de trabalho, o faz de modo vago, sem elucidá-las ou referir-se concretamente às condições reais existentes nas escolas. Uma vez mais, a pedra de toque de seu raciocínio é econômica, centrando-se na questão da aposentadoria e dos benefícios de pensão aos dependentes.

Analisando as dificuldades das associações no próprio professor e nas lideranças, o presidente do CPP disse que o professor vive isolado em seu trabalho por uma questão de hábito, e ali é um 'expert'. [...] Sem tempo nem experiência, e sem ter sido preparado para isso, ocupado com a sua árdua luta individual, nem viu no passado seus antigos professores terem a necessidade desse trabalho fora da escola com a classe, a que agora ele não pode fugir sem sofrer as conseqüências da indiferença e do isolamento. As divergências de grupos ou categorias no próprio magistério, com interesses às vezes antagônicos, são naturais, mas dificultam as posições e a atuação das entidades. (O Professor, n. 37, 1972, s. n. p.)

O que se depreende do período situado entre a metade da década de 60 e a seguinte é que a categoria do magistério, tanto através da posição da diretoria da APESNOESP, patente nas publicações da entidade, como nas falas de militantes, na busca de conquistas políticas e trabalhistas e, conseqüentemente, da melhoria de salários e de condições de trabalho, parece não ter centrado seu foco sobre uma questão fundamental, ou seja, *a forma de organização do próprio trabalho docente*, no âmbito das relações sociais e de produção inerentes ao sistema capitalista, bem como a *delimitação do local de trabalho*, adotando posição ambígua no que se referia a essas questões.

No bojo das sugestões e propostas apresentadas durante o processo de elaboração do Estatuto, uma das questões mais polêmicas, e que demandou muitas e severas investidas das entidades, foi a **situação dos professores admitidos a título precário**, uma vez que estes ministravam aulas extraordinárias, recebendo remuneração menor àquela percebida pelos efetivos e não fazendo jus a determinados benefícios da categoria, conforme já apontado.

Na pauta de reivindicações apresentadas em 1977/78, uma das primeiras era, pois, a aplicação da CLT aos precários.⁷⁰

Até então, a legislação em vigor, regulamentando a contratação, direitos, pagamento, benefícios etc, desses profissionais, datava de 1968 — Decreto n. 49.532, de 26 de abril,⁷¹ e de 1970 — Decreto de 29 de janeiro de 1970.⁷²

Pelo decreto n. 49.532/68, a admissão precária dar-se-ia por tempo indeterminado, com indicação da verba para a despesa (inciso II, Art. 1º), com retribuição "nunca inferior à de cargo da carreira ou isolado, correspondente ao serviço do admitido quando existente no quadro do funcionalismo" (inciso III, Art. 1º). A admissão por esse regime não poderia efetuar-se para a realização de serviço correspondente a cargo vago para o qual houvesse interessado aprovado em concurso ainda válido. (§ 4º do Artigo 1º)

Um dos pontos mais polêmicos e discriminatórios do Decreto aparece no inciso IV, do Artigo 1º:

IV - exclusão de qualquer outro direito ou vantagem além da retribuição das férias anuais de trinta dias consecutivos, nojo e gala por cinco dias, licença à gestante e para tratamento de saúde, enquanto no serviço, assistência médica pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), mediante a contribuição devida e seguro contra acidente do trabalho.

Outro aspecto igualmente polêmico refere-se ao fato de os profissionais admitidos a título precário, nos termos do decreto, não serem considerados funcionários públicos, de acordo com o artigo 3º:

Os admitidos no regime deste decreto não são considerados funcionários públicos, mas ficam sujeitos à hierarquia, disciplina, horário e condições de trabalho da repartição em que servirem, se outros não forem estabelecidos pela autoridade competente.⁷³

⁷⁰ Convém lembrar que esse é um preceito que já aparece em 1968, no Decreto n. 49.319, Artigo 2º, com relação à atribuição das aulas excedentes para novos docentes, que deveriam ser contratados no regime da CLT.

⁷¹ SÃO PAULO (Estado). 1968, p. 227-229.

⁷² SÃO PAULO (Estado). *LEX*. Legislação do Estado de São Paulo. 1970, p. 112. O referido Decreto, sem número, com apenas um artigo, altera a redação do § 3º, do artigo 1º, do Decreto n. 49.532/68.

Refere-se à publicação, no estabelecimento de ensino de inscrição, de relação nominal dos candidatos à admissão para a regência de aulas excedentes nos estabelecimentos de ensino médio oficial, com prazo de três dias para interposição de recurso.

⁷³ SÃO PAULO (Estado), 1968, p. 227.

Em decorrência dessa regulamentação, a demissão sumária "a qualquer tempo, a critério exclusivo da Administração", estava prevista pelo inciso VI do artigo 1º.

Ou seja, os docentes que se encontravam na situação funcional descrita, e que constituíam uma parcela considerável dos professores em exercício nas escolas pública estaduais, não tinham quaisquer garantias legais, uma vez que sua admissão não se caracterizava como vínculo empregatício com o Estado-empregador.

Nessa época havia uma distinção muito grande na categoria, entre aqueles que eram 'efetivos', uma pequena minoria, cerca de cinco mil em toda a rede, e os 'precários', a grande maioria, sem benefícios ou garantias.

Essa proposta deu muita discussão no MUP porque o pessoal questionava a CLT, porque esta era inspirada na Carta del Lavoro [...] E por aqui você vê como era difícil um acordo entre os professores que começavam.⁷⁴

Já em 1970 a APEOESP reivindicava isonomia de direitos trabalhistas para os chamados **precários**. À página 4 do *APESNOESP em notícias* de março-abril de 1973, faz publicar resumo de uma proposta dirigida ao Secretário da Educação, em 14 de setembro de 1970, com o respectivo Parecer do DAPE (Departamento de Administração de Pessoal do Estado) datado de 07 de junho de 1971.

Propunha a entidade que, a partir do ano seguinte, o professor admitido a título precário fosse contratado "com todas as garantias dos direitos trabalhistas", contidos no Artigo 165 da Constituição Federal, a saber: 1. salário-família (item II); 2. estabilidade com indenização ao trabalhador despedido ou fundo de garantia equivalente (item XIII); 3. assistência sanitária, hospitalar ou médica preventiva (item XV); 4. previdência social, nos casos de doença, velhice e morte (item XVI), para que pudesse exercer com tranqüilidade a sua profissão; fosse nomeada uma comissão para elaborar um estatuto condizente com a função de professor "para admissão de professores não efetivos" e que este

⁷⁴ Extraído de entrevista concedida por Maria Angela de Almeida. In: RIBEIRO, 1987, p. 151.

estatuto seguisse a filosofia “do Programa de Integração Social, impondo a todos uma contratação de acordo com as Leis Trabalhistas.”

A resposta da Secretaria da Educação, através de Parecer do DAPE⁷⁵ e do Despacho do Secretário do Trabalho, segundo o qual a Administração estaria aguardando a regulamentação do artigo 106 da Constituição, é de acatamento às ponderações da APEOESP.

[...] 2. É preciso notar, preliminarmente, como muito bem assinala a douda Consultoria Jurídica da Educação que os admitidos a título precário não estão subordinados nem ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado nem à CLT não lhes sendo, portanto, aplicáveis as vantagens atribuídas aos funcionários públicos civis do estado e aos contratados sob a égide da legislação trabalhista.⁷⁶

Outra consideração relevante apresentada é a de que os admitidos, a despeito de não serem considerados funcionários públicos, tinham idênticos deveres a estes, submetidos à idêntica hierarquia, disciplina, horário e condições de trabalho da repartição a que servissem, conforme exposto no Artigo 3º do referido Decreto.⁷⁷

Por outro lado, o DAPE já havia opinado favoravelmente à concessão de salário-família e salário-esposa aos admitidos a título precário⁷⁸, recomendando a extensão desses benefícios a todas as classes de admitidos segundo essa modalidade.

Apesar dessas manifestações de ambos os lados, o Governo do Estado mantinha as regras inalteradas. E o, já, *APEOESP em notícias*, de janeiro de 1974, p. 80, publica a relação dos 500 beneficiados com decisão da Justiça do Trabalho, na sua quinta edição.

Com decisão da juíza Neusenice A. B. Kurtner, da 22ª Junta de Conciliação e Julgamento da Justiça do Trabalho, o Governo do Estado sofreu sua quinta derrota nas reclamações trabalhistas que os

⁷⁵ Parecer de n. 510/71-DP.

⁷⁶ As únicas vantagens previstas para os precários eram as contidas no item IV do Artigo 1º do Decreto n. 49.532/68: "férias anuais por trinta dias consecutivos, nojo e gala por cinco dias, licença à gestante e para tratamento de saúde".

⁷⁷ Cf. Artigo 3º, já citado na íntegra.

⁷⁸ Minuta do decreto, Processo n. 125/70 - DAPE.

professores admitidos a título precário movem contra o Estado visando estabelecer um vínculo empregatício.

Mais quinhentos professores contratados a título precário pelo Governo do Estado obtiveram ganho de causa na ação que foi julgada dia 15 de janeiro pela Justiça do Trabalho. Esse é o quinto processo julgado em primeira instância e, com ela, chega a 1.180 o número de professores que tiveram reconhecido seu vínculo empregatício com o Estado.

Como se recorda, **cerca de 80 por cento do magistério oficial são ou foram admitidos a título precário. Em 1969, o Estado admitiu pela CLT, mas a partir de 1970 voltou ao regime de admissão a título precário, mediante uma convocação feita anualmente pela Secretaria da Educação.**⁷⁹

Destituídos dos direitos que o vínculo empregatício lhes proporcionaria, uma vez que o Estado não quer reconhecê-los como funcionários públicos nem admiti-los como empregados regidos pela CLT, **cerca de 15 mil mestres já moveram ação através do Departamento Jurídico da APEOESP.**⁸⁰

Se, por um lado, a categoria do professorado acreditava nos processos judiciais como única via para obtenção de seus direitos trabalhistas, mesmo porque os fatos o comprovavam; por outro, nutria grandes esperanças na promulgação do Estatuto, visto como algo quase mágico, que iria, num passe, pôr fim àquele *cipoal* emaranhado de atos, leis, decretos, resoluções, portarias, bem como transformar seu cotidiano, assim que fosse aprovado.

É o que transparece, por exemplo, na matéria: **Estatuto do Magistério**⁸¹, ao referir-se ao sofrido e confuso processo de atribuição de aulas.

Só o Estatuto criando a carreira do professor, abrindo concurso para todas as áreas, porá fim aos atos, resoluções, portarias e comunicados, idealizados para favorecer os professores admitidos a título precário mas que, na realidade, acabam espezinhando-os, aniquilando-os.

⁷⁹ *APEOESP em notícias*, janeiro de 1974, p. 80. Grifos nossos.

Apesar da derrota do Estado, em janeiro de 1975, os docentes admitidos a título precário, vencedores na Justiça do Trabalho contra a Secretaria da Educação e Fazenda Estadual, não haviam recebido o pagamento dos dez meses de salários atrasados. A APEOESP continuava em sua luta para corrigir essa e outras distorções, conforme a matéria: **Precários, concursos e concursados**, *APEOESP em notícias*, janeiro de 1975, p. 2.

⁸⁰ Grifos nossos.

⁸¹ *APEOESP em notícias*, abril de 1974, p. 3.

Em junho do mesmo ano, no entanto, a entidade volta a demonstrar preocupação com o Estatuto.⁸²

A Diretoria da APEOESP, na sua última reunião ordinária [...], aprovou as seguintes medidas [...]:

[...]

2 - aprovar, dentre os inúmeros aspectos que estão sendo considerados na elaboração do documento, a defesa intransigente de que na implantação do Estatuto do Magistério deva ser incluído o princípio de que a carreira é estabelecida em função de cargos e funções, em níveis diferenciados, com interstícios de tempo fixos (5 anos), fixando-se o ingresso dos candidatos através da realização de concursos de títulos e provas;

3 - aprovar, também no processo de elaboração, a fixação de padrões de vencimentos básicos, à semelhança de carreira de professor universitário [...], **eliminando-se a hegemonia de critérios de remuneração por intermédio de carga horária como padrão único dos trabalhos docentes**; [...]⁸³

Já teria o magistério, nesse momento, noção de que se constituía em um trabalhador horista e que deveria, portanto, reorganizar o seu processo de trabalho docente, ampliando a noção do *pedagógico* para além da sala de aula?

Na mesma matéria de junho de 1974, a quarta propositura da APEOESP era que se aprovasse

em relação à carga horária semanal, que o princípio a ser adotado é aquele que fixa um maior número de aulas semanais, no início da carreira, diminuindo-se, gradualmente, em função dos níveis ulteriores, até ser atingida a etapa final, do professor coordenador de áreas, ao mesmo tempo em que seriam aumentadas as horas de permanência do docente na escola para o desempenho de funções complementares tais como de estudo e aperfeiçoamento, de recuperação de alunos com aproveitamento insuficiente, para contatos com pais e professores.

Em setembro de 1974, a APEOESP sugere emendas ao Estatuto, apresentando-as na publicação de setembro de *APEOESP em notícias*, à página 5.

⁸² APEOESP em notícias, n. 32, junho de 1974, p. 1.

⁸³ Grifos nossos.

Sobre o pagamento das aulas excedentes, este deveria ser efetuado de acordo com as *faixas* em que estivessem classificados os professores: 20-a, 20-b, 20-c e 20-d, para os admitidos.

O número de aulas a serem ministradas semanalmente pelos efetivos dar-se-ia na seguinte conformidade: “O número fixo de aula para o professor referência 22-A é de 18 aulas semanais; referência 22-B, 16; referência 22-C, 14; referência 22-D, 12; referência 22-E, 10 aulas semanais” (Emenda apresentada ao Artigo 29, como § 2º).

Uma das considerações interessantes apresentadas é a de que o artigo 38 do anteprojeto não definia a remuneração do tempo de atividade profissional gasto além das horas-aula, dessa forma, a APEOESP sugere que o mesmo fosse pago na mesma base da remuneração da hora-aula. Equiparando, então, essas duas modalidades de atividades docentes.⁸⁴

“Art. 38 - O tempo destinado à hora-atividade será remunerado na mesma base da hora-aula.”

Finalmente o tão aguardado Estatuto é aprovado.⁸⁵

⁸⁴ Para SILVA JÚNIOR, “a distinção entre horas-aula e horas-atividade, [...] representou um indiscutível avanço nas relações de trabalho do magistério público paulista quando se constituiu [...]” (1993, p. 122)

⁸⁵ O percurso traçado para a promulgação do Estatuto do Magistério, em São Paulo, levou três anos, precisou de três Grupos de Trabalho e passou por três Secretários de Educação.

Entre outras sugestões apresentadas no Relatório do GT, instituído pelo MEC, do qual participavam cinco representantes do MEC, um representante do Ministério do Planejamento, do Departamento do Pessoal Civil (DASP), do Conselho Federal de Educação, das Secretarias de Educação dos Estados de Alagoas e Rio de Janeiro, e do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, destacamos a inclusão na carga horária docente de um tempo reservado para atividades fora de sala de aula; avanços salariais correspondentes ao aperfeiçoamento e atualização do magistério, distintos dos resultantes do tempo de serviço; e, finalmente, **“que a valorização do magistério deva ser possibilitada pelo incentivo ao tempo integral ou meio expediente de permanência obrigatória diária na escola ou acumulação de cargos de magistério no mesmo estabelecimento.”** (Apud: *Folha de S. Paulo*, 21 de setembro de 1978, p. 23. Os grifos são nossos.)

No entanto, não se verificou este empenho no sentido, pelo menos, da delimitação e unificação do local de trabalho do docente, muito menos do estabelecimento de uma carga horária que não se pautasse pelo número de horas-aulas dadas.

Em São Paulo, a iniciativa dos primeiros debates relativos à elaboração do Estatuto partiu das entidades do magistério, preocupada que estava a SE em implantar a Lei 5.692/71, integrando os antigos cursos primário e ginásial em escolas de 1º grau e procedendo a reformulações curriculares.

Em abril de 1972, os professores participantes do 2º Encontro Paulista de Pedagogia elaboraram minuta de anteprojeto do Estatuto, submetendo-o, posteriormente, à apreciação dos seus colegas da Capital e do Interior. Em setembro do mesmo ano, a SE designou Grupo de Trabalho (o primeiro), do qual nenhum representante do magistério se fez representar, conforme aludido. Alegando dificuldades com a legislação, poucas informações são divulgadas por este Grupo.

Por decurso de prazo!⁸⁶

Em 13 de novembro de 1974, por meio da Lei Complementar n. 114, é instituído o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, o primeiro dispositivo legal com esse teor.

Na mesma data é promulgada a Lei n. 500, instituindo o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, consagrando essa expressão que, de tão conhecida e corriqueira no meio docente, banalizou-se, sofrendo um processo de *normalização*, e parece ter-se convertido em algo perene: *admitido em caráter temporário – ACT*.

Em dezembro, minuta do Estatuto, elaborado pelo conjunto das entidades do magistério, a partir do documento do citado Congresso, foi entregue à Secretaria da Educação.

Em maio de 1973, a Assembléia Legislativa manifesta-se sobre a demora na elaboração do Estatuto, cobrando o dispositivo legal.

O GT conclui seu anteprojeto em agosto de 1973, não tendo sido apreciado, porém, pois a Secretária da Educação cria novo Grupo de Trabalho com a incumbência de proceder à revisão do documento entregue e encaminhá-lo ao Governador em 15 de outubro. (Resolução SE n. 55-A)

Entretanto, a professora Esther de Figueiredo Ferraz demite-se da SE, e o novo Secretário prorroga por mais trinta dias o prazo dado ao GT.

Novo percalço. Na data de vencimento do prazo estipulado — 15/11/73 —, o Secretário afasta-se do cargo para assumir uma vaga no Tribunal de Contas do Estado, e o GT não sabe a quem encaminhar os resultados.

Dessa forma, o novo, e terceiro, Secretário da Educação do período, Paulo Gomes Romeo, assume e nomeia um terceiro Grupo de Trabalho, para, em trinta dias, entregar o anteprojeto, ou seja, em 22/12/73.

Apenas em setembro de 1974, sob a forma de projeto, é encaminhado à Assembléia Legislativa, lá chegando em 12 de setembro.

"E, enquanto em São Paulo o projeto 22/74 dava entrada na Assembléia, o Estatuto já vigorava em 12 Estados, entre os quais o Piauí." (*Folha de S. Paulo*, 21/09/78, p. 23)

É finalmente aprovado, por decurso de prazo, às vésperas das eleições legislativas.

⁸⁶ A Constituição Federal de 1967 e a Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969, que modifica dispositivos da Constituição da República, promulgadas pelo regime militar estabelecem normas e regras visando as competências, atribuições e o funcionamento dos três poderes, de modo bastante circunstanciado e rígido. Desse modo, as Constituições Estaduais serão obrigadas a adequar-se a estas novas regras. A Constituição do Estado de São Paulo, decorrente da Emenda Constitucional n. 2, de 30 de outubro de 1969, na Seção III — Do Processo Legislativo — disciplina o processo de elaboração, formas de aprovação dos diferentes dispositivos jurídicos, competências e iniciativas legislativas. No que se refere aos prazos de tramitação, o Artigo n. 25 determina que a Assembléia deveria apreciar: "I — em cento e vinte dias os projetos de lei que contem com a assinatura de, pelo menos, um quarto de seus membros; II — em cinquenta dias, os projetos de lei que contem com a assinatura de, pelo menos, um terço de seus membros, se o autor considerar urgente a matéria; [...]" (SÃO PAULO (Estado). Legislação de ensino de 1º e 2º graus — ementário, 1976, v.1, p. 12) Esgotados os prazos regulamentares previstos, o parágrafo 2º do mesmo artigo é taxativo: **os projetos seriam considerados aprovados**. Cria-se, dessa forma, a figura jurídica do decurso de

Dessa forma, a promulgação da Lei n. 500 vem cancelar a forma espúria de admissão de pessoal não efetivo no âmbito da administração estadual, instituindo “o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário [...]”⁸⁷

A lei prevê que além dos funcionários públicos, os efetivos, poderia haver, na administração estadual, servidores admitidos em caráter temporário, com os mesmos deveres e responsabilidades dos funcionários públicos civis, nas seguintes condições:

- I – para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento à necessidade inadiável, até a criação e provimento dos cargos correspondentes;
- II – para o desempenho de função reconhecidamente especializada, de natureza técnica, mediante contrato bilateral, por prazo determinado
- III - para a execução de determinada obra, serviços de campo ou trabalhos rurais, todos de natureza transitória. (Rama, 1976, v. 2, Art. 1.º, p. 493)

De acordo com o Artigo 3º, somente os contratados referentes ao inciso III, do artigo 1º, o seriam pelas “normas da legislação trabalhista”, os demais seriam regidos “pelas normas desta lei”.

O capítulo relativo aos direitos e vantagens (Capítulo III, p. 496 – 498) prevê: o pagamento de salário similar aos vencimentos do cargo correspondente à função exercida pelo servidor. (Art. 19); as mesmas “disposições vigentes para os funcionários públicos civis do Estado relativas a serviço extraordinário, representação, participação em órgão legal e deliberação coletiva, diárias, [...] salário-família, salário-esposa e auxílio-funeral.” (Art. 23, p. 497); o direito a férias e licença (para tratamento de saúde; por doença em pessoa da família; para cumprimento de obrigações militares e compulsoriamente, como medida profilática) (Art. 24) e o direito à aposentadoria em dois casos: por invalidez e compulsoriamente, aos 70 anos. (Art. 27)

prazo como forma de legislar, ainda que a expressão, largamente utilizada pela imprensa e pela população brasileira — *decursus de prazo* — não apareça dessa forma no texto legal.

⁸⁷ RAMA, 1976, v. 2, p. 493-501.

Apesar de a letra da lei não mais afirmar que os admitidos em caráter temporário não são funcionários públicos, não há qualquer menção a que eles o sejam, apesar de continuarem a lhes ser aplicadas as disposições relativas aos funcionários públicos civis do Estado.⁸⁸ Caracteriza-se, uma vez mais, a dubiedade de sua posição funcional.

É nas Disposições Finais, que o dispositivo refere-se, especificamente, aos professores

Os admitidos para **funções docentes** ficam sujeitos ao regime instituído por esta lei, aplicando-se-lhes, excepcionalmente, quanto a (sic) admissão, seleção, jornada de trabalho, retribuição, férias e dispensa, as normas a serem expedidas por decreto, mediante proposta da Secretaria da Educação, aplicando-se aos atuais docentes temporários o disposto no artigo 5º das Disposições Transitórias⁸⁹, atendida, no que couber, a legislação pertinente. (Art. 42, p. 499)

Entretanto, esta nova modalidade de contratação não estava prevista em lei maior, pois, deixando-se de contratar pelo regime jurídico da CLT, não havia, na legislação trabalhista, outro dispositivo no qual a Lei 500 pudesse ancorar-se. Este fato, como já citado, suscita manifestações contrárias da APEOESP, que se revolta, uma vez mais, pelo não enfrentamento da situação existente há anos, envolvendo milhares de docentes.

Esses servidores continuam sem direito a qualquer garantia na função, uma vez que poderiam vir a ser dispensados, além de sua própria iniciativa:

II - no caso de criação do cargo correspondente, a partir da data do exercício de seu titular;
III - a critério da Administração, independentemente da criação do cargo correspondente, no caso da cessação da necessidade do serviço;
IV - quando o servidor não corresponder ou incorrer em responsabilidade disciplinar. (Artigo 35)

O sentimento do magistério paulista, diante da publicação de ambas as leis, é de decepção, desalento e revolta por não ver contemplados os seus anseios e

⁸⁸ “Artigo 22 - Aplicam-se aos servidores regidos por esta lei as disposições vigentes para os funcionários públicos civis do Estado [...]” (RAMA, 1976, v. 2, p. 497)

esperanças. O número de *APEOESP em notícias* de novembro/dezembro de 1974 estampa à página 2:

Estatuto do Magistério aprovado por decurso de prazo

O Estatuto do Magistério e a lei que regulamenta a situação dos servidores admitidos a título precário foram aprovados no último dia 13 ao mesmo tempo em que um alto funcionário do Ministério do Trabalho afirmava que o governo do Estado de São Paulo está sujeito ao pagamento de multas e demais sanções previstas no artigo 510 da Consolidação das Leis do Trabalho por ter admitido professores a título precário, abolindo o regime da CLT que representava o vínculo empregatício entre os docentes e o Estado.

O mesmo funcionário observou [...] que o decreto estadual dos precários é nulo. A alteração contratual, além de sobrepor-se a uma lei federal, causou uma série de prejuízos aos professores que, antes de sua edição eram regidos pela CLT, como empregados da Secretaria da Educação. Entre os prejuízos apontados pela APEOESP e criticados pelo Ministério do Trabalho estão a falta de anotação na Carteira de Trabalho e o não recolhimento, pelo Estado, das cotas da previdência social.

Dentre as considerações da entidade, estava a de que os dispositivos aprovados eram inconstitucionais e ilegais por contrariarem a Lei da Paridade⁹⁰ e a Constituição Estadual, além de não resolverem os problemas profissionais da categoria. Além disso, dependiam, em tudo, de regulamentação, confirmando que o Executivo havia, uma vez mais, perdido a ocasião de "consolidar a legislação do ensino, preferindo continuar na velha rotina da proliferação de leis que tumultuam

⁸⁹ Este artigo diz respeito à forma de provimento de cargos que viessem a ser criados, mediante concurso público de títulos e provas, reafirmando princípio constitucional. (RAMA, 1976, v. 2, p. 500)

⁹⁰ Conhecido nos meios educacionais como *Lei da Paridade*, trata-se, na verdade, do Decreto-Lei Complementar n. 11, de 2 de março de 1970, que estabelece a paridade de vencimentos e vantagens entre os funcionários civis dos três Poderes do Estado. O que, naquele momento, a entidade evocava desse dispositivo eram, sobretudo, as disposições referentes ao enquadramento dos funcionários civis e à escala de padrões constituída por referências e graus, uma vez que o Artigo 4º, ao estabelecer a escala de padrões, subdivide-a em faixas por graus de complexidade do trabalho e a formação necessária. Assim, a Faixa III compreende “trabalhos de mediana complexidade, que exijam formação equivalente ao segundo ciclo do ensino médio completo ou suplementado por cursos especiais, treinamento ou prática, quando incompleto; trabalhos docentes de ensino primário; trabalhos ligados ao magistério ou de outra natureza que exijam curso de nível secundário completo [...] — referências “14” a “19”; e a Faixa IV — trabalhos técnicos ou técnico-científicos e trabalhos docentes de ensino de grau médio que exijam curso de nível superior — referências “20” a “25”. (SÃO PAULO (Estado). *Legislação de ensino de 1º e 2º graus* – ementário, 1976, v.1, p. 34)

o ensino e criam dificuldades para a própria administração." ⁹¹

Por essa mesma análise da APEOESP, a situação dos professores admitidos a título precário continuava inalterada, uma vez que, não se resolvendo a sua situação funcional, esses servidores poderiam continuar sendo dispensados sem aviso prévio ou indenização.

Passemos, agora, ao texto legal do Estatuto do Magistério.

Forjado pela Lei Complementar n. 114⁹², em consonância com a Lei n. 5.692/71, organiza e rege o Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, criando o Quadro do Magistério que compreendia:

- I - cargos isolados e de carreira, integrados, respectivamente, nas Tabelas I e II da Parte Permanente;
- II - funções. (Artigo 3º)

Conceitua-se *Cargo* como

O conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento. (Artigo 4º)

Enquanto *Função* se caracterizaria por ser “o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas neste Estatuto, cujo exercício é privativo de ocupantes de cargos da Carreira do Magistério.” (Artigo 7º)

De acordo com o Artigo 5º, a Carreira do Magistério seria constituída por cargos de provimento efetivo, composta por docentes e especialistas de educação.

Constituía-se a *carreira do magistério* de:

- I - cargos docentes, com as classes⁹³:
 - a) Professor I;
 - b) Professor II;
 - c) Professor III. (Artigo 8º).

⁹¹ Ou seja, pouco diferente da situação atual.

⁹² RAMA. 1976, v.1, p. 140-149.

⁹³ Compreende-se por *Classe* o conjunto de cargos de igual denominação. (Artigo 6º)

Com a Lei n. 5.692, e sua conseqüente regulamentação, dá-se nova denominação aos cargos docentes, extinguindo-se qualquer resquício de semelhança, que porventura ainda existisse, entre o magistério superior e o de 1º e 2º graus (antigos ensino primário, secundário, normal e médio).

Lembremo-nos que o próprio ensino superior passa por profundas alterações no período. Com a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, o Governo Federal institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior, entre os quais, o da criação dos Departamentos e o da **eliminação da cátedra**.

Desse modo, de acordo com o Parágrafo Único do Artigo 9º, os Professores I (P I) atuariam, exclusivamente, nas classes de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau; os Professores II (P II), exclusivamente, nas de 5ª a 8ª séries e os Professores III (P III), nas de 5ª a 8ª séries, do 1º grau e no 2º grau, delimitando-se, assim, o campo de trabalho docente, o que colocaria o professor como integrante de um grupo profissional.

O Quadro do Magistério pressupunha, ainda, as seguintes funções de especialistas de ensino: Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador. (Art. 10)

O Artigo 19 apresenta as habilitações exigidas para cada um dos cargos e funções integrantes da Carreira do Magistério, regulamentando, por lei, o conhecimento exigido para o desempenho profissional.

A primeira menção que o dispositivo legal faz com relação a **regime de trabalho**, encontra-se no Artigo 29.⁹⁴

Poderão ser aplicados aos docentes do Quadro do Magistério os seguintes regimes de trabalho:

I - de tempo completo;

II - de dedicação exclusiva.

Parágrafo único - Os regimes especiais de trabalho a que se refere este artigo serão disciplinados em lei.⁹⁵

⁹⁴ RAMA, 1976, v.1, p. 144.

⁹⁵ Lei n. 903, de 18 de dezembro de 1975.

No que se refere à **carga horária semanal de trabalho docente**, formalizam-se o conceito e a terminologia vigentes, até hoje, de distinção entre **hora-aula e hora-atividade**.

Artigo 38 - A carga horária, semanal, de trabalho, do docente, será constituída de hora-aula e hora-atividade exigida para o desempenho de suas atribuições.

Parágrafo único - O tempo destinado à hora-atividade deverá corresponder a, no máximo 20% (vinte por cento), da jornada semanal estabelecida.⁹⁶

O Decreto n. 5.485, de 10 de janeiro de 1975, ao regulamentar o artigo 42 da Lei n. 500, referenda a situação vigente estabelecendo para a admissão de docentes para ministrar aulas excedentes: jornada de trabalho semanal máxima de 44 horas-aula; retribuição por aula correspondente a 1/80 (um oitenta avos) da referência "22"; gozo de férias anuais de acordo com o Calendário Escolar e dispensa ao final de cada ano letivo.⁹⁷

A reação da APEOESP não se fez esperar.

Em março de 1975, a página 13 do *APEOESP em notícias*, em matéria de Raul Schwinden, **Lei 500**, faz a seguinte avaliação:

A lei 500/74 [...] foi sancionada às vésperas das eleições, com caráter tipicamente eleitoral [...]

Ao regulamentá-la, a Secretaria da Educação transformou-a num pesadelo para os mestres paulistas, lançando a discórdia entre os mestres, transformando-os em 'lobo que devora lobo'.

De acordo com essa análise, a Lei dispõe sobre a contratação nessa modalidade para as funções de natureza permanente, até a criação e provimento dos cargos correspondentes, porém, ao regulamentá-la, através do Decreto n. 5.485/75, deixa a critério da Secretaria da Educação dispensá-los ou não ao fim de cada ano.⁹⁸

⁹⁶ RAMA, 1976, v.1, p. 144.

⁹⁷ SÃO PAULO (Estado). *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1975, v. 1, p. 59-60.

⁹⁸ "Artigo 10 – Os atuais docentes abrangidos pelo artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei n. 500, de 1974, poderão ser mantidos para ministrar aulas excedentes, sem prejuízo da dispensa ao final do ano escolar, a critério da Secretaria da Educação, ou em decorrência das hipóteses previstas no artigo 35 da mesma Lei." (SÃO PAULO (Estado). *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1975, v. 1, p. 59)

Aqui surge a primeira pergunta: onde está o direito à aposentadoria, previsto no artigo 27 da lei 500?

A Lei 500 dispõe que a dispensa é ato do Secretário do Estado, como se lê nos artigos 35 a 41 da mesma lei. O Secretário da Educação, sem ter autorização legislativa para delegar tais poderes, através de simples resolução, autorizou os diretores a dispensá-los ao talante dessas autoridades.

Nessas condições, em colégios da Capital, ocorreu a dispensa de tais mestres, para, em seguida, serem admitidos. Com isso, onde deveria haver serenidade, mantém-se a insegurança e a intranquilidade num processo educacional profundamente prejudicial à qualidade de ensino.

Apesar da recomendação do artigo 10 do referido decreto de se manterem os atuais docentes, a Secretaria da Educação, através da Resolução n. 1/75, ao disciplinar o processo de atribuição de aulas transformou-o, no dizer da entidade, em “acirrada luta entre os docentes em busca do pão de cada dia.”

O objetivo do decreto era manter os professores em suas aulas, mas a Secretaria da Educação, pela Resolução n. 1/75, publicada já no início do ano letivo, no artigo 15, determinou que se desse o maior número possível de aulas a um único professor, de acordo com a classificação dos docentes do estabelecimento. Em consequência disso, uns ficaram com 44 aulas e outros perderam o emprego.

A regulamentação do processo de atribuição das aulas excedentes, nesse período, serviu, entre outros aspectos, para aprofundar e acirrar a divisão e a oposição existentes entre os Professores I e os Professores II e III, ademais, representados por entidades distintas: o CPP e a APEOESP, respectivamente.

Essa cisão, estratégia politicamente utilizada, tanto pelo Governo, quanto pelos dirigentes das entidades, foi uma das responsáveis pela dificuldade em unir as reivindicações do magistério paulista até quase o final da década, pelo menos até a famosa greve de 78.

Esta oposição patenteia-se no final do artigo de Schwinden:

O professor primário, entre as aulas de que é titular e as excedentes, nos termos do artigo 24 da resolução SE 1/75, pode ministrar até 54 (cinquenta e quatro) aulas. O secundário (antigo) tem o seu limite fixado em 44 aulas. Assim, uns dão 54 aulas, outros ficaram sem nenhuma ou com poucas. (*APEOESP em notícias*, março de 1975, p. 13)

Faltava (e ainda falta) a percepção da necessidade da estruturação da carreira profissional do magistério, da delimitação do local de trabalho, da organização do processo de trabalho docente, com base em uma jornada semanal fixa, e não em número de horas, sejam *aulas* ou *atividades*, enquanto categorias e critérios norteadores.

A legislação complementar, regulamentadora das questões *menos nobres*, tais como a duração da jornada de trabalho semanal docente, preconizada pelo artigo 42 da Lei n. 500, no que tange aos precários, foi, então, publicada sob forma do Decreto n. 5.485, em 10 de janeiro de 1975.

Buscando não ferir a legislação trabalhista federal, o Artigo 2º estabelece, alterando a forma anterior de contratação, que o processo de admissão de docentes para ministrar aulas excedentes não se faria mediante prova de seleção. Os candidatos seriam classificados com base nos títulos apresentados.

Nesse momento, no decorrer do processo de aumento do número de horas semanais trabalhadas, reivindicação das próprias entidades da classe do professorado, conforme aludido anteriormente, o **limite máximo semanal de aulas** permitido já beirava o número de **44 horas-aula**.

O texto legal já se utiliza do termo **jornada de trabalho**. E, no caso dos efetivos e estáveis, seria composta de 18 horas-aula ordinárias obrigatórias, mais as extraordinárias, até atingir o limite possível de 44.

Artigo 3º - A jornada de trabalho dos servidores admitidos nos termos deste Decreto corresponderá ao número de aulas que lhes for atribuído, observado o limite semanal de 44 horas-aula.

Parágrafo único - Para os docentes efetivos e aos antigos estáveis serão computadas, no limite previsto neste artigo, as 18 horas-aula ordinárias a que são obrigados.

Efetivamente, 1975 não foi, ainda, o ano em que o Estado reconheceria a igualdade entre esses dois *tipos* de aulas, teoricamente idênticas e indissociáveis, pois componentes do mesmo processo de trabalho. A remuneração das aulas extraordinárias mantinha-se inalterada — 1/80 da referência (“20” ou “22”) —, mesmo para os efetivos:

Artigo 6º - A retribuição por aula excedente corresponderá a 1/80 (um oitenta avos), da referência "20" ou da referência "22", de acordo com a habilitação específica apresentada obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura curta ou plena respectivamente.

Parágrafo único - O disposto neste artigo não se aplica aos Professores efetivos e aos antigos estáveis que ministrem aulas excedentes da sua disciplina no próprio estabelecimento, os quais perceberão o correspondente a 1/80 (um oitenta avos) da referência do cargo ou função de que sejam titular.

Complementando a regulamentação da carreira do magistério, em 05 de fevereiro de 1975, o Decreto n. 5.586 "dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério".⁹⁹

Prosseguindo em sua *fúria legisferante*, o Governo estadual, ainda no ano de 1975, promulga a Lei n. 903, em 18 de dezembro, disciplinando os Regimes Especiais de Trabalho: de tempo completo e de dedicação exclusiva, aplicáveis aos docentes do Quadro do Magistério, aludidos no artigo 29 da Lei Complementar n. 114/74.¹⁰⁰

Os regimes especiais de trabalho [...] denominar-se-ão regime Especial de Tempo Completo (RETEC) e Regime Especial de Dedicção Exclusiva ao Magistério (REDEM), correspondendo às seguintes jornadas de trabalho:

I - Regime Especial de Tempo Completo (RETEC) - 33 (trinta e três) horas;

II - Regime Especial de Dedicção Exclusiva ao Magistério (REDEM) - 44 (quarenta e quatro) horas. (Artigo 2º)

Pelo Artigo 3º,

A jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas-aula e horas-atividade exigidas para o desempenho de suas atribuições [...]

§ 1º - O tempo destinado à hora-atividade corresponderá a, no mínimo, 10% (dez por cento) das jornadas semanais fixadas no artigo anterior.

§ 2º - O percentual previsto no parágrafo anterior poderá ser ampliado até o máximo de 20%, na forma que dispuser o regulamento.¹⁰¹

⁹⁹ SÃO PAULO (Estado). *Leis e decretos do Estado de São Paulo*, 1975, p. 143/4.

¹⁰⁰ RAMA, 1976, v.2, p.509-511.

¹⁰¹ O que seria regulamentado apenas em 1985, por meio da Lei Complementar n. 444, e realmente colocado em prática no Projeto da Escola-Padrão, ou seja, na década de 90.

Os regimes especiais de trabalho aplicavam-se somente aos titulares de cargo docente, dependendo de proposta do Diretor da Escola à Administração superior, para poderem ser viabilizados. (Artigos 4º e 5º). O que deixava *de fora* a grande maioria dos docentes em exercício nas escolas da rede estadual de ensino, uma vez que se constituíam em admitidos em caráter temporário, pois os efetivos eram em número reduzido no período.

Quanto à questão dos regimes especiais de trabalho, parece que não atraía o interesse das entidades, pois não encontramos menções relevantes a ela nas publicações pesquisadas. Entretanto, o Estatuto e a Lei n. 500, bem como a sua conseqüente regulamentação, continuavam na ordem do dia.

Em edição especial de *APEOESP em notícias*, de agosto de 1975, há vasto material relatando as providências tomadas pela associação, visando alterações das citadas leis, decretos, resoluções, etc.¹⁰²

A matéria intitulada **Secretaria da Educação acolhe todas as reivindicações apresentadas pela APEOESP**, inicia com o relato do resultado de memorial enviado ao Secretário da Educação, em junho do mesmo ano, contendo 24 itens de sugestões.

A mensagem a ser enviada brevemente pelo Secretário da Educação ao Governador do Estado, (sic) constitui-se em histórica vitória das idéias defendidas pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a qual, desde a visita de José Bonifácio Coutinho Nogueira à sua Sede Central, vem mantendo constante e frutífero diálogo com as autoridades educacionais com o fim de ver eliminadas as principais anormalidades que afetam a carreira dos integrantes do magistério estadual de São Paulo.

Destacamos, dentre as reivindicações apresentadas, as que mais de perto importam ao nosso estudo.

Retificação do Decreto n. 5,485/75 para: a) revogar o art. 9º que determina a dispensa dos professores admitidos em caráter temporário porque está criando situação injusta e desumana para os docentes. [...]
Regulamentação do art. 29 da Lei 114/74 - 12 aulas obrigatórias - regime Lei 650/50; - 24 horas-aulas (excedentes); - 8 horas-

¹⁰² *APEOESP em notícias* - Edição Especial, agosto de 1975, p. 2-5.

atividades: preparo de aulas, excursões, correções. Isso para o regime de RDE - as aulas excedentes e horas-atividade serão calculadas sobre o padrão de vencimentos e vantagens pecuniárias (referência salarial, grau, quinquênio e sexta-parte). PARA TEMPO COMPLETO, 12 aulas obrigatórias - regime Lei n. 650/50; 8 aulas excedentes; 4 horas - preparo de aulas, atividades, excursões. As aulas excedentes e horas-atividades terão seu cálculo baseado na fórmula acima, pois na fórmula atual não está havendo paridade entre a aula ordinária e a aula excedente.

A criação da carreira do professor também é uma das reivindicações apresentadas, pois a entidade entendia que, conforme disposto no Estatuto do Magistério, esta não existia por serem muito limitadas as possibilidades de acesso. A sugestão era que se criassem referências acima da de número "22", para que houvesse promoção após o atendimento de certas exigências, tais como: cursos, diplomas, permanecendo a promoção por tempo de serviço, conforme o preconizado na Lei da Paridade.

A incorporação das aulas excedentes aos proventos dos professores primários (P I) era outra importante solicitação, uma vez que estes, para fazer jus a esse direito, precisavam recorrer à Justiça.

Em 26 de setembro de 1975, o Governador Paulo Egydio Martins assina decreto que regulamenta os concursos de ingresso e de acesso aos cargos docentes do magistério público de 1º e 2º graus.

A medida é saudada como positiva pela APEOESP, no sentido de normalizar as condições profissionais de grande parte do professorado, constituída essencialmente pelos *precários*, delimitando, por sua vez, o número de horas-aula necessárias para compor um **cargo** a ser preenchido por docente concursado e aprovado, conforme sugestão da entidade.

Esse decreto, que fora enviado recentemente pelo Secretário da Educação ao chefe do Executivo, atende a uma série de reivindicações formuladas pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, em favor do professorado paulista. A promulgação dessa mensagem, segundo o presidente Rubens Bernardo, além de ser uma vitória histórica das idéias defendida por aquela entidade, constitui resultado altamente positivo do constante diálogo que tem mantido com as autoridades educacionais, desde a posse do secretário José Bonifácio Coutinho Nogueira.

