

HISTÓRIA, MEMÓRIAS E CENÁRIO ATUAL DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA:

apontamentos de pesquisa

History, memories and current scenario of intensification of teaching in the state basic education: Research notes

Mariana Esteves de
OLIVEIRA

Universidade Federal do
Mato Grosso do Sul - UFMS
mariana.esteves@ufms.br

RESUMO

Este texto apresenta a problemática das jornadas de trabalho como um dos elementos históricos de precarização do trabalho docente, processo histórico caracterizado pela degradação das condições de trabalho dos professores. Sob a luz da História Social do Trabalho, propõe-se investigar as jornadas de professores vinculados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e, com base nos resultados, são analisados alguns de seus impactos na vida do professor. Tanto a memória remota de professores aposentados, que ingressaram na Secretaria entre os anos 1950 e 1960, quanto o cenário material desvendado por professores em atividade, apontam para as relações entre jornadas e salários e para as consequências negativas na vida familiar e na saúde do professor, demonstrando a importância do tema para pensar as condições de trabalho e a necessidade de superação da lógica de mercado na Educação.

Palavras-chave: Jornada de trabalho docente; Precarização; Intensificação do trabalho.

ABSTRACT

This paper presents the issue of working hours as one of the historical elements of casualization of teaching. Through Social Work History, we investigate the teachers' journeys linked to the Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) and from their results, we analyze some of their impact on the life of the teacher. Both the remote memory of retired teachers, as the scene unfolded material working teachers point to the relationship between hours and wages and the negative impact on family life and the teacher's health, demonstrating the importance of the topic to think about the condition of work and the need to overcome the market logic in education.

Keywords: Teacher Workday; Precarious work; Intensification of work.

Neste artigo, pretendemos apresentar alguns resultados da pesquisa acerca do processo de precarização do trabalho docente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no que tange, especificamente, à ampliação das jornadas de trabalho. A pesquisa, realizada no Programa de Doutorado em História da UFGD, entre 2013 e 2016, sob a orientação do Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira, foi defendida sob o título *Professor, você trabalha ou só dá aula? O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP* e contou com entrevistas a 128 professores atuantes e três professores aposentados na Diretoria de Ensino de Andradina-SP.¹

Em nossa investigação, à luz da História Social do Trabalho, buscamos, em primeiro lugar, quebrar a invisibilidade do sujeito professor na historiografia, sobretudo como sujeito do trabalho, para além do ensino de História. Para tanto, retomando a cientificidade da História e a centralidade do trabalho em perspectiva marxista, tanto para a ontologia humana e para a alienação do trabalho abstrato, quanto para a construção do conhecimento, e concebemos, com auxílio dos estudos da Sociologia da Educação e do campo de pesquisa “Educação e Trabalho”, o docente como trabalhador, proletarizado e aviltado pela lógica e reestruturação capitalista da/na escola, não obstante o longo debate acerca da natureza improdutiva do trabalho docente. A esse respeito, vale ressaltar que coadunamos com a tese da proletarização do professor sem, contudo, encaixar a experiência docente mecanicamente ao trabalho fabril e suas correlações, pois entendemos, com Hypólito (1991, p. 19), que:

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos.

Nesse sentido, observamos, por meio do materialismo histórico dialético, que a precarização do trabalho tornou-se uma questão crucial na vida do professor, a partir da junção e sobreposição dos elementos do tripé histórico iniciado nos anos 1950: salários, jornadas e contratos. Por analogia, estes elementos poderiam se converter respectivamente em: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade.

Tais elementos, ao relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da precarização docente aprofundado na conjuntura neoliberal no Brasil e no Estado de São Paulo, a partir dos anos 1990, e se relacionam com outras questões, como as péssimas condições laborais (aumento de número de alunos por sala), a cultura de avaliação pautada na “qualidade total” e na meritocracia, e a progressiva perda de direitos e estabilidade do

trabalho, tornando-o mais precário a cada dia, além da violência nas escolas. Na ponta do processo, o desânimo, a impotência, o cansaço e a doença emergem como resultados massivos, embrenhados em meio às lutas que ora aquecem, ora adormecem na dinâmica social docente.

Além disso, chamou nossa atenção a dimensão subjetiva da precarização, face ao idealismo impregnado nos conceitos de docência e escola, fontes de frustração dos professores mediante uma realidade tão distante das ideias romantizadas do que é ser professor. As distâncias entre idealização e realidade tendem, conforme pesquisamos, a aprofundar o sofrimento docente, agravando os efeitos da precarização do trabalho.

Mas, apesar de intensa relação entre os elementos e suas consequências, cada item do tripé histórico possui particularidades que merecem ser analisadas com profundidade para serem compreendidas no contexto da totalidade. Neste sentido, como já salientamos, elegemos discorrer aqui acerca do processo histórico de ampliação das jornadas docentes na educação básica paulista, observando que tal ampliação não se resume a números de horas trabalhadas, mas também às atribuições e responsabilidades docentes, fazendo-nos nominá-la de "intensificação do trabalho docente".

Antes de tocarmos no tema, havíamos percorrido as condições salariais docentes na SEE-SP e, constatada a desvalorização salarial dos professores, geradora de empobrecimento e dependência, realizamos os seguintes questionamentos: O que fazem os professores para obter um salário melhor, ao menos garantir independência financeira, ou uma sobrevivência digna? Como esta questão interfere no trabalho docente, nas experiências e vivências dos professores? De acordo com recente estudo publicado por Barbosa, pudemos compreender que:

[...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Disso inferimos que a questão salarial levou o professor à intensificação da jornada de trabalho dentro e fora da escola, em outros sistemas e redes de ensino ou até outros empregos e profissões e partimos em busca de investigar histórico, memórias e dados atuais acerca da jornada de trabalho dos professores pesquisados.