[...] A lotação obedecerá ao seguinte critério: um cargo, o primeiro, sempre que a carga horária na disciplina ou áreas de estudo seja igual ou superior a vinte aulas semanais; e, um cargo a mais, correspondente a cada conjunto de quarenta aulas na disciplina ou áreas de estudo, que exceda ao conjunto inicial de vinte aulas semanais.¹⁰³

Porém, o magistério não veria, ainda, seus reclamos atendidos. Num período de mudez imposta, o movimento sindical estava em total paralisia.

Durante o regime militar, a entidade havia-se acomodado, *adaptando-se* ao autoritarismo e afastando-se do conjunto da categoria.

Em meados da década de 70 já começam a esboçar-se reações aos limites governamentais impostos à população brasileira. Em 1974 realiza-se o 1º Congresso dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, apontando mudanças na postura dos sindicalistas, assinalando “para a revogação da política salarial, para negociações diretas com os patrões e plena liberdade sindical” (Jóia, 1993, p. 23).

Em 1978, uma onda de greves explode pelo Estado. Embora as primeiras manifestações grevistas desse período tenham sido motivadas por reivindicações econômicas, importa destacar que representaram um amplo movimento de mobilização pelo fim da ditadura.

No ano de 1977, a APEOESP atrai a atenção dos professores para a sua luta jurídica pela contratação dos admitidos, os *precários*, como mencionado, anteriormente, visando regularizar sua situação trabalhista. Nesse mesmo ano, e no seguinte começam a se formar as duas tendências que desembocariam na constituição do MUP e, posteriormente, do MOAP.

O MUP¹⁰⁴, formado por iniciativa da OSI, de orientação trotsquista, buscava construir um movimento de unidade entre os professores que buscavam situar-se

¹⁰³ APEOESP em notícias, setembro de 1975, p. 5. Não há menção ao número do Decreto.

¹⁰⁴ Gumerindo Milhomem, que fizera parte do MUP e, posteriormente, foi presidente da APEOESP por três gestões (1981 – 1986), assim explica a gênese desse movimento: “foi formado por pessoas que tinham vindo do movimento estudantil. Uma vez acabada a universidade, procuravam espaço de atuação. A maior parte ingressou em escolas particulares. Suas primeiras reuniões aconteceram no prédio da PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Depois passaram a fazê-las no COE (Centro de Orientação Estudantil), uma escola onde eu lecionava, juntamente com o Paulo Frateschi. Nessa escola foram impressos alguns de seus boletins. Os princípios do MUP eram ligados à política geral. Um deles era lutar por ‘liberdades

numa posição de independência sindical e que englobasse as forças políticas, já mencionadas, atuantes no movimento docente. Já o MOAP¹⁰⁵ formou-se de um *racha* do primeiro, em decorrência do fato de um grupo dentro do MUP ter adotado “uma linha segundo a qual o MUP deveria ser uma tendência e não um movimento amplo como fora na sua origem. Os demais grupos romperam com essa orientação e formaram o Moap [...]” (Turra, 1989, Apud Jóia, 1993, p. 25).

Enquanto para o MOAP o núcleo da organização do movimento seria a escola e as plenárias teriam caráter deliberativo, o MUP propunha um sindicato classista independente, sem qualquer vinculação ou influência do Estado. Apesar de realizarem reuniões separadas “fizeram muitos encaminhamentos conjuntos na condução do movimento dos professores. Aliaram-se no Movimento Pró-Chapa de Oposição na Apeoesp e CPP e Pró-Entidade Única, no comando de greve em 1978 e, finalmente, na chapa de oposição que venceu as eleições para a Apeoesp em 1979” (Jóia, 1993, p. 27).

Os problemas enfrentados pelos docentes àquele momento, entre eles o achatamento salarial, eram muitos, e suas reivindicações iam desde a manutenção dos cento e oitenta dias letivos, o pagamento de cinco semanas por mês, a garantia dos direitos da CLT aos contratados, até a aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço e a regulamentação do estatuto.

Os anos de 76 e 77 foram decisivos para a mudança na direção da APEOESP. Um grupo de professores que participara desde o início desta fase de reorganização se constituiu em liderança. Os que eram ligados ao Movimento de União dos Professores (MUP) e ao Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP), embora

democráticas⁷. Algumas pessoas que não eram do núcleo original achavam que não se deveria ter esse tipo de definição política e sim que deveríamos juntar os professores para lutar por interesses específicos. Paulo e eu acreditávamos que a palavra de ordem ‘liberdades democráticas’ era genérica e não serviria à luta dos trabalhadores. Defendíamos ‘liberdade de manifestação e organização’. O grupo rachou-se, surgindo o Moap.” (MILHOMEM, entrevista concedida em 1989, Apud JÓIA, 1993, p. 26)

¹⁰⁵ Segundo um simpatizante do MOAP, Ronaldo Nicolai, militante da regional de Campinas, “o pessoal do interior era mais identificado com o Moap, porque sempre foi mais conservador. [...] para mim os professores do interior tinham mais o pé no chão, tinham mais a realidade da escola. O pessoal do interior, em geral, dava aula na mesma escola por mais tempo, então eram aqueles professores mais típicos. [...] Nós, do interior, identificávamo-nos mais com o Moap. O MUP era mais avançado, jogava o movimento para a frente, mas, para falar a verdade, muito mais para a frente do que tínhamos condições de assimilar. Esses dois grupos já dão a característica principal do movimento: a divisão. Por incrível que pareça, íamos lá, meia dúzia, uns três ou quatro e já havia duas correntes.” (NICOLAI, entrevista concedida em 1989, Apud JÓIA, 1993, p. 26)

atuassem inicialmente mais na rede particular, identificaram-se com a luta pela retomada do movimento da categoria.

Tanto o MUP quanto o MOAP não divergiam com relação à situação dos professores. Como ambos propunham-se à organização sindical dos professores, mantinham algumas atividades conjuntas [...] A assembleia de maio de 77 aprovou a criação de uma Comissão Aberta, da qual participou um número muito expressivo de professores e a então diretoria da APEOESP. [...]

Esta comissão enviou ao Estado muitos abaixo-assinados e cartas com as reivindicações: 180 dias letivos; 20% de hora-atividade; pela 5ª semana; pela CLT aos precários; pela aposentadoria aos 25 anos e regulamentação do Estatuto do Magistério. (APEOESP, 1995, p. 10)

O professorado paulista passa a engrossar o movimento de oposição ao regime militar e alguns grupos de docentes ligados aos já explicitados diferentes grupos políticos, propunham-se a organizar sindicalmente a categoria do professorado, passando a acompanhar muito de perto a atuação da APEOESP. Como uma das estratégias de envolvimento da categoria, e visando à alteração dos estatutos e regimentos da entidade, um abaixo-assinado com mil e cem assinaturas solicitava à diretoria da associação uma assembleia da categoria, que seria realizada no colégio Caetano de Campos, em 7 maio de 1977, e que aprovou a criação da Comissão Aberta, uma ampla comissão para encaminhamento e divulgação das reivindicações do magistério.

Em meio à desconfiança e temor, discutiram-se as questões e problemas que se acumulavam há muito: situação dos professores ACTs; um dia para que os docentes discutissem o Estatuto do Magistério; a defasagem salarial em consequência do rebaixamento; jornada de trabalho extensa, ausência de garantias trabalhistas; corte de verbas para a educação.¹⁰⁶

Entretanto, a diretoria da APEOESP contra-ataca. Seu presidente, Rubens Bernardo, denunciou membros do MUP e do MOAP ao DOPS:

¹⁰⁶ Gumercindo Milhomem assim relata os acontecimentos desse 7 de maio: “houve briga no plenário, porque Rubens Bernardo, então presidente da entidade, queria que todos se identificassem antes de falar. Naquela circunstância, a identificação amedrontava as pessoas. Suspeitava-se da presença de policiais no local, presença do DOPS. A questão da segurança era muito importante, porque a repressão política era brutal, violenta; havia tortura e tínhamos algum tipo de contato com a ação política semilegal ou mesmo clandestina. Na assembleia, Paulo Frateschi ficou na mesa, juntamente com o Chico de Tatuí que, na época, era de Osasco. Acabaram dirigindo os trabalhos, já que a diretoria não possuía nenhuma experiência de como fazê-lo.” (Jóia, 1993, p. 28)

E o Rubens Bernardo procurou o DOPS, para dizer que a APEOESP estava sendo freqüentada por algumas pessoas que, segundo experiência anterior, dele, no tempo em que tinha sido secretário da APEOESP (isso pelos idos do fim da década de 60) ele sabia que era um pessoal contrário à Revolução de 64, e que também era um pessoal perigoso. [...]

Nessa época ele era presidente. Isso foi em 77. O DOPS, dizia ele, deveria tomar alento com esse pessoal. A gente tem esses depoimentos. A nosso ver foi um erro de avaliação de conjuntura do Rubens Bernardo. Ele achava, sem dúvida, que, fazendo essas denúncias, o DOPS viria nos amedrontar, no mínimo, e que bastava isso para ele ter o caminho livre. Só que não foi isso que aconteceu. A conjuntura era outra e o DOPS, para agir, teve que montar um processo e nesse processo os depoimentos dele vieram a público. Então, quer dizer, o Rubens Bernardo a meu ver seria, digamos assim, um pelego que vestiria uma nova casaca, e não conseguiu por causa desse evento. Se não tivesse acontecido isso, acredito que muito dificilmente se teria conquistado a APEOESP. (Depoimento de Gumerindo Milhomem Neto, In RIBEIRO, 1984, p. 106)

Fez realizar, através de convocação publicada no D.O.E., durante período de recesso escolar, em espaço destinado à Secretaria de Obras, uma assembléia em Lucélia (região oeste do Estado), onde vinte e sete (27) professores alterariam dispositivos estatutários da entidade. Pelo novo estatuto, a exigência para convocação de assembléias por iniciativa dos associados passou a ser de 1/3 de presença dos mesmos, ou seja, de mais de dez mil (10.000), na época, enquanto pelo estatuto anterior apenas cinqüenta (50) eram suficientes.

Nas palavras de Rosiver Pavan Franco, naquele momento membro do MUP:

Você imagina que na assembléia de Lucélia estavam presentes apenas 27 pessoas; a diretoria é quase isso, 27 pessoas! Quer dizer, não tinha a menor preocupação em organizar a categoria, pelo contrário, era uma enorme fonte de lucro para algumas pessoas (tipo Raul Schwinden que era advogado da APEOESP). (In RIBEIRO, 1989, p. 77)

Na perspectiva de outro professor atuante no período, da regional de Campinas:

Nas férias de meio de ano a diretoria convocou uma assembléia na cidade de Lucélia e o Estatuto da entidade foi mudado. Foi mudado para quê? Para que nunca mais fosse possível fazer uma assembléia regimental, pois segundo o novo Estatuto era necessário que 1/3 dos associados assinassem um documento com R.G. e tudo, pedindo

uma assembléia. Na época, isso equivalia a 14 mil; 16 mil assinaturas. (Depoimento de Ronaldo Nicolai, In RIBEIRO, 1987, p.167)

A partir desse momento, a Comissão Aberta passou a atuar independentemente da diretoria, encaminhando inúmeros abaixo-assinados entre 1977 e 78.¹⁰⁷

A primeira reação da diretoria foi ignorar o movimento, através de seu órgão de divulgação, o *APEOESP em notícias*.¹⁰⁸ Após esse momento inicial, passou a assumir uma postura ambígua: publicava matérias de interesse da categoria, no sentido das suas lutas trabalhistas, conforme apontado, mas conduzia individualmente as questões relativas aos professores admitidos a título precário, através do departamento jurídico da entidade, também apontado. Havia, então, uma dupla liderança no seio da categoria.

Os anos de 76 e 77, considerados decisivos para a mudança da diretoria da APEOESP, caracterizaram-se como de profunda reorganização da entidade, e conseqüentemente, dos rumos que o movimento do professorado iria seguir pelas décadas seguintes.

Desse modo, 1978 constitui-se num marco divisório para o nosso estudo, visto ter sido extremamente profícuo e rico para o movimento docente e ano da publicação do segundo Estatuto do Magistério, onde se corporificariam alterações significativas e duradouras para a questão da organização do trabalho docente e da constituição das jornadas de trabalho.

¹⁰⁷ O teor deles versava sobre reivindicações diversas da categoria, que iam desde a manutenção de 180 dias letivos, pagamento de 20% a título de horas-atividade, até garantia de direitos previstos pela CLT aos precários, direito de aposentadoria aos 25 anos e regulamentação do estatuto do magistério.

Em 26 de outubro de 1977, foi entregue ao Secretário da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, por uma centena de professores, um memorial-diagnóstico da situação educacional paulista, onde se constatava, dentre a apresentação das carências em que se encontravam as escolas, e a constatação de que sem elevação da qualidade de ensino não se pode falar em democracia das oportunidades educacionais, a afirmação de que: “a garantia de um bom nível de ensino encontra-se, seguramente, na formação, no desempenho e no aperfeiçoamento dos professores. [...] O rebaixamento salarial para os professores não constitui apenas mais um motivo de reclamação. Trata-se de uma ameaça real, de se descaracterizar, por completo, a profissão do educador e tornar sem sentido a própria educação.” (MEMORIAL dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 1977, s.n.t. (mimeogr.))

¹⁰⁸ Em 1978, deixam de existir, na publicação, os espaços previstos para a manifestação da categoria: “Coluna do Educador” e “O Leitor Escreve”.

No início do ano de 78, em final de fevereiro, o professorado, através da várias Comissões, já formadas no interior do movimento docente, realiza uma assembléia na Fundação Getúlio Vargas onde reivindicava um índice de reajuste de 65%.

Logo em seguida, porém, é publicada a Lei Complementar n. 180, de 12 de maio, que ficou conhecida como *Projeto*.¹⁰⁹

Tendo como parâmetro um plano de classificação de cargos em níveis de vencimentos, elaborado na década de 50, pelo DAPE — Departamento Estadual de Administração —, sob orientação de técnicos americanos do Institute of Inter-American Affairs,¹¹⁰ e após diretriz emanada dos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases — LDB — Lei n. 5.692, de 1971, aos Estados brasileiros para que elaborassem reformas administrativas centralizadas, no sentido de que um único órgão centralizasse a execução da política de pessoal, o Estado de São Paulo institui o Sistema de Administração de Pessoal vinculado a um órgão central de recursos humanos — CRHE — Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado, que substitui, com poderes ampliados, o DAPE.

Ao instituir o Sistema de Administração de Pessoal visando à eficiência no trato das questões relativas aos chamados *recursos humanos*, tendo em vista as necessidades de “planejamento, coordenação, execução e controle das atividades de administração de pessoal” (Art. 2º), a Lei n. 180 define as concepções fundamentais para a gestão do funcionalismo público estadual. Assim, o Capítulo III — Dos Conceitos Básicos — introduz a terminologia e a categorização referentes à carreira do funcionalismo público, ainda em vigor.

O Artigo 5º expõe os **conceitos básicos** de: função, cargo público, função-atividade, funcionário público, servidor, referência numérica, grau, classe, padrão, série de classes, quadro, posto de trabalho e lotação.

No que tange ao magistério, são particularmente importantes, pelas transformações que acarretaram e pela permanência enquanto categorias

¹⁰⁹ “Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal”. (SÃO PAULO (Estado). *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1978, v. III, p. 5-83)

¹¹⁰ A respeito, ver: TEIXEIRA, 1988.

classificatórias do funcionalismo público estadual e, conseqüentemente, dos docentes, as conceituações de:

I – Função de serviço público: conjunto de atribuições cometidas a funcionário público ou servidor;

II – Cargo público: conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário público;

III - Função-atividade: conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a servidor; [...]

V - Servidor: pessoa admitida para exercer função-atividade;

VI - Referência numérica: símbolo indicativo do nível de vencimentos fixado para o cargo ou função-atividade;

VII - Grau: valores fixados para uma referência numérica;

VIII – Padrão: conjunto da referência numérica e grau;

IX - Classe: conjunto de cargos e/ou funções-atividade, da mesma denominação e amplitude de vencimentos;

X - Série de classes: conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, hierarquicamente escalonadas de acordo com o grau de complexidade das atribuições e o nível de responsabilidade;

XI - Quadro: conjunto de cargos e de funções-atividade pertencentes a Secretaria de Estado ou a autarquia;

XII - Posto de trabalho: lugar em determinada unidade administrativa, necessário ao desempenho de uma função de serviço público; [...]

(Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1978, v.III, p. 6)

Ao posto de trabalho poderá corresponder tanto um cargo, quanto uma função-atividade. O conceito de **função-atividade**, por sua vez, legítima, no âmbito da administração pública, a figura do admitido em caráter temporário, corporificado legalmente no conceito de **servidor**, que abrange todos os não-concursados, aqueles admitidos de forma não efetiva, bem como os contratados pela CLT.

Nesse sentido, o artigo 203 altera a redação dos artigos 1º, 3º, 5º, 6º, 11 e 27 da Lei n. 500, de 13 de novembro de 1974, tornando permanente a figura do servidor, ao prever que: “Além dos funcionários públicos poderá haver na Administração estadual servidores admitidos em caráter temporário:

I – para o exercício de função-atividade correspondente à função de serviço público de natureza permanente; [...]”¹¹¹, entre outros casos.

Enquanto o artigo 205 conceitua quem, para os efeitos dessa lei, passa a ser considerado servidor: “ I – os admitidos em caráter temporário nos termos do artigo 1º da lei n. 500, de 13 de novembro de 1974; II – os atuais extranumerários; III – os atuais funcionários interinos; IV – os servidores admitidos nos termos da legislação trabalhista.” (p. 39)

O Capítulo I, Título VII (artigos 60, 61 e 62), estabelece a distinção entre: Vencimento: “retribuição paga mensalmente ao funcionário pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao valor do padrão fixado em lei”; Remuneração: “retribuição paga mensalmente ao funcionário pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao valor do padrão e ao valor das quotas que, por lei, lhe tenham sido atribuídas a título de prêmio de produtividade” e Salário: “retribuição paga mensalmente ao servidor pelo efetivo exercício da função-atividade, correspondente ao valor do padrão fixado em lei.” (p. 14)

A amplitude e a composição da escala de vencimentos são detalhadas no capítulo seguinte (II - artigos 63 a 65).

Em conformidade com o artigo 63, a

Escala de Vencimentos dos cargos e funções-atividade da Administração Centralizada e Autárquica do Estado é constituída de 77 (setenta e sete) referências numéricas representadas por números arábicos, contendo cada uma 5 (cinco) graus indicados por letras maiúsculas, em ordem alfabética, de ‘A’ a ‘E’. (p. 14)

De acordo com esse novo dispositivo legal, o **Professor I** passa da situação anterior: Tabela: PP-I; Referência 18; para a nova situação: Tabela SQC-

¹¹¹ SÃO PAULO (Estado). *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1978, v. III, p. 37.

II¹¹²; Referência: Inicial: 33 e Final: 50; Velocidade Evolutiva: VE-2.¹¹³ Enquanto o **Professor III** da situação anterior: Tabela: PP-II; Referência 22; passa para seguinte situação: Tabela SQC-II; Referência: Inicial: 38 e Final: 55, Velocidade Evolutiva: VE-2.

No caso do magistério, a classe de amplitude II, VE - 2, comportava 18 (dezoito) referências, inclusive a inicial e a final, colocando-se em segundo lugar do menor para o maior grau de amplitude na escala, que possibilitava cinco classes: I - 16 referências, inclusive a inicial e a final; II – 18 referências; III – 20; IV – 22 e V – com 24 referências, inclusive a inicial e a final.

Por outro lado, no processo de enquadramento dos professores III, para o cômputo das referências, considerando títulos, tempo de serviço, adicionais, o pagamento correspondente à efetiva referência e padrão em que se situava o docente, incidia apenas sobre a totalidade das aulas obrigatórias (ordinárias, fixas), 18 (dezoito) horas-aula, as demais aulas ministradas, as excedentes (ou extraordinárias), continuaram a ser pagas pela referência inicial do cargo: a “38”.

Comparando-se o enquadramento do Professor III ao de outras categorias de funcionários, também com nível universitário, a diferença é gritante.

O Psicólogo teve seu enquadramento fixado na Tabela SQC- III, Referência inicial 39 e final 60, VE - 4 (comportando 22 referências); enquanto o Químico situou-se na mesma Tabela, Referências: inicial 41 e final 64, VE - 5 (comportando 24 referências), para ficarmos em dois exemplos, apenas.

¹¹² De acordo com o Artigo 7º, o Quadro (referido no inciso XI do artigo 5º da mesma Lei 180) compõe-se de dois Subquadros: SQC: Subquadro de Cargos Públicos e SQF: Subquadro de Funções-Atividade. Tanto um como o outro compreendem diferentes tipos de Tabelas.

O Subquadro de Cargos Públicos (SQC) comporta: Tabela I (SQC – I): constituída de cargos de provimento em comissão; Tabela II (SQC – II): constituída de cargos de provimento efetivo, que comportam substituição; Tabela III (SQC – III): constituída de cargos de provimento efetivo que não comportam substituição. Enquanto o Subquadro de Funções-Atividade (SQF) compreende: Tabela I (SQF – I): constituída de funções-atividade que comportam substituição; Tabela II (SQF – II): constituída de funções-atividade que não comportam substituição. (p. 6,7)

¹¹³ Compreende-se por VE - *Velocidade Evolutiva* - a amplitude de vencimentos a que a classe permite, ou seja, “o número de referências em que o cargo ou a função-atividade poderá evoluir” (Parágrafo único do Artigo 66, p. 15), de acordo com a complexidade das atribuições próprias do cargo ou da função-atividade; perspectiva de mobilidade funcional; bases e condições salariais vigentes no mercado de trabalho e efeito da experiência na elevação dos padrões de desempenho do funcionário ou servidor. (Art. 67)

Ao dispor sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal (no bojo do processo maior de crescente burocratização do Estado), o *Projeto* estabelece um Plano de reclassificação de cargos do funcionalismo, em que o magistério, uma vez mais, vê-se lesado (Juntamente com a carreira de sociólogo... É necessário comentar essa *coincidência*, nesse período?). E o índice de reajuste da categoria do professorado, nesse ano, ficou em torno de 39%.¹¹⁴

Esta situação se alteraria tão somente com a promulgação do (segundo) Estatuto do Magistério.

2.4.2 Estatuto: da frustração a novas formas organizatórias da categoria

A resposta não se fez esperar...

A crescente deterioração das condições de trabalho docente; o aviltamento salarial; a má qualificação profissional de grande parte dos professores, como uma das perversas decorrências tanto do rebaixamento dos salários, como da não priorização do ensino pelo sistema e a excessiva centralização das decisões, no panorama social, econômico e político do país da metade da década de 70 até meados da seguinte, num clima de reivindicações pelo fim da ditadura, pela anistia aos presos políticos, pela abertura do regime, pela volta dos civis ao governo, pela “diretas já”, exercem profundas influências sobre a categoria do professorado em todo o país.

Já em 1976, os grupos de oposição à diretoria da APEOESP (MUP, MOAP e outros independentes) faziam sentir sua atuação política nas escolas.

¹¹⁴ Em depoimento a RIBEIRO (1987, p. 134), o professor Lídio Tesotto analisa a forma pela qual se deu o enquadramento dos cargos do magistério efetuado pela Lei Complementar n. 180.

“Pelo ‘Projeto’, nós professores de ginásio e colégio, que temos formação universitária, ficávamos na referência mais baixa das profissões de nível universitário. Ficamos na referência 38. Conosco, na 38, só ficava o sociólogo. Outra coisa: antes da Lei 180, nós ganhávamos adicionais só pelas aulas do cargo. As aulas excedentes (o professor efetivo só tinha 18 aulas fixas) ele continuava sempre ganhando pela referência inicial. e eles acenaram que na Lei 180 iriam acabar com isso, iam pagar todas as aulas pelo padrão. Mas na hora ‘H’ não veio, continuou a mesma situação.

Por exemplo, o professor, de início de carreira, começava na 38; quem tivesse mais de 5 anos ia para 39; quem estivesse lá no fim podia estar até 50; mas tudo isso apenas sobre as 18 aulas do cargo. Todas as demais aulas continuavam sendo pagas pela referência inicial 18.”

Durante o ano de 1978, o jornal *O Precário*, com a publicação de sete números a partir de fevereiro, foi o porta-voz das críticas e alerta dos docentes com relação a questões como o processo crescente de controle burocrático sobre as atividades pedagógicas e a escola, denunciando a introdução no vocabulário pedagógico de termos como: grade curricular, estratégias, objetivos instrucionais, tratando, também, de questões relativas à ação sindical e problemas educacionais.¹¹⁵

Segundo avaliação do movimento docente, a fragmentação do ensino, em parte decorrente da redistribuição da rede física em função da LDB, e o controle burocrático estariam decisivamente relacionados à precariedade dos vínculos empregatícios de grande parcela do professorado. Assim, por ocasião do *1º Simpósio Nacional de Associação de Professores*, realizado pela Confederação dos Professores do Brasil, na sede da APEOESP, em 15 de abril de 1977, o tema foi tratado pelas entidades presentes e as conclusões dos debates foram publicadas pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 17 de abril:

Só há dois regimes jurídicos que devem reger o magistério: Estatuto e CLT. As admissões estão sendo feitas fora desses regimes, portanto, ilegalmente. [...] Que seja cumprida a lei. Admitindo-se o professor pelo Estatuto, sempre procedendo-se por concurso; somente em casos de excepcionalidade o professor deveria ser contratado pela CLT. Para isso as entidades deverão mobilizar a categoria na busca de reconhecimento de vínculo empregatício, na Justiça do Trabalho. Além disso, dever-se-á lutar para que os professores do ensino médio façam parte das bancas de concurso de admissão. (Apud Jóia, 1993, p. 32)

Entre o segundo semestre de 1978 e o segundo semestre de 1979, o país foi sacudido pelas greves dos professores de nove Estados: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Distrito Federal.

¹¹⁵ Quando começou a circular, definiu-se como “um jornal do movimento pró-chapa de oposição na Apeoesp e CPP” e “pró-entidade única” e, em dezembro de 1978, como “jornal da comissão pró-entidade única”, formada a partir do Comando Geral da greve.

Assim se manifesta um dos importantes jornais do Estado, *Folha de S. Paulo*, no primeiro semestre de 1978, sobre a situação do magistério público paulista:

Os professores do Estado, na sua maioria, estão descontentes com a sua situação. Nos últimos anos têm formulado inúmeras reivindicações e produzido manifestos, concentrações, assembléias e ações judiciais contra o Estado. Obrigados a trabalhar em três e até mais estabelecimentos de ensino para receber a remuneração indispensável, os professores têm sido acusados de não ministrar aulas de bom nível. O Ensino Oficial do Estado tem sido criticado pela queda de qualidade, mas várias reivindicações dos professores, que poderiam, se atendidas, contribuir para a elevação do nível de educação, esbarram nas escusas de falta de verba.¹¹⁶

Em 25 de julho:

É grande o descontentamento de toda a classe magisterial pelo pouco que recebe, pelos elevados descontos que sofre, pelo que tem recebido há mais de um ano, pelas reiteradas solicitações que faz junto aos cofres devedores, sem encontrar o mínimo apoio esperado, a compreensão e o digno atendimento, a solução humana e justa que busca o professorado já sem esperança.¹¹⁷

Uma vez mais, em 27 de julho: “o professor teve que se transformar em uma verdadeira máquina de dar aulas extras para poder sobreviver.”¹¹⁸

Os professores estão mobilizados em torno de reivindicações por, além de reajustes salariais, garantias no trabalho, reforma do Estatuto do Magistério e emendas ao Plano de Reclassificação de Cargos do Funcionalismo Estadual.¹¹⁹

Finalmente, a já anunciada greve estoura.

¹¹⁶ **No início das aulas os mesmos problemas**, *Folha de S. Paulo*, 10 de fevereiro de 1978, p. 22.

¹¹⁷ **Mestres pedem devolução do desconto do IPESP**, *Folha de S. Paulo*, 25 de julho de 1978, p. 21.

¹¹⁸ **Professor trabalha mais, salário é cada vez menor**, *Folha de S. Paulo*, 27 de julho de 1978, p. 23. O jornal da entidade, *APEOESP em Notícias*, n. 70, publica estudo do DIEESE sobre o salário do professor onde se afirmava: “para recuperar, em março de 1978, o poder de compra dos vencimentos aos níveis de 1963, levando-se em consideração as modificações na carga horária, haveria necessidade de um reajuste de 89%. No entanto, entre fevereiro de 1978 e agosto de 1978, há uma variação do custo de vida da ordem de 20%, o que aumentará aquele percentual para 126%.” (cópia s.n.t.)

¹¹⁹ “Insatisfeitos com alguns aspectos do Plano de Reclassificação de Cargos do Funcionalismo Público Estadual, assinado pelo governador Paulo Egydio Martins na sexta-feira, os professores da rede de ensino oficial do Estado reuniram-se ontem e decidiram enviar ao governador um abaixo-assinado em que expressam seu descontentamento e sugerem emendas que mudariam grande parte das atuais propostas para a carreira do magistério.” **Os professores vão à greve**, *Folha de S. Paulo*, 20 de agosto de 1978, p. 1.

A partir de 21 de agosto, os professores de 1º e 2º graus das redes municipal (da cidade de São Paulo) e estadual entram em greve. Esta duraria vinte e quatro (24) dias, terminando em 13 de setembro.

No dizer de Rosiver Pavan Franco, membro do Comando de Greve:

É uma greve que dura bastante tempo, apesar do grau incipiente de organização, de liderança, de direções se formando, não sabendo nem direito como negociar com o governo. O próprio movimento sindical no Brasil está ainda começando, engatinhando. (In RIBEIRO, 1987, p. 72)

A diretoria da APEOESP e os professores entram em conflito, a diretoria da entidade não reconhece a liderança do comando de greve. O presidente em exercício, Antonio Nascimento, chama-o de “comando gasoso”, e, colocando-se como porta-voz da categoria, encontra o Secretário da Educação e o elogia pela concessão dos 27% de reajuste aos docentes.¹²⁰

Enquanto isso, a imprensa continua com seu foco sobre o movimento docente:

A paralisação dos trabalhos foi decidida ontem (19/08/1978), por aclamação, durante reunião de mais de dois mil professores do Estado na Câmara Municipal de São Paulo.

[...]

Os professores afirmam que permanecerão em greve até que sejam atendidas suas reivindicações de aumento salarial, de melhores condições de trabalho e ensino. (**Os professores vão à greve**, *Folha de S. Paulo*, 20 de agosto de 1978, p. 1)

¹²⁰ Assim a *Folha de S. Paulo*, em 22 de agosto de 1978, relata a posição oficial da APEOESP: Falando à imprensa, o presidente em exercício da Apeoesp disse que a presença da entidade na secretaria da Educação tinha por objetivo a discussão das reivindicações do magistério “como porta-voz do professorado”. [...] As reivindicações dos professores são as da Apeoesp, com alguns itens a mais.[...] O que nos interessa de perto é o Estatuto do Magistério. Da Assembléia dos professores do dia 19, a Apeoesp não participou porque não se seguiram determinadas normas e o presidente não é autoridade suficiente para convocá-la. Poder-se-ia convocá-la também com um determinado número de assinaturas. Essa assembléia não teve apoio legal da Apeoesp porque não foi convocada por ela.[...] Nascimento considerou política a colaboração do Secretário da Educação e afirmou que era fruto das reivindicações da entidade.[...] Indagado se abriria as portas da entidade para uma assembléia dos associados, Nascimento negou a possibilidade e disse que iria apenas anunciar o que está sendo feito. [...] A Apeoesp é contra uma assembléia mesmo que a categoria a reivindique. Se estamos conseguindo, passo a passo, não há necessidade dessa convocação.

Ampliaram-se os noticiários nos meios de comunicação, pela imprensa falada e escrita,¹²¹ como, talvez, desde há muito, não acontecia; ou seja, fazia tempo que os professores não recebiam prioridade jornalística, com tamanho destaque, freqüência e volume de notícias, como nesse período.

A imprensa teve papel considerável para o movimento, ela tornava pública, por exemplo, a repressão que os — e quais! — diretores exerciam sobre os professores; as posições adotadas pelo governo; as posturas das entidades, dos parlamentares e da opinião pública.

O Estado de S. Paulo, em edição de 03 de setembro, noticia:

Reunidos ontem na Assembléia, os professores da rede oficial decidiram permanecer em greve até serem atendidas as suas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho. **(Assembléia dos professores decide: paralisação continua. O Estado de S. Paulo, 03 de setembro de 1978, p. 38)**¹²²

Em Boletim visando à preparação da assembléia que seria realizada em 05 de setembro de 1978, a APEOESP, considerando: as reivindicações apresentadas

¹²¹ *O Jornal do Brasil*, na edição de 23 de agosto de 1978, relata ordem do Ministro da Justiça proibindo as emissoras de rádio e televisão de divulgarem notícias ou comentários sobre a greve em qualquer ponto do território nacional.

¹²² O papel positivo da imprensa, no período, é evidente. Por outro lado, patenteia-se a polarização ideológica presente entre as abordagens de *O Estado de S. Paulo* e a *Folha de S. Paulo*, por exemplo. O primeiro criticava sistematicamente a greve; ironizava a mediação exercida pela Igreja Católica entre os docentes e o governo e, segundo Jóia, “desqualificou a representatividade do comando geral, taxando-o de ‘elemento abstrato e sem valor jurídico reconhecido’. Em editorial, elogiou a atitude do secretário José Bonifácio, porque havia chamado a diretoria da Apeoesp para negociar. [...] ‘até prova em contrário, o interlocutor válido em todo e qualquer litígio em que se opusessem governo e magistério público.’” (1993, p. 35) Já a *Folha de S. Paulo* procede à análise de questões educacionais mais amplas tais como: professores se desdobrando para ministrarem aulas em mais de um estabelecimento de ensino; ausência de concursos públicos e o, conseqüente, grande número de professores precários, chamados de “bóias-frias do ensino”; apontou falhas no Estatuto e tratou da proletarização do magistério como conseqüência dos baixos salários.

ao longo do processo¹²³; as negociações estabelecidas entre a entidade, através do Comando de Greve, e o Secretário da Educação do Estado; bem como o anteprojeto de lei, em tramitação na Assembléia Legislativa, relativo ao Estatuto do Magistério, assim se dirige aos associados:

Nesta data já deverão ter sido entabuladas novas negociações com os secretários de Educação do Estado e do Município. Assim sendo, apresentamos um roteiro mínimo para auxiliar na avaliação dos resultados dos primeiros encontros de negociação bem como para comparação com novos dados que possam surgir após a nova reunião com os senhores secretários.

I - Subsídios para análise das negociações com o Secretário de Educação do Estado

- Considerações sobre o Estatuto do Magistério

[...]

Passamos, pois, a observar os aspectos do anteprojeto de Estatuto que incidem sobre as nossas reivindicações, no sentido de verificar

¹²³ Documento mimeografado, redigido por uma Comissão de Professores, visando subsidiar o processo de reelaboração do Estatuto do Magistério, em defesa, dentre outros fatores, de uma jornada de trabalho semanal mais compatível com a natureza do trabalho exercido, apresenta as seguintes considerações:

“I - Jornada de trabalho e aposentadoria. Sabemos muito bem que a atividade intelectual dos educadores envolve um constante aperfeiçoamento destes e que a própria natureza do trabalho exige uma jornada racional para que se possa produzir. No entanto, não é o que se verifica na atual situação profissional em que nos encontramos. O professor tem uma carga horária muito grande e, para agravar mais, desempenha uma série de atividades que não são computadas como horas de trabalho. É o caso das atividades extra-classe que representam um tempo de horas de trabalho necessariamente dispendido pelo docente e cuja extensão e importância não vem sendo devidamente reconhecidas. [...]

Essa especificidade das funções do educador vem sendo amplamente reconhecida e neste momento em que se discute o Estatuto do Magistério não podemos deixar de reiterar a reivindicação de que o tempo de trabalho contado para efeitos de aposentadoria seja diminuído para 25 anos.

Ainda com base nessas especiais exigências que se colocam para o trabalho do professor parece-nos justo pleitear:

- a) a diminuição da carga horária máxima de 44 aulas semanais para 40 aulas semanais e do número mínimo de 18 para 12 aulas semanais, sem, evidentemente, diminuição salarial.
- b) que as horas-atividade correspondam a 1/3 da jornada semanal de trabalho.
- c) a diminuição progressiva, de 5 em 5 anos, da carga horária destinada ao trabalho em classe e o correspondente aumento das horas-atividade.

[...]

II - Regimes especiais de trabalho

O estatuto vigente prevê a existência de regimes especiais de trabalho para o pessoal docente. A lei 903/75, de 18 de dezembro de 1975, disciplina os seguintes regimes especiais:

I - RETEC (tempo completo) correspondendo a 33 horas;

II - REDEM (dedicação exclusiva) correspondendo a 44 horas.

Dentre as vantagens dos regimes especiais destacam-se as gratificações de 84,4% sobre o padrão do cargo para o RETEC e de 146,2% para o REDEM.

Propomos que se mantenha a possibilidade de opção por regimes especiais, mas que estes fiquem assim determinados:

I - RETEC - corresponde a 24 horas.

II - REDEM - corresponde a 40 horas.” (APEOESP. *O significado da luta pela mudança do Estatuto do Magistério*. Documento interno, s.n.t. (mimeogr.)

em que medidas elas foram, ao menos em tese, atendidas ou recusadas. Referindo-nos ainda a itens não constantes do Estatuto.

A - as seguintes reivindicações estão vinculadas à implantação das jornadas de trabalho

1 - 27% de aumento a partir 1º /7.

Dos 27% que reivindicamos, 20% são dados fora do Estatuto do Magistério, através de reajuste concedido para todo o funcionalismo em parcelas de 5% a partir de outubro. (...)

2 - 40% de nível universitário (prof. 3) ou gratificação por nível universitário (prof. 1) com qualquer licenciatura plena.

Quanto ao nível universitário temos que: as gratificações de toda ordem desaparecem com o Estatuto. Em substituição às gratificações temos, pelo Estatuto:

A - A elevação das referências inicial e final de carreira, aproximando-se das demais carreiras de profissionais com nível universitário;

B - Velocidade evolutiva 4 (VE 4) isto é, maior velocidade na evolução funcional (possibilidades de promoção).

C - Professor 1 com qualquer licenciatura plena passa a ser enquadrada na mesma referência do professor 3, isto é, ref. inicial 43.

3 - Hora-atividade - mínimo de 20%.

Com relação à hora atividade o Estatuto estabelece a possibilidade de aumento da porcentagem das mesmas até 20% de acordo com o tempo de serviço. Para o professor coordenador o percentual de hora atividade poderá atingir até 30%. [...]

4 - Pagamento de aulas excedentes pelo padrão.

O pagamento das aulas excedentes pelo padrão fica estabelecido no artigo 52 da seção II - Vantagens pecuniárias.

5 - Pagamento na base de 5 semanas.

As aulas excedentes - agora denominadas carga suplementar - serão para fins de remuneração calculadas na base de mês de 5 semanas (art. 53 - seção II).

6 - Volta ao padrão de 12 aulas.

A reivindicação ficou prejudicada em virtude da implantação das jornadas de trabalho que estabelecem como carga mínima a jornada parcial de trabalho (20 horas) sendo 18 aulas e 2 horas-atividade. (APEOESP. *Este boletim visa à preparação da Assembléia de 05/09/78, não pag.*)

Uma das reivindicações, já há muito pleiteada pela entidade, que continua como bandeira de luta, é a inclusão dos professores não efetivos na carreira do magistério, bem como a sua contratação pelo regime jurídico da CLT.

De acordo com o anteprojeto, seguindo o estabelecido na Lei Complementar n. 180, os antigos precários passam a denominar-se **servidores** e serão incluídos no quadro da carreira do magistério, com direito à aposentadoria, adicionais por quinquênio, promoção e 13º salário. Essas medidas aplicar-se-iam

àqueles que fossem contratados para assumir um número de aulas correspondente às jornadas de trabalho propostas pelo Estatuto (20, 30 e 40 horas), os demais serão remunerados por hora-aula e hora-atividade calculadas em cinco (5) semanas, na base de 1/100 da referência inicial da carreira.

Finda a greve, os docentes permanecem mobilizados, lutando, sobretudo, pela aprovação do Estatuto do Magistério¹²⁴, pela Campanha Salarial Conjunta do Funcionalismo Público e pelas eleições para a renovação da Diretoria da APEOESP, previstas para 18 de abril de 1979.

Para o Comando Geral de Greve,

O Estatuto do Magistério deveria conter soluções básicas aos dois grandes problemas levantados: melhores condições de ensino e melhores condições de salário. (**Comando analisa Estatuto**, *Folha de S. Paulo*, 09 de setembro de 1978, p. 32)

Durante o trabalho das comissões técnicas da Assembléia Legislativa de análise do projeto do Estatuto, os docentes *acampam* no plenário e nos corredores, acompanhando os estudos e votações¹²⁵, enquanto um grupo de representantes do magistério permanecia na Assembléia analisando as emendas e sugestões de entidades e professores ao referido projeto.

Por outro lado, o Comando Geral de Greve mantém-se ativo na análise das

¹²⁴ De acordo com análise de Rosiver Pavan Franco, a aprovação do Estatuto foi uma conquista do movimento grevista.

“Quando o Secretário da Educação, José Bonifácio, ‘tira da gaveta’ o Estatuto do Magistério (uma antiga reivindicação do magistério, mas, que no momento não era a central: a central era salarial) e o envia em regime de urgência para ser votado na Assembléia Legislativa, o movimento também se desvia para o Legislativo. E, então, a gente tem essa grande conquista da greve, que é o Estatuto do Magistério, que reverte numa melhoria salarial.” (In RIBEIRO, 1987, p. 73)

¹²⁵ Cf., entre outras, matéria da *Folha de S. Paulo*, **Professores vigiam as emendas** (04 de outubro de 1978, p.19): “Deverá voltar às Comissões Técnicas para receber pareceres o projeto do Executivo que institui o Estatuto do Magistério. Ontem à noite, ele havia sido incluído na ordem do dia para votação em plenário, na Assembléia Legislativa, em sessão extraordinária; foram apresentadas 126 emendas. [...] Depois de as emendas receberem parecer das Comissões, o Estatuto deverá voltar a plenário, o que poderá acontecer amanhã, quando será iniciada a discussão. Se o plenário não votar o projeto até terça-feira, ele será aprovado por decurso de prazo. Durante a sessão da tarde — à qual compareceram cerca de três mil professores — houve troca de insultos entre os deputados Jairo Maltoni (PMDB) e Sólon Borges dos Reis (Arena).”

propostas, emendas e sugestões ao anteprojeto de Estatuto, divulgando seus resultados.

A *Folha de S. Paulo* de 03 de setembro publica, em duas páginas, a íntegra da análise final — **Comando analisa Estatuto** — do Estatuto do Magistério efetuada pelo CGG, com base em dois critérios: melhores condições de ensino e melhores condições salariais.