História e memórias das jornadas de trabalho

Historicamente, a jornada docente na SEE-SP tem se constituído como foco de disputa na pauta de reivindicações por parte dos professores. Os anos 1970 também balizam essa discussão, pois, até a Constituição de 1967, os professores efetivos eram considerados catedráticos e possuíam algumas garantias que possibilitavam lecionar todas as aulas de

sua jornada em uma única escola. Não obstante, datam dos anos 1950 a primeiras reformas que marcam o início da ampliação da jornada docente para o atendimento à expansão da oferta de ensino.

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 infraestrutura, 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 1954, 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 [...] 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) (CAÇÃO, 2001a, p. 22-23).

Apesar da ampliação da jornada ter início nos anos 1950, foram as políticas adotadas posteriormente, pelo regime civil-militar, que conduziram definitivamente à expansão da oferta do ensino público no Brasil sob forte conotação quantitativa, massificada, em detrimento da expansão qualitativa. Suas reformas legais concernentes à educação foram compreendidas como provocadoras da proletarização do trabalho docente, tanto por produzirem as condições de aceleração da formação de professores em faculdades por todo o interior do país e pelo arrocho salarial, quanto por retirarem a autonomia do professor na organização do trabalho docente. Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar lembram que “O regime militar, embalado pelo ‘milagre econômico’, estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1163).

As reformas a que nos referimos são de 1968 e 1971 e que, grosso modo, são reflexos da Constituição de 1967. A Lei nº 5.540, de 28/11/68, correspondeu à Reforma Universitária, sob forte influência e participação de comissionados norte-americanos² que na prática consolidou a oferta e expansão do ensino superior privado (faculdades) no interior do Brasil.

Na perspectiva de Cury (2007), a Constituição Federal de 1967, apesar de assegurar a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos e, com isso, influenciar na nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (nº 5.692, de 1971), retirou a vinculação constitucional de recursos sob a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Para esse autor, foram os professores que pagaram a conta da “democratização” do ensino, com o rebaixamento dos seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho.

Cabe destacar, aqui, que a universalização do ensino constituiu-se como pauta de

reivindicações docentes no âmbito sindical, o que iguala dizer que os professores jamais se posicionaram coletivamente contra a expansão da oferta de ensino. As críticas se dão no sentido de apontar que o processo de inclusão das classes trabalhadoras no ensino público formal se deu de maneira irresponsável por parte do Estado, engendrado na quantidade e não em qualidade. Os recursos humanos não cresceram proporcionalmente à ampliação da oferta, ocasionando, por exemplo, a intensificação de jornadas e do número de alunos por sala. Quem pagou o preço mais caro do processo parecem ter sido os professores.

A Lei Federal nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dispôs também sobre a necessidade de formulação dos estatutos dos profissionais dos sistemas de ensino gerando expectativas, por parte dos professores, na elaboração de um documento que concretizasse a pretendida profissionalização e o amparo à expansão do ensino que se realizava a olhos vistos. O Estado, contudo, desde o início do processo de expansão da oferta (e da deterioração das condições em que isto se deu), conduziu ao aumento gradativo da jornada docente. Até os anos 1950, era comum limitar os professores ao máximo de 18 a 24 aulas semanais, mas, como vimos, a quantidade foi ampliada para 36 aulas semanais em 1954, e vinte anos depois, a 44 aulas semanais, no Estatuto do Magistério paulista de 1974 (CAÇÃO, 2001b, p. 78).

A discussão da jornada é um ponto polêmico da história da constituição deste cenário de precarização que propomos desvelar aqui. Entendemos que isto se dá no contexto da subjetividade e da ambiguidade dos sujeitos, que, como aponta Chauí (1986, p. 124), oscilam entre o “conformismo e a resistência”, pleno de ambiguidades e contradições dos sujeitos, “tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar” (CHAUÍ, 1986, p. 124). Os movimentos docentes, enquanto representantes coletivos da categoria, já apontavam, nos anos 1970, os problemas da ampliação da jornada ou da carga horária acumulada do professor face às necessidades do trabalho além-sala, de planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem que estariam comprometidos caso o professor cumprisse mais horas em sala de aula. Todavia, no plano individual, a possibilidade de aumentar a remuneração levou a uma adesão em massa da jornada ampliada sem uma resistência efetiva. Maria Izaura Cação (2001b, p. 77) chega a afirmar que os professores paulistas, no decurso das negociações pelo reconhecimento da profissionalização da categoria, “acabam 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”. Em nossa pesquisa empírica, tivemos a preocupação de compreender como os professores se sentem diante desta encruzilhada.

Entre os professores aposentados que contribuíram com a pesquisa, as memórias acerca das políticas sobre jornadas apareceram de formas diversas, embora numa mesma direção: de que o aumento da carga horária trabalhada dentro ou fora da escola pública se justificou pelo aumento, necessário, de salário. Todavia, as relações de causa e efeito sur-

gem mais complexas quando as vozes docentes manifestam as formas como experimentaram esse processo. A professora Marisa (ENTREVISTA, 2016c), que ingressou na Secretaria em 1962, revelou como ela se lembra da questão das jornadas:

O professor de primeira à quarta (série) ele não podia né, ele só ficava ali, naquela escola, quatro horas de aula, tudo, então não tinha jeito. Aí, os governadores, sempre muito, muito... ai, nenhum deles foi muito a favor da nossa classe. Então, eu lembro do Maluf, não sei se pode falar, o Maluf, ele disse pra nós assim, pros professores né, ele disse assim: "quer ganhar mais, vai trabalhar mais", e foi quando ele estendeu para nós trabalharmos dois períodos. E quem trabalhasse cinco anos em dois períodos ia ter um acréscimo no ordenado, então, eu trabalhei três anos e meio, em jornada dupla, mas era muito cansativo, muito cansativo. E outra coisa que a gente ouvia dos governantes, a gente não teve nenhum governador de estado que fosse a favor da classe, do professor, eu sei que eles diziam assim: "o professor, ele é bem casado, ele não precisa", porque achavam que a gente... que era o marido que providenciava tudo né, então não valorizava né... a gente nunca teve valor (ENTREVISTA, 2016c).

Além da relação salarial, surge aqui a questão de gênero na definição das condições de trabalho, do ponto de vista da submissão da mulher, importante para caracterizar as relações complexas entre materialidade e subjetividade na carreira docente, e que baliza o processo de *feminização* do trabalho docente como intrínseco à sua precarização (OLIVEIRA, 2015). De fato, a entrada das mulheres na docência foi, em muito, ancorada pelo processo de desvalorização salarial, sob a justificativa de que as mulheres não eram arrimo de família (YANNOULAS, 2011).

Assim, tanto salários, quanto jornadas, ganham uma dimensão mais complexa do que as simples menções numéricas que poderíamos expor aqui, quando expressas pelos sujeitos que viveram o processo. No caso do professor Benedito (ENTREVISTA, 2016a), que, até a sua aposentadoria, em 1995, cumpria carga completa no Estado de 44 horas semanais, a saída para aumentar o salário foi lecionar em outras instituições de ensino, como faculdade e cursinhos privados. Novamente, a vida privada foi destaque na memória sobre o tema. Ao rememorar seu cotidiano de trabalho, o professor destacou que:

Nós trabalhávamos muito. Então a família estava relegada ao segundo plano. Não tem como fugir disso. Eu trabalhava dois períodos no Estado, cedo e a tarde, e a noite na faculdade. Então a família ficava relegada ao segundo plano e nós só tínhamos uma relação familiar com os filhos etc. nos finais de semana, sábados e domingos (ENTREVISTA, 2016a).

A professora Maria do Carmo (ENTREVISTA, 2016b), ao iniciar sua carreira em 1950, também dobrava sua carga, mas para obter pontos na classificação docente, já que almejava uma remoção para um grupo escolar urbano. Ela nos conta como foi cansativo, sobretudo pelas condições de acesso à escola onde lecionou. Mas, em seguida, a professora também rememorou a sua adesão à carga suplementar no final de sua carreira, já nos anos 1980, tal como a professora Marisa, e nos descreveu suas vivências a esse respeito:

Era cansativo sim. Por que eu não morava na sede da fazenda da escola. Eu morava no sítio vizinho, então [...] eu andava a cavalo, era cansativo porque, durante a semana, eu fazia essa jornada a cavalo todos os dias, ia pra casa da minha mãe, pra almoçar, aí passava a parte da tarde corrigindo cadernos, passando atividades pra eles. À tarde, me aprontava, jantava, pegava outro cavalo, e ia pra fazenda dar curso de adultos, e isso pra conseguir mais pontos. Porque era por pontos que a gente fazia remoção né [...] Para aposentar, foi quando começaram com a carga integral, eu acho que eu fui uma das primeiras professoras a pedir, porque não foi concurso, a pergunta foi “quem quer?”, e eu me levantei, porque minha cunhada era diretora em São Paulo e ela quando ficou sabendo ela me ligou e falou “Maria, estão criando...”, eu não sei como fala, como chama ou como se dá o nome a essa segunda carga, “...vão apresentar uma carga integral, uma carga suplementar, e você pega, porque vai render mais salário”. Até é o salário melhor que eu tenho hoje foi por causa disso, dessa carga suplementar né... Então, você trabalhava o dia todo, muito cansativo, mas aí já não tinha criança pequena mais, era só o marido e eu, foi fácil dominar (ENTREVISTA, 2016c).

A memória dos professores acerca dos temas em que foram provocados a lembrar, ao passo que revelam suas experiências em relação às dificuldades, possíveis gérmenes, no sentido embrionário, da precarização que se acirrou a partir dos anos 1990, também aponta suas profundas correlações com outras dimensões dos sujeitos, como a questão da vida familiar, destacada aqui por todos eles, o que nos faz inquirir sobre o tema também aos professores em atividade atualmente, como poderemos notar à frente. Com efeito, a memória dos professores nos traz a oportunidade de compreender a rotina docente nas consequências geradas pelo aumento da carga de trabalho. Não um aumento desejado, a despeito de ser tomado como opção, mas um aumento de trabalho conduzido por um processo político que nos parece bastante intencional.

O aumento gradativo da jornada foi acompanhado pelo incentivo institucional aos professores para ampliação e pela flexibilização da legislação sobre o acúmulo de cargos públicos, possibilitando ainda ao docente cumprir jornadas suplementares e mais de um cargo docente. Desde os anos 1940 o acúmulo de cargos públicos docentes era legal. Por via da Constituição de 1946, o Estado procurou resolver a falta de professores que atendessem ao aumento da demanda no processo de urbanização provocando a ampliação do trabalho aos docentes naquele contexto e, em 1962, o Estado alterou de 24 para 36 o número limite de aulas que um docente poderia constituir se lecionasse em mais de um estabelecimento público de ensino. Nesse período, o Estado estabelecia ainda um limite mínimo (12 aulas semanais) que o professor deveria ministrar em cada escola em condição de acúmulo.³ Assim, apesar de não possuir o número de profissionais suficientes, a ampliação da jornada e legalização e regulamentação do acúmulo de cargos trouxeram as condições concretas para empreender a expansão da oferta de ensino almejada.

Ainda nesta seara, como o Estatuto do Magistério de 1974 sofrera inúmeras críticas, o Estado propôs-se à sua revisão, ocorrida em 1978. Resultante disso, foi promulgada a Lei nº 201 de 10 de outubro de 1978, em que tanto a jornada, quanto o acúmulo de cargos

públicos, foram pauta, sendo aprovado o limite de 44 horas semanais para composições de jornadas máximas do professor na SEE-SP.⁴ Cabe destacar que, neste momento, eram estabelecidas três jornadas, nas seguintes condições:

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. Artigo 23 - A jornada semanal de trabalho do pessoal docente é constituída de horas-aulas e horas-atividade. § 1.º - 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 (SÃO PAULO, 1978).