Para a Comissão, a primeira vitória dos professores consistia em “ver tal documento apresentado aos professores e encaminhado à Assembléia Legislativa para aprovação”, uma vez que tal encaminhamento não constava dos planos do Secretário da Educação.

Na busca da melhoria das condições de ensino e das condições salariais, a Comissão entendia que a **implantação das Jornadas de Trabalho no Quadro do Magistério** seria o passo mais significativo.

A) Não podemos avaliar a procedência da mecânica desta implantação, dentro do panorama de uma unidade escolar ou em toda rede escolar. Mas ressaltaremos que foi cometido novamente o mesmo abuso histórico que se vem cometendo em todas as administrações: Comparar com os mesmos critérios o serviço regular de um funcionário (QS) e a natureza do trabalho desenvolvido pelo professor (QM) numa sala de aula. Isto é, a tarefa de educar ou participar do processo educativo das novas gerações.

Se se negar ao professor este princípio da concepção e avaliação do trabalho docente, já se negou ao magistério o princípio básico para que pudesse individualmente melhorar a qualidade de ensino. Jornadas de 30, 40 horas-aula semanais nunca levarão o magistério a melhores condições de ensino.

B) A implantação das jornadas de trabalho levaram à criação do pagamento por cinco semanas e o pagamento de aulas excedentes pelo padrão do cargo — duas reivindicações antigas dos professores. Todavia, para atendermos (sic) estas duas reivindicações, a Administração usou de uma sistemática bastante estranha: 1. Elevou a referência inicial de 38 para 43; 2. Elevou o n. fixo de aulas de 81 para 100; 3. Criou o mês de 5 semanas para fazer a conta bater. (*Folha de S. Paulo*, 03/09/78, p. 32)

O Estatuto estabelece o limite mínimo de horas-atividade em 10% e o máximo em 20% (Art. 32). Tendo em vista que uma jornada de trabalho compõe-se de horas-aula e de horas-atividade, a Comissão analisa que as horas-aula geram uma sobrecarga de tarefas extra-classe para o docente, e que o bom

desempenho delas contribui para a melhoria das condições de ensino, pois envolvem desde a questão didática até o envolvimento com a comunidade, e que tais tarefas são do conhecimento da administração. Contudo, esta dedica pouca e “inexpressiva” atenção para este fato.

Segundo o Artigo 36, § 4º, o docente, QM, tem o direito de “dispor de condições de trabalho que permitam dedicação plena às suas tarefas profissionais e propiciem a eficiência e eficácia do ensino.” (*Folha de S. Paulo*, 03/09/1978, p. 33)

Para o CGG, a contradição entre o preconizado no artigo e o estabelecimento, em 20%, do percentual máximo de horas-atividade é evidente.

“Na prática fica claro que a administração não quer deliberadamente dar condições de trabalho que propiciem melhoria das condições de ensino.” (*Folha de S. Paulo*, 03/09/1978, p. 33)

Em 10 de outubro, o D.O.E. publica a Lei Complementar n. 201, dispondo sobre o tão aguardado Estatuto do Magistério, pelo qual a categoria do professorado tanto havia lutado!

No mesmo dia, a *Folha de S. Paulo* noticia, à página 24:

“A Lei 201 é sancionada com vetos do governador.”

Com a finalidade de regulamentar a carreira docente, o novo Estatuto¹²⁶ trabalha com alguns conceitos básicos, tais como: *Série de Classes*, *Carreira do Magistério*, *Quadro do Magistério*, *Função-Atividade* que se consagrariam na legislação, no cotidiano do professor, no seu jargão, trazendo desdobramentos concretos para seu trabalho, situação funcional e salarial.

- I - Série de Classes: conjunto de classes de mesma natureza, escalonadas de acordo com o grau de titulação mínimo exigido;
- II - Carreira do Magistério: conjunto de cargos do Subquadro de Cargos Públicos do Quadro do Magistério, de provimento efetivo mediante concurso público, caracterizados pelo exercício de atividades de magistério no ensino de 1º e 2º graus e na educação pré-escolar;

¹²⁶ RAMA, 1978, v. VII, p. 43-63.

III - Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividade de docentes e de especialistas de educação, privativas da Secretaria da Educação. (RAMA, 1978, p. 43)

Finalmente o **professor admitido em caráter temporário** é 'entronizado' no conjunto do funcionalismo público; passa, a partir desta lei, com base na Lei n. 180, a ser um **servidor**, ocupante de uma *função-atividade*, pertencente ao *Subquadro de Funções-Atividade* (SQF).

Artigo 4º - O Quadro do Magistério compõe-se de 2 (dois) subquadros, a saber:

I - Subquadro de Cargos Públicos (SQC);

II - Subquadro de Funções-Atividade (SQF).

Artigo 5º - Os cargos e funções-atividade adiante indicados ficam integrados nos subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I - Professor I - SQC-II e SQF-I;

II - Professor II - SQC-II e SQF-I;

III - Professor III - SQC-II e SQF-I; (p. 46)

Delimita-se o *Campo de atuação docente*:

Professor I: polivalente no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries e na Educação Pré-Escolar;

Professor II: exclusivamente para os componentes curriculares de 5ª a 8ª séries do 1º grau;

Professor III: para os componentes curriculares do 1º grau (5ª a 8ª séries) e do 2º grau, ou para a docência em Educação Especial, tanto no ensino de 1º e 2º graus, como na Educação Pré-Escolar. (Artigo 8º)

Outro novo e importante conceito é regulamentado: o de **posto de trabalho**.

Pelo artigo 7º, os postos de trabalho podem ser correspondentes tanto aos cargos quanto às funções-atividade.¹²⁷

Por outro lado, neste mesmo artigo há a segunda regulamentação importante para o processo pedagógico e, conseqüentemente, para o trabalho

¹²⁷ "Artigo 7º - Além dos postos de trabalho correspondentes aos cargos e funções-atividade do Quadro do Magistério, haverá, na lotação da Secretaria da Educação, postos de trabalho de Professor-Coordenador, privativos de ocupantes de cargos docentes." (RAMA, 1978, v. VII, p. 44)

docente. É a regulamentação clara da figura e da função de **Professor-Coordenador**, com posto de trabalho garantido.

Os artigos 14 e 15 tratam do preenchimento de *funções-atividade*, garantindo, desse modo, que estas estivessem no 'corpo' do Quadro do Magistério e não mais à parte.¹²⁸

As **Jornadas de Trabalho** são objeto do Capítulo V. Nos termos dos Artigos 21 e 22 são instituídas as *jornadas de trabalho* para o pessoal docente do Quadro do Magistério, da forma como as conhecemos, vigentes até hoje:

- I - **Jornada Integral de Trabalho Docente:** 40 horas;
- II - **Jornada Completa de Trabalho Docente:** 30 horas;
- III - **Jornada Parcial de Trabalho Docente:** 20 horas.¹²⁹

O Artigo 23 institui:

A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§ 1º - O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo, a 10% (dez por cento) e, no máximo, a 20% (vinte por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento. (p. 47)

Apesar do previsto no § 2º: “para os docentes que contarem mais de 25 (vinte e cinco) anos de efetivo exercício da docência no magistério oficial de 1º

¹²⁸ "Artigo 14 - O preenchimento de funções-atividade do Quadro do Magistério far-se-á:

I - mediante admissão, precedida de processo seletivo, para as funções-atividade de Professor I;

II - mediante admissão e acesso, precedidos de processo seletivo, para as funções-atividade de Professor II, Professor III e Orientador Educacional.

Artigo 15 - A admissão de servidores para funções-atividade integrantes das classes docentes far-se-á:

I - para ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifique o provimento de cargos;

II - para ministrar aulas ou reger classes nas hipóteses de:

a) cargos vagos ou que ainda não tenham sido criados;

b) afastamento do titular de cargo ou função-atividade." (p. 46)

¹²⁹ - "Artigo 21 - Ficam instituídas as seguintes jornadas de trabalho para o pessoal docente do Quadro do magistério:

I - Jornada Integral de Trabalho Docente;

II - Jornada Completa de Trabalho Docente;

III - Jornada Parcial de Trabalho Docente.

Artigo 22 - As jornadas de trabalho a que se refere o artigo anterior terão a seguinte duração semanal:

I - Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 horas;

II - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas;

III - Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas." (RAMA, 1978, p. 47)

e/ou 2º grau do Estado de São Paulo, o tempo destinado às horas-atividade poderá atingir o limite de 30% (trinta por cento) da jornada semanal de trabalho, na forma que for estabelecida em regulamento”, tal medida nunca chegou a ser regulamentada, muito menos implantada, a não ser na década de 90, quase vinte anos depois, e, por pouco tempo, com a Escola-Padrão.

Além das horas semanais prestadas nas respectivas jornadas de trabalho, o professor poderá ministrar mais aulas a título de **Carga Suplementar de Trabalho**, dispositivo, ainda, atual. Assim, o Artigo 31 prevê que os docentes sujeitos às jornadas de trabalho fixadas pelo artigo 22 poderiam exercer carga suplementar de trabalho, enquanto o artigo seguinte define:

Artigo 32 - Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho em que se encontre. (RAMA, 1978, v. VII, p. 49)

As horas trabalhadas a título de carga suplementar constituem-se de horas-aula e horas-atividade, não podendo ultrapassar a diferença entre 44 (quarenta e quatro) e o número de horas previsto para a jornada de trabalho em que o docente estiver incluído. (§ 1º e 2º)

A prescrição do limite máximo de **44 (quarenta e quatro) horas semanais** (incluindo-se as horas-aula e as horas-atividade) a serem trabalhadas pelo docente manteve-se durante bastante tempo. Atualmente, pelos novos dispositivos, esse limite ampliou-se!

No Capítulo **Dos Direitos e dos Deveres**, convém salientar dois tópicos, até inesperados no contexto político do momento. Além dos previstos por outras normas legais, a Lei Complementar 201, no artigo 37, elenca como direitos do integrante do Quadro do Magistério:

II - opinar sobre as deliberações que afetam a vida e as funções da unidade escolar e o desenvolvimento eficiente do processo educacional;

V - ter assegurada igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico, independentemente do regime jurídico a que estiver sujeito.¹³⁰

Podemos concluir que estes dispositivos garantindo alguma participação docente nos rumos da escola, pois opinar já é um início de participação, e a não discriminação entre efetivos e admitidos em caráter temporário, o que, naquele período representou um avanço nas relações de trabalho, somente puderam estar presentes na legislação graças aos mecanismos de pressão que o professorado aprendeu a desenvolver, forçando o processo de negociação que se estabeleceu entre a SE e as entidades do magistério.

O movimento docente caminhava por um processo de acelerada reorganização. Com a greve de 78, foram organizadas as regionais e as subsedes da APEOESP. Os vínculos entre a Comissão Pró-Entidade Única e os grupos que se formaram nas escolas, cidades do interior e nas regionais estreitaram-se e, nesse sentido, em 1979, reforçaram-se as perspectivas e lutas da categoria.

Em 1979, no 9º Congresso dos Trabalhadores Metalúrgicos, realizado em janeiro, em Lins, foi decidida a criação do Partido dos Trabalhadores – PT, além de ter-se colocado como objetivo a unidade dos sindicatos, o que mais tarde originaria a Central Única dos Trabalhadores — CUT.

A insatisfação gerada pelo insuficiente aumento salarial conquistado e a regulamentação referente à carreira, obtidos pelo professorado por meio da greve de 78, aproxima a categoria da totalidade do funcionalismo. Em março, a Coordenação Geral Permanente do Funcionalismo – CGP – entrega ao governador Paulo Maluf um documento em que reivindica 70% de reajuste e abono de CR\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros), com base em estudo do Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE, sobre o período compreendido entre 1963 e 1978. Esse estudo apontava uma queda de

¹³⁰ Os demais direitos garantidos, em que pese o tecnicismo, são igualmente relevantes para a melhoria das relações e das condições de trabalho no interior da escola: "I - ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e ampliação de seu conhecimento; IV - dispor de condições de trabalho que permitam dedicação plena às suas tarefas profissionais e propiciem a eficiência e eficácia do ensino;" (RAMA, 1978, p. 51)

47% no poder aquisitivo dos professores, no mesmo período.¹³¹ As reivindicações não foram atendidas. O que o Governador concedeu, alegando ter atendido 50% da pauta de reivindicações, foi o abono de dois mil cruzeiros, que significou muito pouco para a maioria, uma vez que beneficiava apenas aos professores em início de carreira e os funcionários (do QSE) que desempenhavam as funções mais subalternas.

Concomitantemente a uma nova greve, em conjunto com todo o funcionalismo, as eleições para a direção da APEOESP ocorrem com a vitória da Chapa de Oposição Pró-Entidade Única, cuja plataforma era: independência e democratização da entidade; melhores condições de vida para o professor; melhores condições de ensino; liberdade de organização e manifestação.”¹³²

No entanto, a vitória da oposição, como não poderia deixar de ser, foi seguida de um contra-ataque do executivo paulista. Assim, no dia imediato à posse da nova diretoria da APEOESP, em 10 de maio de 1979, a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo — PRODESP —, órgão responsável pelo pagamento do funcionalismo público estadual, envia comunicado à entidade de que não mais efetuará os descontos relativos às contribuições dos seus filiados “por motivo de ordem superior”. Porém, somente a APEOESP foi atingida, uma vez que os descontos referentes às contribuições dos associados ao CPP e à Associação dos Funcionários Públicos continuaram a ser efetuados normalmente.

¹³¹ Fonte: *Folha de S. Paulo*, de 03 de setembro de 1978.

¹³² Fonte: Arquivo Ronaldo Nicolai.

Essa vitória não se deu sem mobilização e lutas para superação dos entraves colocados pela antiga diretoria. A própria formação da chapa havia sido dificultada pelas deliberações da Assembléia de Lucélia. Pelo estatuto aprovado, somente poderiam se candidatar professores que fossem sócios há três anos ininterruptos, o que inviabilizava a participação dos professores ACTs, que eram maioria, mas que, ao perderem aulas, e conseqüentemente o vínculo com a escola, deixavam de contribuir para a entidade. Quatro chapas concorreram às eleições: duas ligadas à antiga diretoria – *Unificação e Luta*, encabeçada por Antonio José do Nascimento, presidente em exercício, em substituição a Rubens Bernardo; *Voz dos Professores*, liderada por Antonio Celso Fraga Sampaio, após o candidato à presidência – Raul Schwinden – ter sua candidatura vetada pela comissão eleitoral, pois houvera sido deputado estadual pelo PMDB e tido seu mandato cassado e seus direitos políticos suspensos em 1969; *Movimento Renovador*, formada por professores da região de Bauru, teve o apoio do CPP, e *Pró-Entidade Única*, encabeçada por Eiko Shiraiwa Campos Reis. Vencedora, a chapa de oposição tomou posse em 9 de maio sob mandato judicial.

Desse modo, em meio a perseguições e restrições impostas aos docentes, pelo governo, e ao afloramento das divergências internas da categoria, inicia-se a nova década.

CAPÍTULO II

DÉCADA DE 80: em busca de novos caminhos

Em 78, a gente saiu com o sentimento de vitória, de movimento positivo mesmo, mas não foi avaliado o quanto a gente tinha obtido de vitória. Porque, veja, a greve de 78 foi vitoriosa do princípio ao fim: aumentou a organização do movimento, em grande parte as reivindicações foram atendidas, houve ganho salarial, ganho funcional. Foi realmente o grande movimento do professorado paulista [...]

NICOLAI (1984)

Graças ao despertar forçado do magistério paulista, frente à acelerada deterioração das condições de trabalho, dos salários, da situação funcional da grande maioria dos docentes, despertar do qual a greve de 1978 foi a mais acabada consequência, o ganho da categoria foi real.

Se o segundo Estatuto não contemplou a totalidade das expectativas, das esperanças do magistério, se não fez total justiça às lutas e justas reivindicações da categoria do professorado paulista, foi o dispositivo legal que, naquele momento histórico e político, mais se aproximou de uma forma democrática de discussão e elaboração. É óbvio que temos a clareza de que ele foi resultante de um processo extremamente árduo, espinhoso, às vezes até violento, de pressão e de luta da categoria já farta dos salários iníquos, das condições adversas de

trabalho e da manipulação exercida pelas suas entidades representativas (ou que deveriam, de fato, representá-la), através, sobretudo, de sua diretoria.

Desse modo, através da atuação e inserção das diversas comissões internas da APEOESP, sobretudo do Comando Geral de Greve, a Lei Complementar 201 possibilitou a concretização de algumas das antigas reivindicações da categoria.

A década de 80 se abre em meio a grandes expectativas de mudanças no panorama político-institucional brasileiro: eleições diretas para governadores; clima de abertura política; campanha pela eleição direta para Presidente (Diretas Já).

Com a anistia aos punidos pelo regime militar, em agosto de 1979, embora não tenha sido ampla, geral e irrestrita, como queriam os opositores, e beneficiasse, também, os torturadores, permitiu-se a volta dos exilados, dentre eles, Miguel Arraes, Leonel Brizola e Luís Carlos Prestes. Mesmo em meio à reforma da lei orgânica dos partidos (dezembro de 1979), visando aumentar os conflitos entre os diferentes setores opositores, e, assim, dividir a frente formada a partir de 1965, sob o MDB, e mesmo com a formação de novos (outros, nem tanto) partidos políticos¹³³, o, agora, PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro — continuou aglutinando liberais, comunistas e socialistas.

Em 1982 ocorrem as eleições diretas para governador e, em que pesassem todos os esforços envidados pela ditadura militar, elas foram, como afirma

¹³³ Segundo FLEISCHER (1988), os novos partidos políticos, formados em decorrência da reforma de 1979, foram idealizados pela cúpula do governo militar (João Baptista Figueiredo, Golbery do Couto e Silva e Eduardo Portela), cujo objetivo principal era organizar um partido sucessor da ARENA (PDS), um partido forte de centro (auxiliar do governo em nível federal e concorrente estadual do antigo MDB: o PP, além de três ou quatro de oposição, pelo menos um sucessor do MDB e um novo PTB, entre outros. Assim, conseguiram formar-se os seguintes partidos, que, dadas as circunstâncias, tiveram limitada atuação: o PDS - Partido Democrático Social, que substituiu a ARENA, aglutinando os partidários do regime militar; o Partido Popular - PP, que arregimentou a ala mais à direita, conservadora, do MDB; o Partido dos Trabalhadores - PT, fundado pela classe trabalhadora urbana, o trabalhismo moderno, juntamente com setores tidos de esquerda, de confronto ao regime militar, nasce de bases autenticamente populares, fora do Congresso Nacional e da classe política; enquanto os antigos trabalhistas social-democratas constituíram o Partido

Fleischer,

um divisor de águas mais ou menos no meio do caminho do processo de distensão-abertura. [...] Foi a eleição que possibilitou à oposição (PMDB e PDT) alcançar os governos de dez dos estados mais desenvolvidos do Centro-Sul, entre estes Tancredo Neves em Minas Gerais. Além disso, o governo militar foi privado de uma maioria absoluta na Câmara dos Deputados, possibilitando as primeiras derrotas de decretos-leis no Congresso Nacional desde 1964. (1988, p. 14)

Por outro lado, em decorrência do crescimento quantitativo dos professores públicos¹³⁴, e, em estreita relação, da pauperização da categoria, através do controle rígido dos salários, ocorrido durante a década anterior, com um índice inflacionário altíssimo (sempre de dois dígitos), os anos 80 são marcados, também, por um achatamento salarial, sem precedente, do magistério em todo o país.

Como uma das conseqüências das transformações sócio-econômico-políticas por que passou o país na década anterior, há uma mudança de perfil dos professores de 1º e 2º graus, dos *trabalhadores da educação*, como passam a se auto-denominar, o que acarretará o fortalecimento do movimento docente, em nível nacional.¹³⁵

Em São Paulo, o achatamento salarial referido dar-se-á mais intensamente a partir de 1979, no governo Maluf, e, em 1990, os salários dos professores equivalem à quarta parte daqueles pagos em 1979. Segundo a *Folha de S. Paulo*, em sete meses o professorado paulista havia passado do 6º para o 16º no *ranking* de salários do magistério brasileiro.¹³⁶

Democrático Trabalhista – PDT e Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, oriundos de disputa travada por dois grupos antagônicos pela posse da sigla PTB.

¹³⁴ Entre 1962 e 1978, o número de professores de 1º e 2º graus, no Brasil, passou de 377.000 para 1.039.580. Enquanto no Estado de São Paulo, o número, inicial, de 87.600 professores chegou a 236.124, no mesmo período, o que vale dizer, multiplicou-se por 2,69. (Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil* Apud PERALVA, 1992, p. 12)

¹³⁵ Peralva considera que foi “na virada dos anos oitenta” que se formou, em nível nacional, um movimento de professores, “constituindo uma massa crítica de assalariados, tendencialmente sensível a um projeto de sindicalização.” (1989, p. 159)

¹³⁶ *Folha de S. Paulo*, 01 de fevereiro de 1990, p. C 8.

Eis uma avaliação da APEOESP, através da subseção de Campinas, sobre o arrocho salarial por que passava o funcionalismo público e as artimanhas utilizadas pelo governador Paulo Salim Maluf no trato dessa questão:

Em mensagem à Assembléia Legislativa – n.º 76/79, publicada no D.O. de 02/08/79, pg. 57 – o Sr. Maluf informa cinicamente que o abono de Cr\$ 2.000,00 ao funcionalismo público foi concedido a título de antecipação do reajuste do próximo ano. Em outras palavras, o Governador comunica à Assembléia que durante o exercício de 1979 o funcionalismo não teve nem terá qualquer reajuste de vencimentos, e que ainda o famigerado abono será descontado no reajuste de 1980.

Mas – dirão os mais crédulos – ele prometeu que o abono seria incorporado e não descontado dos vencimentos de 1980. (Boletim n. 4., Campinas, 1979.)

Para os docentes tratava-se meramente de uma questão de interpretação e manobra:

Se o abono não viesse a ser considerado antecipação, a incorporação se daria pelo acréscimo dos Cr\$ 2.000,00 ao salário reajustado de 1980. Como ele é antecipação, sua incorporação se dará não pelo acréscimo, mas pela sua inclusão no reajuste de vencimentos de 1980. (Boletim n. 4. Campinas, 1979.)

1. A JORNADA DE TRABALHO E A QUESTÃO SALARIAL: religando os fios

[...] é preciso reconhecer que a jornada completa e sobretudo a integral constituem carga de trabalho sob todos os aspectos indesejáveis – elas são extenuantes e em nada contribuem para a melhoria do nível de ensino e de nossas condições de trabalho – muito pelo contrário.

APEOESP

No bojo da luta salarial, a composição de uma jornada de trabalho menos exaustiva e compatível com a melhoria da qualidade de ensino será bandeira de luta do movimento docente durante essa década.

No transcorrer da greve de 78, já se esboça a preocupação com a questão educacional, uma vez que uma das preocupações, no momento, foi a de alertar a população para o fato de que a greve não se resumia “exclusivamente à problemática de ordem salarial, mas [...] teve por objetivo despertar a atenção para aspectos que consideramos como pré-requisitos para melhores condições de ensino.”¹³⁷

Dentre esses pré-requisitos, um dos tópicos de reivindicação, além da ampliação da rede de ensino em todos os níveis, de escolas devidamente equipadas, entre outras, coloca-se a *jornada única*, com o objetivo de fixar o professor em um único local de trabalho, vista, assim, como uma das condições de melhoria do processo pedagógico. O que, sem dúvida, o é.

Em 29 de novembro de 1979, havia sido publicado o Decreto n. 14.329, que regulamentou o capítulo V da lei Complementar n. 201/78, dispondo sobre a constituição das jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério.¹³⁸

Estas serão disciplinadas pelo artigo 2º, que dispõe: “a Jornada Completa de Trabalho Docente e a Jornada Integral de Trabalho Docente serão implantadas gradativamente, observados os critérios estabelecidos neste decreto, bem como outras normas que vierem a ser fixadas.” (p. 110)

Instituídas pela L.C. 201 (Artigos 21 e 22), as Jornadas de Trabalho Docente terão a seguinte duração:

- I – Jornada Integral de Trabalho Docente: 40 (quarenta) horas, sendo 36 (trinta e seis) horas-aula e 4 (quatro) horas-atividade;
- II - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 (trinta) horas, sendo 27 (vinte e sete) horas-aula e 3 (três) horas-atividade;
- III - Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 (vinte) horas, sendo 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade. (p. 110)

As horas-atividade corresponderiam a 10% da JTD e da carga suplementar de trabalho docente, para o professor incluído numa das JTDs previstas (titulares concursados – efetivos; titulares não concursados – estáveis; e ocupantes de

¹³⁷ APEOESP. *O Precário*, n. 6, 1978, p. 2.

¹³⁸ RAMA, 1979, v. VIII, p. 110-9.

função-atividade – OFAs), ou a 10% do número de aulas ministradas pelo professor não incluído em qualquer JTD. (Art. 14)

Alguns tópicos desse Decreto definem ou acrescentam elementos aos conceitos tratados pelo Estatuto de 78. Assim as horas-atividade, pelo Artigo 5º, destinam-se:

- I – à participação do processo de coordenação pedagógica;
- II – à colaboração no processo de orientação educacional;
- III - `a atualização e ao aperfeiçoamento cultural e pedagógico do docente;
- IV – à preparação de atividades inerentes às comemorações cívicas e ao comparecimento àquelas obrigatórias previstas em legislação específica;
- V – a tarefas relacionadas com:
 - a) o processo de preparação de aulas e material didático e a avaliação de seus alunos;
 - b) o processo de integração escola-comunidade. (p. 111)

É inevitável, ao se confrontar as atribuições destinadas às horas-atividade e o seu número na composição das JTD: quatro, três e duas, não percebermos o despropósito (diríamos assim, por enquanto...) entre ambas proposições. Mas não se trata de despropósito ou de ausência de lógica formal, e, sim, de manobra política, escamoteamento da má remuneração concedida aos docentes. Desse modo, a administração visava *aliciar* os docentes, de certa forma contornar a questão salarial, *doando* algumas míseras horas semanais para que o professor não as cumprisse e, desse modo, se satisfizesse com sua baixa remuneração. O que, por alguns momentos, parecia acomodar, ou atenuar em parte, as contradições existentes.

Outro ponto polêmico do decreto diz respeito ao enquadramento dos docentes nas Jornadas de Trabalho Docente: Integral e Completa. Prevê o Artigo 14 que, para fins de inclusão em JCTD ou em JITD, os professores seriam classificados “nos respectivos campos de atuação, obedecida a seguinte ordem: I – Quanto à situação funcional: a) os titulares concursados; b) os demais titulares de cargo; c) os ocupantes de função-atividade. [...]” (Art. 14, p. 112)

Esse dispositivo estimulou, ainda mais, a divisão e o confronto entre efetivos e não-efetivos, acetistas, celetistas, gerando disputas acirradas durante o

processo de atribuição de aulas, no início do ano letivo. Por outro lado, a admissão de docentes para reger classes ou ministrar aulas no ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, regulamentada pelo Decreto n. 14.673, de 21 de janeiro de 1980¹³⁹, contribuiu ainda mais para aumentar o caos que se havia instalado no seio do magistério.

No que se refere à delimitação do local de trabalho, configurada no que se nomeou *posto de trabalho* ou *sede de exercício*, revela-se fundamental para o nosso estudo o contido no Artigo 24, Seção IV – Das demais disposições – do Decreto n. 14.329/79, uma vez que deixa clara a concepção de que a um cargo ou função-atividade não corresponderia, necessariamente, um local único e delimitado para o desempenho do trabalho docente. Dito de outra forma, não havia garantia ao professor de que a jornada de trabalho de sua opção e de enquadramento, mesmo que a mínima — JPT — poderia ser cumprida num único estabelecimento de ensino. Senão vejamos:

O Professor II ou o Professor III que não puder cumprir numa única unidade escolar, o número mínimo de horas-aula correspondente à Jornada Parcial de Trabalho Docente, [...] deverá completar esse número na mesma ou em outras unidades escolares, mediante exercício da docência da disciplina, área de estudo ou atividade que lhe é própria, ou, ainda, de disciplinas afins, para as quais esteja legalmente habilitado, observadas as seguintes regras de preferência: I - quanto à unidade escolar, em primeiro lugar aquela em que se encontre;
II – quanto à disciplina, em primeiro lugar a que lhe é própria.
Parágrafo único – Verificada a impossibilidade de se completar a jornada nos termos deste artigo, o docente ministrará aulas de outras disciplinas para as quais esteja habilitado ou será transferido para outra unidade escolar, assegurado o direito de escolha, se titular de cargo, num e noutro caso conforme o que for estabelecido em decreto. (Rama, 1979, v. VIII, p. 114)

Por sua vez, a inclusão dos ocupantes de função-atividade – OFAs -, em uma das jornadas de maior duração, somente se daria “gradativamente, na forma a ser disciplinada e sempre após a atribuição de carga suplementar aos titulares

¹³⁹ RAMA, 1980, v. IX, p. 37-42.

de cargos docentes.” (§ 2º, Art. 14, p. 113) O que, na verdade, nem após a vigência do Estatuto do Magistério de 1985 ocorreria.¹⁴⁰

Ao Estado, pelo menos até o período tratado, nunca importou fixar o docente em um local de trabalho único e definido, uma vez que representava medida onerosa ao orçamento. Dito de outra maneira, ele sempre economizou não atendendo a essa reivindicação o que, para qualquer trabalhador, é algo impensável.

A compreensão do termo *carga suplementar de trabalho*, tratado no Artigo 10, repete o disposto no artigo 32 da L.C. n. 201/78. Considera-a, então, o número de horas prestadas pelo docente além daquelas fixadas para a jornada de trabalho em que se encontre, perfazendo um total nunca superior à diferença entre 44 (quarenta e quatro) e o número de horas previsto para a JTD em que ele se encontre. Ou seja, o limite máximo de horas de trabalho semanal continua sendo de 44.

Uma vez mais, a reação da APEOESP não se fez esperar. Em fevereiro de 1980, após manter vários contatos com os professores para esclarecimentos e orientações, boletim aos professores assim trata a questão:

Em meio de grande alarde, a Secretaria da Educação publicou em fins de novembro o famigerado decreto de regulamentação das jornadas de trabalho. [...] As conseqüências desse decreto vimos concretamente na atribuição de aulas. Se de fachada o decreto divide os professores em duas grandes faixas, titulares de cargo e servidores, na prática, ele dividiu os professores em: titular de cargo, ACT, CLT com liminar de justiça. O que ele conseguiu foi lançar o caos e o desespero entre os professores. Após o surgimento de casos de CLT com liminares, garantindo-lhes pegar o mesmo número de aulas do ano anterior, o Sr. Secretário¹⁴¹ tem o desplante de 'alertar' os professores de que saíram mal no final. De todas as

¹⁴⁰ Kruppa, ao analisar a situação dos professores ACTs no período de 1989-1993, com base em dados da Secretaria da Educação, afirma que “impressiona o fato de que a totalidade dos professores servidores esteja em jornada não definida, ainda que o Estatuto do Magistério afirme que a eles será aplicada a Jornada Parcial de trabalho docente. A justificativa talvez para esse fato está em que esses professores fazem toda a substituição e cobrem a inexistência de efetivos, o que lhes determina uma jornada variável, comprovando o alto grau de sua instabilidade.” (1994, p. 56)

Os dados da SE sobre a JTD em que estavam incluídos, em dezembro de 1993, os professores servidores, demonstram que se encontravam em **jornada de trabalho não definida**: 50.3% dos PI; 99.9% dos PII e 72.6% dos PIII. (Fonte: *Sistema de acompanhamento de pessoal*, 1993, p. 7)

¹⁴¹ Luiz Ferreira Martins.

maneiras a secretaria da educação quer eliminar o CLT e para isso desenterrou da CLT aquilo que ela tem de mais caduco [...] Contraditoriamente ele quer que se cumpra a lei naquilo em (sic) que prejudica o professor, mas na questão de CLT que garante ao empregado a não diminuição de salário, ele quer descumprir. (A atribuição de aulas e o Decreto de Jornadas, fev., 1980.)¹⁴²

O quadro que se delineia após o processo de atribuição de aulas é drástico, gerou-se o aumento do número de professores desempregados ou semi-empregados. Apesar de o Secretário da Educação afirmar que tinha havido um aumento do número de classes, a realidade mostrava o inverso: classes superlotadas ao lado de outras ociosas.

Segundo a entidade, algumas medidas visando ao aumento de oferta de emprego, ainda que não pudessem resolver de todo o problema, poderiam ser adotadas no sentido de minimizá-lo, tais como: “1 – preenchimento das classes ociosas; 2 – máximo de 35 alunos por classe;¹⁴³ 3 – plano de expansão da rede escolar.” (A atribuição de aulas e o decreto de jornadas, 1980)

Ao lado dessas reivindicações pontuais, havia aquelas das quais a APEOESP não abria mão: aumento da hora-atividade; contratação dos servidores pelo regime da CLT¹⁴⁴ e estabilidade aos cinco anos de serviço.

Em maio, a APEOESP posiciona-se a favor da realização de Concurso de Ingresso em 1980, mas critica a postura do Secretário da Educação em vedar a participação dos Professores II, ou seja, daqueles portadores de licenciatura curta,

¹⁴² Fonte: Arquivo Ronaldo Nicolai

¹⁴³ Esta tem sido uma reivindicação histórica, contínua, e nunca atendida, não apenas da categoria e de sua entidades, mas de todos os que se interessam pelos destinos da escola pública paulista, aí incluídos os pais.

¹⁴⁴ O boletim de fevereiro de 1980, referido, traz, no verso, um tópico específico sobre a questão dos celetistas, que convém citarmos. A RESPEITO DOS PROFESSORES CLT, a APEOESP QUER REAFIRMAR O SEGUINTE: O programa da associação defende a realização de concursos anuais para efetivação de professores como a melhor maneira de regularizar a situação profissional dos docentes. A entidade exige que todo professor não efetivo seja contratado pelo Estado através da CLT embora esteja engajada na luta dos demais trabalhadores pela reformulação da legislação trabalhista. Só para citar um grave defeito da CLT podemos falar na falta de estabilidade no emprego.

Quanto ao reajuste de 44% concedido aos celetistas, a entidade entendia que este índice estava muito abaixo dos 70% mais dois mil exigidos pela greve de 79, mas representava alguma conquista. Por outro lado, acreditava deveria lutar para que esse aumento fosse concedido também aos demais docentes, uma vez que o governo alegava falta de verba para o pagamento dos professores, adiando-o, assim. Como a decisão judicial havia sido apenas relativa aos celetistas, a APEOESP aconselhava os demais professores a recorrerem à justiça. (APEOESP. *A respeito dos professores CLT, a APEOESP quer reafirmar o seguinte*, fev. 1980. (mimeogr.))

a pretexto de assim elevar-se o nível de ensino. Segundo a entidade, a elevação do nível de ensino somente seria possível “na medida em que forem atendidas as reivindicações dos professores: redução da jornada de trabalho, aumento real de salários, aumento de verbas para as escolas.” (CONCURSO – nosso posicionamento. *APEOESP informando*, 1980, p. 2)

No alto da página seguinte, aparecem em destaque as palavras de ordem que serão repetidas exaustivamente durante a década de 80:

- “- A luta pela jornada
- A luta pelo direito ao trabalho
- A luta por melhores salários” (p. 3)

No sentido de reorganizar a entidade em bases democráticas, e verdadeiramente representativas, encaminhando-a para a constituição de um sindicato, formaram-se várias comissões com o intuito de diagnosticar a situação educacional sob diversos ângulos, bem como de atuar em diferentes frentes, igualmente importantes para a reconstrução do movimento docente, aglutinando as tendências internas. Assim foram criadas as Comissões: Cultural, de Estatuto, de Jornal, de Apoio e Defesa, de Reorganização de Subsedes.

Essa redefinição do papel sindical da entidade insere-se em uma conjuntura marcada pela emergência, no cenário político nacional, de um amplo movimento popular e sindical, iniciado no final da década de 70. É inevitável, então, que o discurso sindical construído no seio do movimento docente seja marcado pela semelhança com o das demais categorias de trabalhadores.

Assim, não é à toa que a bandeira de luta, a nível nacional, do professorado é por uma Jornada de Trabalho aliada a um salário compatível com a dignidade do magistério. (A luta pela jornada. *APEOESP informando*, 1980, p. 3)

Durante os anos de 1979 e 1981 foram realizadas, entre os professores, enquetes sobre a situação do ensino na escola pública. A partir delas, foram-se formando grupos de professores interessados em conferir organicidade às propostas educacionais e que tiveram atuação destacada juntamente com a diretoria.

Segundo Jóia, "a discussão e a atuação pedagógica transformadora, bem como as ações para democratizar a gestão da escola foram ampliadas. A APEOESP, no período 1979/1983, teve ainda outro papel de formação de compromisso político." (1993, p. 42)

Ao lado da atuação voltada para as questões específicas do ensino público paulista, a entidade trazia consigo um conjunto de diretrizes políticas de luta pelas liberdades democráticas, e, assim, integra-se a outros grupos e parcelas da sociedade, reivindicando a anistia dos presos políticos, participando do movimento contra a carestia, bem como do movimento docente nacional, irmanado aos demais trabalhadores. Dessa forma, os docentes não falavam por si mesmos, apenas, mas, também, pelo conjunto da sociedade em busca de sua democratização, e o discurso sindical que se constrói no interior de sua categoria pauta-se pela analogia entre a sua própria mobilização e a de outras categorias de trabalhadores.

Numa conjuntura política que se define pela emergência de amplo movimento popular e sindical, o inimigo comum a combater, para Peralva, "unifica e potencializa a luta popular, ganha o apoio da imprensa, garante a cada reivindicação parcial o estatuto de luta política." (1989, p. 159)

Para a APEOESP, em maio de 80,

Os professores e demais trabalhadores avançam em sua luta por melhores condições de trabalho, através da reivindicação de estabilidade no emprego, a luta pelo direito ao trabalho, questionando a política de arrocho salarial do governo.

E avançam também em sua forma organizativa, independente, tal como a conquista pelos professores e servidores públicos, a partir de 78.

É nesta linha que vamos ao palácio do governador exigir a incorporação do abono, o reajuste de 28,75% e reajustes semestrais. E é nesse sentido que o professorado avança rumo à construção de sua entidade do magistério. (APEOESP informando, 1980, p.3)¹⁴⁵

¹⁴⁵ Em 17 de julho, a *Folha de S. Paulo* reporta-se a essa luta da entidade, em matéria intitulada: **Docentes farão campanha por reajustes semestrais**. (Folha de S. Paulo, 17 de julho de 1980, p. 11)

Entretanto, a identificação entre professores e demais trabalhadores mostra-se contraditória. Enquanto, por um lado, há percepção dessa identificação por contingente considerável de docentes, por outro, parcela igualmente considerável não se assume ou se identifica como trabalhador. Nesse sentido, são relevantes entrevistas de docentes envolvidos no processo de reestruturação da entidade, reportados por Jóia (1993, p.42):

Cláudia Arruda Campos [Kauê] lembrou que os sindicalistas bancários e metalúrgicos não podiam falar em assembléias de professores, nem para manifestar apoio às lutas. Os professores não se assumiam como trabalhadores e consideravam perigosa a solidariedade de outras categorias às suas manifestações.¹⁴⁶ Lílian Pereira Martins, confirmando esse quadro, lembrou que 'estávamos em greve exatamente no pico da luta pelas diretas, em 1984, quando alguns professores, numa assembléia, rasgaram a faixa que pedia eleições diretas com o argumento de que ali se estava discutindo o problema salarial da categoria.¹⁴⁷ O professor João Medina¹⁴⁸ e a professora (de São José do Rio Preto) Mirtes Abdelmur¹⁴⁹ lembraram a importância que os representantes por escola tiveram para o amadurecimento político da categoria. Com a tarefa de levar para cada escola as informações do movimento por meio de murais, de boletins, da discussão, foram quebrando barreiras, aprendendo a agir em meio a imposições da burocracia e a se ver integrados a um contexto histórico, social, político, 'avançando a consciência ao nível sindical e educacional, permitindo deixar claro que a situação do professor não é diferente da de outro trabalhador.'

Durante essa década, o que se pleiteia, não apenas no Estado de São Paulo, mas em todo o país, é a diminuição da jornada de trabalho, salário compatível com melhores condições de vida, trabalho e ensino, bem como a garantia do próprio emprego.

Desse modo, parece-nos pertinente análise efetuada pela APEOESP, na publicação já referida, em maio de 1980.

A caótica implantação da Jornada de Trabalho, no início de 80, ocasionou confusão, insegurança e desemprego para a categoria [...]

¹⁴⁶ CAMPOS, Cláudia Arruda. Entrevista concedida a Orlando Jóia, em 30 de janeiro de 1989.

¹⁴⁷ MARTINS, Lílian Pereira. Entrevista concedida a Orlando Jóia, em 26 de janeiro de 1989.

¹⁴⁸ ROGRIGUES, João Rerminal Medina. Entrevista concedida a Sonia M. P. Kruppa e José D. T. Vasconcelos, São Paulo, 12 de janeiro de 1989.

¹⁴⁹ ABDELMUR, Mirtes. Entrevista concedida a Orlando Jóia, São José do Rio Preto, em 27 de outubro de 1988.

Entretanto, essa atitude não é exclusiva da Secretaria da Educação de São Paulo, mas é uma forma geral ditada pelo governo, que com isso comprova, uma vez mais, seu descaso para com o ensino oficial. O Professor I não tem hora/atividade e além disso faz trabalho de um especialista, como é o caso das aulas obrigatórias de Educação Física e Educação Artística. Conseqüentemente, o professor de Educ. Física não consegue a jornada máxima de trabalho que lhe seria de direito (às vezes nem a mínima), pois a carga horária é muito pequena na escola. Se o Professor I der 18 hs./aulas + 6 atividade (sic), 15 em sala de aula, as outras cinco restantes seriam preenchidas por Educ. Física e Educ. Artística, ministradas por professores especializados. (APEOESP informando, 1980, p. 4)

Para a entidade, a alteração, além de resolver problemas trabalhistas e funcionais, abrindo vagas para os Professores III das mencionadas disciplinas, muitos dos quais encontravam-se desempregados por haverem perdido suas aulas, contribuiria para elevar o nível de ensino, uma vez que se entendia não estar o PI, por sua própria formação, habilitado ou em condições plenas de ministrar essas aulas.

Continua a APEOESP:

A Jornada de 12 hs./aula + 4 atividade (sic) já foi realizada aqui em São Paulo, e sua ampliação para 20, 30 e 40 hs./aula é conseqüência dos baixos salários.

Com a realização do Concurso de Ingresso e Concurso de Remoção, aliado à necessidade do professor assumir a pesada carga de 40 hs./aulas, pois seu salário foi congelado em 79, e o 'aumento' de 56,25% que não cobre o índice inflacionário de 87%, as perspectivas para o magistério, para dizer pouco, são negras.