Apesar de ser considerado mais progressista que a lei anterior, o Estatuto do Magistério não deixou de ser alvo de crítica pelos docentes, sobretudo em relação à jornada. A categoria almejava a jornada única, isto é, a garantia de trabalho por jornada em uma única escola, com prioridade para um turno.

Com o fim do regime e as eleições diretas para o governo estadual, onde se elegeu André Franco Montoro, do PMDB (1983-1987), o clima de expectativa sobre reformas e melhorias na carreira tomou conta da categoria e os debates em torno do estatuto se reascenderam e culminaram em um novo texto, em 1985. Segundo Cação:

No que tange à carreira docente e regulamentação das JTDs, o novo Estatuto representou conquistas para o magistério 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; ampliação do percentual de horas-atividade para 20%; contagem de tempo em dias corridos para todos os fins; férias proporcionais para os ACTs; pagamento das aulas excedentes pelo valor do padrão em que estivesse enquadrado o docente; pela primeira vez em um texto legal, ocorre a inclusão de servidor em jornada de trabalho; garantia de JTD para os celetistas remanescentes; valorização da formação e estudos realizados por meio de: concessão de duas referências para mestrado e doutorado, atribuição de pontos por cursos realizados, afastamento com vencimentos para elaborar dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Apesar dos ganhos auferidos pela categoria docente, a avaliação que a APEOESP tem da totalidade do Estatuto é a de que muitas das reivindicações históricas do professorado continuavam sem resposta. Mesmo com avanços consideráveis que esse Estatuto traz para a questão da organização do trabalho docente, a delimitação do local de trabalho e sua unificação num único estabelecimento de ensino, inclusive 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 docente deva completar sua jornada em uma única escola (CAÇÃO, 2001b, p. 83-84).

O Estatuto do Magistério de 1985 ainda está em vigor, claro que repleto de alterações. Entre outras matérias, as jornadas foram sobremaneira alteradas⁵ e mais recentemente foi estipulada uma quarta e nova jornada, reduzida, de 12 horas semanais. Com jornadas diminutas, um mesmo professor é reiteradamente motivado a ter mais de um cargo na própria

rede pública estadual em São Paulo, possibilitando acúmulo de cargos docentes dentro da SEE-SP.

No que tange ao acúmulo, a SEE-SP regulamentou, em 1997, o limite máximo de horas com ampliação para 64 horas semanais e uma nova regulamentação,⁶ vigente atualmente, aumentou esse limite para o número de 65 horas semanais.⁷ Se levarmos em conta que a maioria das escolas não possui dias letivos aos sábados e, portanto, conta com a semana letiva de cinco dias, o professor que acumula cargos no limite da carga máxima de trabalho possui uma média de 13 horas-aulas diárias em escolas públicas. As aulas ministradas além destas, em escolas de redes particulares nem são contabilizadas sob o ponto de vista de limitação legal, ou seja, não há regulamentação do limite legal sobre o número de horas caso o professor leccione também em escolas particulares. Isso sem contabilizar o trabalho extraclasse de preparação e avaliação, tampouco o tempo de transporte, entre outros. Parece-nos evidente a legalização, a institucionalização e o incentivo a uma dinâmica es-tafante para professores na rede pública paulista.

Concordamos com Cação (2001a) quando ela afirma que todo esse processo histórico referente às jornadas docentes contribuiu para que o professor da rede se tornasse um trabalhador horista, acelerado, cujas necessidades materiais impelem a uma dinâmica de trabalho em vários turnos e escolas, dificultando o enraizamento e o sentimento de pertencimento do trabalhador no seu espaço de trabalho, bem como propiciando relações sociais de trabalho transitórias e superficiais entre os docentes.

Nessa direção, Boing (2008) utilizou o termo “professores itinerantes” para caracterizar uma identidade docente construída a partir desta dinâmica de atuação em várias escolas, salas, turmas e turnos onde os professores constroem relações de trabalho e sociabilidade muito diferentes daqueles profissionais cujo lugar de trabalho é fixo. Tais relações são marcadas pela fragmentação e pelo esvaziamento do sentimento de pertença ao grupo ou espaço laboral, mas os problemas acerca da jornada docente não se limitam a esse quadro, pois extrapolam na conflitualidade docente até mesmo em uma perspectiva jurídica, já que as jornadas atualmente estabelecidas conformam ainda uma nova discussão no seio dos debates da categoria e de suas lutas sindicais, no que tange à chamada hora-atividade.

Em 2008, a já citada Lei Federal nº 11.738 (Lei do Piso), dispôs que a composição da jornada de trabalho docente teria o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e o restante, ou seja, 1/3, deveria ser desenvolvido com atividades de planejamento, estudos e avaliação, dentro e fora da escola. Os professores viram a lei como conquista e entenderam que, supostamente, na jornada de 40 horas semanais, o docente teria sua composição de trabalho com 26 aulas com alunos (2/3) e 14 horas divididas entre trabalhos de estudo e planejamento na escola e em local de livre escolha (como consta na lei).

Todavia, não foi assim que o Estado de São Paulo e a SEE-SP entenderam. A mesma lei federal, ao dispor sobre a jornada, regulamentou o texto a partir da ideia de horas (e não de

aulas), de modo que a hora-aula, que não corresponde, geralmente, à hora-relógio, por ser de 50 minutos, possibilitou outra interpretação e, conseqüentemente, outra equação. Para fins de cálculo, a instituição transformou a somatória do tempo do trabalho docente de aulas em minutos, para posteriormente reconvertê-lo em horas-relógio. As jornadas com horas-aulas e horas-atividades ficaram assim estabelecidas:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente: 32 (trinta e duas) aulas; 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; II – Jornada Básica de Trabalho Docente: 24 (vinte e quatro) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; III – Jornada Inicial de Trabalho Docente: 19 (dezenove) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente: 9 (nove) aulas; 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; 3 (três) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2012).