Nesse sentido, a Assembléia da APEOESP, de 11/05, aprovou a luta estadual e nacional pela diminuição da Jornada de Trabalho, através de um abaixo-assinado, dirigido aos srs. Secretários da educação e ao sr. Ministro da Educação, reivindicando:

- Jornada Mínima – $12 + 4 = 16$
- Jornada Máxima – $24 + 8 = 32$
- Professor I - $18 + 6 = 24$
 - $15 + 5 = 20$ (município).

(APEOESP informando, 1980, p. 4-5)

Desse modo, o que a categoria reivindica, de certa forma, seria a volta à constituição da jornada de trabalho existente até início dos anos 60, no seu entender, compatível com um trabalho pedagógico de qualidade e que daria satisfatórias condições de trabalho ao docente. Não poderia ser outra a luta da

entidade, pois a situação salarial continuará degradada durante os anos seguintes e será acentuada a pulverização de locais de trabalho para cada docente no processo de implantação e composição das jornadas.

Dispondo sobre a instituição de novas Escalas de Vencimentos aplicáveis aos funcionários públicos e servidores do Estado, em 06 de abril de 1981, é promulgada a Lei Complementar n. 247.¹⁵⁰

Em substituição à escala de vencimentos de que tratou a L.C. n. 180/78 (Capítulo II do Título VII – Artigos 63 a 65), essa nova lei dispõe, no § 1º do Artigo 1º, que as Escalas de Vencimentos serão constituídas de referências numéricas:

1. Escala de Vencimento 1 - 37 (trinta e sete referências);
 2. Escala de Vencimento 2 - 37 (trinta e sete referências);
 3. Escala de Vencimento 3 - 37 (trinta e sete referências);
 4. Escala de Vencimento 4 - 32 (trinta e duas referências);
 5. Escala de Vencimento 5 - 40 (quarenta referências);
 6. Escala de Vencimento 6 - 45 (quarenta e cinco referências);
 7. Escala de Vencimento 7 - 43 (quarenta e três referências).
- § 2º - As referências numéricas são representadas por números arábicos, contendo cada uma 5 (cinco) graus indicados por letras maiúsculas, em ordem alfabética, de “A” a “E”.
- § 3º - Na composição das Escalas de Vencimentos observar-se-á, sempre, a razão de 5% (cinco por cento) entre o valor de uma referência e a que lhe for imediatamente subsequente. (p. 40)

Já o Artigo 2º dispõe que as referências numéricas das escalas de vencimentos seriam fixadas em “Tabelas, aplicáveis aos cargos e funções-atividades de acordo com a jornada de trabalho” a que estivessem sujeitos os seus ocupantes.

Os docentes teriam os valores dos graus de cada referência numérica das Escalas de Vencimentos fixados na seguinte conformidade:

- II – relativamente à Escala de Vencimentos 5:
- a) Tabela I, para os ocupantes de cargos ou funções-atividades docentes do Quadro do Magistério, sujeitos à Jornada Integral de Trabalho Docente [...]
 - b) Tabela II, para os ocupantes de cargos ou funções-atividades docentes do Quadro do Magistério, sujeitos à Jornada Completa de Trabalho Docente;

¹⁵⁰ RAMA, 1981, v. XI, p. 39-99.

c) Tabela III, para os ocupantes de cargos ou funções-atividades docentes do Quadro do Magistério, sujeitos à Jornada Parcial de Trabalho Docente. (Art. 2º, p. 40)

Para finalidades de enquadramento nas referências numéricas das Escalas de Vencimentos, de acordo com a classe a que pertencessem os cargos e funções-atividades e a Tabela respectiva, os professores foram enquadrados: Professor I, na Referência inicial 1 e final 22, e Professor III, na Referência inicial 5 e final 26 da Escala de Vencimentos. Diminuiu, portanto, uma referência de diferença entre um e outro, uma vez que, pela L.C. 180/78, esta era de 5 (cinco) referências.

A categoria, uma vez mais, é lesada. Os prejuízos para os docentes, em decorrência do novo enquadramento, são de razoável monta, pois a grande maioria de professores ficou, pela L. C. 247/81, mais longe de alcançar a situação final da carreira do que se encontrava pela L.C. 180/78, pelo fato de que, ao se efetuar o novo enquadramento, não houve correspondência direta entre a referência em que o docente estava, pela L.C. 180/78, e nova.¹⁵¹

Assim, em 30 de abril de 1981, a presidente da APEOESP, Eiko Shiraiwa Campos Reis, acompanhada por seis membros da Comissão de Negociação da entidade, foi recebida pelo Secretário da Educação, Luiz Ferreira Martins, a quem entregou um Memorial de reivindicações (Ofício APEOESP n. 48/81).¹⁵²

Esse ofício relata as inquietações do magistério àquele momento, em função do teor da L.C. n. 247, por trazer desvantagens aos docentes, modificando

¹⁵¹ Pela Lei Complementar n. 180, de 1978, o Professor I tinha seu início de carreira na Referência 38 e o final na 59, enquanto o Professor III tinha o início na Referência 43 e o final na 64, enquanto pela Lei Complementar n. 247, de 1981, a carreira do Professor I inicia-se na Referência 1 e tem seu final na 22; já o Professor III tem sua carreira iniciada na Referência 5 e seu término na 26. Por exemplo, o PI, referência 43 pela L.C. 180/78, estava distante da situação de final de carreira em 16 referências. Com a vigência da nova lei, foi enquadrado na referência 5 e esta diferença aumentou para 17. Essa mesma diferença aplica-se ao PIII: da referência 48, pela L.C. 180/78, tinha mais 16 até o final de carreira; sob o enquadramento da nova lei, foi enquadrado na referência 9, ficando, assim, distante 17 do final da carreira. Em ambos os casos, eles perderam 1 referência, correspondente a 5% dos vencimentos, e quanto mais no final da carreira estivessem os docentes, mais perderam com esse novo enquadramento. Desse modo, a correção dos enquadramentos era necessária, segundo a APEOESP, para evitar-se que o professor perdesse direitos adquiridos através dos quinquênios e promoções por avaliação de desempenho. Na verdade, a correspondência direta entre as antigas referências (L.C. 180) e as novas (L.C. 247) era o que se exigia. Mas para isso era necessário lutar. Mais...

¹⁵² Fonte: APEOESP. *Ofício n. 48/81*. São Paulo, 30 abr. 1981. (mimeogr.)

a legislação vigente, sobretudo o Estatuto do Magistério, sem que a categoria tivesse sido ouvida. A seguir, elenca as reivindicações prioritárias dos professores: índice de 147,3% de reajuste salarial a fim de cobrir a inflação dos últimos doze meses; correção de aspectos da L.C. 247 referentes a: enquadramento do Professor III na referência 6 (seis) da Escala de Vencimentos, e não 5 (cinco), guardando-se a correspondência direta entre as antigas e novas referências, uma vez que 1 (uma) referência a menos no salário significava 5% a menos (20% para o professor em final de carreira); igual remuneração para trabalho igual, pois, pelas Disposições Transitórias da referida lei, somente os docentes em exercício ou admitidos até 28 de fevereiro de 1981 teriam direito à percepção mensal de vantagens pessoais¹⁵³; conservação do mesmo número de referências salariais para todos os funcionários ativos e inativos, de acordo com o *Projetão* (L.C. n. 180/78) e concessão de vinte pontos aos funcionários públicos que completassem a sexta-parte antes da promulgação mesma lei.

Ao lado dessas reivindicações, o Memorial enumera mais dez tópicos para discussão e análise pela Secretaria da Educação. Dentre os mais relevantes para o estudo, destacamos: reajuste semestral; aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho; percentual de 20% de horas-atividade para todos os docentes e 30% para aqueles em final de carreira ou coordenadores de área (*eterna* reivindicação da categoria, nunca regulamentada); enquadramento imediato do PI com nível universitário, na referência correspondente; direito do ACT de ministrar aulas em mais de uma Delegacia de Ensino; revisão do decreto regulamentador das jornadas de trabalho, em especial no que tange à irreversibilidade da opção; garantia de exercício da jornada na escola em que o professor estivesse lotado (*garantia a um único local de trabalho*); cumprimento da CLT garantindo o pagamento de 100% de indenização aos professores celetistas dispensados e

¹⁵³ Artigos 14 a 16. (RAMA, 1981, v. XI, p. 50-1.)

garantia de jornada parcial para aqueles contratados, por esse regime, que continuavam na rede estadual de ensino.¹⁵⁴

Quando inúmeros problemas colocam-se aos professores que buscam orientações ou soluções jurídicas da APEOESP, eis a análise da entidade do processo de implantação das JTDs, dois anos após a vigência do Estatuto – L.C. n. 201/78:

As situações particulares descritas por esses professores podem, em sua maioria, ser agrupadas em dois tipos de questões:

a) aquelas referentes à substituição da lotação de cargo em determinada escola por 'cargo na rede de ensino'.

b) questões referentes à irreversibilidade das jornadas. (Professor efetivo: o novo "bóia-fria", 1981, p. 1)

Ora, com a extinção da "cadeira", transformando-se a lotação de cargo em mera função na rede de ensino, não mais ocorre a subsunção do cargo ao estabelecimento de ensino, ao local onde o trabalho docente se desenvolve, mas às aulas que compõem a jornada de trabalho. O professor efetivo perde, então, a estabilidade no local de trabalho, considerada uma das poucas vantagens que esse profissional possuía.

Antigamente, o professor concursado escolhia uma escola e ali tinha seu cargo. Mesmo no caso de diminuição das classes do Estabelecimento ou diminuição do número de aulas, era garantida a permanência do professor em sua escola e a retribuição correspondente às 18 aulas do cargo, ainda que estivesse ministrando um número menor de aulas.

Na situação atual, o professor efetivo tem obrigatoriamente que completar sua jornada com outras disciplinas ou em outro estabelecimento. Têm chegado à APEOESP inclusive casos de profissionais com jornada parcial que tiveram que deslocar-se até

¹⁵⁴ Ronaldo Nicolai, um dos membros da Comissão de Negociação, presente ao encontro, assim relata as declarações do Secretário da Educação: "O Secretário pediu paciência aos professores dizendo que ninguém vai receber menos de 82,25% de reajuste [...] Declarou que o maior prejudicado nessa questão toda é o próprio governo, que está perdendo pontos. Quanto ao problema das referências, disse que o enquadramento foi financeiro e não proporcional. Assumiu inteira responsabilidade nas mudanças ocorridas no Estatuto do magistério e declarou que elas são fruto de reivindicações dos professores [...] À saída, para a Imprensa, a presidenta declarou: Saímos como entramos: insatisfeitos. E o maior prejudicado nisso tudo não é o governo, como declarou o Secretário e sim os professores e, por extensão, o Ensino e o Povo." (NICOLAI, Ronaldo. *A audiência da APEOESP com o Secretário da Educação em 30/04/81*. Campinas, 02 de maio de 1981. (mimeogr.)

para duas outras escolas de forma a completar sua jornada. (Professor efetivo: o novo “bóia-fria”, 1981, p. 1-2)¹⁵⁵

Assim, a leitura que se faz do Estatuto com relação à implantação da jornada é a de que ele serve à administração e não beneficia o docente, trazendo-lhe, sim, mais instabilidade.

O segundo problema aventado, o da irreversibilidade das jornadas, também criou uma série de empecilhos ao professor, que, ao optar por JCTD ou JITD, somente poderia retornar a uma jornada inferior, a Parcial, no caso de diminuição do número de aulas na unidade escolar ou de remoção para outra escola onde houvesse jornada menor.¹⁵⁶ Ou seja, nunca por opção do docente.¹⁵⁷ Na verdade, o que havia era um contrato unilateral. Para as autoridades do ensino, “isto representaria um contrato de garantias mútuas: o Estado garante um número de aulas (20, 30 ou 40) ao professor e este garante o cumprimento dessa jornada por toda sua vida profissional; assim pretendia-se manter a estabilidade na rede de ensino.” (Professor efetivo: o novo “bóia-fria”, 1981, p. 2)¹⁵⁸

Na verdade, a JITD era vista como abusiva sobrecarga de trabalho, em nada contribuindo para qualidade de ensino, no entanto, a categoria tem consciência de que, pressionados por baixos salários, a opção pela jornada integral coloca-se como oportunidade para os professores, ainda que o desgaste pelo número excessivo de aulas ministradas semanalmente seja alto.

¹⁵⁵ Esta situação tem-se arrastado por anos, chegando até nós sem alterações para melhor, uma vez que o limite máximo de aulas semanais, na década de 90, chegou a 66 (sessenta e seis) e grande parcela de docentes continua se desdobrando em duas, três ou mais escolas.

¹⁵⁶ Cf. Resolução SE n. 164, de 04 de setembro de 1980. (RAMA, 1980, v. X, p.252-3)

¹⁵⁷ A respeito, ver Artigos 27 a 29 da Lei Complementar n. 201/78.

¹⁵⁸ Continua a matéria: “Porém, quando, para completar sua jornada (ou para diminuí-la) o professor tem que se deslocar sabe-se lá para onde (e o último concurso de remoção já mostrou que está muito difícil remover-se para escolas pelo menos razoavelmente bem situadas) verifica-se que a propalada ‘estabilidade’ é muito precária – na verdade o professor mais do que nunca fica sem saber onde e em que condições irá trabalhar a cada ano. Se antes essa insegurança só existia para os professores ACT, agora ela se estende aos efetivos.” (APEOESP. Professor efetivo: o novo “bóia-fria”, 1981, p. 3)

Apesar de o Estatuto do Magistério ter sido, como já apontado no Capítulo 1, fruto de mobilização e pressões da APEOESP, muitas das suas sugestões foram vetadas e, assim, nesse momento, a entidade conclama seus filiados a se engajarem nas comissões e grupos diversos formados nas escolas e regionais,¹⁵⁹ para o exame desse estatuto e de toda a legislação complementar, no sentido de se proporem alterações no que tange à questão das jornadas; à regulamentação do percentual de 30% de horas-atividade para o docente com mais de 25 anos de serviço e à criação e implantação da carreira do magistério, prevendo-se níveis de remuneração de acordo com a formação do professor.¹⁶⁰

2. ESPERANÇAS RENOVADAS...VELHAS FRUSTRAÇÕES: Governo Montoro

As análises que concluem pela má qualidade do ensino público e apontam como sua causa a expansão numérica das vagas têm silenciado sobre outros fatores, dentre os quais sobreleva um que é talvez o mais importante: a degradação social e profissional a que o magistério vem sendo submetido nos últimos anos. (Documento preliminar para reorganização das atividades da Secretaria, 1983)

¹⁵⁹ Assim ALMEIDA (1999, p. 69) descreve a atuação da APEOESP no sentido de democratizar as discussões e decisões de interesse da categoria: “Até meados da década de 80 a entidade desenvolveu e aprimorou as formas democráticas de participação nas decisões da categoria e garantiu o caráter de entidade de massas. Conduzir a entidade nessa direção não foi fácil. Em vários momentos ela sofreu perseguições políticas e repressão policial. Mas inovou em termos de organização das estruturas sindicais: criou o Conselho estadual de Representantes (CER), cujos membros passaram a ser eleitos por voto direto e secreto nas subseções e regionais e em número proporcional aos votantes. Essa forma organizativa constituiu-se num dos pilares do crescimento, fortalecimento e enraizamento da APEOESP junto ao professorado. As instâncias decisórias também foram redefinidas: em primeiro lugar está o Congresso, abaixo dele a Assembléia dos sócios, depois o Conselho Estadual de Representantes e finalmente a Diretoria, que deve cumprir as definições gerais e viabilizar os encaminhamentos definidos nas instâncias superiores. Na década de 80 a APEOESP criou ainda a figura do Representante de Escola, eleito pelos colegas e com o importante papel de estabelecer a ligação, numa via de dois sentidos, da sua escola com a APEOESP.”

¹⁶⁰ Reivindicação parcialmente atendida pela Lei Complementar n. 301, de 13 de dezembro de 1982, no que tange aos PI que atuam na área de Educação Especial, portadores de habilitação específica, em nível de licenciatura plena ou de especialização em uma das áreas da Educação Especial. Pelo Artigo 1º, os PI, titulares de cargo ou servidores, ficam enquadrados como PIII. (RAMA, 1982, v. XIV, p. 52)

Após um período extremamente turbulento, marcado por conflitos entre governo e categoria, e episódios restritivos à organização docente¹⁶¹, a candidatura de André Franco Montoro, considerado um democrata e defensor das liberdades constitucionais, atrai os docentes que passam a colaborar com sua proposta de participação.

As eleições de 1982 conferiram novos contornos à geopolítica brasileira e, pelo voto direto, importantes estados da federação passam a ser governados por representantes das oposições, ainda sob o *guarda-chuva* da frente formada pelo PMDB. Assim, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Amazonas, Acre e Pará passam a ser governados pelo partido, enquanto no Rio de Janeiro vence o candidato do PDT, Leonel Brizola. Tem início, então, o período que se convencionou chamar de transição democrática.

Com a proposta de um governo democrático que objetivava a volta do “potencial econômico de São Paulo e a força das políticas públicas para o atendimento das necessidades básicas da população”, o então candidato, Montoro, se elege com a bandeira da participação, descentralização, autonomia e criação de empregos.

O diagnóstico da situação educacional apontava a má qualidade de ensino; as altas taxas de evasão escolar; a baixa remuneração e as difíceis condições de trabalho dos professores, bem como a ausência de programas adequados de reciclagem do magistério, entre outras mazelas educacionais do Estado. No que se referia à situação do magistério, a proposta previa a regionalização dos concursos e o equilíbrio entre o número de horas-aula e as horas-atividade, prevendo o aumento destas.

A eleição de Montoro significou mudança dos principais interlocutores do

¹⁶¹ Que foram desde o cancelamento dos descontos em folha de pagamento referentes às contribuições dos associados à APEOESP, como forma de enfraquecimento da entidade, via redução do número de sócios, até punições aos professores grevistas, suspensão de diretores, ameaças e desconto dos dias parados, durante a greve de 39 dias deflagrada em conjunto com o funcionalismo em 1979, ao final da qual houve aumento do arrocho salarial, passando pela colocação de obstáculos ao uso de prédios escolares para encontros e congressos da entidade.

magistério, não mais os prepostos da ditadura militar. Desse modo, a essa eleição seguiu-se um sentimento de esperança entre o magistério, que adere às propostas de Montoro, na expectativa de um governo realmente democrático, que propiciasse a efetiva participação da categoria nos rumos e na política educacional paulista. Após o que a entidade considera, com razão, “árdua resistência ao malufismo”¹⁶², agora em uma nova conjuntura política, sob um governo eleito com base em compromisso de mudanças, a APEOESP, em 1983, tem a garantia de desconto em folha de pagamento da contribuição dos seus associados, aprovada por lei.

No que tange ao movimento docente, entretanto, Peralva (1989) considera que “eliminado o grande adversário comum, o movimento se divide. Uma parte dos militantes opta por dar sustentação aos governos eleitos nos estados, outra parte permanece na oposição.” (p. 159) E essa divisão política do movimento estará presente, pressionando-o, durante toda a década de 80.

Em maio de 1983, o primeiro Secretário da Educação, Paulo de Tarso Santos¹⁶³, envia às escolas a Resolução SE n. 113, contendo o *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria* – Documento de trabalho n. 1.

Em declaração à *Folha de S. Paulo* do dia 20 de maio de 83, o secretário afirma:

O vazio de idéias tem sido preenchido pela legislação e providências administrativas que sufocam a iniciativa criadora das escolas [...] Os planos de educação são embustes, projeções numéricas ufanistas e irreais, quando não fraudulentas.

¹⁶² APEOESP. *Formação sindical*, 1995, p. 12

¹⁶³ Por sua filiação a um partido com característica de “frente”, como o PMDB, o governador nomeará como auxiliares, secretários, assessores, membros de diversas correntes internas ao próprio partido, bem como de outros partidos. A exemplo dessa tendência, passaram pela Secretaria da Educação, durante seu mandato, três secretários com origens políticas e ideológicas distintas.

O primeiro, Paulo de Tarso Santos, quadro da esquerda católica, através do movimento estudantil, levou para a Secretaria quadros do PC do B e PT, entre outros, para assessorá-lo. Havia sido ministro da Educação do governo João Goulart, e isso fez com que o professorado depositasse grandes esperanças em sua gestão.

Em maio de 1984, toma posse o segundo secretário, Paulo Renato Costa Souza, professor de Economia da UNICAMP, onde coordenou grupos de estudos sobre políticas públicas. Ficou na Secretaria até 1986, quando é nomeado reitor da UNICAMP.

O, então, reitor da UNICAMP até 86, ginecologista especialista na saúde da mulher, peemedebista, José Aristodemo Pinotti, foi o terceiro Secretário da Educação do governo Montoro.

Com o propósito de retomar e ampliar algumas das idéias veiculadas na Proposta Montoro sobre Educação, o Documento n. 1 tinha como objetivo promover o exame sistemático dessas, por todo o magistério, para que

Desse exame e das discussões que se travarem, espera-se que algumas idéias [...] transformem-se em projetos específicos de ação. Se isso acontecer, teremos reativado a única fonte legítima para gerar mudanças na situação educacional paulista: o diálogo, há tempo esquecido, dentre os que se ocupam do ensino em todos os níveis. (Apresentação. *Documento n.1*, 1983.)

No que se refere à situação do magistério, o Documento aponta que a melhoria da escola não se resume na construção de prédios adequados ou na implantação de novos métodos e técnicas, mas que é necessário

antes de mais nada, convocar o magistério para essa tarefa. Mas, nenhum governo terá idoneidade para fazer essa convocação se não der demonstração inequívoca de que assume o compromisso de restabelecer a dignidade do professor. Não se melhora o ensino degradando os seus responsáveis diretos. [...] Não se trata apenas de remuneração mais justa, embora esta seja indispensável. É preciso extirpar radicalmente a interferência da política de clientela nas decisões relativas às condições de trabalho e de carreira do magistério. (Situação do magistério. *Documento n. 1*, 1983, p. 9)

Dessa forma, seria necessário “que as entidades representativas do magistério sejam consideradas, pela Administração, como interlocutores idôneos e válidos no insubstituível diálogo que deve preceder as principais decisões de Secretaria da Educação.” (Situação do magistério. *Documento n. 1*, 1983, p. 10)

Diante do que se esboçava, a APEOESP, por meio de sua diretoria e membros do conselho, organizou o processo de diagnóstico da situação, visando apresentar propostas de solução. Assim, as escolas foram orientadas para a realização de discussões mediante um roteiro, pelo qual se enfatizava a necessidade de que as opiniões e sugestões fossem expressas em porcentagens,

para que se obtivesse um quadro de prioridades.¹⁶⁴

Em que pesassem as intenções democratizantes do governo e todo o processo de discussão desencadeado pelo Documento n. 1, o Executivo *tira da cartola*, em 28 de dezembro de 1983, o Decreto n. 21.633, instituindo o Ciclo Básico, que *cai* inesperadamente sobre as escolas, feito uma bomba.¹⁶⁵

Ainda que a questão da alfabetização tivesse sido alvo de discussões no meio docente, e que o diagnóstico dos primeiros anos do ensino fundamental apontasse um grau elevado de evasão e repetência a exigir mudanças, na verdade, o que provocou a reação contrária da categoria, foi, além da forma de criação do Ciclo Básico: impositiva, sem discussões específicas, o seu modo de implantação: às pressas, sem um período de adaptação e preparo das escolas, no início do ano letivo de 1984, surpreendendo diretores, professores, especialistas de ensino, que se viram obrigados a implementar medidas, sem saber muito bem aonde elas iriam dar. Além do mais, as condições dos alfabetizadores não se alteraram no sentido de propiciar um trabalho inovador.¹⁶⁶

¹⁶⁴ A entidade propunha “a realização de reuniões com seus conselheiros para auxiliar os trabalhos nas escolas e delegacias de ensino, garantindo que as contribuições das unidades escolares não se perdessem nas diversas tabulações pelos níveis administrativos pelos quais teriam que tramitar até a compilação final.” (JÓIA, 1993, p. 47)

No entanto, nem as Delegacias de Ensino preocuparam-se em arquivar as conclusões a que chegaram as escolas a elas jurisdicionadas e nem as suas próprias, tendo enviado aos órgãos superiores (DREs e instâncias do DRHU) os relatórios produzidos coletivamente.

Documento-síntese das discussões sobre o Documento n. 1 foi encaminhado às universidades paulistas, para análise nas sessões públicas dos Fóruns de Educação instituídos pela Secretaria da Educação. O Fórum de Educação foi uma iniciativa que teve por base discussões ocorridas, no início da década de 80, sobre a relação entre a sociedade civil e o Estado, quando grupos de educadores reuniam-se para organizar o que mais tarde veio a ser a proposta de educação do governo Montoro. Pretendendo ser um canal aberto à participação dos educadores na política educacional, foi criado oficialmente por resolução do primeiro Secretário, Paulo de Tarso, sob a coordenação de uma equipe composta por representantes das entidades da categoria, das universidades e dos órgãos centrais da SE. Entretanto, por contrapor-se ao poder instituído dos órgãos centrais, pela possibilidade de interferir na administração, o Fórum teve vida curta: sua primeira sessão ocorreu em agosto de 1983 e a última em dezembro do mesmo ano, quando as universidades entregaram a análise da compilação relativa ao Documento n. 1.

¹⁶⁵ Para Cunha, essa medida teve caráter nitidamente intervencionista na rede de ensino. Afirma o autor: “Entrevistei técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria Estadual de Educação, que foram unânimes em afirmar que essa medida representou uma verdadeira intervenção na rede, contrapondo-se ao ‘basismo’ prevaemente até então. Este caráter necessariamente intervencionista decorreria do fato de que o ciclo básico de alfabetização jamais seria aprovado em algum tipo de assembléia pelos professores das escolas estaduais [...]” (CUNHA, 1991, p. 199)

¹⁶⁶ No entanto, apesar dos obstáculos impostos às escolas posteriormente à sua implantação, há que se considerar válida a experiência do Ciclo Básico.

Assim, as expectativas e esperanças depositadas nesse, que se pretendia um *novo* governo, acabam por não se concretizar.¹⁶⁷

3. DE VOLTA AO ESTATUTO: a luta pela carreira continua

Na busca da construção de uma carreira, de condições satisfatórias de trabalho e de dignidade profissional, a categoria docente retoma o, já antigo, debate sobre o Estatuto do Magistério e duas reivindicações atravessavam o tempo, sendo objeto de reivindicações e de pressões sobre os governos: a forma de contratação e a jornada de trabalho.

Apesar de várias reivindicações do magistério terem sido contempladas na Lei Complementar n. 201/78, tais como: pagamento pelo mesmo padrão das aulas fixas e extraordinárias; alterações nos critérios de evolução funcional; pagamento de serviços extraordinários, sob convocação; periodicidade de realização dos concursos de ingresso; classificação por tempo de serviço no processo de atribuição de aulas e inclusão dos professores ACTs nas jornadas de trabalho, com direito à evolução funcional, quinquênios e demais vantagens funcionais, exceto a estabilidade, vários dispositivos deixaram de ser regulamentados posteriormente, e, ao ser colocados em vigor, passaram a ser alterados.

Conforme explicitado, em novembro de 1979, o Decreto n. 14.329 regulamenta as jornadas de trabalho dos professores de 5ª a 8ª séries e de 2º grau (JITD, JCTD e JPTD), bem como a dos professores das quatro séries iniciais, estabelecendo-lhes dois tipos de JTD: a integral e a completa.

¹⁶⁷ Pedroso analisa que o não cumprimento das promessas e propostas do governo se deu por conta das práticas conservadoras arraigadas na política nacional, que opera por pactos e acordos de elites. Para a autora, “A proposta Montoro acenava com a possibilidade de democratizar o país por vias institucionais, pondo fim às práticas autoritárias e centralizadoras do regime. A partir de São Paulo, considerado um Estado forte econômica e politicamente, a proposta de ‘democracia participativa’ de Montoro pretendia ir além de uma democracia apenas representativa, através de uma administração onde os grupos sociais participassem das decisões a serem tomadas. A tradicional prática conservadora da política brasileira, porém, que deita raízes no Império, continuaria regida pelos ‘acordos’ e ‘pactos sociais’ através das conclusões ‘pelo alto’, que permitem às elites controlar as mudanças reivindicadas pela sociedade.” (PEDROSO, 1991, p. 378-9)

Logo após, porém, a Instrução DRHU n. 6/80, de 1 de março¹⁶⁸, ao considerar que a inclusão do Professor I, titular de cargo, em Jornada Integral de Trabalho Docente estava condicionada ao término do concurso de remoção, e que já lhe havia sido atribuída uma classe para a composição da Jornada Parcial¹⁶⁹, visando à “observância do modelo pedagógico, quanto aos turnos de funcionamento da escola”, altera os períodos de aulas e de intervalo entre os períodos de funcionamento das escolas, entendendo que a observância a esse modelo implicava o

funcionamento da unidade escolar em 2 ou 3 turnos diários de 4 horas, com mínimo de 1 hora de intervalo entre um turno e outro, mesmo em se tratando de escolas diversas. (Inciso III, p. 31)

Entretanto, a SE possibilitava, na mesma instrução, a ampliação da jornada, desde que com classes ou aulas componentes da carga suplementar, sobre as quais não incidiam todos os diretos, como evolução funcional, quinquênios, padrão e referência, como forma de redução de gastos com pessoal.¹⁷⁰ Essa medida prevalecerá durante o ano letivo de 1980, pois, a cada ano é publicada nova resolução da SE regulamentando o processo de atribuição de aulas e classes.

Esse dispositivo e a Resolução SE n. 5, publicada anteriormente, desorganizarão a instituição das jornadas de trabalho, durante o ano letivo, gerando confusão e diminuição das mesmas.

No que se refere aos professores de 5ª a 8ª séries e de 2º grau, a Resolução SE n. 5, de janeiro de 1980, prevê que os PII e PIII poderiam, “em caráter excepcional, se retratar, em 31-3-80, da opção por Jornada Completa ou

¹⁶⁸ D.O.E. de 16 de março de 1980, p. 31-2.

¹⁶⁹ Por meio da Resolução SE n. 143/79.

¹⁷⁰ Pelo inciso VI, os PI titulares de cargo, não removidos, deveriam “ratificar ou retificar a opção feita ou fazer opção pela jornada pretendida, registrando [...] uma das seguintes situações; a) permanência na Jornada Parcial; b) inclusão na Jornada Integral; c) permanência na Jornada Parcial e **atribuição de mais uma classe como carga suplementar de trabalho**, se a opção por Jornada Integral não for atendida.” (Instrução DRHU n. 6, de 1-3-80, p. 31) Os removidos deveriam preencher novamente o modelo de opção por uma das jornadas de trabalho em conformidade com as situações descritas. (Alínea 2, inciso VI, p. 31)

Integral de Trabalho Docente”, feita anteriormente.¹⁷¹ Aqueles que não o fizessem seriam automaticamente incluídos na jornada de trabalho de opção. Os docentes que se retratassem seriam incluídos em Jornada Parcial ou Jornada Completa de Trabalho Docente. No entanto, segundo o Art. 2º da Resolução n. 5, até que fosse publicada pela Divisão Regional de Ensino a Portaria de inclusão dos titulares de carga em JCTD ou JITD, “a carga horária semanal superior à Jornada Parcial de Trabalho Docente será percebida a título de carga suplementar de trabalho” (Rama, 1980, p. 54).

Repetia-se para o conjunto da categoria docente a mesma situação descrita para os professores das primeiras séries do 1º grau (PI), uma vez que a publicação das portarias de inclusão em jornada de trabalho superior à parcial não se fazia imediatamente à opção ou retratação efetuada pelos professores, podendo arrastar-se por muitos meses a instabilidade salarial. Após a publicação da Portaria de inclusões, o Estado não procedia a devoluções da diferença de vencimentos percebidos durante o período anterior a ela. Assim, os docentes encontravam-se, sempre, à mercê da burocracia e de atos legais casuísticos ou aleatórios (como a realização de concursos de ingresso ou de remoção no transcorrer do ano letivo) o que lhes comprometia os salários e sua própria situação funcional, que nunca era definida ou definitiva.

Desse modo, em novembro de 1980, nova Resolução da SE é publicada dispondo sobre a atribuição de aulas para o ano letivo de 1981. A Resolução SE n. 216, de 26 de novembro, busca assegurar, pelo menos no plano legal, que os docentes titulares de cargo fossem atendidos em suas opções de jornada de trabalho, ministrando aulas numa mesma escola.¹⁷² É o que dizem os artigos 1º e 2º da referida resolução:

Artigo 1º - Em cada unidade escolar, são consideradas disponíveis para ampliação das jornadas e para atribuição como carga

¹⁷¹ RAMA, v. IX, 1980, p. 54-5.

Pelo Art. 1º da Resolução SE n. 5, “Os docentes titulares de cargo de Professor II ou de Professor III poderão, em caráter excepcional, se retratar, 31-3-80, da opção por Jornada Completa ou Integral de Trabalho Docente, feita nos termos da alínea ‘a’ do inciso I do artigo 8º”, da Resolução SE n. 143, de 3 de dezembro de 1979, cujas Disposições Transitórias essa nova Resolução alterava. (p. 54)

¹⁷² RAMA, 1980, v. X, p. 179-89.

suplementar de trabalho ou como carga reduzida de trabalho, as classes ou aulas que excederem o total necessário para constituição das jornadas de trabalho nas quais estejam incluídos os docentes titulares de cargo.

Artigo 2º - Compete ao Diretor de Escola compatibilizar e harmonizar o horário das classes ou aulas a serem atribuídas com o horário dos diversos turnos de funcionamento da escola, visando possibilitar a constituição na própria unidade escolar, das jornadas de trabalho nas quais já estão incluídos os docentes, e a permanência dos professores na escola onde estão classificados seus cargos. (Rama, 1980, v. X, p. 279)

Nesse momento parece haver, por parte do Estado, certo reconhecimento das reivindicações do professorado sobre a questão da jornada de trabalho e seu cumprimento num único estabelecimento de ensino.¹⁷³

A criação da carreira docente, presente formalmente, como reivindicação da categoria, pelo menos desde a greve de 78, estava atrelada à diminuição do número máximo de aulas permitido, à diminuição da jornada de trabalho. À reivindicação, o Estado procurava responder legalmente. Assim, em abril de 1982, a Lei Complementar n. 273 assegurava ao professor efetivo o direito de se

¹⁷³ Na Seção II, referente às Jornadas de Trabalho Docente e à Carga Suplementar de Trabalho dos efetivos, observam-se as seguintes fases e etapas de atribuição de classes e aulas: para o PI, seriam atribuídas, na unidade escolar onde seu cargo estivesse classificado, inicialmente uma classe para os incluídos em Jornada Parcial ou em Jornada Integral em duas escolas, ou duas classes para os incluídos em JITD na mesma escola; em seguida, atendidos os docentes removidos com reserva de classe para completar jornada de trabalho de opção e os adidos, atribuir-se-iam classes aos docentes “para complementação da jornada ou constituição, na própria unidade escolar, de jornada de trabalho que esteja sendo completada em outra escola” (alínea 4, inciso I, Art. 24, p. 283). Para os PII e PIII, a atribuição de aulas obedeceria a seguinte ordem: inicialmente atribuir-se-ia o número de aulas correspondentes às Jornadas de Trabalho nas quais estivessem incluídos os titulares de cargo, se constituídas num estabelecimento de ensino apenas, ou da parcela correspondente àquela que possuíam na escola, no caso de constituírem a JTD em mais de uma unidade escolar, após serem atendidos os adidos ou excedentes, seriam atribuídas as aulas remanescentes “para complementação de carga horária ou constituição na própria unidade escolar, da jornada de trabalho que esteja sendo completada em outra escola.” (alínea 4, inciso II, Art. 24, p. 284) Enquanto se assegurava ao servidor, ocupante de função-atividade - OFA, a atribuição de classe ou aulas correspondentes à composição de Jornada Parcial de Trabalho e de carga suplementar. O que se depreende é que, ao poder público, sempre foi prioritário assegurar o número de aulas ou classes que compusessem a jornada de trabalho de opção do docente efetivo e, apenas secundariamente, depois de uma série de procedimentos burocráticos, que as aulas ou classes que compunham a respectiva jornada estivessem agrupadas em um mesmo estabelecimento de ensino. Quanto aos servidores, sempre em grande número, conforme explicitaremos adiante, sempre seria assegurada a jornada parcial, mesmo que estes ministrassem o número máximo de aulas permitidas, recebendo a maior parte delas (a diferença entre as 16 horas-aulas da JPTD e as 44 permitidas) como carga suplementar de trabalho, possibilitando grande economia ao Estado. Ou seja, voltamos a reafirmar que o compromisso primeiro do professor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo tem sido, historicamente, com as aulas ou classes, não com uma jornada de trabalho fixa, e, secundariamente, com o local onde desenvolve seu trabalho.

retratar da opção por JITD e de optar pela inclusão em Jornada de Trabalho de menor duração: a JCTD ou a JPTC.¹⁷⁴

No entanto, a categoria entendia, com razão, ser necessário um estatuto que realmente atendesse às reivindicações e necessidades dos professores, pondo fim aos casuísmos a que estava submetida a questão da carreira, uma vez que dispositivos legais inferiores na hierarquia dos atos administrativos, tais como resoluções e instruções, podiam alterar a composição da jornada de trabalho dos docentes, lesando-os em seus direitos.

Desse modo, em 1984, desencadeia-se o processo de discussão sobre as alterações no Estatuto do Magistério. Anteriormente, no final de 83, a SE cria, através da Resolução n. 310, de 24 de novembro de 1983¹⁷⁵, a Comissão de Revisão do Estatuto do Magistério, e, em 24 de fevereiro, a Resolução n. 50, “considerando os princípios de cooperação e participação” que norteavam as ações do Governo, integra à Comissão de Revisão do Estatuto do Magistério, representantes das entidades de classe: CPP, APEOESP, APASE e UDEMO.¹⁷⁶

Em julho, nova Resolução designa elementos dos órgãos centrais da SE para realizarem “o trabalho de consolidação das propostas referentes ao Estatuto do Magistério”.¹⁷⁷

Em março desse ano, a Secretaria convocou, por meio das Delegacias de Ensino, um Professor I e um Professor III por escola, para, juntamente com o Diretor e o Supervisor de Ensino, tomarem conhecimento das alterações que a SE

¹⁷⁴ Lei Complementar n. 273, de 20 de abril de 1982. (In RAMA, 1982, v. XIII, p. 43-5)

¹⁷⁵ RAMA, 1983, v. XVI, p. 285. Considerando “a necessidade de garantir a implantação da nova política educacional” e “as reivindicações do magistério quanto à reestruturação da carreira” (p. 285), o Secretário da Educação designa Comissão cuja finalidade é propor reformulações no Estatuto do Magistério. Nesse primeiro momento são designados representantes dos órgãos centrais: Departamento de Administração da SE, DRHU, Gabinete do Secretário, CEI, COGSP e ATPCE. Os representantes das entidades de classe, segundo o Artigo 2º, seriam convocados pelo Coordenador da Comissão – o Diretor do Departamento de Administração da SE.

¹⁷⁶ RAMA, 1984, v. XVII, p. 188-9. Pelo Artigo 1º, foram designados: Loretana Paolieri Pancera, representante do CPP; Therezinha de Jesus Mello Freire, representante da APASE; Roberto Franklin de Leão, representando a APEOESP e Santo dos Reis Siqueira, representando a UDEMO.

¹⁷⁷ Resolução SE n. 197, de 27 de julho de 1984. Revogando a Resolução n. 310/83, esse dispositivo designa oito funcionários da administração central para comporem a referida consolidação: três do DRHU, incluindo sua Diretora; um do Gabinete do Secretário; um da ATPCE; um da CENP; um da COGSP e um da CEI. (RAMA, 1984, v. XVIII, p. 251)

pretendia fazer no Estatuto do Magistério de 1978, L.C. n. 201. Esses, de volta à escola, deveriam relatar ao conjunto do corpo docente as propostas e, após novo processo de discussão, encaminhar à DE as sugestões de cada unidade escolar.

Em maio de 1984, foram realizados fóruns em cada regional de ensino, visando alargar a discussão, onde cada segmento do magistério paulista levou suas reivindicações corporativas.

Jóia reporta que, segundo relatórios da Regional Sudoeste da APEOESP,

não houve uma discussão sobre o papel da escola, sobre como os professores e demais profissionais em educação deveriam ser regidos, em função da escola que se pretendia. Não houve um fechamento das reivindicações e nem mesmo soubemos o destino dos resultados dos fóruns. (Jóia, 1993, p. 53)¹⁷⁸

Em julho do mesmo ano, um grupo formado pela APEOESP procedeu a discussões sobre o Estatuto, numa perspectiva que o mesmo relatório considerou mais integrador e condizente com uma proposta de escola, tendo fixado princípios como:

1. Carreira aberta (possibilitando a criação de critérios que permitissem ao professor o atingimento do final da tabela de referências, sem que o mesmo tivesse que sair do seu cargo docente.)
2. Jornada única. Como havia a certeza de que àquele momento seria impossível, optou-se pela melhoria da jornada já existente.
3. Democratização de poder na escola, via Conselho de Escola deliberativo. (Apud Jóia, 1993, p. 53)

A percepção do professorado quanto à sua própria inserção social e profissional havia-se alargado desde a promulgação do segundo Estatuto, em 1978. Temas como a democratização da escola pública, tanto no sentido do seu caráter excludente, como de suas relações autoritárias de poder, melhoria da qualidade de ensino e formação docente passam a ser objeto de discussão e reflexão em encontros, assembleias, congressos da categoria, fazendo parte, ao lado de questões corporativas, das discussões sobre a revisão do novo Estatuto.

¹⁷⁸ Fonte: Relatório de César Augusto Minto e Raquel M. Mattes, de 26 de novembro de 1985.

Assim a APEOESP considera, em setembro de 1984, os estudos sobre o Estatuto:

Não sabemos hoje o que pretende a S.E. com a revisão do Estatuto: se criar um novo Estatuto que atenda às necessidades educacionais do Estado, ou reformar o Estatuto vigente, atendendo a múltiplas pressões. Da parte dos professores, porém, parece-nos que existe uma certa mudança de perspectiva: as lutas da categoria, a realização de congressos, reuniões, fóruns etc, permitiram que nos preocupássemos mais com as relações entre nossa vida funcional e a qualidade do ensino. cremos que hoje é possível pensarmos em Estatuto do Magistério dentro de uma concepção mais educacional e não limitada apenas às reivindicações mais imediatas da categoria. (APEOESP em notícias, 1984, p. 1)

Mas as reivindicações específicas da carreira docente continuarão sendo alvo das lutas da entidade e, desse modo, com relação à jornada de trabalho, o Congresso Anual de 1985, realizado em Osasco, deliberou que a reivindicação prioritária fosse a sua redução.

Afirmando que “a valorização do magistério criava novo tipo de relação na escola, capaz de avançar na construção de uma escola democrática, autônoma, participativa e eficaz”¹⁷⁹, em maio de 1985, Paulo Renato Souza, o segundo Secretário da Educação do governo Montoro, anuncia uma minuta do Estatuto. Esta minuta, porém, desagradou a todas as entidades, que a consideraram muito aquém do que pleiteavam e julgavam poder obter, naquele ano de intensa mobilização da categoria.

Efetivamente, não apenas 1985, mas o biênio 1984-1985 foi marcado por intensa mobilização docente em prol da escola pública, em defesa dos docentes que se viram desempregados após dispensa maciça de ACTs, em virtude de concursos de ingresso e remoção, e por algumas vitórias da categoria.

Em janeiro de 1984, representantes da APEOESP participam do 17º

¹⁷⁹ Apud JÓIA, 1993, p. 53, sem indicação da fonte.

Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil (CPB)¹⁸⁰ onde se delibera pela luta por reajuste semestral e por eleições diretas para presidente da República.

Em que pesassem as boas intenções do Secretário da Educação, Paulo de Tarso, o Governo Montoro não tinha um plano de reposição das perdas salariais: a inflação havia corroído os salários do professorado, pois, em função da prioridade do governo Montoro de reequilibrar as finanças do Estado, os reajustes do funcionalismo público eram anuais. Os docentes começam a se decepcionar com o novo governo e as entidades da categoria se unem. Em decorrência dessa situação, em março de 1984, passeata com quinze mil professores reivindica, às portas do Palácio Bandeirantes: devolução das cinco referências perdidas no governo Maluf, reajuste de 70%, reajuste semestral, reestruturação da jornada de trabalho, contagem de tempo em dias corridos do tempo de serviço no magistério, eleições diretas para Delegados de Ensino e Diretores Regionais. Comissão formada por trinta representantes é recebida pelo Secretário do Trabalho – Almir Pazzianoto, e pelo da Educação para quem são entregues as reivindicações do professorado. O governo Montoro nega-se a atendê-las e oferece reajuste de 10,25% (valor correspondente a duas referências).

O professorado responde com greve em abril, apresentando as seguintes reivindicações: 70% de reajuste salarial (reposição de perdas); reajuste semestral real em julho, de acordo com o índice inflacionário; revalorização da tabela de referências, com a devolução das cinco referências retiradas durante o governo

¹⁸⁰ Após a renovação da APEOESP, esta acreditava na possibilidade de criação de uma nova entidade que unificasse nacionalmente a luta dos professores, uma vez que a CPB — Confederação dos Professores do Brasil —, criada em 1953, mantinha-se no quadro do sindicalismo conciliador, tutelado pelo Estado, tendo adotado postura legalista durante os acontecimentos ocorridos em 1978 e 1979. Desse modo, em janeiro de 1981, uma grande parcela de filiados da APEOESP, favorável à criação de outra entidade nacional, participa da criação da UNATE – União Nacional dos Trabalhadores em Educação -, que duraria menos de um ano. Sua breve existência, no entanto, colabora para a revitalização da CPB. Assim, após a dissolução da UNATE, com a desfiliação das entidades, que voltam a filiar-se à CPB, em novembro de 1981, a APEOESP também decide por sua filiação à entidade nacional.

Maluf; contagem de tempo em dias corridos para todos os professores, para fins de aposentadoria e nenhuma punição pelos dias parados.

Assim, de 04 a 17, o magistério paulista faz uma greve, cuja importância reside não no seu tempo de duração, mas na adesão de todas as categorias de funcionários e servidores da rede estadual de ensino, bem como no apoio recebido dos pais e alunos. Pela primeira vez na história do movimento docente paulista, a ela aderiram todas as entidades representativas do magistério¹⁸¹ e cerca de 95% das escolas de todo o Estado, segundo cálculo das entidades¹⁸², sem que houvesse qualquer repressão.¹⁸³ Enquanto isso, parlamentares, inclusive do PMDB, interferiam para que o governo atendesse às reivindicações postas pelo magistério.

Ao final da curta greve, os resultados obtidos foram: a conquista das cinco referências perdidas durante o governo Maluf,¹⁸⁴ o que significou um reajuste de 27,63%; a promessa de incorporação ao Estatuto do Magistério da contagem de tempo de serviço em dias corridos; a criação de comissão paritária, integrada por representantes do Executivo e do magistério, para, em 45 dias, realizar estudos visando à incorporação dos vencimentos, em três anos, das vantagens relativas à

¹⁸¹ O comando de greve responsável pelas negociações era formado por quatro representantes de cada entidade e havia duas centrais de informações: uma no CPP e outra na APEOESP.

¹⁸² No segundo dia de greve, em 05 de abril, o presidente do CPP, Sólton Borges dos Reis, declara: “*Desistimos desse tipo de cálculo, pois temos sido derrubados pela avalanche da greve em todo o Estado. A greve é total.*” (**Greve do magistério pára escolas em todo o Estado. Folha de S. Paulo**, 05 de abril de 1984, p. 1)

¹⁸³ A abrangência e a repercussão popular da greve foi grande, o que leva a *Folha de S. Paulo*, de 11 de abril, a publicar resultado de pesquisa de opinião revelando que 84% da população apoiava a greve. (In JÓIA, 1993, p. 49)

¹⁸⁴ Retroagindo seus efeitos a 1º de abril de 1984, a Lei Complementar n. 345, de 22 de maio de 1984, altera as referências iniciais e finais das classes do Quadro do Magistério e a Escala de Vencimentos 5, a que se refere a Lei Complementar n. 247/81. Esta Escala de Vencimentos passa a ser constituída de 45 (quarenta e cinco) referências e, ao recuperar as referências perdidas quando do enquadramento realizado em 1981, após alterações na Lei Complementar n. 180/78, o novo enquadramento dos docentes passa a ser o seguinte: PI – referência inicial 27 (a antiga era 22); PII – referência 29 (antiga 24) e PII – referência 31 (antiga 26). O mesmo enquadramento seria aplicado aos inativos. (RAMA, 1984, v. XVII, p. 36)

No mês seguinte, em 27 de junho de 1984, publica-se a Lei Complementar n. 353, onde a Assembléia Legislativa mantém as partes vetadas, pelo Governador, do projeto que se transformou nesta lei. Basicamente, ela reabre, por trinta dias, o prazo de opção previsto nos artigos 24 e 25 da Lei Complementar n. 247/81: por esse dispositivo, o funcionário ou servidor que desejasse permanecer na situação retributória prevista na Lei Complementar n. 180/78 deveria manifestar sua opção dentro de 60 (sessenta) dias, tendo garantidos seus vencimentos, remuneração, salários, gratificações e vantagens calculados pela mencionada legislação. (RAMA, 1982, v. XVII, p. 39)

Jornada Integral de Trabalho Docente, para fins de aposentadoria e a definição de participação de representantes das entidades do funcionalismo público nos estudos sobre política salarial.¹⁸⁵

Ainda no mesmo mês de abril, no dia 22, acontece, no Vale do Anhangabaú, o mega Comício pelas Diretas Já para Presidente. Em junho, o secretário Paulo de Tarso demite-se e assume a pasta da Educação o professor da UNICAMP, Paulo Renato Souza.¹⁸⁶ Em julho, a APEOESP constitui uma Comissão para estudar a revisão do Estatuto e realiza um encontro estadual para discutir suas propostas. Em agosto, finalmente o Estado autoriza, através de publicação no Diário Oficial, dispensa de ponto para os professores participarem dos eventos da entidade durante aquele semestre. No dia 15 de setembro, o tempo de serviço no magistério público passa a ser contado em dias corridos para todos os fins, contemplando luta antiga da entidade e cumprindo promessa do governo.

Novembro de 84 foi um mês de grandes mobilizações e decisões de cunho sindical e político. Em Congresso Estadual, a APEOESP define boicote ao Colégio

¹⁸⁵ Não houve repressão à greve, mesmo porque as próprias instâncias centrais, intermediárias e locais da SE a ela aderiram. Mas, segundo avaliação de Peralva, “a atitude do governo foi quando menos bizarra. Hesitando entre uma lógica tecnocrática, que pregava a qualquer preço o reequilíbrio imediato das contas do Estado, e o temor do desgaste político, o governo, primeiro, diz não a todas as reivindicações dos professores; em seguida, desqualifica a greve, declarando que o movimento é manipulado pelo PDS; e, por fim, cede a praticamente todas as reivindicações [...]” (PERALVA, 1992, p. 39)

¹⁸⁶ Em função da postura contraditória do governo em relação à greve e de pressões da área econômica, para quem o Secretário havia facilitado o prolongamento da mesma e impedido o desconto dos dias parados, Paulo de Tarso sai da greve politicamente enfraquecido. Para Peralva, os tecnocratas da área econômica não lhe perdoam “o apoio discreto que ele prestou às reivindicações dos professores, com o argumento de que não há projeto pedagógico que se sustente quando os professores estão insatisfeitos.” (PERALVA, 1992, p. 39) Por outro lado, buscando fortalecer-se dentro do governo, o Secretário assina, em 15 de maio, a Resolução n. 124. (D.O.E. de 16/05/84, p. 10) Ao disciplinar “o uso de imóveis da Secretaria para realização de eventos não diretamente relacionados com as atividades escolares”, a Resolução proíbe que as escolas ou outro imóvel da SE fosse cedido, pelo período de sessenta dias, para realização de reuniões ou assembleias cuja finalidade não fosse pedagógica, “estranhas aos objetivos didáticos diretos das escolas.” (Art. 1º) Proíbe, também, no Artigo 2º, que os livros de ponto fossem retirados das unidades escolares, visando impedir que os grevistas o assinassem nos locais onde se realizavam as assembleias. A reação foi imediata, e a Coordenadora de Ensino da Grande São Paulo – COGSP -, Cecília Guaraná, se demite, bem como cinco diretoras e duas assessoras da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Cinco dias após a publicação da Resolução n. 124, em 21 de maio, nova Resolução, a de n. 134, é publicada revogando a anterior, sob o argumento de que essa revogação concorreria para “a continuidade do diálogo, em base de mútuo respeito entre o Secretário da Educação e o Magistério”. (RAMA, 1984, v. XVII, p. 309) Mas o *estrago* havia sido irreversível e Paulo de Tarso não continuaria à frente da Secretaria da Educação. Nesse mesmo maio de 1984, os professores pedem sua saída, em manifestação que reuniria cinco mil pessoas às portas da SE e, em junho, ele se demite.

Eleitoral e mantém sua filiação à CUT; em Congresso do Funcionalismo Público de São Paulo definem-se propostas salariais: reajuste trimestral, reajuste salarial correspondente ao INPC integral, reposição das perdas no Governo Montoro e plano de reposição das anteriores, tabela única de vencimentos para todo o funcionalismo. Finalmente, em dezembro, passo importante é dado no sentido da democratização da escola com a aprovação, pela Assembléia Legislativa, de projeto de lei, apresentado pelo deputado Paulo Frateschi, outorgando caráter deliberativo ao Conselho de Escola.¹⁸⁷

Ano da eleição de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral, de um breve interregno de expectativas e esperanças, seguidas de frustrações políticas, com a Presidência da República entregue a José Sarney, 1985 foi um ano de muita luta e mobilização do professorado paulista.

Em janeiro, ocorre o 18º Congresso Nacional da Confederação de Professores do Brasil, em Vitória, onde se delibera por campanhas por reajustes trimestrais e a aplicação da Emenda Calmon. Neste mesmo mês, a SE autoriza que os Representantes de Escola e membros do Conselho de Representantes da APEOESP sejam dispensados do ponto para participação em reuniões, eleições e congressos.

Em março, os professores ACTs, que àquele momento representavam mais de 50% do total dos professores PII e PIII, protestam contra as discriminações relativas à retribuição salarial, composição de jornada de trabalho, garantia de emprego, entre outras.

Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil, havia no Estado de São Paulo, em 1983, 85.328 professores Admitidos em Caráter Temporário, o que representava 54% do total de docentes da rede pública de ensino.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Ainda que na prática, infelizmente, essa instituição escolar não se pautou pela autonomia em relação à direção, e não esteja plenamente a serviço da democratização da escola.

¹⁸⁸ In KRUPPA, 1994, p. 54, sem indicação do número de página do *Anuário Estatístico do Brasil*. IBGE, 1984.

Ao aumento do número de professores, em decorrência da expansão quantitativa da rede de ensino oficial, correspondeu o aumento proporcionalmente superior, em relação aos docentes efetivos, dos admitidos em caráter temporário, medida que, pelo menos há três décadas, tem beneficiado significativamente o Estado em termos de economia, uma vez que a diferença dos salários médios entre os titulares de cargo e os servidores é bastante acentuada. Via de regra, os ACTs concentram-se nas referências iniciais da carreira, enquanto os efetivos têm vantagens do cargo incluídas nos seus salários, o que faz com que sejam enquadrados em referências mais elevadas na escala de vencimentos.¹⁸⁹ Assim, a proporção dos efetivos para os servidores tem sido, historicamente, sempre menor. Pelos dados da própria SE, havia, em dezembro de 1989, 38% de efetivos, aí incluídos os PI, os PII e os PIII, e 62% de servidores. Na década seguinte, o percentual de servidores chega a 67,5%, contra 32,5% de efetivos, em dezembro de 1993.¹⁹⁰

Abril, historicamente mês de campanha salarial, foi marcado, em 1985, por longa greve dos metalúrgicos que reivindicavam reajustes trimestrais e redução da jornada de trabalho, sem redução salarial. Dia 11, Dia Nacional de Luta pela Valorização do Magistério, parece não ter mobilizado a categoria em São Paulo como em outros momentos de luta. Num universo de mais de 150.000 professores¹⁹¹, 6.000 foram às ruas em passeata silenciosa devido ao estado crítico de saúde do presidente eleito Tancredo Neves, que viria a falecer dez dias depois.

¹⁸⁹ Segundo Kruppa, enquanto os servidores se concentram nas referências iniciais, os docentes efetivos “têm uma distribuição mais homogênea: dos 173.303 servidores, 127.695 encontravam-se nas duas primeiras referências em dezembro de 1993.” (1994, p. 58)

¹⁹⁰ Fonte: SÃO PAULO (Estado). *Sistema de acompanhamento de pessoal*, 1993, p. 5. Considerando a série histórica compreendida entre dezembro de 1989 e dezembro de 1993, computando-se apenas os PII (professores de 5ª a 8ª série do 1º grau, portadores de licenciatura curta) e os PIII (professores de 1º e 2º graus, com licenciatura plena) - uma vez que entre os PI (professores de 1ª a 4ª série do 1º grau), o número de efetivos e servidores tende a se equiparar no ano de 1993: num total de 106.008, para 53.231 efetivos, 53.777 servidores (50,73%) - o quadro que se apresenta mostra que a diferença entre o número de efetivos e o dos servidores só fez aumentar, tanto que os servidores chegam a representar, aproximadamente, 99,87% dos PII e 72,59% dos PIII, em dezembro de 1993. (SÃO PAULO (Estado). *Sistema de acompanhamento de pessoal*, 1993, p. 5.)

¹⁹¹ Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil, havia, na rede estadual de ensino de São Paulo, em 1983, 157.487 professores. (In KRUPPA, 1994, p. 54)

Em maio, no meio da campanha salarial e das negociações com a SE, a APEOESP deflagra uma greve que duraria cinco dias (de 20 a 25), sem o apoio ou adesão das demais entidades da categoria. A entidade reivindicava reajuste de 47,7%, correspondentes à reposição das perdas ocorridas já no governo Montoro, e reajustes trimestrais, contra proposta do Governo de abono de 25%, em maio e junho, e reajuste em julho, apresentada anteriormente e que seria mantida.

Segundo Peralva (1992), a greve foi um erro cometido pela APEOESP, que a inicia antes que a Secretaria da Educação se manifestasse a respeito das reivindicações apresentadas.

Foi uma greve envergonhada [...] no balanço de dez anos de luta que o jornal da APEOESP publica em agosto de 1988, 1985 aparece como um ano em que não teria havido greve. Houve, mas ela desapareceu da memória da entidade. [...] O magistério sai da greve mais dividido do que quando entrou. (Peralva, 1992, p. 40)

Além da publicação citada, outras publicações posteriores da APEOESP também não mencionam essa greve ou o fazem brevemente, reportando-se a esse ano como o de conquista do novo Estatuto.¹⁹²

Em junho de 85, continuam as discussões e apresentação de propostas para o Estatuto e, em cinco Assembléias da APEOESP e UDEMO, são rejeitados alguns pontos da proposta apresentada pela SE.

Entretanto, nem as entidades do magistério se entendiam, o conflito de interesses era grande e, em alguns tópicos, mostraram-se inconciliáveis, sobretudo com relação ao tratamento diferenciado entre especialistas e docentes.

Segundo Peralva,

Embora a APEOESP tenha-se configurado, ao longo desse processo, como o pólo ativo da luta do magistério, produzindo efeitos no sentido de uma certa redefinição até mesmo do CPP e, ao mesmo tempo, fortalecendo a capacidade de mobilização da associação dos diretores, a UDEMO e da associação dos supervisores, a APASE; e embora o debate em torno do Estatuto tenha congregado em fóruns

¹⁹² A publicação *Formação sindical*, de dezembro de 1995, também não a menciona. Jóia (1993) menciona-a brevemente à página 72, registrando que o governo estadual não cederá e mantivera proposta anterior de abonos em maio e junho e reajuste em julho.

Podemos caracterizar esse momento como de refluxo do movimento docente.

de discussão o conjunto das entidades do magistério, nem por isso foi possível eliminar totalmente as contradições que de longa data opõem professores e especialistas. (Peralva, 1992, p. 26)

Assim, uma vez mais, seguindo o movimento da política salarial que se delineia sobretudo desde a década anterior, foram privilegiados os especialistas. O governo cede aos seus argumentos, revalorizando a carreira e, conseqüentemente, o seu padrão de vencimentos se colocaria, pelo novo Estatuto, muito acima daquele dos docentes. Para a APEOESP significou que o governo, finalmente, permitira que a hierarquia salarial entre os integrantes do magistério se ampliasse,

abrindo-se a possibilidade de criação de uma casta de privilegiados (diretores e supervisores), contrariando os princípios da APEOESP de valorização do conjunto dos integrantes do processo educacional. O fosso salarial gerado pela ampliação da hierarquia criará também condições para que essa pretensa elite se transforme em feitores, mais autoritários que a própria autoridade superior, o que acabará por comprometer a conquista da escola democrática.¹⁹³

Em outubro de 1985, projeto de lei é enviado à Assembléia Legislativa e os representantes da APEOESP *acampam* na sala n. 6.026 da Assembléia para participar da negociações e acompanhar as votações. No bojo das duzentas e quarenta emendas apresentadas, podemos destacar três conjuntos diferenciados de idéias defendidas: inicialmente, as da APEOESP, ou por ela assumidas, objetivavam questões gerais visando à melhoria das condições de trabalho e à democratização das relações na escola, uma vez que a entidade entendia que o Estatuto deveria contemplar uma visão geral da escola pública e do seu papel, bem como dos seus agentes.¹⁹⁴ Num segundo bloco, encontram-se aquelas emendas de cunho reforçador da hierarquia e da centralização do poder, assumidas pelos especialistas e pela administração e, por último, um conjunto de

¹⁹³ **Estatuto do magistério: ganharam os marajás, perdeu a escola pública.** *APEOESP em notícias*. n.123, setembro de 1985, p. 3.

¹⁹⁴ As emendas defendidas pela APEOESP incluíam, por exemplo, carreira aberta, eleições diretas para assistente de diretor e conselho de escola deliberativo.

emendas que defendiam as medidas tomadas no final do governo de José Maria Marin, que ficariam conhecidas como *Marinzão*¹⁹⁵, e as do *Projetão*.

Após a aprovação pela Assembléia Legislativa das disposições do Estatuto, a *Folha de S. Paulo*, em 5 de dezembro noticia: **Magistério paulista já tem novo estatuto**. Destacando o processo intenso de negociações entre as entidades do magistério, deputados de todos os partidos e o Secretário da Educação, a matéria relata a aprovação simbólica, ocorrida às cinco horas da madrugada, da mensagem aditiva enviada pelo Executivo, composta de trinta e uma das duzentas e quarenta emendas apresentadas. Um dos pontos mais polêmicos das negociações que antecederam a votação foi o relativo à democratização da escola, assim, o jornal relata: “parte dos deputados do PMDB e o PT desejavam eleições para a escolha de assistente de direção e coordenadores. Parlamentares do PDS, PFL, PDT e parte do PMDB eram contrários. O deputado Nefi Tales (PMDB), autor do parecer do Estatuto elaborado pelo Congresso das Comissões de Justiça, Educação e de Finanças e Orçamento ameaçou rejeitar a hora/atividade caso fosse aprovada a eleição para assistente de diretor.” (Folha de S. Paulo, 5/12/85, p. 4) Apesar dos impasses, a votação, conforme mencionado, foi simbólica e o projeto da SE é aprovado.

¹⁹⁵ No apagar das luzes do governo de José Maria Marin — Vice Governador que assumira o Governo do Estado para Paulo Maluf disputar a Presidência no Colégio Eleitoral, contra Tancredo Neves —, exatamente cinco dias antes da posse do novo governador eleito pelo voto popular, é aprovada na Assembléia Legislativa, por decurso de prazo, a Lei Complementar n. 318, verdadeiro *trem da alegria*, que “altera disposições da Lei n. 10.261, de 28 de outubro de 1968, da Lei n. 500, de 13 de novembro de 1974, da Lei Complementar n. 180, de 12 de maio de 1978 [...]” (RAMA, 1983, v. XV, p. 68-80)

Em suas Disposições Transitórias, a referida Lei Complementar, *grosso modo*, autoriza a transformação do cargo efetivo de funcionário que, em 31 de dezembro de 1982, estivesse, há pelo menos um (1) ano, contínuo ou não, ocupando cargo: em comissão (Art. 1º, inciso I, p. 71); de direção ou supervisão (Art. 1º, inciso II, p. 71); respondendo pelas atribuições de cargo vago de direção (Art. 1º, inciso III, p. 71); de servidor que estivesse exercendo em caráter de substituição contínua, há pelo menos seis meses, funções de serviço público referentes à direção (Art. 1º, inciso IV, p. 71). E por aí vai... Com relação aos docentes e especialistas de ensino, integrantes do Quadro do Magistério – QM - da Secretaria da Educação, os novos cargos por eles ocupados e transformados em Agente do Serviço Civil, Assistente Técnico de Ensino, Assistente de Planejamento e Controle Educacional, entre tantos outros, fariam parte do Subquadro de Cargos Públicos (SQC-I) com salários bem acima do restante dos docentes que permaneceram nas salas de aula. Mais que privilegiar os *apadrinhados*, a LC 318 deixa patente, no âmbito da SE, a sobreposição da função administrativo-burocrática sobre a pedagógica, ela sim atividade-fim da mesma. Posição, aliás, bem condizente com o período, onde há uma exaltação do técnico, do assessor (e acessório), do tecnocrata, em detrimento do processo educacional e da qualidade do ensino.

Assim, em 27 de dezembro de 1985 é promulgado o **Estatuto do Magistério**, como Lei Complementar n. 444.¹⁹⁶

Na mensagem inicial à publicação do Estatuto e dos primeiros decretos que o regulamentam, o Secretário da Educação ressalta que a preocupação do governo na elaboração desses dispositivos fora no sentido da democratização e da melhoria da qualidade do ensino, visando à valorização do magistério e, conseqüentemente, da escola pública. No seu entender, o novo Estatuto significava

um grande passo, na medida que assegura várias reivindicações detectadas através de ampla consulta à rede e da contribuição das entidades de classe e demais instituições e autoridades representativas de nossa sociedade, num ambiente de ampla discussão democrática com professores e especialistas de educação. (Souza, 1986, p.6)

Segundo o Secretário, quatro pontos do Estatuto, reivindicações recorrentes do magistério, merecem destaque:

- a) redução da jornada em sala de aula e conseqüente aumento das horas para sua preparação, além de atendimento a pais e alunos;
- b) estímulo ao aperfeiçoamento do professor, tendo como conseqüência a ascensão na carreira docente;
- c) incentivo à assiduidade e à permanência em sala de aula através da regulamentação da ascensão dentro da carreira docente;
- d) valorização salarial do magistério. (Souza, 1986, p. 6)

Ainda que não houvesse contemplado a totalidade das reivindicações da APEOESP e da categoria, é inegável o avanço representado pelo terceiro Estatuto com relação à carreira docente e às relações de trabalho no interior da escola pública. Tendo incorporado algumas das reivindicações históricas da categoria do professorado, avança em temas caros aos docentes, como a democratização da escola e a melhoria do ensino. A própria linguagem utilizada na elaboração da LC n. 444 distingue-se por seu tom mais próximo do cotidiano, mais *coloquial*, por assim dizer, do que a do Estatuto de 1978 — LC n. 201, e, sobretudo, do *Projeto*,

¹⁹⁶ SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1984*, 1986, p. 15- 42.

LC n.180. O *ranço* tecnicista amainou-se, a preocupação com a hierarquia encontra-se abrandada e as definições mais inteligíveis.

Estabelecendo-se comparação entre ambos os Estatutos, verificamos inicialmente que, nos Conceitos Básicos, considerados pelo Artigo 3º, acrescentou-se o de Classe: “conjunto de cargos e/ou funções-atividades de igual denominação”,¹⁹⁷ mantendo-se o de Série de Classes, com escalonamento segundo o grau de titulação mínimo exigido, e o de Quadro do Magistério,¹⁹⁸ enquanto simplificou-se o conceito de Carreira do Magistério: “conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério, caracterizados pelo exercício de atividades do Magistério, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola”.¹⁹⁹

Com relação às Tabelas, desaparece a de número III, referente aos cargos que, segundo a LC 201²⁰⁰, não comportavam substituição, pelo novo Estatuto quaisquer cargos de provimento efetivo comportam substituição. (Art. 4º, p. 15)²⁰¹

Ainda no mesmo capítulo, como resultado de reivindicação da categoria, finalmente o cargo de Coordenador Pedagógico é aprovado, integrando-se ao Subquadro do Magistério, o que representou uma vitória do professorado, posto ter sido vetada no estatuto anterior. (Inciso V, Art. 5º da Lei Complementar n. 201.)

Enquanto pela LC 201 havia apenas menção a concurso público de títulos e provas como forma de provimento de cargo efetivo, o novo Estatuto, em parte contempla reivindicação histórica da categoria do professorado, ao regulamentar a realização dos mesmos, estabelecendo prazo máximo de validade de quatro anos (Art. 14, p. 17) e previsão de itens a serem regulamentados a cada concurso realizado (Art. 16), colocando-se a SE como responsável por essa realização.

Outra nova regulamentação introduzida pela LC 444 diz respeito à designação de Professor Coordenador, a ser escolhido entre os docentes da

¹⁹⁷ Inciso I, Art. 3º, p. 15.

¹⁹⁸ Cf. Incisos II e IV, Art. 3º da Lei Complementar n. 444/84 e os Incisos I e III, Art. 3º da Lei Complementar n. 201/78.

¹⁹⁹ Inciso III, Art. 3º, p.15.

²⁰⁰ Inciso 3, Art. 4º. (RAMA, 1978, v. VII, p. 43)

²⁰¹ Capítulo II — Do Quadro do Magistério, Seção I: Da Composição. (SÃO PAULO (Estado), *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, p. 15-6)

escola, pelo prazo de um ano, que teria, para o desempenho dessa função, a atribuição de até dezesseis horas-aula. (Art. 21, p. 17-8)

No que tange à carreira docente e regulamentação das JTDs, o novo Estatuto representou conquistas para o professorado, através de dispositivos que permitiram: o fim da avaliação de desempenho; introdução de promoção automática a cada dois anos; percentual de 10% a ser pago como adicional noturno; percentual de 20% de horas-atividade; contagem de tempo em dias corridos para todos os fins; valorização da formação e estudos realizados, por meio de: atribuição de pontos por cursos realizados, concessão de duas referências para mestrado e doutorado, afastamento com vencimentos para elaborar dissertação ou tese; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão em que estivesse enquadrado o docente; garantia de JTD para o celetista.

A ampliação de percentual de horas-atividade, objeto de muitas lutas da categoria do professorado por longo tempo, como vimos, finalmente vê-se concretizada no Artigo 29, da Seção I — das Jornadas Integral, Completa e Parcial de Trabalho Docente. Assim ele preceitua:

A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aula e horas-atividade.

§ 1º — O tempo destinado a horas-atividade corresponderá, no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada de trabalho docente, na forma a ser regulamentada;

1. 20% (vinte por cento) de horas-atividade estabelecido neste parágrafo é um tempo remunerado de que disporá o docente, em horário e local de sua livre escolha. (São Paulo (Estado), 1986, p. 19)²⁰²

Ao regulamentar as Jornadas de Trabalho Docente, pela primeira vez um texto legal refere-se à inclusão de servidor em uma jornada de trabalho, uma vez que a ele sempre foi reservada Carga Reduzida de Trabalho. Assim, o Artigo 27 ao dispor sobre a possibilidade de os ocupantes de cargo ficarem sujeitos a uma

²⁰² O percentual máximo previsto para as horas-atividade somente seria implantado na década de 90 por um curto período, com o projeto da Escola-Padrão, que previa o percentual de 30%, dividido entre trabalho coletivo a ser desenvolvido na escola e o restante em local de livre escolha do docente.

das três jornadas existentes — JITD (Inciso I), JCTD (Inciso II) e JPTD (Inciso III), no parágrafo único estabelece: “ao docente ocupante de função-atividade aplicar-se-á a jornada de trabalho docente prevista no inciso III deste artigo.” (p. 19)

Outro dispositivo que, ao menos teoricamente, contempla parte das reivindicações docentes, diz respeito à opção por JTD e à possibilidade de mudá-la, anualmente.

Artigo 34 — O docente incluído em qualquer das Jornadas de Trabalho, previstas nos incisos I e II do artigo 27²⁰³, anualmente, no momento da inscrição para atribuição de classes e/ou aulas, poderá optar pela ampliação ou redução de sua Jornada de Trabalho Docente. (p. 20)

No entanto, mesmo com avanços consideráveis que esse Estatuto traz para a questão da organização do trabalho no interior da escola pública, a delimitação do local de trabalho e sua unificação num único estabelecimento de ensino, mesmo para os efetivos, parece horizonte longe de ser atingido. É, ainda, o número de aulas das disciplinas ou o número de classes que rege a lógica dessa organização, mesmo que, preferencialmente, o professor deva completar sua jornada em uma mesma escola. Assim, o artigo 33 da LC n. 444 prevê:

Ocorrendo redução da carga horária de determinada disciplina, área de estudo ou atividade, em uma unidade escolar, em virtude de alteração da organização curricular ou de diminuição do número de classes, o docente ocupante de cargo ou de função-atividade deverá completar, **na mesma ou em outras unidades escolares do Município**, a jornada a que estiver sujeito [...] (p. 20)²⁰⁴

No aspecto regulamentador da carreira, o Estatuto, sem dúvida, traz ganhos para a categoria. Ao ampliar o conceito de aplicação do sistema de pontos, estabelecido pela LC n. 201/78²⁰⁵, põe fim à *famigerada* avaliação de desempenho, que tanto fora combatida pelas entidades do magistério. A LC n. 444

²⁰³ Art. 27 — “Os ocupantes de cargo docente [...] ficam sujeitos às jornadas de trabalho, a saber: I — Jornada Integral de Trabalho Docente; II — Jornada Completa de Trabalho Docente; III— Jornada Parcial de Trabalho Docente. Parágrafo único — Ao docente ocupante de função-atividade aplicar-se-á a jornada de trabalho docente prevista no inciso III deste artigo.” (SÃO PAULO (Estado), *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, 1986, p. 18-9)

²⁰⁴ Grifos nossos.

²⁰⁵ Capítulo VII, artigos 46 a 50. (RAMA, 1978, v. VII, p. 53-4)

apresenta um leque maior e melhor fundamentado para avaliar e atribuir pontos ao docente, a título de promoção e progressão funcional. Ampliando e substituindo critérios anteriores, o Estatuto prevê: promoção por antigüidade (por tempo de serviço); promoção por merecimento, com base na assiduidade; progressão funcional, com ampliação dos pontos por titulação apresentada pelo docente, e o adicional de magistério, dispositivo que substitui a avaliação de desempenho, atribuindo pontos por ano de exercício desempenhado no magistério.

Sem dúvida, há um intuito de valorizar o professor em exercício nas escolas públicas. Concebida a *promoção* como a “passagem do funcionário ou servidor de um grau para outro na mesma referência, quando efetuada por antigüidade, e, na elevação de uma referência numérica quando [...] por merecimento”²⁰⁶, pressupõe, a primeira, a mudança de graus, numa escala de A a E, dentro de uma mesma referência numérica,²⁰⁷ enquanto a apuração da assiduidade embasa a promoção por merecimento.²⁰⁸

O Estatuto amplia, também, a concepção de *progressão funcional*. Concebida como “a passagem do cargo ou da função-atividade a nível de retribuição mais elevado na classe a que pertence”²⁰⁹, mediante a apresentação de documentação relativa à habilitação em cursos de licenciatura; conclusão de curso de pós-graduação: mestrado ou doutorado; conclusão de cursos de especialização, aperfeiçoamento e de extensão cultural; prevê a atribuição de dez a vinte pontos ao docente que apresentar documentação relativa a algum dos

²⁰⁶ Artigo 46. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, 1986, p. 24)

²⁰⁷ Dispõe o Artigo 47: “A promoção por antigüidade ocorrerá na seguinte conformidade: I — 10 (dez) anos de serviço público estadual: Grau B; II — 15 (quinze) anos de serviço público estadual: Grau C; III — 20 (vinte) anos de serviço público estadual: Grau D; IV — 25 (vinte e cinco) anos de serviço público estadual: Grau E.” (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444*, 1986, p. 24)

²⁰⁸ Pelo Artigo 48, a promoção por merecimento dar-se-ia mediante a apuração da assiduidade: “I — de 0 (zero) a 4 (quatro) ausências que não sejam consideradas como de efetivo exercício: 1,0 (um) ponto por ano; II — de 5 (cinco) a 10 (dez) ausências que não sejam consideradas como de efetivo exercício: 0,5 (meio) ponto por ano. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, 1986, p. 24) A cada cinco pontos atribuídos ocorreria o enquadramento do funcionário ou servidor na referência numérica “imediatamente superior” àquela em que estivessem enquadrados. Essa modalidade de promoção cessará quando o docente atingir a referência final da classe a que pertencer.

²⁰⁹ Artigo 49. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, 1986, p. 24)

cursos discriminados.²¹⁰ Contempla-se, desse modo, a formação dos profissionais que atuam na escola pública paulista, colocando-se também como responsabilidade e compromisso do poder público o oferecimento de cursos. É o que preceitua o Artigo 108, ao afirmar que a Secretaria da Educação “assegurará a realização anual dos cursos a que se refere o inciso III do artigo 49 desta lei,²¹¹ a serem oferecidos a todos os integrantes do Quadro do magistério.” (p. 36)

Finalmente, em resposta às lutas da categoria do professorado, o Artigo 53 *liquida* com a avaliação de desempenho substituindo-a pelo Adicional de Magistério.²¹² Pelo artigo 54, fica estabelecida a atribuição de 2,5 (dois pontos e meio) pontos por ano de exercício em atividades de magistério, aí compreendidas não somente aquelas desenvolvidas em sala de aula, mas outras, tais como: atividades inerentes ou correlatas às do Magistério, desenvolvidas tanto em órgãos da SE como no Conselho Estadual de Educação (Inciso I), junto a entidades conveniadas com a SE (Inciso IV); para exercer mandato eletivo federal, estadual ou municipal (Inciso V); para exercer mandato como dirigente de entidade de classe (Inciso VI).

²¹⁰ Pelo § 1º do Artigo 49, a atribuição dos pontos dar-se-ia na seguinte conformidade: “I — P I, a) quando portador de habilitação específica de grau superior correspondente à licenciatura de 1º grau: 10 (dez) pontos; b) quando portador de habilitação específica de grau superior correspondente à licenciatura plena: 20 (vinte) pontos; II — P II, quando portador de licenciatura específica de grau superior correspondente à licenciatura plena: 10 (dez) pontos.”(p. 24-5) Ao docente portador de título de Mestre ou Doutor seriam atribuídos 10 (dez) ou 20 (vinte) pontos, respectivamente. (Incisos 1 e 2 do § 2º, Art. 49, p. 25) Com relação aos cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão, desde que promovidos a partir de 1986, pela própria SE, ou por entidade a ela conveniada, há um cômputo baseado no número de horas de duração de cada curso, indo a pontuação de 0,5 a 3 pontos. (§ 4º, Art. 49, p. 25)

²¹¹ Este inciso refere-se aos cursos de especialização, aperfeiçoamento e de extensão cultural. (Cf. SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444*, 1986, Artigo 49, p. 24-5)

²¹² Pelo Artigo 53, para os funcionários e servidores do Quadro do Magistério fica instituído o adicional de Magistério, em substituição à avaliação de desempenho de que trata o Capítulo IV do Título XI da Lei Complementar n. 180, de 1978. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444*, de 27 de dezembro de 1985, 1986, p. 25)

Há nesse momento uma ampliação do conceito de atividade docente e atividade correlata ao magistério que extrapola os limites da sala de aula,²¹³ postura que será revertida a partir do governo Quércia, que limitará ganhos e avanços desta lei, culminando com o entendimento de *pedagógico* que passará a vigor a partir do governo Fleury, restringindo-o à aula ministrada.

Graças a essa ampliação do entendimento do que é o pedagógico, o Estatuto possibilita aos docentes que estes possam afastar-se com ou sem vencimentos, mas com as demais vantagens do cargo, para além daqueles afastamentos já permitidos anteriormente: freqüentar curso de pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização. (Art. 64, p. 29)

Dentre os avanços relativos à carreira e aos ganhos salariais, dois novos dispositivos contemplam reivindicações históricas da categoria: o pagamento proporcional de férias aos servidores que viessem a ser dispensados e a gratificação pelo trabalho noturno.

Pelo Artigo 82 fica garantido ao docente ocupante de função atividade — OFA —, na hipótese de dispensa,²¹⁴ “o pagamento relativo ao período de férias, na base de 1/12 (um doze avos) do valor percebido por mês de serviço prestado.” (p. 33) Pelo Artigo 9º das Disposições Transitórias, regulamentado pelo Decreto n. 24.558, do mesmo dia, fica autorizado o pagamento retroativo aos docentes ACTs dispensados durante o ano de 1985.²¹⁵

Antigo objeto de luta da APEOESP, a gratificação pelo trabalho noturno, correspondente a 10% do valor recebido pelas aulas ministradas no período noturno — compreendido entre as 19 e 23 horas — será concedida aos docentes

²¹³ Para efeitos do Estatuto, assim são definidas as atividades inerentes e as correlatas ao magistério: “Consideram-se atribuições inerentes às do Magistério aquelas que são próprias do cargo e da função-atividade do Quadro do magistério.” (§ 2º, Art. 64, p. 30) e as correlatas “aquelas relacionadas com a docência em outras modalidades de ensino, bem como as de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão e orientação em currículos, administração escolar, orientação educacional, capacitação de docentes, especialistas de educação, direção, assessoramento e assistência técnica [...]” (§ 3º, Art. 64, p. 30)

²¹⁴ Que poderia ser motivada pelo provimento do cargo, quando o servidor não tivesse possibilidade de ser designado para outro posto de trabalho docente, ou pela reassunção do titular do cargo. (Art. 26, p. 18)

²¹⁵ Decreto n. 24.558, de 27 de dezembro de 1985. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*, 1986, p. 46)

efetivos e ACTs enquanto atuarem no ensino de 1º e 2º graus das unidades escolares da Secretaria da Educação, no período noturno.²¹⁶ No entanto, essa gratificação não se incorporará aos vencimentos ou salários para “nenhum efeito.” (Art. 88)

Outra antiga reivindicação da APEOESP também é atendida quando o Artigo 92 preceitua que “o tempo de serviço dos docentes será contado em dias corridos para todos os fins e efeitos legais.” (p. 34)

Na perspectiva da democratização das relações no interior da escola, visando à elaboração de uma política de atuação para o estabelecimento de ensino e à conseqüente melhoria do ensino, outro ponto de pauta reivindicatória da APEOESP, alguns dispositivos da Lei Complementar n. 444 introduzem grandes alterações na composição da dinâmica escolar. Pelo Artigo 95, o Conselho de Escola, anteriormente de caráter consultivo, passa a ser de “natureza deliberativa”,²¹⁷ transferindo-se para sua competência um conjunto de atribuições antes afetas apenas ao diretor, tais como deliberar sobre: diretrizes e metas da unidade escolar; alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; projetos de atendimento psico-pedagógico e material ao aluno; programas especiais para a integração escola-família-comunidade; criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola; priorização para aplicações de recursos escolares; indicação do Assistente de Diretor, feita pelo Diretor, quando o indicado for funcionário ou servidor de outra escola. (§ 5º, Art. 95, p. 34)

Outra modificação importante com relação ao Conselho de Escola refere-se à sua composição: 25% de pais e 25% de alunos — 50% dos atendidos pela escola; a outra metade assim se distribui: 40% dos docentes: 5% de especialistas (excetuando-se o Diretor que é membro nato) e 5% dos demais funcionários. (§ 1º, Art. 95, p. 34)

²¹⁶ Capítulo XIV — Da Gratificação pelo Trabalho Noturno, Artigos 83 a 88. (SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444*, 1986, p. 33)

²¹⁷ A inclusão do Conselho de Escola deliberativo representou uma vitória da APEOESP, uma vez que havia resistência a essa medida, porém, projeto de lei da autoria de Paulo Frateschi com esse teor havia sido aprovado e transformado em lei complementar, em 05 de dezembro de 1984.

Nessa mesma ótica de democratizar e conferir autonomia à escola e aos seus profissionais, fortalecendo a liberdade docente no exercício das atividades inerentes à profissão, vários dispositivos correspondem a antigos anseios dos docentes. Entre os direitos dos integrantes do Quadro do Magistério, o Artigo 61, inciso IV, assegura ao professor

liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e à construção do bem comum. (p. 28)

É bom lembrar que esse preceito fora objeto de reivindicação durante o processo de elaboração do estatuto anterior, e negado. Ainda o inciso XII garante ao docente o direito de “reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares”. (p. 28)

Também dentre os deveres pautados pelo Artigo 63 estabelece-se que o professor deve: “manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral” (inciso VI, p. 28); “incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática” (inciso VII, p. 28); “assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando” (inciso VIII, p. 29) e “zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional”. (inciso XI, p. 29)

Porém, mesmo com os avanços e ganhos, a avaliação que a APEOESP tem da totalidade do Estatuto é a de que muitas das reivindicações históricas do professorado continuavam sem resposta.