Como podemos perceber as aulas não foram tratadas como horas na aplicação da lei. A conversão de aulas em minutos permitiu que a jornada de 40 horas, por exemplo, fosse composta de 48 horas-aulas totais, das quais 32 eram com alunos e 16 para atividades de estudos, planejamento e avaliação (e na qual os dez minutos de diferença entre a hora aula e a hora relógio, anteriormente computada como tempo de deslocamento e ajuste de uma sala/aula para a outra pelos professores, passaram a somar o tempo para estudo, preparo e avaliação).

O texto foi mal recebido pelos docentes e compreendido como manipulação por parte da SEE-SP para burlar a legislação. Centenas de processos foram impetrados desde então. O primeiro deles foi conduzido pela APEOESP, em 2012, e a inicial interpretação judicial deu ganho de causa à liminar do sindicato. Não obstante, em seguida, a SEE-SP conseguiu reverter a decisão e a disputa se mantém sem definição. O processo aguarda novo julgamento de mérito no Tribunal de Justiça.

Além disso, vale dizer que a reivindicação da categoria não é apenas pelo cumprimento do piso e da jornada com 1/3 de hora-atividade. A APEOESP reivindica alteração da lei, com constituição de jornada com 50% de tempo da jornada com atividades com educandos, 25% de estudos e planejamentos dentro da escola e outros 25% em local de livre escolha. Tal reivindicação não é nova e não reflete apenas a indignação resultante do não cumprimento da lei do piso. Em julho de 1997, a APEOESP lançou uma cartilha explicativa acerca do recém-lançado Plano de Carreira dos professores da SEE-SP. Ao explicitar as considerações sobre jornada de trabalho, a entidade destacou:

A APEOESP, a partir das resoluções tomadas em seus congressos, defende a instituição de uma jornada de trabalho docente preferencial composta por 20 horas-aula, 10 HTPC, e 10 horas em local de livre escolha. Além disso, a composição desta jornada preferencial deve possibilitar a existência de jornada de menor duração (jornada de meio-período) e deve levar em conta o número

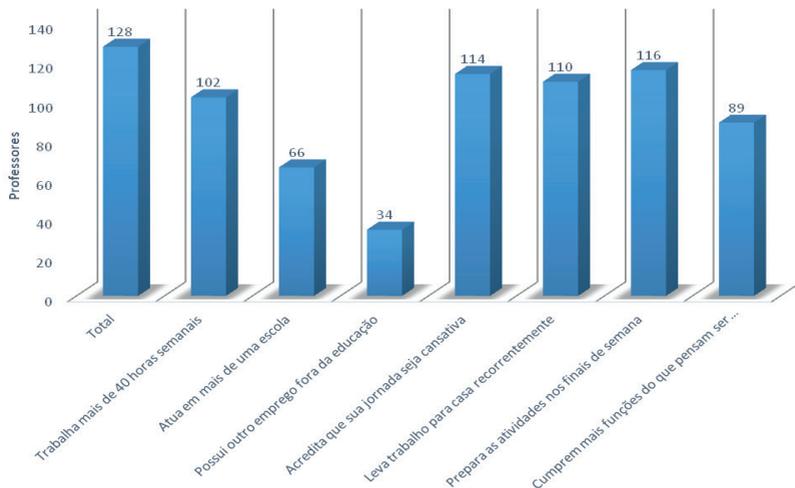
de aulas semanais de cada disciplina consoante o previsto na grade curricular das escolas, de modo a facilitar que as jornadas de trabalho sejam cumpridas em uma única unidade de ensino mediante horário racional (sem 'janelas' e outras formas de desperdício de tempo) (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1997, p. 21).

Entretanto, como vimos, o que se deu foi o inverso, foi o aumento de horas na composição da jornada até 2013. O que podemos inferir até o presente momento é que, por meio de reformas e nesta vastidão de decretos que se interpõem, incessantes, na normatização da carreira e da organização do trabalho docente, tem-se, no Estado de São Paulo, a intensificação do trabalho docente não como consequência automática da ampliação da oferta de ensino, mas também como proposta, projeto.⁸ A legislação histórica levou a isso sem que, em outra abordagem ou perspectiva, o Estado tenha feito tamanho esforço para cumprir metas da valorização material e social do trabalho docente. O esforço em possibilitar o aumento da carga horária e a ampliação da jornada (mesmo com acúmulo de micro-jornadas) nos leva a compreender que a dinâmica acelerada do trabalho dos professores na SEE-SP é o norte de uma instituição mais preocupada em preencher quantitativamente os bancos escolares e os diários de classe, em detrimento da qualificação da oferta de ensino.

O cenário material e atual das jornadas docentes

Os elementos do cenário de precarização se sobrepõem, se relacionam e ganham uma dimensão mais dramática quando apreendidos no contexto socioeconômico vivido pelos sujeitos a que nos propomos a compreender aqui. Assim, no que tange à precarização do trabalho docente em razão das jornadas, em Andradina, entre os professores em atividade, apresentamos, no Gráfico 1, uma amostra desta situação.

Gráfico 1 - Sobre Jornadas: professores estaduais de Andradina



Fonte: Elaborado pela autora.

Os números apreendidos revelam consonância com o cenário nacional e estadual no que diz respeito às jornadas docentes. Isto é, grande parte dos professores trabalha muitas horas, geralmente em mais de uma escola e estende a jornada ao universo privado da casa, inclusive em finais de semana. Mas quando se trata de analisá-las relacionando a quantidade de escolas e empregos do professor em uma perspectiva empírica, percebemos a complexidade da questão. Por exemplo, não se pode concluir automaticamente que um professor que leciona em duas escolas trabalhe em jornadas maiores que professores que lecionam em apenas uma, pois existem casos de professores que ministram suas aulas em duas escolas, mas com elas não somam a jornada integral de 40 horas. São casos de alguns professores Categoria F e Categoria O que, por não serem concursados, não têm sede fixa e ampliam aulas em unidades onde licenças médicas ou outros afastamentos gerem saldo de aulas para atribuições durante o ano letivo.⁹

Além disso, há casos de docentes que diminuíram suas jornadas na SEE-SP em razão de outras oportunidades profissionais, o que nos leva a inferir que a diminuição da jornada não significou diminuição do tempo de trabalho desses sujeitos.