Desde o período que antecedeu a publicação da Lei Complementar 114/74, instituindo o primeiro Estatuto do Magistério, o professorado pareceu demonstrar consciência da necessidade da delimitação do seu local de trabalho — ainda que, àquele momento, não a explicitasse claramente — e da organização do seu trabalho pedagógico em outras bases, reivindicando o que somente iria, em

certa medida, concretizar-se 1991, com a instituição da Escola-Padrão, através do *Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*²¹⁸, que não teria vida longa. Pedra de toque da política educacional do governo de Luís Antonio Fleury Filho, e sepultado pelo Governador Mário Covas, este Programa, ainda que tenha atingido número reduzido de escolas da rede pública, no Estado, e se tenha constituído mais em um projeto de *marketing* do que fruto de uma política educacional deliberada, procurou enfrentar a questão há tanto colocada pelo professorado: a da composição de Jornadas de Trabalho Docente que assegurassem ao professor a sua permanência remunerada na escola, por um período, desenvolvendo atividades pedagógicas de estudo ou atendimento a pais.²¹⁹

Quando, após problemas surgidos em decorrência da regulamentação e implantação das JTDs²²⁰, sobretudo com relação à jornada dos professores I devido à redução de sua permanência com a classe, o que ocasionou Parecer do Conselho Estadual de Educação,²²¹ a Secretaria da Educação elabora, em 1987, o Projeto de Jornada Única para o Ciclo Básico, a ser implantado no ano seguinte,

²¹⁸ Decreto n. 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola- Padrão”, na Secretaria da Educação.

²¹⁹ Decreto n. 34.036, de 22 de outubro de 1991 – Dispõe sobre a constituição da Jornada de Trabalho Docente na Escola- Padrão; Lei Complementar n. 671, de 20 de dezembro de 1991 – Institui o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério; Decreto n. 36.445, de 11 de janeiro de 1993 – Altera artigo do decreto anterior sobre constituição da Jornada de Trabalho Docente do PI. Estes dispositivos possibilitam ao docente a fixação em uma única escola, a possibilidade de opção pelo Regime de Dedicção Plena e Exclusiva, o estabelecimento de um período de permanência na unidade escolar, desenvolvendo atividades pedagógicas fora da sala de aula, em horário comum com outros professores: as HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico), além de fixar um crédito de 5% de horas-aula do total do quadro curricular, destinado à coordenação pedagógica e a gratificação para o trabalho noturno.

²²⁰ Através do Decreto n. 24.632, de 10 de janeiro de 1986, que, alterando o percentual das horas-atividade, estabelece a seguinte carga horária para todos os docentes: JTD: 40 horas — 32 horas-aula e 8 horas-atividade; JCTD: 30 horas — 24 horas-aula e 6 horas-atividade; JPTD: 20 horas-aula — 16 horas-aula e 4 horas-atividade.

²²¹ O Parecer CEE 1.304/86, relatado pelo Cons.º Dermeval Saviani, trata das implicações pedagógicas decorrentes da implantação das JTDs para o funcionamento das escolas, sobretudo nas séries iniciais do 1º grau. Ao estabelecer o percentual mínimo de 20% de horas-atividade, desdobrou-se a jornada de P I correspondente a um período semanal de trabalho — 20 horas — em 16 horas-aula e 4 horas-atividade e, conseqüentemente, um dia por semana, esse docente ficava dispensado de assumir sua classe, ficando essas aulas a cargo de um professor substituto. Após apreciação das questões teóricas aí implicadas, o Parecer conclui pela recomendação de que a JTD estabelecida pela LC 444/85 e Decretos complementares fosse revista. (SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE 1.304/86. *Diário Oficial*. São Paulo, v. 97, n. 154, 15 ago. 1987, p. 6-7)

a APEOESP apresenta sua proposta de Jornada Única, deixando claro que esta deveria estender-se a todos os docentes.

A APEOESP, em ofício encaminhado em 19/01 à Secretaria da Educação, apresenta análise preliminar do Projeto de Jornada Única para o Ciclo Básico, no qual reitera a reivindicação de uma jornada única para **todos** os professores, vinculada a um **piso salarial** de 10 salários mínimos. Pelo mesmo documento, a entidade afirma que considera

um avanço o Projeto em relação à situação atual, pois ele atende algumas das antigas reivindicações da entidade, quais sejam: aumento do número de horas/atividade, inclusive com um tempo remunerado para toda atividade extra-classe; a fixação do professor numa única escola; [...] e ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. No entanto, deixamos claro à Secretaria da Educação que o Projeto não é nossa reivindicação de Jornada Única, aprovada no Congresso Anual da Entidade, em outubro de 1987. (APEOESP Urgente, n. 1, 1988, p. 2)

Na mesma publicação, a APEOESP coloca, lado a lado, ambas as propostas, a sua e a da SE. Enquanto pela proposta da Secretaria a Jornada Única compor-se-ia de 40 horas-aula — 26 horas-aula mais 6 horas-atividade na escola e 8 horas-atividade em local de livre escolha —, somente para os professores do Ciclo Básico, sem previsão de piso salarial, a da entidade previa 30 horas-aula, composta de 20 horas-aula mais 10 horas-atividade na escola, extensiva a todos os docentes, com piso salarial de 10 salários mínimos.

Para a entidade, o maior problema do Projeto era não vincular a Jornada Única a um piso salarial. Desse modo, a proposta não daria conta “de uma escola nova, com professores realmente comprometidos unicamente com sua profissão, se os salários continuarem no patamar atual de menos de 3 salários mínimos” (APEOESP Urgente, 1988, p. 2). Concluindo a análise, a APEOESP afirma que instituir uma jornada única com baixos salários era empurrar, novamente, o professor à procura de outros empregos.

Entretanto, em 21 de janeiro é aprovado o Decreto n. 28.170 estabelecendo a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico, nos moldes do projeto da Secretaria da Educação.²²²

Na década de 80, a APEOESP busca gestar um projeto próprio de educação que, segundo Almeida (1999), partisse “da construção de uma análise do conjunto do sistema educacional que temos e chegue à proposição de alternativas para transformá-lo” (p. 91). A pretensão da entidade, então, era a de não apenas trabalhar

contra o que era imposto de cima para baixo, quer seja no nível do achatamento salarial, das condições precárias de trabalho e dos pacotes pedagógicos, mas ir além! Construir uma alternativa a essa imposição a partir de uma discussão *de baixo para cima*, passando da defesa à construção da escola pública. (APEOESP em Notícias, n. 123, set. 1985, p. 12)

No entanto, as dificuldades para a elaboração desse projeto logo se manifestam, ocasionadas segundo a entidade, pela dispersão que caracterizava os debates nesse sentido.

Vários congressos, encontros e debates têm sido realizados já há alguns anos em locais e tempos diferentes. Apesar da riqueza desses eventos para os seus participantes, muito pouco tem sido acumulado e sistematizado em reivindicações e posições a serem encaminhadas pela entidade. (APEOESP em Notícias, n. 125, nov. 1985, p. 11)

Na verdade, a mudança educacional pretendida pela APEOESP deveria ser fruto de ação sindical coletiva. Almeida analisa que

não se via o papel da prática desenvolvida pelos professores como espaço de mudanças. E por isso, embora se reconheça que ‘a discussão tem servido mais como reflexão para cada participante sobre seu cotidiano de trabalho e para a busca de saídas e práticas novas e mais críticas’, [...] A entidade reafirma a necessidade de se criar uma prática coletiva (que aqui é entendida como prática sindical e não educacional) para encaminhar reivindicações que mudem a escola. (1999, p. 92)

²²² RAMA, 1988, v. XXV, p. 62-4.

O que para Almeida é visto como fator negativo, uma vez que para autora, o que ocorria naquele momento era

a expressão das concepções do chamado *novo sindicalismo*. [...] E por mais que os professores valorizassem os aspectos profissionais de suas lutas e a entidade reafirmasse a necessidade da escola democrática e com qualidade enquanto dimensão social de sua atuação, a prática sindical articulou-se ao redor da luta salarial e foi exercitada por meio da greve. (Almeida, 1999, p. 93)

para nós reafirma-se, uma vez mais, que a atuação fundamental da APEOESP esteve pautada pela atuação sindical, cujo modelo era a atuação dos sindicatos representativos dos trabalhadores da produção material. Assim, importava defender seus filiados do arrocho e da deterioração salarial como uma das formas de garantir a melhoria da qualidade de ensino. Atuação, aliás, que, através do exercício da greve, impediu um achatamento ainda maior dos salários.

O que na verdade ocorre com a entidade é que para ela a discussão educacional está acoplada à sindical e, nessa perspectiva, diante das dificuldades para a elaboração do projeto educativo através da prática coletiva, era preciso “unir mais os momentos de organização para a luta, geralmente chamados de ‘sindicais’ com os momentos de discussão ‘educacional’, como é o caso do congresso sindical e educacional.” (APEOESP em Notícias, n. 125, nov. 1985, p. 11)

4. RUMO AO SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ao discutir a construção do sindicato de professores em São Paulo, Kruppa divide a história da APEOESP em dois períodos. O primeiro será caracterizado como o “de tomada e construção da entidade em termos sindicais, período de sua nova institucionalização, tendo como limites os anos de 77/78 a 84/85” (1994, p. 139). Esse período corresponderia ao que Noronha (1990) descreve como de “recuperação da função básica dos sindicatos de defesa dos salários e pela própria definição da estratégia grevista como forma de reconquista da cidadania

política” (p. 100). O segundo estende-se até os anos 90, coincidindo com o final do governo Quércia, caracterizado pelo crescimento da entidade, pelas grandes manifestações e passeatas, grandes greves e discussão de temas como Constituinte, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Fórum em Defesa da Escola Pública, repúdio à municipalização do ensino e da saúde. É um período assinalado pela ampliação das greves.

Após um intervalo de crescimento econômico marcado pelo Plano Cruzado — 1984 – 1986, em decorrência do processo de desorganização da economia no país, causada pelo agravamento do processo inflacionário e por sucessivas intervenções do governo federal no intuito de controlá-lo por meio dos malogrados Plano Cruzado II, Plano Bresser e Plano Verão, foram impostos mecanismos de controle sobre os salários, sacrificando-os, não se conseguindo, contudo, controlar a inflação *galopante*. Assim, os anos 87 — 89 serão assinalados pelo agravamento da situação econômica, quando voltam a ser praticadas políticas econômicas ortodoxas de administração e de economia, materializadas nos Planos Bresser e Verão, acompanhados da espiral inflacionária²²³ e por uma das mais vertiginosas quedas dos salários reais já ocorridas.

Em face do decreto do Governo Federal do Plano de Estabilização Econômica (Plano Cruzado) , em fevereiro de 1986, congelando preços e salários, a APEOESP avalia que os professores teriam perdas reais em seus vencimentos, o que realmente ocorre. Assim, em assembléia realizada em abril, os docentes reivindicam 17,6% de reajuste para recuperação das perdas sofridas com o plano econômico. Em setembro, greve dos professores é deflagrada pela APEOESP com adesão do CPP, mas não da UDEMO, tendo como reivindicação piso salarial de cinco salários mínimos para a Jornada Parcial de Trabalho Docente (20 horas semanais). O Governo Estadual não cede às pressões das três semanas de greve alegando que seria “impossível atender a essa reivindicação, pois ela excederia em muito o montante da arrecadação”.²²⁴ Desse modo, mantém a proposta de

²²³ Percentual de 685% em 1988 e 1320% em 1989.

²²⁴ Folha de S. Paulo, 20 de setembro de 1986, p. 5.

reajuste apresentada em agosto: três referências a partir de 1º de setembro e três a partir de janeiro/87.

O Plano Cruzado havia instituído um mecanismo de reajuste automático de salários cada vez que a inflação atingisse 20%, sistemática conhecida como *gatilho salarial*, estendida ao funcionalismo público através de lei complementar. Entretanto, o novo governo paulista nega-se a efetuar-lo alegando dificuldades orçamentárias, e apresenta um Projeto de lei à Assembléia Legislativa visando `a extinção do *gatilho*.

A situação salarial do funcionalismo público do Estado de São Paulo agravar-se-á especialmente a partir de 1987, início do governo Quéricia, e grande parte das ações empreendidas pela APEOESP, nesse período, serão no sentido de lutar contra a deterioração dos salários, recorrendo à greve.

Dessa forma, em maio de 1987, os professores em conjunto com todo o funcionalismo público realizam uma greve que dura quinze dias (de 7 a 22): a *greve do gatilho*. Devido à forte pressão dos grevistas, os deputados estaduais não aprovam o projeto do Executivo, determinando que o mesmo efetuasse o pagamento dos três gatilhos devidos. Como o governo não atendesse a essa determinação da Assembléia Legislativa, a greve foi retomada em junho (de 11 a 18), para que determinação do Supremo Tribunal Federal fosse cumprida e os gatilhos devidos, pagos. Em novembro, mais um dia de paralisação dos funcionários públicos estaduais. Suas reivindicações centrais são: 86,44% de reajuste a partir de 1º de outubro e escala móvel de salários. O governo concede 20% de abono em novembro e mais 30% em dezembro.

O ano de 1988 será marcado por duas greves do funcionalismo público estadual. Uma greve de trinta e dois dias, em março, reivindicará a reposição dos 144% de perdas acumuladas desde janeiro de 1987 e um aumento real de 15%, e enfrentará a mais forte repressão policial já ocorrida em toda a história do movimento. Na última semana, porém, apenas o professorado mantém a greve.

O saldo do movimento grevista e das pressões da categoria do professorado, juntamente com o funcionalismo, durante os anos 87 — 88, foi a concessão das seis referências propostas pelo governo; 25% de reajuste; a

concessão do gatilho salarial ao conjunto do funcionalismo e, como resultado de luta na Justiça, o pagamento dos quatro gatilhos que o governo Quércia havia-se recusado a efetuar.

No entanto, em junho de 1987, o ministro da Fazenda, Luís Carlos Bresser Pereira, extingue o sistema de reajustes vinculados à taxa inflacionária e institui novo congelamento de preços e salários por noventa dias. Segundo os sindicatos, essa medida representou um confisco médio de 37,34% nos salários dos trabalhadores.

Em breve resumo desse período, a Diretoria da APEOESP relata:

Em 1987, assume o governo do estado o Sr. Orestes Quércia. Primeiro ato: envia projeto de lei à Assembléia Legislativa propondo o fim do gatilho. Com greve e pressão diária sobre os deputados garantimos o pagamento dos 4 gatilhos a que tínhamos direito, até sua extinção para todos os trabalhadores em junho de 87. No final deste mesmo ano, após várias reuniões de negociação sem resultado, marcamos paralisação para o dia 6 de novembro. Resultado: o governo concede 20% de abono em novembro e 30% em dezembro, demonstrando mais uma vez que é só através da mobilização que se garantem conquistas. (Toda luta vale a pena. Em 89 também valerá, 1988, p.1)

Entretantes, no nível das lutas nacionais, a APEOESP não descuidou da luta junto à Assembléia Nacional Constituinte, através de caravanas a Brasília e pressão direta aos constituintes, graças às quais muitas das reivindicações apresentadas pela APEOESP foram contempladas: definição de 18% do Orçamento Federal e 25% dos Estados e Municípios para a Educação; aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço; plano de carreira; direito a piso salarial; direito de sindicalização ao funcionalismo público; estabilidade para os professores que estivessem exercendo funções de magistério há mais de cinco anos; direito ao pagamento integral do 13º salário; gratificação de 1/3 do salário pago em férias; direito de greve, entre outros.

Num período caracterizado por grandes manifestações e greves, as do setor público sobretudo dos professores, superariam as manifestações grevistas do setor privado em todo o país. Dentre os assalariados do setor público paulista, segundo dados apresentados por Rodrigues (1990), foram os da saúde e

educação os maiores responsáveis pelo elevado número de greves e de jornadas de trabalho perdidas: 337 em 1986 e 787 em 1987.²²⁵

Noronha atribui a explicação ao fato de que

No setor industrial, após resistências iniciais, as greves passam a ser vistas por parcelas do empresariado como um elemento natural do conflito e das negociações coletivas, e os acordos muitas vezes abandonaram as leis salariais federais restritivas como forma de adaptação aos surtos inflacionários. Na esfera pública a não valorização de mecanismos de negociação coletiva, a crise financeira do setor e as políticas de congelamento de preços impuseram rigidez às negociações. (Noronha, 1990, p. 101)

Em São Paulo, essa rigidez resultaria em um crescimento acelerado das greves e, conseqüentemente, dos dias parados: de quarenta e dois dias de paralisação do professorado das escolas públicas, entre 1984 e 1986, para cento e trinta e cinco entre 1987 e 1989.

Enquanto as greves das décadas de 60 — 70 tinham mais um caráter político de enfrentamento ao governo militar e à ordem estabelecida, além da questão salarial, as que se seguiram na década de 80 foram paulatinamente sendo substituídas por movimentos de caráter mais estritamente econômico, de manutenção do poder aquisitivo dos salários. A própria alteração na composição da categoria, já apontada, reforça o caráter de entidade de massas da APEOESP. O crescimento da entidade no período foi de 190%, se tomarmos como exemplo os anos de 1983 a 1987, quando o número de associados passou de dezenove mil para cinquenta e cinco mil.

Em fevereiro de 1988, o Boletim *APEOESP Urgente* estampa o seguinte título: **Vamos à greve: nunca perdemos tanto**, denunciando:

E mais uma vez esse governo retoma práticas autoritárias semelhantes a governos da ditadura militar, não negociando com os representantes do funcionalismo, entregando formalmente em uma reunião o resumo do projeto elaborado e definido pelo governo. (APEOESP Urgente, 1988, p. 1)

²²⁵ Cf. RODRIGUES, Leôncio Martins. O sindicalismo nos anos 80: um balanço, 1990, p. 16.

Pelos dados comparativos, a proposta do governo de instituição de gratificação de produtividade de Cz\$ 27,00, por hora-aula dada, corresponderia a 25% do valor da hora-aula do padrão inicial da carreira, o que, para a entidade, estava muito aquém das reivindicações e reais necessidades da categoria, tendo em vista o arrocho salarial a que estavam submetidos. Além de não atender às necessidades da categoria, essa proposta contraria o Estatuto do Magistério, ao estabelecer um valor fixo por hora-aula, desconsiderando os enquadramentos a que os professores estavam submetidos.

Por outro lado, a recondução do PMDB ao poder, não garantirá a continuidade de estilo e postura adotadas por Montoro e as metas deste novo governo serão diferentes. Durante esses trinta e dois dias, a animosidade do governo em relação à organização do funcionalismo patenteia-se, explicitando-se quando a tropa de choque, com cavalos, cães, metralhadoras e gás lacrimogêneo, impede que os grevistas realizem assembléia defronte o Palácio dos Bandeirantes. Ao final da greve, o governo oferece reajuste de 18% a partir de 1º de abril, em substituição aos Cz\$ 27,00 fixos por hora-aula que haviam sido propostos em janeiro.

Filiada à CUT desde 1983, a APEOESP tem participação ativa em congressos e encontros sindicais, nacionais e internacionais, e , em setembro de 88, no 3º Congresso Nacional da CUT, em Belo Horizonte, a secretária geral da APEOESP, Rosiver Pavan, é eleita para a Executiva Nacional da central sindical.

Em final de setembro até 12 de outubro, ocorre uma greve parcial do funcionalismo público paulista, cujas reivindicações eram: 85% de reajuste a partir de 1º de outubro, reposição das perdas e aplicação da URP a partir de 1º de novembro.

As possibilidades de diálogo entre a APEOESP e a SE fecham-se durante o ano de 88, marcado pela polarização dos debates em torno da municipalização, tida pelo governo como estratégia de descentralização e combatida pela entidade pela forma que a municipalização assume: mero repasse de verbas estaduais aos municípios. Outro fator que indis põe a categoria do professorado contra o governo Qu ércia são as investidas deste contra o Estatuto do Magistério. Ao final do

governo serão cortadas as possibilidades de o docente usufruir de afastamento com vencimentos para redação de dissertação de mestrado, do qual usufruímos, e tese de doutorado, previstos no Capítulo XII — Dos Afastamentos, artigos 64 a 66, da LC n. 444/85.

Em avaliação da APEOESP,

Neste ano de 1988, Quércia continua com sua política de arrocho salarial e inicia destruição do Estatuto do magistério ao propor valor fixo por hora-aula, não respeitando a referência do professor. Após inúmeras tentativas de negociação, fomos à greve no início do ano letivo. Após 30 dias de paralisação, o governo abre negociação. Aceita transformar os Cz\$ 27,00 fixos em 12% para depois chegar a 18% , que somados aos 70%, totalizam os 100,6%. Conquistamos a correção do Estatuto. (Toda luta vale a pena. Em 89 também valerá, 1988)

Continuando as lutas e campanhas, com apelos sistemáticos à participação e organização do professorado, reivindicando, novamente, a Jornada Única, serão essas as metas de luta para o ano de 1989, colocadas pela APEOESP:

01. Campanha pela recuperação do salário dos professores – recuperação das perdas e reajuste mensal já no início do ano letivo.
02. Campanha por uma jornada única [20 horas-aula mais 10 horas-atividade por um piso de 10 P.N.S.]²²⁶
03. Por uma Reforma Administrativa que contemple nossas conquistas e reivindicações.
04. Implantação no estado e municípios das conquistas da nova Constituição.
- [...]
06. Luta pela realização de concursos para professores I e III de todas as disciplinas, até junho de 89.
07. Luta pelo cumprimento do direito à estabilidade de mais de 50 mil professores, 1/3 das férias e de todos os direitos garantidos pela nova Constituição.
08. Campanha pela implantação do Conselho de Escola Deliberativo atuante.
09. Ampliação do 'Movimento em Defesa da Escola Pública'.
10. Continuidade da campanha 'Diga Não à Municipalização'.
11. Continuidade da organização de Encontros, Debates e Cursos visando à formação política, sindical e profissional da nossa categoria.
12. Construção do Sindicato Único de todos os trabalhadores em educação do estado, pois a fragmentação só interessa ao patrão.

²²⁶ Piso Nacional Salarial.

13. Que toda escola do estado tenha Representante da APEOESP eleito.

14. Campanha para transformar a APEOESP na maior entidade do Brasil também em número de associados. (Toda luta vale a pena. Em 89 também valerá, 1988, p. 1)

1989 caracterizou-se como o ano da mais longa greve do magistério: oitenta dias. Em defesa da Escola Pública e por um Piso Salarial Profissional, a greve, que contou com a adesão de todas as entidades representativas do magistério, obteve como resultado um reajuste escalonado entre 51% a 126%.

Assim a APEOESP avalia esse momento:

Nosso movimento de oitenta dias de greve em defesa da escola pública conquistou vitórias históricas: escancarou as portas da escola pública para que a população conhecesse a sua real situação e se envolvesse na luta pela sua defesa; resgatou a dignidade dos trabalhadores em educação; fortaleceu as entidades com legítimas representantes da categoria; consolidou a unidade dos trabalhadores em educação; mostrou à população que a responsabilidade pela situação precária da escola pública no país é dos governos como o do Quêrcia, que não consideram a educação como prioridade.²²⁷ [...] Apesar de não termos conquistado a totalidade de nossas reivindicações, não podemos deixar de reconhecer que nenhuma categoria profissional que fez greve neste semestre obteve resultados salariais de 88 a 184%. Mas a nossa conquista maior foi a população em todo o Estado discutindo e apontando soluções para os gravíssimos problemas da escola pública, apoiando e participando ativamente de todo o processo de luta. (Uma conquista histórica: 80 dias de greve, 1989, p. 1)

No ano seguinte, em julho, o governo anuncia a concessão de dez referências, depois que cinco mil professores ameaçam realizar greve no mês de agosto. Enfim, este ano será sinalizado por conquistas de vulto para a categoria:

²²⁷ Na perspectiva de Peralva, foi “quase constrangedor constatar que o grande apelo a um apoio da população ocorrerá na véspera do encerramento do movimento”. (1992, p. 42) Em sua análise, o apelo tardio à população denota a distância que separava a categoria do professorado de seus antigos aliados, que em outras ocasiões, tanto a apoiaram.

realização de concurso de provas e títulos para P I; regulamentação do direito à estabilidade; direito constitucional de receber vantagens salariais em atraso com atualização monetária; pagamento automático das vantagens (Adicional, mudanças de referências) sem necessidade de requerê-las; pagamento aos ACTs das aulas em substituição, sem atraso de um mês; compromisso do governo de realização de concursos para P III; sentença judicial favorável à Sexta-parte para os ocupantes de função-atividade – ACTs, entre outros benefícios alcançados pelo professorado.

É o ano que marca, também, a formalização da APEOESP como sindicato. Assim, em 08 de março, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo obtém Registro de Entidade Sindical, no Ministério do Trabalho, com assentamento no livro n. 001, às folhas 150.

CAPÍTULO III

A POLÊMICA SOBRE A PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSORADO

os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais.

MILLS (1969)

Na vigência do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, as relações de trabalho impostas aos trabalhadores de suas escolas públicas ainda se conservam próximas das etapas pré-capitalistas dos modos de produção.

SILVA JÚNIOR (1993)

1. REFLEXÕES INICIAIS

Retomamos nossa hipótese inicial de que, historicamente, a categoria do professorado lutou pela ampliação de sua jornada de trabalho, num movimento contrário ao encaminhamento dado pelas demais categorias de trabalhadores da

sociedade capitalista, partilhando da análise efetuada por Silva Júnior (1993, p. 114) de que a organização do trabalho docente na escola pública paulista encontra-se num estágio pré-capitalista, o que nos levou a questionar e recuperar historicamente como, ao longo do tempo, foi-se construindo essa configuração atual de jornada de trabalho docente. Buscamos também investigar como ocorreu o processo de dissociação entre jornada e local de trabalho e a atuação das entidades representativas da categoria profissional do magistério com respeito a essa questão, bem como averiguar se ela esteve claramente estabelecida para o conjunto da categoria do professorado.

Para construção dessa hipótese que o estudo busca responder, Silva Júnior constituiu-se em matriz teórica inicial, uma vez que concordamos com análises que o levam a afirmar que

‘Jornada de trabalho’ e ‘local de trabalho’ são conceitos que não se associam necessariamente no cotidiano de nossas escolas públicas. [...] O próprio conceito de ‘jornada de trabalho’ constitui um registro recente na legislação do magistério público, fruto de discussões e reivindicações também relativamente recentes. Por sua vez, o conceito de ‘local de trabalho’ ainda não constitui referência constante nas análises sobre a situação de trabalho do magistério público. (1993, p. 18)

Por outro lado, as profundas alterações ocorridas, sobretudo nos últimos cinquenta anos, na organização do processo de trabalho no mundo capitalista, em geral, e na organização do processo de trabalho pedagógico nas escolas públicas de ensino fundamental e médio brasileiras, em particular, parece não terem correspondido a um proporcional interesse da pesquisa educacional dado o pequeno número de trabalhos, entre nós, que se debruçam sobre a questão do *trabalho docente* como uma categoria teórica de análise.²²⁸

Costa (1995), após efetuar levantamento sobre a produção teórica referente ao tema, tomando como base os Catálogos de Teses em Educação, da ANPED, a

²²⁸ Dentre os mais fecundos, podemos destacar os trabalhos de: Saviani (1996); Paro (1987); Silva Júnior (1993); Costa (1995); Dal Ri (1997); Hypolito (1991, 1997) e Almeida (1999).

partir de 1981, afirma:

Um curioso indicador da posição quase marginal desses estudos nas linhas correntes de investigação educacional no país é o fato de que, nas próprias bibliotecas de educação, a expressão trabalho docente não vem sendo usualmente utilizada como um descritor a orientar estudantes e pesquisadores/as. (p. 16-17)

Dessa forma, a temática *trabalho docente*, como uma categoria de estudo e análise, ainda está a merecer o devido interesse dos pesquisadores educacionais, uma vez que o enfoque da maioria dos estudos existentes recai sobre áreas afins, tais como educação e trabalho, formação do educador, prática docente, movimento de professores, relevantes sem dúvida, mas que não refletem a complexidade envolvida no processo de trabalho levado a efeito no interior das escolas de ensino fundamental, hoje. É preciso, como bem nos lembram Ozga e Lawn, que os estudos teóricos acerca das relações de trabalho levem em conta a “natureza cambiante do trabalho docente” (1991, p. 141).

Ao longo do processo de tecnoburocratização por que passou o sistema estadual de ensino, no bojo do processo maior de industrialização, urbanização e constituição do Estado intervencionista, no Brasil, acoplado ao desenvolvimento do capitalismo monopolista, o professor, de profissional, portador de certa autonomia didático-pedagógica, exercendo controle sobre a concepção e execução do seu trabalho, através de uma profissão merecedora de reconhecimento e prestígio social, foi-se tornando um assalariado mais barato, ou seja, sua força de trabalho passa a ser vendida por menor preço.

Progressivamente, sobretudo no período de prevalência de uma concepção tecnicista de educação entre nós, o docente foi sendo expropriado do controle e da autonomia sobre o processo de trabalho, que se torna cada vez mais fragmentado. Vai-se, de acordo com interpretação do senso comum, *proletarizando* graças, entre outros fatores, à queda dos seus níveis salariais, cada vez mais aviltados, e à progressiva perda de prestígio ocupacional.

Diante dessas constatações, não consensuais, mas bastante polêmicas e controversas, cabe o questionamento:

É o professor um trabalhador? Os docentes podem ser caracterizados como integrantes da classe trabalhadora? Como proletário?

A polêmica instaura-se na literatura mais recente e perpassa toda a produção teórica sobre o trabalho docente e sua organização. Assim, às perguntas anteriores, Hypolito (1991), por exemplo, responde:

Sim e não. Sim, porque estes estão submetidos a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina. (p. 12)

Por ora, consideraremos essa uma resposta adequada, tendo em vista a não existência de um conceito unívoco para *classe trabalhadora*. Para Braverman (1987),

O termo 'classe trabalhadora', adequadamente compreendido, jamais delineou rigorosamente um determinado conjunto de pessoas, mas foi antes uma expressão para um processo social em curso. Apesar disso, na mente da maioria das pessoas ele representou por muito tempo uma parte claramente bem definida da população de países capitalistas. Mas com o advento de amplas alternâncias ocupacionais [...], e uma consciência crescente dessas alternâncias nas últimas décadas, o termo perdeu muito de sua capacidade designativa. (p. 31-2)

Segundo Hypolito (1991), por sua vez, para uma possível resposta à indagação inicial, deve-se considerar a situação contraditória, de ambivalência entre o profissionalismo e a proletarização, pela qual passa o professorado. Na tentativa de dar conta dessa situação, o autor recorre à obra de Enguita (1990).

Este afirma que um grupo profissional é um grupo de pessoas, auto-regulado, que trabalha diretamente para o mercado, oferecendo determinado tipo de bens ou serviços. Esse profissional exerce o controle sobre o seu trabalho, que é realizado de modo autônomo. Por outro lado, tem seu campo de trabalho e

conhecimento regulamentados por lei. Seria o que se denomina profissional liberal. Mesmo alguns grupos sociais quando assalariados, como os médicos, por exemplo, conservam um certo grau de poder sobre seu trabalho, sobre a formação da profissão, gozando de prestígio social.

Já a proletarização caracteriza-se como o oposto ao profissionalismo. O trabalhador, além de vender sua força de trabalho, não exerce qualquer controle sobre os meios de produção, sobre o produto e o próprio processo de trabalho. Constitui-se em um trabalhador coletivo, não porque o trabalho se socializou, mas porque, ao perder o controle sobre o mesmo, perdeu sua autonomia. Com a apropriação do seu saber pelo capital e incorporação do mesmo ao processo de produção, o trabalhador passa por um processo de desqualificação.

Segundo Enguita (1990),

O que faz que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas das classes operárias não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização - que, sim, está determinada em parte por sua natureza intrínseca, a do processo -, o afã das empresas capitalistas ou públicas por fazê-lo - que depende da amplitude de seu mercado real ou potencial - e a força relativa das partes em conflito e sua capacidade de obter o apoio do Estado e do público. Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma gama variada de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. (p. 150)

O mesmo autor, na mesma obra, considera que os docentes, no jargão sociológico, constituem o que se designa como *semiprofissões*, formadas, em geral, por grupos assalariados, freqüentemente parte das burocracias públicas, com nível de formação similar ao dos profissionais liberais.

Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas na distribuição da renda, do poder e do prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes. (p. 151)

Pensando essa questão em termos do Brasil, temos que o professorado, inclusive no Estado de São Paulo, apresenta alguns traços que podem situá-lo mais como classe trabalhadora, do que como uma categoria profissional, apesar da ambivalência em que vive.

Por um lado, trabalha em condições materiais precárias; é, na maioria das vezes, um trabalhador *horista*, sem garantia de manutenção do emprego, no caso do “admitido em caráter temporário” - o ACT -; não tem o seu local de trabalho delimitado; recebe salários aviltados e luta contra a fragmentação do seu processo de trabalho e contra a perda de prestígio, o que o distancia do profissionalismo.

Lembremo-nos que, para o CPP, em posição assumida desde a década de 70, a proletarização da categoria resumia-se ao rebaixamento salarial, não a identificando, portanto, com o processo de expropriação do processo de trabalho pelo qual o professor já estaria, segundo alguns autores, passando, ou de fragmentação do processo pedagógico, já em curso, via educação tecnicista que se buscou implantar entre nós, e dos quais o aviltamento salarial é um dos reflexos.

Às reivindicações concretas apresentadas pelo professorado, de dedicação plena, mas não exclusiva, de contratação docente pelo regime da CLT e por melhores salários, o estado respondeu com, entre outros mecanismos, *o aumento do número de aulas semanais permitido*, o que, de certa forma, parece ter sido *incorporado* pela categoria do professorado, ao propiciar aumento de salários e vencimentos. Por outro lado, ao não aceitar a ingerência do Estado patrão sobre o tempo livre do professor, a entidade defende a liberdade que o trabalhador teoricamente possui, no capitalismo, de vender sua força de trabalho a quem e quando quiser.

Contrariando as tendências apresentadas pelo movimento do conjunto dos trabalhadores, os professores do ensino secundário e normal lutavam não

somente pela permissão de ministrar mais de 36 (trinta e seis) aulas semanais²²⁹, como também pela possibilidade de trabalhar em mais de um local. Pois isto, no entender da categoria, significava aumento salarial, a curto prazo. Estavam, pois, estabelecendo-se as condições para que o profissional da educação, nas décadas seguintes, fosse constituindo-se num trabalhador horista. Condições estas que se aprofundariam nas décadas de 80 — 90.

Alguns excertos, retirados de entrevistas realizadas por Ribeiro (1987) com profissionais que militaram, no período, em diversos movimentos de professores ou pertenceram às diferentes tendências internas da APEOESP, responsáveis pela reestruturação da entidade, em 1979, testificam as afirmações anteriores, fazendo referências e análises da legislação do período.

Assim, revela-se particularmente rico o depoimento do professor Lídio Tesotto, ao relatar um pouco da sua experiência de militância, (re)construindo a história do sindicato em seu início.

Em 66 mesmo tornei-me sócio da APEOESP e, naquele tempo, Raul Schwinden era o presidente.

O Raul Schwinden era de oposição, tendo, até mesmo, sido cassado em 69, se não me engano. Nessa época os professores ganhavam até 80 aulas um X, depois disto, a partir da 81ª ganhavam menos. Então, ele começou a lutar pela equiparação. Isso em 66, e eu comecei a participar, o que era muito difícil.

Eu não tinha carro, não tinha nada e corria as escolas do ABC levando cartazes. Começou aí a minha participação.

Em 66 ou 67, quando Laudo Natel assumiu o Governo com a cassação do Ademar de Barros, baixou um decreto equiparando o valor das aulas. Foi uma vitória conseguida através da APEOESP.

Anteriormente havia uma lei que obrigava a pagar, mas elas nunca foram pagas. Começaram a ser pagas em a partir de 66 ou 67.

Muitos professores entraram com ação na Justiça, através do advogado da APEOESP - Costa Manso. [...]

Depois, em 68, houve toda uma manifestação dos professores, e começou pelo seguinte: foi baixada uma Portaria - a Portaria 31 - que dizia que os professores não podiam dar mais do que 36 aulas, computando aí as que ele desse na rede particular.²³⁰

²²⁹ Número já ampliado em 1970, pelo Decreto n. 52.567, para 44 (quarenta e quatro) horas semanais. O inciso I do Artigo 3º, no que se refere aos professores estáveis, explicita: "Artigo 3º - Os professores estáveis [...] poderão: I - exercer a docência, atendida a prioridade, até o limite de 44 aulas semanais do professor da cadeira."

²³⁰ Cf. Nota de n. 41.

Por exemplo, se ele desse as 36 no Estado, poderia continuar dando na particular, daí por diante, mas teria que esconder esse fato. Seria, então uma preocupação constante. Se o Estado descobrisse, ele iria ter problema.

Por isso o professorado ficou bravo e, logo no começo do ano, a gente conseguiu fazer grandes assembleias no TUCA. Fizemos algumas passeatas no centro de São Paulo e chegamos a ir (em 68 o governador já era o Sodré) ao palácio do Morumbi. fazendo uma grande concentração. (RIBEIRO, 1987, p. 122-3)

Por outro lado, porém, essa situação o faz caminhar no processo de unificação da categoria e de regulamentação da profissão, através do Estatuto do Magistério (Lei Complementar n. 444/85), de um plano de carreira, que prevê a qualificação para o exercício profissional e de algumas conquistas funcionais e salariais.

Esse caminho dá-se por lutas sucessivas do sindicato — APEOESP. No entanto, a maior entidade representativa do magistério público paulista, apesar de estar organizada segundo os moldes dos sindicatos de trabalhadores, de ser ela própria um sindicato e estar filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - e à Central Única dos Trabalhadores - CUT -, guarda, ainda, à semelhança dos outros sindicatos, características corporativas próprias das categorias profissionais.

Ao analisar a questão do sindicato dos trabalhadores em educação, estabelecendo uma correlação entre a problemática do sindicalismo da categoria e as diferentes concepções de educação, no Brasil, Saviani (1991) considera que as entidades educacionais tinham mais um caráter de corporações profissionais, de ordens de profissionais liberais, do que propriamente de sindicato de trabalhadores, no período em que a influência da concepção tradicional e escolanovista predominou na educação brasileira.

Para o autor, essas organizações guardavam semelhanças com a ordem dos advogados, por exemplo, ressaltando que o termo *ordem* alude ao seu significado corporativo, enraizado na Idade Média, quando a sociedade se organizava não por classes, mas por ordens ou estamentos.

No momento em que há o predomínio da influência tecnicista, após o golpe militar de 64, ao ver-se em condições muito próximas do conjunto da classe trabalhadora, as entidades representativas do professorado passam a assumir um caráter mais nitidamente sindical, espelhando-se nos sindicatos representativos dos trabalhadores da produção material.

Dentro da ambivalência apontada, é possível considerar que o magistério paulista realmente estar-se-ia constituindo em parte da classe trabalhadora, se considerarmos, com Thompson (1987), que a constituição de uma classe social se forja na própria luta de classes, no embate entre elas. O que denota a não definição de classe enquanto coisa, mas enquanto relação.

Braverman, ao analisar a complexidade da estrutura de classe sob o capitalismo monopolista, no tópico sobre as *camadas médias* do emprego, afirma:

quase toda a população transformou-se em empregada do capital. Quase toda associação trabalhadora com a empresa moderna, ou com seus ramos imitativos nas organizações governamentais ou ditas não lucrativas assumiram a forma de compra e venda da força de trabalho.

A compra e venda da força de trabalho é a forma clássica para a criação e existência continuada da classe trabalhadora. No que respeita a esta, essa forma incorpora relações sociais de produção, relações de subordinação à autoridade e exploração. (1987, p.342)

O autor continua suas reflexões, tratando do emprego assalariado e da gama de categorias intermediárias que vão das características do trabalhador às da administração, e entre estas, grupamentos intermediários partilham elementos de ambas.

Para Braverman, “fora do âmbito das empresas, nos estabelecimentos governamentais, educacionais e hospitalares, essas gradações são reproduzidas de modos peculiares aos processos de trabalho executados em cada uma dessas áreas” (1987, p. 343-344).

Esses grupamentos intermediários, essa *nova classe média*, então, ocupa posição intermediária não por estar fora do processo de acumulação do capital,

[...] mas porque, como parte desse processo, ela assume as características de ambos os lados. Não apenas ela recebe suas

parcelas de prerrogativas e recompensas do capital como também carrega as marcas da condição proletária. Para esses empregados, a forma social assumida por seu trabalho, seu verdadeiro lugar nas relações de produção, sua condição fundamental de subordinação como tantos empregos assalariados, se fazem cada vez mais sentir, sobretudo nas ocupações que são parte desse estrato. Podemos citar aqui sobretudo os empregos de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores [...] Em primeiro lugar, eles se tornam parte de um mercado de trabalho que assume as características de todos os mercados de trabalho, inclusive a existência necessária de um exército de reserva de desempregados que exerce pressão no sentido de baixa dos níveis salariais. Em segundo lugar, o capital, tão logo dispõe de certa massa de trabalho em qualquer especialidade [...] sujeita essa especificidade a algumas das formas de 'racionalização' características do modo de produção capitalista. (Braverman, 1987, p. 344-345)

Seguindo esse processo, na consciência desses empregados começa a afirmar-se e a imprimir-se a forma proletária .

Sentindo as inseguranças de seu papel como vendedores da força de trabalho [...] começam, a despeito dos privilégios que restam, a conhecer aqueles sintomas de dissociação popularmente chamados de 'alienação' com que tem vivido a classe trabalhadora por tanto tempo que se tornaram parte de sua segunda natureza. (Braverman, 1987, p. 345)

O mesmo autor considera, ainda, que os chamados empregados especializados passarão pelo mesmo processo de perda de seus privilégios e características intermediárias, ocorrido com os empregados de escritório. E que as dificuldades advindas desse processo de "definição da posição de classe" provêm do fato de que as classes sociais não são entidades fixas, imutáveis, mas processos em curso, em transição, variáveis e não redutíveis a fórmulas.

Para corroborar sua argumentação, Braverman utiliza-se de análise de Thompson, que nos parece exemplar:

Existe hoje uma tentação constante de se supor que classe é uma coisa. Isto não é o que Marx queria dizer em seus escritos históricos, embora o erro vicie muitos escritos 'marxistas' posteriores. Supõe-se que a classe trabalhadora deva ter uma existência real, que possa ser definida quase matematicamente - tantos homens situados em certa relação com os meios de produção [...] Se tivermos em mente que classe é uma relação, e não uma coisa, não podemos pensar desse modo. (Thompson, 1964, p. 10-11)

Entretanto, a problemática da proletarização dos docentes presente nas análises, tanto de Braverman, como na de outros autores que se apoiaram em sua obra, tem sofrido críticas no próprio interior da sociologia marxista. Assim, para Ozga e Lawn (1991),

a idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestada. (p. 155)

Esses autores nos chamam a atenção para o fato de que Braverman extraiu do marxismo uma crítica estrutural do trabalho, embasada na divisão entre concepção e execução do trabalho; desqualificação e perda do controle por parte do trabalhador, “a qual perdeu muito de seu valor explicativo por causa de sua redução do papel ativo dos trabalhadores em contestar ou resistir ou adaptar-se a este processo.” (Ozga e Lawn, 1991, p. 149)

Para eles, a pesquisa do processo de trabalho deve estar embasada em investigação e não em julgamentos *a priori*, pois, como bem afirma Salaman, “a natureza de classe não deve ser pressuposta, mas investigada.” (1986, p. 24)

As críticas às idéias de Braverman procuram trabalhar com o pressuposto de que o chamado processo *proletarizador* adquire formas específicas no interior dos diversos trabalhos “profissionais”, que nem sempre permitem a assimilação destes atores pela classe operária.

Dessa forma, cremos que essa é uma problemática que demanda estudos mais aprofundados e maiores discussões, posto que, de certo modo,

implica pôr em questão o grau de identificação que os educadores vêm assumindo em relação aos trabalhadores da produção material. Com efeito, o Capital tende a realizar essa identificação na linha de redução de todos os trabalhadores ao mesmo tipo de trabalhador, quer dizer, na linha da redução de todas as formas de trabalho à forma do trabalho objetivo, do trabalho abstrato, convertendo todos os trabalhadores em trabalhadores em geral, independentemente dos diferentes conteúdos do trabalho realizado que passariam a assumir a forma do trabalho objetivado.

No entanto, a hipótese com a qual eu venho trabalhando é exatamente a de que o trabalho pedagógico não é passível de ser inteiramente objetivado. (Saviani, 1991, p. 16)

Embora o modelo da proletarização pareça indicar aproximações de singular relevância para abordar a atual problemática dos docentes enquanto agentes sociais, para Jiménez, “ainda é necessário que se atinja uma maior clarificação conceitual e, também, uma confirmação empírica de alguns de seus pressupostos.” (1991, p. 87)

No entanto, antes de aprofundarmos essa discussão sobre a inserção ou não do professor na classe proletária; da fragmentação do seu processo de trabalho; das tentativas de objetivação do trabalho docente, via tecnicismo educacional, é necessário proceder a uma reflexão preliminar sobre a questão da própria *natureza do trabalho docente*.

2. A NATUREZA DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Paro (1987) e, do mesmo modo, Dal Ri (1997), partindo das reflexões efetuadas por Saviani (1986), fogem à *armadilha* teórica de tentar explicar o significado do trabalho docente por meio da polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Segundo Saviani, trata-se “de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia” (1986, p. 79). Para Marx, “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo” (1985, p. 115), uma vez que a concepção de trabalho produtivo não advém do seu conteúdo, mas da sua forma social.

Assim, para compreender a natureza do trabalho em educação, Saviani (1986, p. 80) afirma que “a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não material”, tese que é endossada por ambos os autores citados.

Para desenvolver esse raciocínio, Saviani utiliza-se do Capítulo VI Inédito de *O capital* e cita o parágrafo em que Marx discute a presença do modo de

produção capitalista no domínio do trabalho imaterial.²³¹

Paro (1987), ao discutir a questão no âmbito da teoria educacional e reconhecendo a relevância da contribuição de Saviani no sentido de elucidá-la, apoia-se em outra obra de Marx – *Teorias da mais-valia* -, em que a idéia é retomada de modo mais claro e explicativo, no que é seguido por Dal Ri (1997):

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz *mercadorias*, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva – enciclopédia, digamos – explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na *forma de transição* para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, numa relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa

²³¹ Transcrevemos, aqui, a mesma passagem a partir de outra tradução:

“No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades:

1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (sculptors. Ing.) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção só formalmente capitalista*. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema.

2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do médico e não do seu menino de recados.)” (MARX, s.d., p. 119-120)

qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é *trabalhador produtivo*. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas. (Marx, 1980, p. 403-4)

Ao partilhar da posição de Marx sobre a natureza não-material do trabalho educacional, cujo produto *não é separável do ato de produção*, Saviani argumenta:

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, 'pela própria natureza da coisa', isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece com os chamados 'pacotes pedagógicos': nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? À luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em conseqüência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica. (Saviani, 1986, p. 81-2)

Paro concorda com o raciocínio de Saviani, ao reafirmar constatação já contida no texto de Marx "de que a especificidade da atividade educativa escolar impede que aí se generalize o modo de produção capitalista" (1987, p. 140). Destaca, porém, o papel do educando no processo de produção pedagógico, não como mero consumidor, mas como partícipe das atividades desenvolvidas na sala de aula e beneficiário imediato desse processo. Se o educando constitui-se no beneficiário imediato do processo de produção pedagógico, para o autor, "é legítimo concluir que o tipo de trabalho imaterial que tem lugar na escola caracteriza-se pela presença do consumidor no ato de produção" (Paro, 1987, p. 140). O que se contrapõe ao tipo de processo que ocorre na produção material,

“colocando obstáculos à generalização, na escola, do modo de produção autenticamente capitalista” (p. 141).

A participação do aluno acontece na medida em que ele entra no processo, simultaneamente, como sujeito da educação e como objeto. “‘Objeto de trabalho’ do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo” (Paro, 1987, p. 141).

Desse modo, não se pode considerar a aula, simplesmente, como produto da educação escolar, uma vez que a sua realização pressupõe, não a passividade, mas a participação ativa do educando, fato que se constitui em aspecto determinante da própria natureza do processo pedagógico. A aula configura-se, assim, apenas como uma atividade, “ou o próprio processo através do qual se buscam determinados resultados” (Ibid., p. 144): a aprendizagem.

Se concebermos a educação como a apropriação de um saber historicamente acumulado, e a escola como uma das agências propiciadoras dessa educação, a consideração de seu produto não pode limitar-se ao ato de aprender. Neste ato, o aluno apropria-se de um saber que nele se incorpora, permanecendo algo para além do processo de produção. Assim, o resultado da educação escolar não é produzido pelo professor e consumido de modo imediato e completo pelo educando, sem deixar vestígios. A educação pode ser considerada efetiva se o aluno sai do processo diferente de quando nele entrou. Diferença que não se constitui em mero acréscimo, mas supõe uma real transformação na personalidade, atitudes, valores, postura do educando, que se constitui no produto efetivo do processo pedagógico escolar.

Ressalta Paro, que

é importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica da forma absoluta em que se dá na produção material: enquanto nesta há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca

completamente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente [...] mas [...] não [...] apenas imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. (1987, p. 144-5)

Uma outra característica do processo de produção pedagógico reside no fato de que o papel do saber, nele desempenhado, não se restringe à instrumentalização dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Incorpora-se ao produto final, comportando-se como matéria-prima.

Esse saber não é nada mais que o 'saber historicamente acumulado', o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como parte componente do novo produto. (Paro, 1987, p. 147)

Dessa constatação advém uma consideração importante para o nosso estudo: a de que essa característica do saber enquanto matéria-prima “traz implicações bastante graves para qualquer tentativa de generalização do modo de produção capitalista na escola, especialmente no que diz respeito à divisão pormenorizada do trabalho.” (Paro, 1987, p. 147)

Como, acertadamente, considera Dal Ri,

Uma das diferenças marcantes entre o processo de produção material e o processo de produção pedagógica é que no primeiro o desenvolvimento da base técnica adequada ao capital torna o trabalho humano, imediatamente aplicado à produção, uma coisa supérflua, uma vez que elimina de vez o controle e o saber operários, enquanto que na produção pedagógica o saber ainda se constitui em um dos elementos centrais do processo de trabalho. Não um saber geral, mas um conjunto de saberes que concretiza o ato pedagógico. (1997, p. 131)

Dessa forma, a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista na escola, encontra sua explicação no fato de que esse tipo de saber, em razão de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção.

É Paro quem nos afirma:

eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico. (Paro, 1987, p. 148)

Dal Ri (1997) analisa a tentativa de implantação no Brasil do ensino tecnocrático como uma tentativa de objetivação do trabalho pedagógico, através do seu parcelamento, na busca da autonomização do processo em relação aos seus produtores, visando garantir a eficiência e a produtividade. Semelhantemente à indústria, formou-se um corpo técnico especializado — os especialistas de ensino (supervisores, coordenadores, diretores) — que deveria conceber, planejar, controlar e avaliar a implementação do processo, este a cargo dos professores, reduzidos a seus meros executores. O que introduziria, também no ensino, a rotatividade de mão-de-obra, onde a substituição de um executor não traria (em tese) prejuízos ao processo.

Entretanto, retomando o que nos afirma Saviani, a objetivação do trabalho no processo industrial, próprio das sociedades capitalistas, apresenta exatamente a seguinte característica:

em lugar de subordinar o processo de trabalho ao trabalhador, ela subordina o trabalhador ao processo de trabalho. E foi essa mesma tendência que se tentou implantar no trabalho pedagógico através da concepção tecnicista. Isto porém, não podia se efetivar porque [...] o modo de produção capitalista não se aplica aí senão de maneira limitada. (1986, p. 83)

Em nome da racionalização e da organização, o que a implantação da proposta tecnicista conseguiu, sobretudo após a implantação da Lei 5692/71, no que tange ao ensino de 1º e 2º graus, foi exatamente o contrário: a irracionalidade e a desorganização, além de haver fragmentado o campo pedagógico, introduziu um elevado grau de descontinuidade do processo. Uma das conseqüências mais danosas para o professorado foi a desvalorização do trabalho docente, o que trouxe como resultado um maior achatamento dos salários.

Ao endossarmos a perspectiva de abordagem dos autores citados: Saviani, Paro, Dal Ri, não desconhecemos, no entanto, que há críticas por parte de alguns autores com relação às teses da *especificidade* da educação e de que o modo de produção capitalista aí se aplica apenas de modo limitado, por considerarem que essa interpretação situa a educação como um fenômeno abstrato, acima das classes sociais, das relações sociais e que as soluções para seus impasses seriam, também, específicas, técnicas.

Dessa forma, Sá (1986) parte do pressuposto de que o sistema educacional está efetivamente transformando-se e que as relações de trabalho aí desenvolvidas também caminham em processo de mudança em direção especificamente capitalista. Para ele, além da divisão do processo de trabalho, a introdução de tecnologias no trabalho escolar tem promovido a separação entre o processo de produção e o de consumo.

A característica mais importante da escola, atualmente, seria a divisão ou mudança no processo de trabalho, como conseqüência da incorporação “de novas determinações ao aparelho escolar capitalista, como desenvolvimento do capital em esferas de atividades até então não incorporadas ao seu movimento” (1986, p. 23). Dessa forma, Sá analisa o percurso do que ele intitula “professor artesão” ao “trabalhador parcelar da educação”. (p. 21)

O chamado *professor artesão* era peça fundamental da relação pedagógica do tipo tradicional, onde ele era o centro do processo educacional, e a aula, de caráter expositivo, dispensaria a mediação de material pedagógico, tecnológico, de maior complexidade. A característica distintiva desse processo de trabalho era a inexistência de divisão de trabalho “tornando indispensável o contato do professor e o aluno. Esse processo de trabalho implica a não separação do momento da produção e do consumo, na medida em que a aula só se realiza enquanto aula através do contato entre o professor e o aluno” (p. 23). Para o autor, na prática isso significava que o produto do trabalho — a aula — não poderia ser alienada, como outras mercadorias, sem a presença do trabalho — o professor.

Sá argumenta:

Se considerarmos que a condição mais importante para a produção de uma aula é o domínio do saber, então as relações de produção escolares não poderão ser especificamente capitalistas enquanto o trabalho (professor) detiver o controle integral desse saber. (1986, p. 24)

A mudança ocorrida no sistema educativo brasileiro consistiria, na concepção de Sá, na passagem do trabalho artesanal característico da escola tradicional para o trabalho parcelar que marca a escola atual, com a conseqüente multiplicação de trabalhadores parcelares e as alterações advindas da introdução de tecnologia – entendida como “introdução de equipamentos” e modos de “ordenamento, seqüenciação e exposição do conteúdo didático” (1986, p. 24). O principal resultado das transformações ocorridas no processo de trabalho dar-se-á, então, na separação entre o produto e o processo de produção, tornando-se a aula independente do professor, podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria, desagregando-se a relação professor-aluno.

No entanto, o mesmo autor considera que, mesmo com a escola, como totalidade de prática e de concepção, sendo submetida a transformações, o trabalho educativo é resistente a tais mudanças, devido à própria dificuldade de introdução da divisão do trabalho escolar. Esta divisão, porém, instala-se na escola brasileira, resultando na parcelarização do trabalho pedagógico e na desagregação da autoridade pedagógica do professor.

Tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor e sua localização no capital ou nas empresas estatais. É dessa característica que resulta a constatação empírica da ‘desqualificação’ ou ‘incompetência’ do professor. (p. 25)

Mediante a constatação da impossibilidade de retorno à escola tradicional e ao professor artesão, Sá conclui que a característica específica inerente ao ato pedagógico, defendida por Saviani (1986), inexistente nas relações de produção que permeiam a escola burguesa atual, sendo, portanto, inútil buscar-se a compreensão da natureza ou especificidade da educação.

Segundo o autor,

Do ponto de vista dialético, a busca da natureza das coisas, enquanto processo analítico, conduz o entendimento ao nada, quer dizer à abstração pura. A natureza seria aquilo que resiste ao outro, ou aquilo que é afirmado no processo total de mudança. O conceito de natureza, portanto, ou essência do ponto de vista dialético, supõe as demais determinações do ser, deixando de ser assim pura abstração, o nada, para ser concretude enquanto conjunto das determinações. A tentativa de afirmar uma determinação imutável da educação é idealista, não é materialista nem dialética. [...] Não há como considerar uma natureza universal abstrata para a educação, porque ela está presente na totalidade da prática humana. Marx refere-se a relações de produção historicamente determinadas, quando ainda não havia maior desenvolvimento dos meios de produção nem processo de divisão do trabalho nessa área (educação, p. ex.). (Sá, 1986, p. 25)

De acordo com Sá, o tecnicismo é o resultado histórico da educação capitalista, e, na medida que não se considera como possível a adoção de relações capitalistas na escola, em todas as suas esferas, procede-se a um reducionismo, caindo numa visão limitada.

Assim, para ele,

as constatações que causam tanta perplexidade aos educadores brasileiros sobre o sistema escolar não são ocasionais deficiências ou disfunções solucionáveis por ações técnicas competentes. Ao contrário, essas constatações revelam a manifestação aparente de profunda transformação histórica do sistema educacional, movimento esse determinado pelas modificações no modo de produção. Em suma, não se trata de uma tentativa mal sucedida de imposição de uma concepção (ideologia de ação). (Sá, 1986, p. 22)

Suas observações resultam da idéia de que a organização do trabalho escolar foi “alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rubrica de divisão do trabalho” (1986, p. 24).

No entanto, seria mesmo capitalista o processo de trabalho docente? Parece-nos que encampar os argumentos que, de forma quase axiomática, apriorística, assumem a natureza capitalista desse processo de trabalho é algo que deve ser descartado.

Assim, convém atentar para o que afirma Silva,

Nesse tipo de argumentação a suposta tendência à divisão do trabalho não é resultado de nenhuma dinâmica específica, como o é no caso do processo de trabalho produtivo, na análise de Marx, por exemplo. No caso da escola, o analista apenas aplica à escola as características do processo de trabalho produtivo, esquecendo-se de que neste último caso elas *resultam* da dinâmica do processo de formação do valor. (1992, p. 177)

Lançando mão, uma vez mais, das palavras de Silva (1992), acreditamos que nossa compreensão sobre o fenômeno estudado

não será melhorada por análises que reduzam sua dinâmica à dinâmica de outras atividades, sobretudo aquelas diretamente econômicas. A compreensão das complexidades da atividade educacional e suas implicações políticas deve passar, ao contrário, por uma análise daquelas características que a distinguem das outras atividades e que são, portanto, as que determinam aquilo que vemos ocorrer com o sistema educacional e um de seus atores centrais, o professor ou a professora. (1992, p. 183)

Desse modo, a descrição que Sá (1986)²³² e, igualmente, Santos (1989)²³³ fazem do processo de trabalho da escola, ao analisar a escola burguesa atual, baseia-se numa simples transferência dos elementos que estão presentes no processo de trabalho produtivo, apoiando-se, desse modo, numa frágil base teórica, parecendo-nos, ainda, carecer de apoio empírico.

Sá opõe-se, uma vez mais, a Saviani e Paro por não considerar a existência de inseparabilidade entre a produção e o consumo no fenômeno

²³² “A história da educação, nestes últimos cinquenta anos, tem sido a história da radicalização da implantação de relações capitalistas no trabalho pedagógico, a agonia das relações anteriores (caos) e ensaios de surgimento de novíssimas relações. O que se defende aqui, portanto, é o fato de o sistema educacional estar efetivamente transformando-se, tendo na divisão de trabalho ou mudança no processo de trabalho sua característica mais importante. Esse movimento é o processo de incorporação de novas determinações ao aparelho escolar capitalista, como decorrência do desenvolvimento do capital em esferas de atividade até então não incorporadas ao seu movimento.” (SÁ, 1986, p. 23)

²³³ “[...] na formação da classe trabalhadora ou o trabalhador em formação é produzido por força de trabalho. E essa força de trabalho que os trabalhadores do ensino vendem em troca de um salário é usada de uma determinada forma, consoante o tipo de organização do trabalho pedagógico. É a estrutura organizacional – nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica do poder, de seleção, organização e distribuição de conteúdos, de distribuição de períodos e horários escolares, de processos de exames e avaliação, ou de diferentes procedimentos didático-pedagógicos – que condiciona e determina a prática docente. Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho [...] entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho.” (SANTOS, 1989, p. 27)

educativo. Para esse autor, “o resultado principal de mudança no processo de trabalho é a separação entre o produto e o processo de produção. A aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o ‘pacote’ didático é um dos exemplos.” (Sá, 1986, p. 24)

No entanto, ao criticar a questão da especificidade ou não da educação e as formas capitalistas de desenvolvimento na escola, a análise de Sá também é reducionista, mecânica, estática e automática, procedendo por abstração, exatamente o que critica em Saviani. Peca, entre outros fatores, por não levar em consideração elementos presentes no cotidiano escolar que tornam contraditória essa realidade. O controle sobre o trabalho do professor, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho docente não se processam de modo tranqüilo e sem embates no sistema de ensino brasileiro, pois os professores têm lutado para não perder a autonomia, para não ser controlados, assim como têm buscado formas para superar a fragmentação do trabalho. De igual modo, as características que assume o processo de parcelarização e fragmentação do trabalho docente não pode ser equiparado ao processo ocorrido com o trabalho fabril, devido à própria natureza do trabalho docente, por suas características específicas já apontadas.

Com relação à polêmica que as idéias de Saviani desencadearam, Hypolito (1991) concorda com Sá (1986) quanto à questão da especificidade da educação. Para ele é preciso buscar a *particularidade* do desenvolvimento do processo de trabalho na escola, e não sua especificidade, para que não se caia numa interpretação economicista e determinista da escola. Entretanto, é o mesmo autor quem nos afirma a seguir:

Há que chamar a atenção, porém, para o fato de que as relações sociais, o espaço de confronto, as lutas e acomodações, ocorrem concretamente porque há uma base material, ou seja, o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola, que conforma e é conformada pelos sujeitos sociais presentes nessa realidade, e que é parte integrante do movimento mais amplo de desenvolvimento da própria sociedade capitalista. (Hypolito, 1991, p. 12)

Por outro lado, parece-nos que suas críticas caem num vazio, por não aprofundar quais seriam essas particularidades e mediante quais categorias teóricas podemos analisá-las.

Mas, se a atividade docente não pode ser classificada como essencialmente capitalista, poder-se-ia argumentar, ainda, que ela vem apresentando, cada vez mais, características do processo de trabalho diretamente produtivo.²³⁴ Ou seja, independentemente do fato de que o trabalho docente seja ou não capitalista, ele vem configurando-se com menos autonomia, com maior divisão do trabalho, maior intensificação e fragmentação.

Silva (1992), no entanto, analisando a questão sob a ótica da *natureza do trabalho docente*, argumenta que

Embora possam ser observadas algumas tentativas por parte do estado para controlar as atividades docentes, o fato incontestável é que, essencialmente, sua natureza não tem apresentado modificações muito profundas. Embora o sistema educacional tenha se diferenciado enormemente, desenvolvendo uma burocracia que apresenta uma minuciosa divisão do trabalho, o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo. A impossibilidade de controle e de vincular a atividade de ensino a resultados precisamente especificados tem sido mesmo apontada como uma de suas características centrais. (p. 179-180)

O mesmo autor admite, assim, a existência de tentativas de controle e de modificação do processo de trabalho docente com a finalidade de que ele se torne mais suscetível e passível de controle, o que, no entanto, não chegou a alterar essencialmente a natureza do trabalho pedagógico, tese da qual compartilhamos.

Enquanto a tese do caráter capitalista do processo de trabalho docente, defendida, entre outros, pelos autores citados, parte do axioma de que este é um processo capitalista, descrevendo-o como um processo de trabalho fabril, há autores que, seguindo as pegadas de Braverman (1987), deduzem o caráter capitalista do processo de trabalho docente a partir da evolução da profissão docente, advogando a tese da proletarização.

²³⁴ Argumento defendido nas análises efetuadas por Sá (1986), Apple (1989), Santos (1989), Enguita (1991), por exemplo, a partir das formulações de Braverman, conforme apontado.

3. DA POLÊMICA PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

pelas exigências contraditórias a que estão submetidos, pelas condições de trabalho em que se inserem e pelas relações e práticas sociais que desenvolvem e nas quais atuam, os educadores são irredutíveis, sociologicamente falando, aos grupos profissionais clássicos, certamente, mas também à situação de trabalhadores manuais.

CABRERA E JIMÉNEZ (1991)

Lawn e Ozga (1988) perguntam-se em que sentido se proletarizaram os professores, como se alteraram as condições de trabalho no ensino para que se pudesse falar em proletarização e de que forma se efetuou a compra da força de trabalho dos docentes aumentando o controle organizativo, a mecanização e a supervisão. Toda a argumentação efetuada pelos autores, àquele momento, baseia-se nas teses elaboradas por Braverman (1987) e Buswell (1980)²³⁵, não sem antes admitirem, porém, que:

descrever os professores como trabalhadores qualificados acarreta dificuldades, mas em nossa opinião, a qualificação não é um termo exclusivamente técnico, que denote o controle sobre o processo completo e implique no conhecimento do referido processo, mas é também um termo social. A qualificação supõe uma criação de controle de trabalho sobre o local de trabalho e sobre o conteúdo do posto. Implica uma relação com o processo de concepção e de execução, cuja intensidade descreve-se pelos termos trabalhador qualificado, semiquualificado e não qualificado. Atualmente, mesmo trabalho qualificado, por mais extenso tenha sido o processo de formação, está confinado à execução, e exclui a concepção. (Lawn e Ozga, 1988, p. 203)

Os autores analisam o processo de trabalho docente na perspectiva de sua proletarização, sob o prisma da perda da qualificação, da autonomia e

²³⁵ BUSWELL, C. Social change and pedagogic change. *British Journal of Sociology of Education*. n. 2, p. 293-306, 1980.

conseqüente aumento da supervisão sobre o trabalho no ensino, com o fortalecimento das funções administrativas, aí compreendidas desde as de direção, supervisão e orientação, como as de planejamento curricular, bem como o emprego da tecnologia na educação. Concluem o artigo afirmando que suas teses estão centradas “na consideração do trabalho dos professores como algo assimilável a outros tipos de trabalho: um meio de sobrevivência (emprego remunerado) e um serviço. O valor é gerado pelo trabalho, porém, somente o patrão vê valor em termos exclusivamente econômicos.” (Lawn e Ozga, 1988, p. 213)

Propõem o conceito de *classe* como uma categoria relacional, que supõe fatores ideológicos, históricos e sociais, e como um processo histórico.

Posteriormente, Ozga e Lawn (1991), com base em pesquisas históricas e comparativas mais recentes, enfatizando a construção social da qualificação, procedem a uma crítica às idéias apresentadas anteriormente, argumentando a favor do estudo do processo de trabalho do ensino, no sentido de interpretar sua natureza cambiante. Para os autores, embora seja relativamente fácil demonstrar a perda do controle dos trabalhadores sobre seu trabalho, como um processo acelerado pelas novas tecnologias, “a demonstração de mudanças na consciência ou na posição de classe como uma conseqüência da proletarização é muito mais problemática.” (1991, p. 142)

Os autores apontam outras características da proletarização cujas evidências podem ser encontradas, tais como: as perspectivas declinantes da carreira do magistério e a definição da promoção como um afastamento da docência (para os cargos administrativos); as mudanças no ensino contribuindo para a perda do controle sobre o trabalho, como as alterações nos procedimentos de avaliação e nos conteúdos curriculares. No entanto, eles se perguntam se todos esses fatos reunidos significariam evidência convincente da proletarização do magistério. Superficialmente, “a evidência do controle crescente sobre o trabalho docente, da divisão entre administração e força de trabalho, e do controle do desempenho através do uso de esquemas de avaliação como instrumentos de administração” (p. 146), seriam evidências mais do que convincentes para

demonstrar o argumento da proletarização. Porém, Ozga e Lawn (1991, p. 146) concordam que há dificuldades reais com essa tese, com as quais devemos lidar.

Desse modo, embora autores como Apple (1989), Lawn e Ozga (1981), Buswell (1980), entre outros, numa perspectiva marxista e com base nas análises efetuadas por Braverman (1987), tenham considerado, em algum momento de suas reflexões teóricas, o professorado como uma categoria profissional em processo de proletarização, com tendência a ser assimilada pela classe operária, há grande controvérsia com relação à tese da proletarização.

Derber (1982), por exemplo, mesmo postulando uma análise marxista, denomina esse enfoque de *analogicista*, observando que o processo proletarizador assume formas específicas no interior dos trabalhos profissionais, o que nem sempre permite a assimilação dos docentes à classe trabalhadora.

Jiménez (1991), visando contribuir para “a revitalização do interesse sociológico” (p.75) pelos docentes, procede a uma análise das diferentes versões da teoria da proletarização do professorado.

Partindo do enfoque das condições de trabalho e das ações desenvolvidas pelos docentes enquanto trabalhadores, a autora resume quatro idéias nucleares com base nas quais se desenvolveria a argumentação dos defensores da proletarização do professorado.

O primeiro marco referencial de análise do trabalho pedagógico estaria determinado pelas condições de trabalho “que no Modo de Produção Capitalista foram se gestando, tal como Marx as analisou” (1991, p. 75). Condições estas como: parcelamento das tarefas; rotinização do trabalho; excesso de especialização; hierarquização das funções; desqualificação; separação entre concepção e execução e perda do controle sobre o processo de trabalho.

A segunda idéia diz respeito ao fato de que “a lógica que tem regido a intervenção ‘racionalizadora’ do capital na produção transpôs os limites desta e se estendeu a outros processos de trabalho [...], tendo efeitos similares para seus trabalhadores” (p. 75-6), aí inclusos os processos desenvolvidos no interior dos aparelhos de estado. No caso da educação materializar-se-ia, sobretudo, pela introdução, na escola, de materiais e técnicas didáticas e organizacionais.

A terceira idéia-guia de análise refere-se às fórmulas de resistência que o professorado tem desenvolvido para o enfrentamento dessas transformações racionalizadoras do seu trabalho. Para Jiménez,

os docentes têm desenvolvido formas diversas de resposta entre as quais se destacam certas vertentes da estratégia 'profissionalista', assim como fórmulas que vão desde o compromisso militante consciente, até ações individuais (muitas vezes inconscientes) dirigidas contra aspectos parciais do processo 'racionalizador'. (1991, p. 76)

Por último, a autora apresenta o argumento de que a presença dessas condições provocaria a proletarização de um conjunto de trabalhadores. Ou seja, a degradação das condições de trabalho e a criação de resistências pelo professorado frente ao Estado, visto como agente racionalizador, são interpretadas como processos que equiparariam sua situação à da classe operária, que tenderia a assimilá-lo.²³⁶

Uma outra vertente da teoria da proletarização dos docentes propõe uma conceituação alternativa: a da *proletarização ideológica*.

Derber (1982) parte do pressuposto de que essa questão deve ser abordada enfatizando as especificidades que a racionalização adquire no interior das diferentes profissões, pressupondo “distintas formas de proletarização, associadas com diferentes estágios históricos do desenvolvimento capitalista e com diferentes setores da força de trabalho.” (p. 171)

Desse modo, o controle exercido sobre os trabalhadores dar-se-ia não apenas em função dos modos pelo qual se concretiza, mas haveria formas específicas de controle que se vinculam ao tipo de decisões controladas pela administração.

²³⁶ Essa concepção não é tratada de forma unânime entre os autores que advogam essa vinculação. Para Lawn e Ozga (1981), com base nos estudos de Thompson, sobretudo, o processo proletarizador elimina as diferenças entre o professorado e a classe operária. Enquanto Apple (1982), partindo do conceito de “situação contraditória de classe” (de E. O. Wright), interpreta a proletarização como um processo que aproxima os interesses de ambas as categorias.

Com base nessa distinção, Derber considera dois tipos de proletarização: a técnica e a ideológica e, tendo por parâmetro o *controle dos modos de execução do trabalho*, assim define a *proletarização técnica*:

A perda do controle sobre o processo de trabalho em si (as formas) tornou-se efetiva quando a direção subordinou os trabalhadores a um plano técnico de produção e/ou a um ritmo ou intensidade do trabalho em cuja delimitação eles não intervinham. (1982, p. 169)

Já a *proletarização ideológica* refere-se

à perda do controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais se dirige o trabalho de cada um. Constituem elementos da proletarização ideológica a capacidade de decidir ou definir o produto final do trabalho de cada um, sua disposição no mercado, seus usos na sociedade em geral, e os valores ou política social da organização que compra a força de trabalho. (Derber, 1982, p. 169)

Nas transformações impostas à produção, pelo capital, ambas as formas de proletarização estão presentes, não sendo fácil, entretanto, estabelecer uma distinção entre ambas. Para Derber, no caso dos trabalhadores industriais, elas não ocorrem separadamente, e este é o problema que ele detecta nas análises efetuadas por Braverman (1987), pelo fato deste ter-se debruçado exclusivamente sobre a proletarização técnica e, apenas implicitamente, ter admitido que “aqueles que perdiam o controle técnico, muito antes já haviam perdido todos os direitos de decidir sobre a disposição e os usos de seus produtos.” (Derber, 1982, p. 169)

A distinção entre ambas as formas de proletarização revela-se de especial importância para a análise dos profissionais, uma vez que, para Derber, a forma predominante entre estes tem sido a *proletarização ideológica*: a perda do controle sobre os fins do seu trabalho.²³⁷

Um outro dado importante analisado diferentemente por Derber diz respeito às formas de respostas desenvolvidas pelos profissionais diante das tentativas de

²³⁷ Perda essa que gera, segundo Derber (1982, p. 172), “um tipo de trabalhador cuja integridade é ameaçada pela expropriação de seus valores ou do sentido de seus propósitos mais que de suas habilidades. Reduz-se o domínio da liberdade e criatividade a problemas técnicos; assim, produzem-se trabalhadores, não importa com que nível de qualificação, que atuam como técnicos ou funcionários. Os aspectos morais, sociais e tecnológicos são sutilmente situados fora do alcance do trabalhador, assim como este perde o controle de seu produto e sua relação com a comunidade.”

controle sobre os modos de execução do seu trabalho, o que os levaria a perder esse controle e submeter-se a um processo de proletarização técnica.

Segundo o autor, essa perda não tem provocado, nos profissionais, o que ele denomina “rebelião ou desconformidade massiva” (1982, p. 180), mas, sobretudo, respostas de *acomodação* como estratégias defensivas como forma de proteção dos seus interesses.

Essas formas de respostas acomodativas podem apresentar-se sob dois modos: o que Derber nomeia *dessensibilização* e *cooptação ideológica*.

A *dessensibilização ideológica*, como uma resposta pessimista do professorado à proletarização, envolve o não reconhecimento de que “a área em que se perdeu o controle tenha algum valor ou importância” (1982, p. 180), traduzindo-se em um abandono do compromisso com os usos e finalidades sociais do trabalho. Ou seja, ocorre entre os profissionais uma negação ou separação do trabalhador e o contexto ideológico do seu emprego. Desse modo, o profissionalismo pode transformar-se numa forma de acomodação. Ao incorporar a racionalização como discurso legitimador, os profissionais podem estar compactuando com a própria limitação da sua autonomia, ou seja, com sua proletarização ideológica.

Por outro lado, Jiménez (1991) nos lembra dos limites dessa acomodação, uma vez que, por serem os docentes produtores e difusores de cultura e ideologia, ocupariam um espaço social privilegiado.

Já a *cooptação ideológica* implica em “uma redefinição ou refundição dos fins e objetivos morais para fazê-los compatíveis com os imperativos da organização” (Derber, 1982, p. 185). Não ocorre, portanto, uma renúncia ao caráter ideológico e moral do trabalho, mas um redirecionamento deste, no sentido da sua identificação com os postulados ideológicos definidos por outrem. Podendo filiar-se a concepções de mundo distintas, a adesão dos docentes a uma ou outra não será jamais definitiva, poderá depender, então, das condições do contexto, das injunções, pressões e forças conjunturais presentes em cada momento histórico.

Assim, para Derber, é necessário que se leve em conta essas duas modalidades de respostas dos trabalhadores, quando da análise do processo de proletarização dos profissionais. Considera, ainda, que a proletarização não equiparou os profissionais aos trabalhadores industriais, pois sua posição permanece diferenciada à medida que “sua relativa invulnerabilidade à desqualificação ou à erosão de seus conhecimentos se orienta até uma subordinação radicalmente distinta da do proletariado industrial.” (1982, p. 188)

Que implicações podemos, das idéias expostas, vincular à situação dos docentes? Elas aplicar-se-iam indistintamente ao professorado, como aos trabalhadores da produção material? Acreditamos que não.

Para os teóricos da proletarização do professorado a chamada racionalização do trabalho docente conduz ao que Derber (1982) denomina *proletarização técnica* dos educadores, uma vez que o cerne das análises dos primeiros situa-se nos efeitos da desqualificação, na separação entre concepção e execução e na perda do controle sobre o trabalho.

Jiménez (1991), com base na categorização de Derber, analisa as possíveis conseqüências que essa proletarização trouxe ao magistério, bem como as diferenças entre o professorado e os trabalhadores industriais.

Afirma a autora: “os docentes, ao mesmo tempo que são desqualificados, também se vêem submetidos a formas diversas de *requalificação*, entendendo-se por isso aquele processo que os força a adquirir novas habilidades e competências” (p. 80), as quais, por suas vez, estão vinculadas a duas transformações introduzidas pela racionalização. Seriam elas: *o reforço da função disciplinar do docente e a transformação das tarefas ensino-aprendizagem*.

O reforço da função disciplinar obriga ao docente requalificar-se em técnicas vinculadas a esta função. Para Apple (1989), sobretudo técnicas de modificação de conduta e estratégias organizativas da sala de aula.²³⁸

Segundo Jiménez (1991), há autores que, ao analisarem a proletarização,

²³⁸ Cf. APPLE, 1989, Capítulo 5 – A forma do currículo e a lógica do controle técnico: novamente a mercantilização, p. 151-180

propõem a necessária distinção entre os chamados aspectos *disciplinares* e os *instrutivos* do trabalho docente. Cita Harris (1982, p. 73), para quem, embora seja possível constatar a desqualificação do professor em seu trabalho “instrutivo”, o mesmo não ocorre em seu trabalho “disciplinar”, pois “o professor proletarizado controlará mais as crianças e cada vez as instruirá menos.”²³⁹

Por sua vez, as transformações das tarefas de ensino-aprendizagem, sobretudo as que a elas conferem um caráter quantitativo, obrigam o docente a adquirir novas técnicas, a qualificar-se para a sua realização.

Atendo-se a essas reflexões, Jiménez (1991) conclui que o processo de desqualificação sofrido pelos docentes não é idêntico àquele pelo qual passaram os trabalhadores industriais, no que tange, sobretudo, às formas “avançadas”. Assim, “se existe desqualificação dos professores, pelo menos não afeta a totalidade das tarefas que têm que desenvolver em seu trabalho.” (p. 80)

A autora constata, ainda em relação aos operários, outras diferenças distintivas do chamado *processo de proletarização* ocorrido entre os docentes: *no modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino e seus efeitos sobre o professorado; na incorporação dos computadores ao ensino e na relação do professorado com as funções conceituais de seu trabalho.*

O modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino é um modelo diferente do desenvolvido na produção, uma vez que, em muitos casos, as especializações criadas no seu interior surgem da criação de novos campos de conhecimento, tais como a Orientação Educacional, da qualificação de aspectos do trabalho docente que anteriormente não exigiam habilidades específicas adquiridas em curso próprio de formação.

Por outro lado, a separação dessa função e conseqüente atribuição aos chamados especialistas não impede, contudo, que o docente continue realizando orientação individual ao aluno, como fazia antes da criação da especialização. Enquanto na produção a divisão do trabalho conduz à impossibilidade de o operário colocar em ação sua força de trabalho de modo independente, este não é

²³⁹ HARRIS, K. *Teachers and class. A marxist analysis*. London: Routledge and Keagan Paul, 1982.

o caso do professorado, que, mesmo após o surgimento dos especialistas, pode realizar autonomamente seu trabalho.

Apesar de alguns autores considerarem que a informatização pode desqualificar o professorado²⁴⁰, é preciso cuidado com esta afirmação, pois, até o momento, ela afeta um número limitado de docentes sendo utilizada, quase que exclusivamente, em complementação a aulas e outras tarefas educativas, como um recurso pedagógico.²⁴¹

Por fim, no que se refere à relação do docente com as funções conceituais de seu trabalho, é necessário analisar em que termos, *realmente*, é o professor aliado do planejamento de seu trabalho e de que tipo de decisões ele é excluído de modo irreversível. Por suas próprias características e natureza, o trabalho pedagógico exige certa autonomia do professorado no que se refere à metodologia, conteúdos, materiais compatíveis com cada grupo-classe. No mais, por numerosas que sejam as normas curriculares, os parâmetros etc, e que as decisões dos docentes pouco afetem a adoção e realização de uma política educacional, não é possível, à escola, planejar-se e construir seu projeto educativo sem a participação efetiva de seus professores e muito menos elaborar os currículos de cada curso. Ou seja, a tarefa do planejamento é uma das competências inalienáveis do docente, mesmo na educação tecnocrática. Ainda não lhe foi usurpada a capacidade de pensar de forma relativamente global sobre o seu trabalho.

Assim, podemos corroborar uma das conclusões de Jiménez, de que

a perda de controle dos docentes sobre seu trabalho (sua 'proletarização técnica') tem-se visto submetida a numerosas limitações neste momento e, por isso, não se pode afirmar que tenha

²⁴⁰ Derber, por exemplo, considera que as novas tecnologias podem assentar bases para “a mecanização ou rotinização do trabalho profissional e erodir o monopólio do conhecimento de que desfrutam os profissionais” (1982, p. 189). Assim como Lawn e Ozga, em seus primeiros escritos, também consideram que a informatização pode desqualificar o professorado (1981).

²⁴¹ Essa afirmação talvez faça mais sentido em relação a uma ou outra escola particular, pois, no Estado de São Paulo, ainda é muito vagarosa a introdução da informática como um recurso didático-pedagógico em sala de aula. O que se verifica é que o *micro*, na maioria das vezes, foi adquirido pelas escolas como auxiliar da administração, ficando nas secretarias das escolas públicas, em conexão com os órgãos centrais do sistema educacional. (CIE, PRODESP, ATPCE...)

alcançado as formas avançadas que sofrem os operários. (1991, p. 82)

Quanto à possibilidade de que, no futuro, essas formas avançadas de desqualificação possam afastar o docente do processo de concepção do trabalho, levando-o à perda total do controle sobre ele, concordamos com Derber (1982) ao defender a hipótese de que as diferenças constatadas, com relação ao processo de racionalização da produção são de fundamental importância ao revelarem um processo racionalizador diferenciado e específico do trabalho profissional.

O próprio processo de constituição da categoria do magistério ocorreu de modo contraditório, não havendo concordância entre os estudiosos desse processo. Parte dos teóricos que se debruçam sobre essa questão opta pela inserção dos professores na classe trabalhadora, tendo-se tornado senso comum, inclusive entre os próprios docentes, classificá-los como proletários ou em processo de proletarização. A própria *fala* de professores mais antigos, *de uma outra época*, denota o estranhamento ante as alterações sofridas na composição da categoria.

A categoria hoje é diferente, é outra. Os professores hoje, pelo menos os professores da rede estadual, são a categoria que se sente parte da classe trabalhadora. Acho que não tenho dúvidas disso. Em 78 era uma dureza, se aparecesse um bancário numa assembleia de professores o cara só faltava ser linchado. Agora não é mais assim, agora nós fazemos assembleia com um caminhão de som da CUT. Mas ao mesmo tempo eu vejo registrada, até mesmo muito tristemente, uma profecia: a gente falava desde o começo que os professores estavam cada vez mais mal pagos, tendo que ampliar sua jornada de trabalho e conseqüentemente ficariam no magistério as pessoas mais medíocres porque ninguém mais iria querer ser professor, ninguém mais iria querer enfrentar a escola pública por causa da precariedade da situação, e isso efetivamente está acontecendo. Quer dizer, um grau de proletarização tão grande, um salário tão baixo, as pessoas que estão procurando o magistério já não têm mais possibilidade de acúmulo cultural [...] a gente nota uma diferença da minha geração de professor de dez ou vinte anos de magistério para o pessoal que vem chegando.²⁴²

²⁴² Entrevista de Eliana Zago a Domingos Vasconcellos. (Projeto Memória da APEOESP, 1989, apud Kruppa, 1994.)

Outros autores, entretanto, consideram os professores como semi-profissionais — o que nada esclarece — e outros, ainda, vêem traços de profissionalismo na categoria.

Um exemplo curioso desse *mélange* teórico é a constatação de uma pesquisadora goiana de que “o professor, enquanto servidor pertencente aos quadros da administração pública caracteriza-se pela **condição de trabalhador**, ou de **agrupamento profissional**, que possui o estado como empregador [...]” (Canesin, 1993, p. 128)²⁴³

Em 1985,²⁴⁴ Abramo pergunta-se: “Quem é o professor brasileiro e, particularmente, de São Paulo, em termos de estrutura de classes sociais?” (1987, p.77). Ele considera que o, então, professor de 1º e 2º graus, é proveniente de duas vertentes de estrutura de classes. Numa primeira delas, o docente é aquele que “de certa forma sofreu um processo de mobilidade social descendente. Não só porque foi proletarizado, nas condições de trabalho, mas também porque foi proletarizado na sua cultura e na sua relação com as demais classes” (Abramo, 1987, p. 78).

Considera, então, que a denominada *proletarização* correspondia a uma das vertentes, apenas, da constituição da categoria, referia-se àqueles professores oriundos de camadas da burguesia ou das classes médias altas que, no processo de deterioração da rede pública de ensino, foram perdendo o status e as condições de trabalho anteriores.