Entendemos, ainda, que a intensificação do trabalho docente não é uma equação matemática. Para saber se, histórica e empiricamente, o trabalho docente foi, além de desvalorizado, também intensificado, relacionamos variáveis objetivas e subjetivas que nos permitissem desvelar os resultados humanos da ampliação da carga (e responsabilidades) de trabalho docente orquestrada legalmente (em nível jurídico institucional), como demons-

tramos anteriormente. Vamos dispor aqui dos dados obtidos e relacioná-los, na tentativa de reconstruir o universo da dinâmica das jornadas entre números, mas, para além deles, entre as vivências apontadas pelos sujeitos.

Como vimos no Gráfico 1, entre os professores pesquisados, a maioria afirmou lecionar em mais de uma escola, sejam elas da própria SEE-SP ou demais redes de ensino, com acúmulo de cargos públicos (Secretaria Municipal de Ensino e Centro Paula Souza) ou somando jornadas na rede privada (escolas particulares, Rede SESI e APAE).¹⁰ Também, o contingente de docentes com empregos formais ou informais fora da docência é expressivo. Em números, dos 128 docentes, 66 atuam em mais de uma escola (51,5%), e 34 docentes informaram que possuem outros empregos, atividades remuneradas formais ou informais, fora da docência (26,5%).

Contudo, entre os dados, os primeiros que nos possibilitam afirmar pela intensificação de horas trabalhadas por parte dos professores é que 74 deles informaram que na SEE-SP lecionam a carga máxima de um cargo, que é de 40 horas semanais, e 45 destes docentes coincidem com a informação de que atuam também em outras redes de ensino ou outros empregos e atividades remuneradas fora da docência. Isto é, 35,2% dos professores pesquisados atuam com carga máxima na escola estadual e ampliam a jornada de trabalho, seja em outras redes de ensino seja em outros empregos, nos turnos restantes.

Ao detectarmos o número expressivo de professores com jornadas completas e acúmulos com outros cargos ou empregos, procuramos também entender o que ocorre com aqueles professores que possuem cargas horárias menores na SEE-SP, verificando se estão em situação mais confortável no âmbito do trabalho/jornadas. Dos 128 professores, 54 não têm a jornada de 40 horas semanais, mas pelo menos metade destes professores (ou seja, 27) afirmaram possuir outras atividades de trabalho, seja como docente nas demais redes seja em outras atividades profissionais. Três docentes não responderam a estas questões (4.1, 4.5, 4.6 e 4.7 do Questionário).

Isto é, do total de professores ativos que participaram da pesquisa, apenas 27 atuam exclusivamente na rede estadual paulista sem compor a jornada máxima de 40 horas semanais, constituindo minoria, com 21% do total de professores. Sobre isto cumpre dizer, ainda, que entendemos que lecionar uma jornada menor que 40 horas numa única rede de ensino não implica afirmar que a carga de trabalho não seja intensa e desgastante. Nesse sentido, destacamos o caso da professora que possui jornada na SEE-SP de 31 aulas semanais em que as mesmas estão distribuídas por três escolas estaduais (Questionário 37), de modo que a execução do horário de trabalho e uma jornada a ser cumprida com trânsito em três lugares a tornou tão, ou mais, intensa, como salienta Boing (2008) acerca dos chamados professores "itinerantes".

Para além dos números, a experiência docente entre intensificação e consequências

Os dados tornam-se impactantes na medida em que humanizamos a questão. Destacamos, então, algumas situações dessa dinâmica. A professora do Questionário 16 informou possuir dois cargos dentro da SEE-SP, justificando que prestou outro concurso para o segundo cargo, pois o salário era insuficiente. Ela leciona 55 horas semanais, distribuídas em duas escolas estaduais, nos três turnos diários. A história quase se repete com a professora do Questionário 69, que relatou ter dois cargos dentro da SEE-SP, mas estes ainda são acrescidos de mais horas de trabalho, relativas a outro emprego docente, em uma escola particular.

A professora do Questionário 18 indicou que, somando as horas de trabalho na SEE-SP, na escola particular e na faculdade privada noturna em que também leciona, sua jornada chega a 60 horas semanais distribuídas nos três turnos diários em todos os dias da semana. Igualmente, de forma emblemática, destacamos o professor que possui dois cargos docentes na SEE-SP, com 64 horas semanais distribuídas em duas escolas públicas, e ainda soma horas de trabalho em uma escola particular e um emprego informal de tradução e correção ortográfica de monografias (Questionário 45).

Outros professores afirmaram trabalhar os três turnos diários, ainda que sejam na soma das atividades fora da docência, como é o caso do professor que, além da escola pública da SEE-SP com carga completa de 40 horas semanais e da escola particular onde leciona, possui um pequeno negócio de venda de alimentos congelados no qual o cozinheiro é ele próprio (Questionário 51). Isso se repete em outros relatos, com poucas variações, mas, quantitativamente, o pior quadro foi descrito pela professora que acumula o cargo público da SEE-SP com outro cargo público na Secretaria Municipal de Ensino de Andradina. Segundo seu depoimento, hoje ela contabiliza 80 horas semanais trabalhadas entre os dois cargos docentes e a produção no sítio, já que a professora é, também, moradora de uma pequena propriedade de agricultura familiar na zona rural de Andradina (Questionário 115).

De maneira relacional entre a jornada e a história da carreira docente de cada professor, aferimos que há uma tendência de aumento das horas de trabalho, até mesmo para se alcançar a carga máxima de um cargo docente. Assim, 60 professores aumentaram as suas jornadas em relação ao início (46,8%) e 43 mantiveram a mesma jornada (33,5%), e dos professores que assinalaram sobre a manutenção da jornada na SEE-SP, mais da metade (24) já iniciaram suas carreiras com a carga máxima de 40 horas semanais.