Por outro lado, o aumento das oportunidades de obtenção de qualificação escolar, nas últimas décadas, em decorrência da “massificação escolar”, possibilitou que o caminho inverso ocorresse por “um processo de mobilidade social, vertical ascendente” (Abramo, 1987, p. 78), que permitiu que um considerável contingente de professores adviesse das camadas populares ou de camadas de classe média baixa.

²⁴³ Grifos nossos.

²⁴⁴ Ano de realização do Seminário Itinerante: “Dependência econômica e cultural, desenvolvimento nacional e formação de professores”, na USP.

Esta é uma leitura que consideramos em nossas hipóteses e concordamos com Abramo quando afirma que os professores dessa segunda camada, talvez majoritária, tendem a ser mais conservadores diante das questões educacionais e da categoria, mais refratários às lutas por transformações na educação e na própria sociedade.

Historicamente, consideramos que, até meados da década de 50, 60, o magistério paulista tem como origem de classe as camadas médias e altas da população, com elas se identificando. Os professores gozam de prestígio profissional — o magistério é equiparado às profissões liberais e à carreira judiciária —, status, com reconhecimento social do trabalho desenvolvido. Com a expansão da rede pública de ensino, ligada, sobretudo, ao processo de expansão do capitalismo, segue o aumento da demanda social por educação, em que a distribuição das oportunidades educacionais ocorreu mais em virtude de pressões sociais locais, como uma resposta desordenada do Estado, do que por ação deliberada deste no bojo de uma política educacional. Assim, com essa expansão do ensino fundamental público, além do novo alunado que adentra as escolas estaduais — crianças e jovens das camadas populares —, cresce a oferta de postos de trabalho nas escolas criadas ou expandidas. O governo, então, lança mão de estratégias visando não aumentar substancialmente a verba destinada à educação e ao pagamento do pessoal docente, quais sejam, a contratação de professores em caráter temporário, seguindo regras próprias de contratação, não pela legislação trabalhista, para ministrarem aulas consideradas extraordinárias, cujo valor pago era inferior às ordinárias.²⁴⁵

Por sua vez, esses novos professores, devido à própria expansão das oportunidades de estudo, advinham não mais das camadas médias e altas, mas, em grande parte, das camadas populares, pois a profissão passa a ser vista como um canal de ascensão social. Ao se incorporarem ao magistério público, esses

²⁴⁵ O número dos professores da rede pública paulista na década de 70 era de 100 mil, enquanto na década de 90 passa dos 200 mil. Com relação à comparação entre o número de professores efetivos e os não efetivos – ACTs – pesquisa realizada pela APEOESP em 1990, em 683 escolas estaduais, que representavam 10,5% do total, em todas as regiões do Estado, apresenta os seguintes números: Efetivos: 11.342 e Admitidos em caráter temporário: 14.941. (Apud Jóia, 1993, p. 13),

docentes identificam-se com os valores hegemônicos das classes médias e não mais com os de sua classe de origem. No nível da representação, no imaginário dos professores é essa escola anterior à chamada democratização do ensino que permanece como modelo ideal de instituição educacional, o que, no nosso ponto de vista, impede que a categoria visualize outras formas de organização e luta. O que, talvez, também explique, nesse período, que as lutas e reivindicações da categoria se dessem num viés mais corporativista, e não por inovações ou transformações, tanto na educação, como na sociedade.

Tomamos, uma vez mais, as palavras de Abramo, em análise do conjunto da categoria, da qual, considerando historicamente a sua constituição e atuação pelo menos até a célebre greve de 1978, partilhamos:

Os professores de 1º e 2º graus, muitas vezes, têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Mas a sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe média-média ou da classe média-alta, sempre muito mais disposta a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que a se igualar ou solidarizar-se com os do proletariado. (1987, p. 80)

Esta idéia defendida por Abramo é, de certo modo, retomada e aprofundada por Silva Júnior, ao analisar os trabalhadores da escola pública como trabalhadores técnico-científicos que “não se reconhecem necessariamente como trabalhadores. Cidadãos de classe média quase sempre, relutam em se assumir como ‘proletários’, fazendo-o às vezes apenas para apontar a ‘injustiça’ contida nesse enquadramento” (1993, p. 149).

4. POR UMA OUTRA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Diante das contradições apontadas, da impossibilidade de um consenso quanto às formas organizatórias do trabalho docente, da própria dificuldade de análise que o professorado paulista possui de suas condições de trabalho e do significado dessas condições, da polêmica teórica existente quanto à situação

trabalhista e de classe dos professores e reconhecendo que, neste estágio avançado do sistema capitalista em que vivemos, não se pode fugir ao fato de que as instituições todas sejam moldadas pela forma sob a qual se organiza esse modo de produção, postulamos que, na organização do trabalho docente na escolas públicas paulistas, há elementos do processo de trabalho de modos de produção anteriores, diversos ao modo de produção capitalista, que denominamos, em nossa hipótese inicial, pré-capitalistas coexistindo com outros específicos desse modo de produção.

Dito de outra forma, é fato que o modo de produção capitalista generalizou-se, determinando as relações sociais e sendo por elas determinado, o que, no entanto, não significa sua absoluta generalização. Assim, parece-nos relevante considerar análise, ainda que longa, de Silva,

Na tese da proletarização, há naturalmente o pressuposto de que a ocupação docente não era, em algum lugar do passado, uma atividade proletarizada. Ela foi se tornando proletarizada à medida que a educação foi se institucionalizando e se tornando uma instituição de massa, que o estado foi aumentando progressivamente seu controle sobre essa instituição, que esse controle foi se manifestando numa divisão crescente de tarefas antes exclusivas do professor em sala de aula e que seu prestígio e salário iam diminuindo em proporção inversa àqueles outros desenvolvimentos. Entretanto, essas transformações não parecem se dar, nessa tese, como resultado de qualquer transformação mais profunda na lógica ou na natureza da atividade docente, mas antes como consequência da extensão das relações sociais capitalistas a outros setores que não aqueles diretamente produtivos. Ou seja, elas seriam resultantes da necessidade que tem o capitalismo de moldar todas as relações sociais de acordo com a lógica que preside as atividades que estão no coração de sua estrutura e funcionamento. (1992, p. 176-7)

No sentido dessa argumentação e retornando às considerações teóricas por nós levadas em conta, sobretudo de Saviani (1983, 1986, 1991), Paro (1987), Silva Júnior (1993), Dal Ri (1997) e Silva (1992), na perspectiva de que ao trabalho docente, por sua natureza e especificidade, não se aplicaria, senão de forma limitada, o modo de produção capitalista, sendo-lhe impossível sofrer completo processo de objetivação, controle e parcelarização, consideramos a

subsunção formal do trabalho docente ao capital, no sentido *específico* que Marx confere a esse conceito, uma categoria profícua de análise.

Em Napoleoni (1981)²⁴⁶ encontramos a explicação do conceito aludido, de forma clara e expandida, quando o mesmo assinala que Marx, ao estabelecer a distinção entre *subsunção real* do trabalho ao capital e *subsunção formal* — distinção abordada, também, no Livro 1 de *O Capital*, quando este, mais freqüentemente, denomina ambas as formas de: produção de *mais-valia absoluta* e produção de *mais-valia relativa* — entende a *subsunção formal* sob dois sentidos: genérico e específico. A que nos interessa para o estudo em pauta é aquele mais *específico*, ou seja, aquele que indica, nas palavras de Napoleoni,

a situação na qual, embora o trabalho esteja inserido num processo capitalista de produção, [...] o processo de trabalho — do ponto de vista técnico — mantém ainda as formas em que se processava antes que a relação capitalista interviesse. Em outras palavras, estamos naquela situação, não apenas lógica mas também cronologicamente inicial, na qual o capital se assenhoreou do processo produtivo, do processo de trabalho, mas assenhoreou-se apenas formalmente, no sentido de que o conteúdo particular do processo de trabalho continuou a ser o antigo, desenvolveu-se sob formas técnicas que o capital ainda não conseguiu influenciar e tornar homogêneas a si mesmo. (Napoleoni, 1981, p. 68)

Mesmo conscientes de que abordar o significado do trabalho docente sob a perspectiva da distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo seja equívoco, caminho inadequado, consideramos promissor, para desenvolver esta investigação, exemplo tratado por Marx, no *Capítulo VI inédito de O Capital*. Para o autor, um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, se um mestre-escola é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, “o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering institution*. Ing.) é um trabalhador produtivo. **Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de**

²⁴⁶ Pareceram-nos relevantes e cabíveis à análise que buscamos efetuar sobre a organização do trabalho docente do professorado das escolas públicas estaduais paulistas as idéias desenvolvidas por Cláudio Napoleoni, em sua obra: *Lições sobre o capítulo VI (inédito) de Marx*, em tradução de 1981, bem como as próprias idéias tratadas por Marx no referido Capítulo VI.

vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital: pertencem às formas de transição” (Marx, s.d., p. 115)²⁴⁷

Marx conclui essa idéia de modo a que possamos vislumbrar, através de suas explicações, alguma luz sobre nosso objeto de estudo, ao afirmar

os trabalhos que só se desfrutam como serviços não se transformam em produtos separáveis dos trabalhadores — e, portanto, existentes independentemente deles como mercadorias autônomas — e, embora possam ser exploradas de maneira diretamente *capitalista*, constituem grandezas insignificantes se os compararmos com a massa da produção capitalista. Por isso, deve-se pôr de lado esses trabalhos e tratá-los somente a propósito do trabalho assalariado que não é simultaneamente trabalho produtivo. (Marx, s.d., p. 116)

Assim, visualizando a forma pela qual se organiza o trabalho docente em nossas escolas públicas estaduais, é possível serem encontrados, concomitantemente: 1. elementos tributários ao modo de produção capitalista: a) assalariamento; b) certa parcelarização do trabalho; c) aumento de produtividade via composição de classes superlotadas; d) rotatividade de mão-de-obra — mobilidade do corpo docente — que resultaria em achatamento salarial; e 2. elementos que a organização do trabalho ainda guarda de outros modos de produção anteriores: a) propriedade dos meios — saber intelectual, conhecimento; b) autonomia didático-pedagógica e controle sobre o processo ensino-aprendizagem; c) não separação entre concepção e execução; d) a não reunião, a não delimitação do local de trabalho e a não fixação do professor nesse local impede que se desenvolva, nas escolas públicas, um trabalho coletivo; e) os professores ainda são trabalhadores individuais; f) diferentemente da fábrica, na escola reúnem-se e atuam professores de diferentes áreas, de diferentes formações e ramos do conhecimento, o que também não permite a formação do coletivo que a fábrica agrupa.

Do nosso ponto de vista, a situação real do professorado do ensino público estadual em São Paulo apresenta-se como fenômeno complexo e contraditório.

²⁴⁷ Grifos nossos.

Caracterizar-se-ia por formas de transição apontadas por Marx e por nós resumidas de forma esquemática, as quais pretendemos discutir a seguir.

4.1 Dos elementos do modo de produção capitalista presentes na organização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas

Inicialmente, considerar-se-á como um das evidências proletarizadoras do trabalho docente o assalariamento: o professor do ensino fundamental público estadual paulista é um trabalhador mediante assalariamento. É mal pago, aliás. Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) referem-se ao processo de proletarização dos trabalhadores em educação, entendendo-o, de um lado, por uma aproximação real entre o professorado e o proletariado, em termos de relações de trabalho: a prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho os baixos e aviltados salários. (p. 91) Essa tese, a nosso ver, seria resultante, uma vez mais, de um raciocínio defeituoso sobre a compreensão do trabalho docente. Segundo essa ótica, o processo de trabalho docente não seria um processo de trabalho capitalista porque isto estivesse na raiz da sua própria natureza, dela resultando, mas porque esse processo exhibe algumas características em comum com o trabalho assalariado do sistema produtivo. Entretanto, o assalariamento, por si só, não caracteriza uma evidência proletarizadora do professorado, uma vez que esta é a forma retributória do trabalho realizado, no modo de produção capitalista do qual é quase impossível ficar-se imune. Por outro lado, talvez o aviltamento salarial possa ser caracterizado como uma *pauperização* da categoria.

A segunda característica apontada — a parcelarização, a fragmentação do trabalho —, dada a natureza do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo professorado e o papel assumido pelo saber neste processo, dificilmente poderia concretizar-se nesse processo a completa generalização do modo de produção capitalista. O saber desempenha um papel que não se restringe à mera instrumentalização dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, ainda que possa ser visto como *instrumento* na elaboração do novo produto: a

aprendizagem, porém extrapola-o, incorpora-se ao produto final, como matéria-prima, que está presente no ato mesmo de produção do processo educacional, prolongando-se para além desse processo, incorporando-se ao novo produto: àquilo que o aluno introjetou, analisou e modificou de acordo com suas características pessoais e histórico de vida: a sua aprendizagem. Ou seja, na produção pedagógica o saber caracteriza-se como um dos elementos centrais do processo de trabalho, não podendo alienar-se do processo de produção. Não pode ser separado do processo de produção, não é mera concepção do trabalho a ser executado, ele é, também, o próprio objeto de trabalho docente, não podendo, desse modo, ser expropriado do trabalhador-professor, por mais que se tenham criado especializações. Apesar da existência dos especialistas no interior da escola: coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional e supervisor de ensino, nas Diretorias de Ensino, e das diversas áreas de conhecimento que obrigam ao docente especializar-se em uma delas, há uma área de conhecimento, do saber historicamente acumulado, inalienável do professor, que só ele domina — ou, teoricamente, deve dominar — e sem o qual não ocorre o processo de produção pedagógico: o chamado conteúdo específico da sua disciplina mais o conhecimento didático-pedagógico necessário para viabilizar o processo ensino-aprendizagem, que não se constitui em mero instrumento, mas está entranhado no próprio conhecimento a ser transmitido ao aluno.

Como afirma Paro, este saber, como matéria-prima do processo, “não pode ser alienado do ato de produção, o que exige que o próprio educador, enquanto trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa deter para ‘passar’ ao educando no processo de produção pedagógico.” (1987, p. 148)

Por outro lado, o sistema educacional busca maximizar a produção pedagógica ao compor, por meio de sucessivas reformas educacionais e artimanhas legais, classes cada vez mais superlotadas, visando realmente explorar ao máximo o trabalho aí realizado, dele extraindo a maior produtividade, e esse é um fato incontestável.

A adoção de uma concepção educacional tecnicista, no Brasil, ao buscar a objetivação do trabalho pedagógico, por meio da sua parcelarização, de modo que

esse processo pudesse ser autonomizado em relação aos seus produtores — os docentes —, visava, entre outros objetivos, à introdução da rotatividade de mão-de-obra, semelhante à existente no sistema fabril. O atingimento desse objetivo pressupunha que a substituição de um executor não afetaria o processo, não ocasionaria prejuízos. Se não foi de todo bem sucedida — na perspectiva capitalista —, a implantação do tecnicismo deixou como uma das seqüelas mais danosas a desvalorização do trabalho docente. O professor reduz-se a um executor que pode ser mudado a qualquer momento, propiciando, além do achatamento salarial, aquilo que nos meios educacionais denomina-se *mobilidade do corpo docente*: a rotatividade de mão-de-obra docente. E, conseqüentemente, a descontinuidade do processo educacional.

Diversos fatores, anteriormente abordados, tais como a não contratação de professores, no Estado de São Paulo, pelas leis trabalhistas e sim sua *admissão em caráter temporário* pela Lei n. 500, faz com que esses trabalhadores *servidores* não tenham qualquer garantia no emprego, nem as vantagens usufruídas pelos funcionários, podendo ser dispensados quando as aulas passarem a compor um cargo a ser oferecido aos titulares de cargo ou, simplesmente, quando houver flutuação no número de classes mantidas pelo estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, decréscimo do número de aulas a serem oferecidas aos docentes.

Por outro lado, como uma das conseqüências perversas das más condições de trabalho, do não atendimento, pelos concursos de ingresso e remoção, às aspirações dos professores efetivos, há uma série de dispositivos legais permitindo que os mesmos possam afastar-se de seus cargos e assumir aulas em outras escolas mais próximas de sua residência, até em outro município, por longos períodos, ocasionando, assim, grande deslocamento de docentes no decorrer do ano letivo. Um outro dado digno de nota é realização de concursos de ingresso e de remoção no transcorrer do ano letivo, desorganizando e permitindo a mobilidade dos docentes anualmente. E, por último, as várias reformas e mudanças curriculares, executadas pelas esferas decisórias do sistema educacional, afetam a composição curricular dos diferentes níveis de ensino,

alterando a carga horária das diversas disciplinas componentes do currículo do ensino fundamental e médio, com reflexos na composição das jornadas de trabalho docente, obrigando a muitos professores completarem sua carga horária em outra escola.

4.2 Dos elementos dos modos de produção anteriores ao capitalista presentes na organização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas

Inicialmente, um fator característico de modos de produção anteriores ao capitalista, presente na organização do trabalho docente, diz respeito à propriedade, pelos professores, dos meios de produção do processo produtivo escolar: o saber intelectual, o conhecimento. Aí entendido como instrumento dos métodos e técnicas pedagógicas, este conjunto de saberes, além de comportar-se também como matéria-prima incorporada ao produto final, configura-se como objeto de trabalho, propriedade inalienável do trabalhador docente, presente no ato de produção e indispensável à sua consecução. Este fato vem corroborar, uma vez mais, a dificuldade da plena aplicação do modo de produção capitalista na escola, pois caracteriza-se como um dos elementos constituintes da especificidade do processo pedagógico.

Por mais que exista a possibilidade de que o processo educacional possa ocorrer mediante a adoção de *pacotes instrucionais*, mediante a separação entre o processo de produção e o consumo do produto, alijando o professor-trabalhador da aula, cremos seja ela remota e, dadas a natureza e especificidade já apontadas do processo de produção pedagógico, impermeável à total generalização, neste território do fazer pedagógico, do modo de produção capitalista, aí incluídos a parcelarização do trabalho, a perda de autonomia, do controle e dos meios.

Desse modo, o docente possui autonomia didático-pedagógica e controle sobre os meios, o objeto e o processo de trabalho que desenvolve.

Por mais que o estado tenha buscado — sobretudo durante a vigência da educação tecnicista — conceber instâncias controladoras do trabalho pedagógico

desenvolvido em sala de aula, seja por meio de órgãos centrais do sistema educativo: CENP, CEE, ou regionais, como as Diretorias de Ensino, seja pela criação de especialistas de ensino: Coordenador Pedagógico, Supervisor de Ensino, Orientador Educacional, esse controle tem-se mostrado mais voltado a aspectos, digamos assim, burocráticos, quantitativos do processo ensino-aprendizagem. Não se busca controlar, diretamente, o saber veiculado durante o processo, o conteúdo intelectual, meio e fim do processo de transmissão e assimilação, mas os aspectos quantitativos dele resultante: número de alunos promovidos, retidos, evadidos, estatísticas de aprovação e reprovação. Ao estado não interessa controlar o que de fato transcorre no interior da sala de aula e, desse modo, o trabalho aí desenvolvido continua sendo um trabalho solitário, individual quase “imune e impermeável ao controle externo”, como afirma Silva (1992, p. 180).

Aliada à questão do controle externo, podemos considerar outra característica do trabalho docente que a distancia do trabalho desenvolvido no setor produtivo, que tem a ver com modos de produção anteriores ao modo de produção capitalista: a não separação entre a concepção do trabalho pedagógico e a sua execução. Apesar da existência de normas pedagógicas e curriculares emanadas de órgãos superiores do sistema educacional: Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, dispositivos emanados das Câmaras de Ensino Básico e Médio, em nível federal; Propostas Curriculares elaboradas pela CENP, pareceres do CEE, em nível estadual; e das políticas educacionais, diretrizes e metas serem concebidas nos gabinetes de muitos desses órgãos, sem a participação docente, ainda é o professor quem planeja e ministra suas aulas, ele não foi expropriado de sua capacidade de gerir e gerenciar o que ocorre no interior das salas de aula. Mesmo com a presença de especialistas de ensino nas escolas, o professor detém autonomia e controle sobre o processo ensino-aprendizagem.

Esta característica alia-se a outra também não pertencente ao modo de produção capitalista: o professor ainda é um trabalhador individual. Alguns dos elementos próprios do fazer pedagógico, como planejar a aula a ser ministrada,

preparar exercícios, provas, textos, ainda que o docente se apóie no livro didático, é de responsabilidade dele, professor, o mesmo acontecendo com a correção dessas provas, exercícios, redações, o que caracteriza o processo de trabalho pedagógico como solitário, individual.

A própria concepção de hora-atividade, por exemplo, cuja implementação por meio da L.C. n. 201, de 1978, como já aludido, foi saudada como uma inovação e uma conquista da categoria do professorado, por reconhecer que o trabalho docente não se circunscreve apenas à sala de aula, pode ser realizada em horário e local de livre escolha do professor, o que, dentre uma série de questões e interpretações que possibilita,²⁴⁸ uma delas pode ser a de que não é necessária a reunião dos trabalhadores para que a totalidade do trabalho seja executado. Ou seja, parece haver dentre essas outras interpretações possíveis, o entendimento de que, ao menos, parte do trabalho docente é realizado individualmente, exatamente aquele que o professor dispense para planejar, elaborar material didático, estudar, corrigir provas, realizado de modo solitário.

Parece-nos que interpretação semelhante pode ser aventada quando o Programa de Reforma de ensino do Estado de São Paulo, instituindo a Escola-Padrão, reestrutura a JTD, visando, exatamente, à recuperação do vínculo do professor com uma escola determinada, permitindo assegurar espaços para que, além das aulas, ele pudesse desenvolver outras atividades, no sentido do desenvolvimento de um projeto educacional integrado, estabelecendo as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPCs. Assim, mesmo com a previsão dessas atividades que deveriam ser realizadas na escola, coletivamente, para estudos, troca de experiências, reuniões pedagógicas, não se cogitou, sequer, em excluir da JTD aquelas horas-atividade a serem realizadas em local de livre escolha. Ou

²⁴⁸ Temos clareza de que o percentual de 20% de horas-atividade do número de aulas ministradas, dentro de cada JTD em que o docente esteja enquadrado, representa uma forma encontrada pelo estado de minimizar o impacto que o aviltamento salarial tem representado, historicamente, para a categoria. Ocorre, em virtude dessa acomodação, uma desqualificação do trabalho docente, uma vez que a hora-atividade é parte inalienável do processo pedagógico: período de preparação das atividades didáticas a serem realizadas em sala de aula, parte indissociável do trabalho pedagógico e, portanto, da jornada de trabalho docente. Dentro dessa ambigüidade, se ela pode ser realizada em qualquer hora e em qualquer lugar, pode não ser realizada, confundindo-se com o tempo livre do qual o docente disporia. A respeito dessa questão, ver SILVA JÚNIOR, 1993, p. 120-3.

seja, apesar de tudo, continuam existindo as atividades docentes que são realizadas individualmente.

A própria não delimitação do local de trabalho, a não reunião e a não permanência dos trabalhadores educacionais em um mesmo local de trabalho impede que no interior das escolas públicas paulistas se desenvolva o trabalho coletivo. Ora, sabemos que a reunião e a permanência dos trabalhadores num local próprio e específico para a consecução do trabalho são requisitos fundamentais para o modo de produção capitalista: é a reunião do coletivo dos trabalhadores que possibilita o controle sobre o trabalho desenvolvido e a maximização da produtividade. Nessa perspectiva, discordamos de interpretação que Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991, p. 95-6) atribuem ao fato de os docentes não identificarem a escola como local de trabalho e nem se identificarem com ela, caracterizando-a “mais como um local de passagem, onde prestam alguns serviços por determinadas horas na semana”, como um fenômeno comum sobretudo nos dez primeiros anos de docência. Porém, à medida “que o processo de proletarianização dos professores objetivamente lhes vai apontando sua realidade enquanto trabalhador, a questão do local de trabalho ganha novas perspectivas.” (p. 96)

Quais *novas perspectivas*? A seguir a interpretação referida.

O capital tem interesse básico em controlar o espaço escolar, pois parte significativa das mercadorias culturais importantes para a sociedade capitalista são produzidas nas escolas [...] O fato dos professores não assumirem a escola como um local de trabalho favorece o capital no sentido de um controle maior da produção ou, pelo menos, da divulgação do tipo de conhecimento que lhe interessa. (Pucci, Oliveira, Sguissardi, 1991, p. 96)

Essa interpretação dos dados da pesquisa realizada pelos autores parece-nos tão analogicista quanto outras apontadas. Não foram os dados empíricos coletados a lhes sugerirem essa solução e sim a teoria de base a lhes sustentar a argumentação: a de que o trabalho docente é um trabalho capitalista semelhante ao desenvolvido no sistema produtivo.

Ao relatarmos os dados referentes à escola como local de trabalho, parece-nos que a análise por nós aventada seria também possível, sem perder de vista o reconhecimento das precárias condições de trabalho apresentadas por nossas escolas públicas. Senão vejamos:

Os dados mostram-nos que a escola é, na realidade, o local onde o professor dá suas aulas, em condições muitas vezes precárias, participa de outras atividades educativas exigidas e vai embora o mais rápido possível. Não é seu local de encontro com outros docentes de outras áreas, com alunos, com pais de alunos; não é seu local preferido para preparar aulas, provas, corrigir exercícios; não é seu local de cultura, de estudos, de produção científica. (Pucci, Oliveira, Sguissardi, 1991, p. 96)

Assim, parece-nos passível de credibilidade nosso entendimento de que o trabalho docente apresenta uma faceta individual, ou seja, parte dele pode ser realizada sem a reunião dos docentes em um único local, sem que isso implique prejuízo no produto final.

Por fim, o fato de estarem presentes e atuarem na escola professores de diferentes áreas, de diferentes formações e ramos do conhecimento, também não permite que haja a formação do coletivo que a fábrica possui, ao agrupar operários da mesma especialidade ou área.

A nosso ver, esta seria a situação real do professorado público paulista, porém, por todos os aspectos até aqui analisados, cremos ser esse um fenômeno complexo e contraditório a demandar novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo enfocamos, sobretudo no primeiro e segundo capítulos, como a atuação das entidades representativas da categoria do professorado, mormente do seu sindicato — a APEOESP — através de mecanismos de pressão e de luta, representou um considerável avanço para a organização do magistério público paulista, o que redundou em melhoria das condições de trabalho no interior das escolas.

A contribuição histórica do movimento docente para essas melhorias, corporificadas, por exemplo, na elaboração do Estatuto do Magistério, de 1985, na constituição de jornadas de trabalho menos desgastantes, ainda que estas não contemplem todas as expectativas e reivindicações do magistério, é inquestionável; no entanto, essa atuação ainda é marcada pela concepção clássica de sindicalismo, cujo mote condutor é a luta econômica.

No bojo dos movimentos reivindicatórios por melhores condições de trabalho, visando à melhoria da qualidade de ensino, a própria natureza do trabalho docente como um trabalho assalariado, quando aventada, esteve, geralmente, atrelada às questões ligadas à melhoria salarial. A reflexão aprofundada sobre as alternativas possíveis de organização desse trabalho, a construção da profissão e da carreira, a reflexão sobre o que é ser professor não pareceram ocupar o cerne das discussões e propostas do sindicato. O móvel da ação docente, como um movimento organizado, parece estar mais diretamente vinculado à questão salarial, ficando, então, as demais reivindicações como elementos complementares compondo o quadro geral das demandas.

Conforme já apontado, parece-nos que não se coloca para a categoria, de forma clara e objetiva, a percepção da necessidade da estruturação da carreira profissional do magistério, da delimitação do local de trabalho, bem como da organização do processo de trabalho docente com base em uma jornada semanal fixa e não em um número de horas, sejam elas *aulas* ou *atividades*, como categorias norteadoras da ação e premissas fundantes para a discussão das outras reivindicações.

Alguém poderia argumentar: — É óbvio, os professores estavam procurando sobreviver. Não desconsideramos esse fator, como também afigura-se-nos que as lideranças do movimento, oriundas de filiações ideológicas à esquerda do espectro político, basicamente ligadas ao PC do B e PT, sobretudo, conseguem imprimir novos rumos ao movimento docente nos momentos cruciais de luta da categoria do professorado.

Porém, consideramos relativamente evidente que essas mesmas lideranças conseguem aglutinar a grande maioria da categoria em torno de reivindicações e pontos de vista de interesses corporativos e, basicamente, econômicos da categoria, o que, na sua visão, redundariam em melhoria das condições de ensino e poderiam servir de propulsores para que outras discussões, diríamos mais *de fundo*, pudessem ser encetadas. No entanto, elas acabam não atraindo as bases da categoria. Não se pode negar, porém, o amadurecimento político da categoria como um todo no decorrer de seu processo de organização sindical.

O que nos parece claro é a situação de *pauperização* do magistério, percebida pelos docentes e por alguns pesquisadores como um processo de proletarização, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente. Entretanto, mesmo com algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão-de-obra, resultando em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida em seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista. O professor tem uma grande margem de autonomia e controle sobre seu trabalho,

uma vez que é ele quem planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não existindo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Por outro lado, a não reunião e a não permanência dos docentes em um local de trabalho fixo e definido impedem que se forme, nos estabelecimentos de ensino, o coletivo de trabalhadores imprescindível à acumulação capitalista.

Além desses aspectos, o próprio fato de o trabalho docente ainda conservar grande parcela de individualidade, caracterizando-se, muitas vezes, pelo fazer solitário, o qual não demanda a reunião de um coletivo e, mais, pelo fator da admissão do professor ocorrer, não por contratação mediante o regime jurídico da CLT, mas pela atribuição de aulas no início de cada ano letivo o que, no limite, torna-o um trabalhador horista, acreditamos que este trabalhador conserva elementos próprios de etapas intermediárias, de transição, ao modo de produção capitalista, ou pré-capitalistas, como as denominamos.

Quanto à proletarização, não se pode concluir pela inserção da categoria do professorado no proletariado apenas sob o ponto de vista econômico, pois o assalariamento e o achatamento salarial são fenômenos que, por si sós, não caracterizam a classe proletária.

Por essa situação ambígua e contraditória do professorado público paulista, pela natureza mesma do processo de produção pedagógica e do papel desempenhado pelo saber — meio e produto — neste processo, parece-nos temerário e inadequado, sem outras investigações sobre a temática, concluirmos pela proletarização do professorado.

Do nosso ponto de vista, faz-se necessário rever o sentido das relações funcionais e os regimes de trabalho docente. Para tanto, seria necessário produzir e socializar estudos e informações a respeito da Teoria de Estado, e sobre questões como o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, relações de trabalho, relações de poder, entre outras, inserindo, no interior dessas discussões, os docentes da escola pública, que necessitam analisar as relações de trabalho a que estão submetidos.

Discussões desse tipo não são comuns no interior das entidades representativas do magistério paulista. No entanto, parece-nos necessário desencadear um processo de reflexão sobre a natureza do trabalho docente e sobre as determinações econômicas, sociais, culturais e políticas que pesam sobre esse trabalho. Além disso, acreditamos que, para o avanço da organização da categoria, a simples transferência das táticas de lutas sindicais dos trabalhadores da produção material para as lutas do professorado não é a forma mais adequada para atingir a conquista das reivindicações da categoria.

A própria visão do que é um sindicato e de qual é o seu papel histórico faz com que as discussões travadas nesse espaço atenham-se fundamentalmente às questões salariais e de melhores condições para a realização do trabalho. E formulações teóricas acerca de temáticas como as acima apontadas ficam restritas apenas à academia. No entanto, questões centrais, permanentemente enfrentadas na ação prático-política, como a finalidade da escola pública, a natureza do trabalho docente e, até mesmo, a defesa do ensino público e gratuito, e que não são devidamente discutidas e encaminhadas, deveriam freqüentar o cotidiano das entidades representativas da categoria.

Diante do exposto, consideramos que a hipótese da proletarização do professorado, devido à complexidade que envolve o fenômeno, demanda, para sua mais completa demonstração, um maior número de estudos, bem como um aprofundamento das atuais análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A DIRETORIA DA APEOESP. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 32, p. 1, abr. 1974.
- A LEI 201 é sancionada com vetos do governador. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 out. 1978. p. 24.
- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e ação política. In CATANI, Denice Bárbara (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo, 1999. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (tese de doutorado)
- ANTUNES, Ricardo L. C. *O que é sindicalismo*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- APEOESP. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 45, set. 1975.
- _____. *Este boletim visa à preparação da Assembléia de 05/09/78*. s.n.t. (mimeogr.)
- _____. *O significado da luta pela mudança do Estatuto do magistério*. s.n.t. (mimeogr.)
- _____. *Boletim n. 4*. Campinas, 23 ago.1979. (mimeogr.)
- _____. *A atribuição de aulas e o Decreto de Jornadas*. fev. 1980 (mimeogr.)
- _____. *APEOESP informando*. mai. 1980. (mimeogr.)
- _____. *O professor efetivo: o novo 'bóia-fria'. Como fica o professor diante da implantação das Jornadas de Trabalho*. mai. 1981. (mimeogr.)
- _____. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. especial, set. 1984.
- _____. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 123, set. 1985.
- _____. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 125, nov. 1985.

- _____. *APEOESP Urgente*. São Paulo, n. 01, fev. 1988. (mimeogr.)
- _____. Uma conquista história: 80 dias de greve em defesa da escola pública. *Sala dos Professores*. São Paulo, n. 14, 24 jul. 1989. (mimeogr.)
- _____. *Formação sindical*. São Paulo, n. 5, dez. 1995.
- APPLE, Michael W. *Teachers and texts*. A political economy of class & gender relations in education. New York: Routledge, Chapman and Hall, 1988.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. (ed.). *Cultural and economic reproduction in education*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- ASSEMBLÉIA dos professores decide: paralisação continua. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 03 set. 1978. p. 38.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – leituras*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. *A política educacional paulista para o ensino de 2º grau. (1968 - 1988)*. Expansão, contenção ou descompromisso? Marília: UNESP, 1993. (dissertação de mestrado)
- CABRERA, Blas, JIMÉNEZ, Marta Jaén. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 190-214, 1991.
- CAÇÃO, Maria Izaura. O trabalho docente na Escola-Padrão. *Relatório de pesquisa*. Marília: UNESP, 1997. (mimeogr.)
- CANESIN, Maria Teresa. Sindicato e magistério público de 1º e 2º graus. *São Paulo em perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v. 7, n.1, p. 128-137, jan./mar.1993.
- CARVALHO, Maria Jurema V. de. *O professor estadual: um valor ameaçado*. São Paulo, 1991. Pontifícia Universidade Católica. (dissertação de mestrado)
- COMANDO analisa Estatuto. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 03 set. 1978. p. 32-3.

- CONCURSOS, Reforma do Ensino, vencimentos do professor e Estatuto. *APESNOESP em notícias*. São Paulo, v. 2, n. 16, p. 1, nov. 1972.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CPP reivindica - Precisamos do estatuto do magistério. *O Professor - Informativo do CPP*. São Paulo, v. 4, n. 36, p. 1, maio 1972.
- CPP. *Histórico*. [online] Disponível na Internet via [WWW.URL: http://www.cpp.org.br/bind/historico.htm](http://www.cpp.org.br/bind/historico.htm). Arquivo capturado em 28 de novembro de 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- DAL RI, Neusa Maria. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. São Paulo, 1997. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (tese de doutorado)
- DEDICAÇÃO Exclusiva - Encontro com o Secretário da Fazenda. *O Professor*. São Paulo, jun. 1967, p. 10.
- DERBER, Ch. Professionals as workers mental labor. *Advanced capitalism*. Boston: G.K. Hall and Co., 1982.
- DIAS, Marta de Toledo. Como anda a memória paulista? *Memória*. São Paulo, n.3, v. 7, abr./jun., 1990.
- EM 1974, o primeiro Estatuto. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 21 set. 1978. p. 23.
- EMENDAS ao Estatuto. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 35, p. 5, set. 1974.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 3-21, 1991.
- ESTATUTO do Magistério. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 30, p. 3, abr. 1974.

- ESTATUTO do Magistério aprovado por decurso de prazo. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 37, p. 2, nov./dez. 1974.
- FLEISCHER, David Verge. *Da distensão à abertura* – eleições de 1982. Brasília: UNB, 1988.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GOVERNO Democrático de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria*. Documento de trabalho n. 1, 1983. (mimeogr.)
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 3-21, 1991.
- _____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.
- I.P.M. da Educação na Auditoria. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1 set. 1972.
- JIMÉNEZ, Marta Jaén. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 74-90, 1991.
- JÓIA, Orlando (coord.). APEOESP dez anos – 1978/1988. *Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista*. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. *O movimento de professores em São Paulo*. O sindicalismo no serviço público. O Estado como patrão. São Paulo, 1994. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (dissertação de mestrado)
- LAWN, Martin & OZGA, Jenny. *Teachers, professionalism and class*. London: Falmer Press, 1981.
- _____. Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*. Madrid, n. 285, p. 191-215, 1988.
- LEX. *Legislação do Estado de São Paulo e Prefeitura da Capital*. São Paulo: LEX, v. 34, jan./jul., 1970.
- LUTA do CPP para a revisão da Lei 9.717. *O Professor*. São Paulo, dez. 1967, p. 8.

- MARX, Karl. *Capítulo VI inédito de O Capital* – resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, s.d.
- MESTRES aguardam o prometido Estatuto! *APESNOESP em notícias*. São Paulo, n. 22, p. 3, ago. 1973.
- MESTRES pedem devolução do desconto do IPESP. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 25 jul. 1978. p. 21.
- MILLS, Wright. *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- NAPOLEONI, Cláudio. *Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx*. São Paulo: LECH, 1981.
- NO INÍCIO das aulas os mesmos problemas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 fev. 1978. p. 22.
- NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In BOITO JÚNIOR, Armando. *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ONDE anda o Estatuto? *APESNOESP em notícias*. São Paulo, n. 19, p. 2, maio 1973.
- OS PROFESSORES e as reformas. *O Professor*. São Paulo, v. 4, n. 37, jun. 1972.
- OS PROFESSORES vão à greve. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 ago. 1978. p. 1.
- OZGA, Jenny e LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 140-158, 1991.
- PAIXÃO, Floriceno. *A Consolidação das Leis do Trabalho e legislação complementar*. Porto Alegre: Síntese, 1980.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- PEDROSO, Leda Aparecida. *Democracia, política e administração educacional. A proposta Montoro (1978 – 1984)*. Campinas, 1991. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. (dissertação de mestrado)

- PERALVA, Angelina Teixeira. Professores: um movimento a se repensar. *Educação no Brasil: 1987 – 1988*. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, p. 158-61, 1989. (Aconteceu especial, 19)
- _____. *Reinventando a escola – a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. São Paulo, 1992. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (tese de livre-docência)
- PEREIRA, Luís. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.
- PRECÁRIOS, concursos e concursados. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 38, p. 2, jan. 1975.
- PROFESSORES vigiam as emendas. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 04 out. 1978. p. 19.
- PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos, SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 91-108, 1991.
- 500 beneficiados. *APEOESP em notícias*, São Paulo. n. 27, p. 8, jan. 1974.
- RAMA, Leslie Maria José da Silva (org.). *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - ementário*. São Paulo: SE/CENP, 1976. 8 v.
- _____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1978, v. VII.
- _____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1979, v. VIII.
- _____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1980, v. IX.
- _____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1980, v. X.
- _____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1981, v. XI.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1982, v. XII.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1982, v. XIII.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1983, v. XV.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1983, v. XVI.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1984, v. XVII.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1984, v. XVIII.

_____. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo: SE/CENP, 1988, v. XXV.

RESUMO. *APESNOESP em notícia*. São Paulo, n. 18, p. 4, mar./abr. 1973.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira - a organização escolar*. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

ROGRIGUES, Leôncio Martins. O sindicalismo nos anos 80: um balanço. *São Paulo em perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE. v. 4, n. 1, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 57, mai., p. 20-29, 1986.

SALAMAN, Graeme. *Working*. Lewes: Falmer Press, 1986.

SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 10, dez., p. 26-30, 1989.

SÃO PAULO dá oportunidades amplas e iguais para todas as crianças. *Folha de São Paulo*, 26 dez. 1968.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado do Coordenador do Ensino Básico e Normal. *Diário Oficial*. São Paulo, 27 jul. 1970, p. 37.

_____. (Estado). Portaria n. 31. *Diário Oficial*. São Paulo, v. 78, n. 56, 23 mar. 1968, p. 22.

_____. (Estado). Resolução SE n. 55-A. *Diário Oficial*. São Paulo, 17 ago. 1973, p. 36.

_____. (Estado). Resolução SE de 12-9-77. *Diário Oficial*. São Paulo, 14 set. 1977, p. 27.

_____. (Estado). Instrução DRHU n. 6, de 1-3-80. *Diário Oficial*. São Paulo, v. 90, n. 51, 18 mar. 1980, p. 31-2.

_____. (Estado). Resolução n. 124, de 15 de maio de 1984. *Diário Oficial*. São Paulo, v. 94, n. 91, 16 mai. 1984, p. 10.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Constituição do Estado de São Paulo. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus* – ementário. São Paulo: SE: CENP, 1976, v.1, p. 7 – 29.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Decreto-Lei Complementar n. 11, de 2 de março de 1970. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus* – ementário. São Paulo: SE: CENP, 1976, v.1, p. 33 – 94.

SÃO PAULO (Estado). Imprensa Oficial do Estado. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1939. (Tomo XLIII)

_____. Imprensa Oficial do Estado. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1948. (Tomo LVIII)

_____. Imprensa Oficial do Estado. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1950. (Tomo LX)

- _____. Imprensa Oficial do Estado. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1968, vol. 1. (Tomo LXXVIII)
- _____. Imprensa Oficial do Estado. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1968, vol. 2. (Tomo LXXVIII)
- _____. Imprensa Oficial do Estado S/A. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1975, vol. I.
- _____. Imprensa Oficial do Estado S/A. *Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP, 1978, Terceiro Trimestre, vol. III.
- _____. Imprensa Oficial do Estado. *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*: dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: IMESP, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Sistema de acompanhamento de pessoal*. São Paulo: SE: CIE, 1993. (mimeogr.)
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- _____. Relação entre o Sindicato de Trabalhadores em Educação e as diferentes concepções de escola. *Revista de educação*. São Paulo: APEOESP, n. 6, 1991.
- SECRETARIA da Educação acolhe todas as reivindicações apresentadas pela APEOESP. *APEOESP em notícias* - Edição Especial. São Paulo, ago. p. 2-5, 1975.
- SCHWINDEN, Raul. Lei 500. *APEOESP em notícias*. São Paulo, n. 40, mar., p. 13, 1975.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SINDICATO dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). *Formação sindical*. APEOESP hoje ... e sua história. São Paulo: APEOESP, n. 05, dez., 1995.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Política e administração de pessoal docente: um estudo de caso sobre a Secretaria de educação do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1988. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. (dissertação de mestrado)

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ULHÔA fala sobre nova filosofia do ensino. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 16 out. 1969.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.