Cabe salientarmos que quando questionados sobre o desejo ou a necessidade de ampliar suas cargas, os professores manifestaram, em geral, que a ampliação se dá em virtude da necessidade econômica, e não de um desejo. Destaca-se, por um lado, que 59 docentes afirmaram a necessidade de ampliar a carga, mas, destes docentes, 26 já possuem jornada máxima de um cargo na SEE-SP. Foram 67 docentes que afirmaram não pretender ampliar a jornada, justificando, entre outros, que não há mais espaço (tempo) nos dias para lecionar mais horas, já que 36 deles também têm cargas máximas ou outros empregos em escolas, ou ainda fora da educação.

Alguns salientaram que não teriam condições pessoais para aumentar a carga, como a professora que asseverou, em relação a essa possibilidade: “Não tenho condições psicológicas, físicas e mentais” (Questionário 40). Como ela, pelo menos 12 docentes informaram que estão esgotados ou cansados demais para ampliar o tempo de trabalho. Destacamos, ainda, que três professores sugeriram as mudanças nas normas de aposentadoria, com a criação da SPPREV em 2007,¹¹ que, entre outras alterações, determinaram que o valor a ser recebido pelo docente aposentado será relativo à média salarial dos anos finais de trabalho. Este elemento constitui um fator que impulsiona à necessidade de ampliação da jornada nos últimos anos de trabalho docente, para que o professor alcance algo próximo à integralidade do salário na aposentadoria. Não responderam a estas questões (4.4 e 4.5 do Questionário), dois docentes.

Cabe destacar, por outro lado, que entre os 128 professores consultados, 25 diminuíram suas jornadas de trabalho na SEE-SP em relação ao início de suas carreiras. Apesar de ser minoria (19,5%), o número expressa um movimento contrário à tendência e merece atenção. Averiguamos que, em alguns casos, como de dois professores, a diminuição da carga foi muito pequena, de 32 para 31 aulas, por exemplo. Outros 12 casos de redução se deram em razão de outros cargos docentes fora da SEE-SP ou empregos. Há ainda o caso da professora que atua na única sala de atendimento especial para alunos com deficiência visual e de locomoção da DRE de Andradina, numa dinâmica contratual em que a quantidade de alunos portadores de necessidades especiais determina, do ponto de vista numérico, a jornada de trabalho docente e, como no ano de 2015 a quantidade de alunos diminuiu, a docente teve sua jornada reduzida involuntariamente para 20 horas semanais.¹² Sobre o aumento, manutenção ou redução da jornada em relação ao início da carreira (Questão 4.2), três docentes não responderam.

Para qualificar essa discussão, precisamos lembrar que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. A ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Quando questionados se é recorrente levar trabalho para casa e se preparam as atividades docentes e avaliações nos finais de semana, a maioria dos professores afirmou positivamente. Inclusive, a professora aposentada Maria do Carmo admitiu que sempre levou trabalho para a casa, sobretudo para preparar material para os alunos com dificuldades na aprendizagem. Ela afirmou fazê-lo desde os anos 1950, no início da carreira.

No cenário atual, do ponto de vista numérico temos 110 docentes que afirmaram ser recorrente levar trabalho para casa (86%) e 116 informaram que preparam as atividades e avaliações durante os finais de semana (90,6%). O que nos chama atenção nesta questão é que, dos 14 docentes que negaram ser recorrente levar trabalho para casa, 10 revelaram uma interessante contradição, ao informar um certo número de horas semanais (entre

2 e 12 horas) que dedicam, em casa, para o trabalho docente, ou admitiram preparar as atividades e avaliações nos finais de semana (entendemos que seja, igualmente, em casa).

Apesar de contraditório, essa dissonância nos parece compreensível, tendo em vista o que Cação (2001a) alertou ao descrever os efeitos do aumento progressivo das jornadas docentes, na construção do professor horista ou, lançando mão de um neologismo necessário, "aulista". A organização do trabalho docente intensificado com a imposição de uma disciplina desgastante em horas de aulas, em uma dinâmica árdua em virtude do aumento de número do tempo trabalhado diretamente com alunos, tende a naturalizar alguns aspectos do trabalho docente com etapas a serem realizadas em casa (como planejamento, preparação das aulas, projetos e avaliações).¹³

Em outras palavras, com o processo de intensificação do trabalho docente, o professor, no cumprimento da sua jornada, tende a passar mais tempo em sala de aula, executando a tarefa de lecionar, como se esta atividade resumisse o espectro do trabalho docente. Há uma nova imposição de uma disciplina do trabalho em um ritmo de maior intensidade dentro da escola que retirou o tempo de iniciar (preparar), executar e concluir (avaliar) o processo de trabalho pedagógico dentro de uma escola. Preparar e avaliar passam a constituir algo particular, privado, feito em casa como se fosse uma atividade extra, e isso pode ser explicitado até mesmo pelo baixo número de computadores existentes nas salas dos professores das escolas estaduais da SEE-SP. Geralmente, estes espaços dispõem de apenas um ou dois computadores, impedindo que vários professores possam realizar pesquisas na internet ou produzir atividades e avaliações, ao mesmo tempo. Este espaço é utilizado pelos professores como lugar de descanso e interação nos intervalos entre aulas, estas últimas configuram, aparentemente, o "verdadeiro" trabalho docente.

Nossa pesquisa ratificou esta hipótese. Para a maioria dos professores de Andradina, a sala dos professores é um lugar de descanso, troca de experiências ou ainda de guardar os materiais dos professores. Foram 94 respostas semelhantes neste sentido (73,4%). Os professores representam a importância da sala, sobretudo como espaço de interação com os outros docentes, como se pode exemplificar no relato da professora ao afirmar que a sala dos professores significa "o lugar onde encontramos nossos colegas, desabafamos os problemas da sala de aula e até particulares. Momento bom" (Questionário 89). Outra professora sentenciou que a função da sala dos professores é, para ela, espaço "para falar de tudo, menos educação" (Questionário 122).

Do total de docentes, apenas 18 afirmaram que a sala dos professores é (ou deveria ser) local onde se prepara aulas e atividades, avaliações, corrige-se provas ou preenche-se cadernetas. São 14% do total, configurando minoria. Mas ainda entre eles é possível perceber a mesma contradição. Por exemplo, entre os 18 docentes, um deles afirmou que a sala dos professores significa um lugar para "Preparar atividades nos horários livres, interagir com os colegas e relaxar no momento do intervalo" (Questionário 7). O tempo de preparação de aulas é referenciado como "tempo livre". Outra docente destacou que a função da

sala dos professores é “Sossego. Área de trabalho (extra)” (Questionário 105). Novamente aqui temos que as atividades que não são executadas dentro da sala de aula estão fora do trabalho docente convencional, são consideradas como um trabalho extra. Do total de entrevistados, 15 docentes não responderam sobre quais seriam as funções e os significados da sala dos professores (Questão 5.3).

Por isso entendemos que, apesar de contraditório, quando questionados se levam trabalho para casa, os professores que, a princípio, negam, mas em seguida admitem a dedicação de horas para preparação e avaliação de atividades, revelam essa introjeção ou naturalização da ideia de que o trabalho além-sala (de aula) é um trabalho privado, extra, não-escolar, que não é contabilizado como jornada. A intensificação do trabalho docente operou o aumento e a concentração do trabalho escolar em sala de aula, diretamente com alunos, tornando a jornada ainda mais desgastante. Isso é ainda agravado quando o professor entende que cumpre mais funções do que acredita ser de sua atribuição.

Quando perguntamos aos professores se eles sentem que exercem mais funções do que concerne ao trabalho docente, novamente a maioria afirmou que sim. Mas seria profícuo dizer aqui que, provavelmente, esta não é uma realidade recente do cenário da SEE-SP. Sobre isso, vale destacar novamente a narrativa da professora Maria do Carmo (ENTREVISTA, 2016b), professora atuante entre os anos 1950 e 1980.

Ali (na escola) a gente tinha que ver tudo na criança. Observar a criança, se a criança tinha algum problema de saúde, tinha que observar... olha, eu tive até que lavar a cabeça de aluno que tinha piolho. Numa escola em Auriflamma, o diretor mandou fazer limpeza, olhar a cabeça das crianças, eu olhei, a criança tava com a cabeça cheia de piolhinho. Eu falei com ele “tantas crianças tem piolho, tantos tem a cabecinha limpa”, aí ele falou assim: “a senhora vai limpar a cabeça da criança”, e eu falei assim, “isso é obrigação da mãe”, e ele falou “Obrigação da senhora! A senhora vai lavar a cabeça da menina com creolina”. E eu lavei. Ele mandou né? E ele ficou lá perto de mim pra ver. Mandeí ela deitar a cabecinha pra trás, lavei com creolina, depois enxaguei bem a cabeça, amarrei uma toalha e mandei a criança pra casa, falei “se der algum problema, vai dar lá junto com a mãe”. E falei com a mãe depois, falei “ó, lavei porque o diretor mandou, agora se der algum problema”. Não deu não, porque a criança voltou no dia seguinte, mas também acabou o piolho [...] A gente é tudo ali, porque criança fica a metade do dia com você. Você é responsável.

Apesar de questionar o diretor no que tangia à sua competência, a professora citou outras tantas passagens nas quais sugeriu que ela era, na sua época de docência, como a segunda mãe dos alunos, revelando que as fronteiras das competências docentes não estavam limitadas ao exercício do ensinar, sobretudo num cenário de escassez. A professora Marisa também incorreu nesta seara, ao dizer que, em sua carreira, foi mãe e psicóloga de seus alunos. Aqui, cabe dizer que tais inferências são interpretações dadas pelas docentes, pois não se tratam de atribuições delegadas pela SEE. Estas interpretações são, portanto, amplamente subjetivas. Todavia, as leituras docentes no que tange à ampliação, ainda que subjetiva, de suas funções nos interessou justamente por revelar suas percepções, suas

angústias e sentimentos frente ao processo de intensificação do trabalho.

Nesse sentido, tratando-se do cenário atual, entre os 128 entrevistados, 89 acreditam fazer o papel de outros profissionais na escola (69,5%), 37 docentes responderam que não exercem mais funções do que lhes é competência (28,9%) e dois docentes não responderam a esta questão (5.7 do Questionário). Mas quais funções seriam estas que os docentes sentem que exercem? O mais recorrente entre os 89 professores que acreditam exercer outras funções é o papel de psicólogo e/ou mediador de conflitos. Somam-se 50 professores a mencionar tais funções. Dez docentes informaram que exercem o papel que seria da secretaria escolar, como digitação de notas, apontando a crescente burocratização como uma função a mais para o docente. Outros oito professores lembraram sua atuação na figura de inspetor de alunos, isto é, aquele que cuida dos alunos também fora da sala de aula, no âmbito da condução disciplinar dos discentes no espaço escolar (profissional que tem diminuído nas unidades escolares em função da terceirização de vigilância e segurança escolar), inclusive nos períodos de intervalo. Doze professores versaram com respostas variadas, citando que atuaram na função de médico, laboratorista, educador (pois os alunos seriam mal-educados), e outras. Doze docentes que afirmaram cumprir mais funções do que à docência concerne não responderam quais seriam elas.

Para além das respostas variadas e de necessárias ponderações em relação às funções do educador como sujeitos que precisam estar atentos às subjetividades e situações dos seus educandos, vale destacar que 11 professores discorreram nesta questão com um discurso irônico, porque sugeriram que cumprem as funções de “pai”, “mãe” ou “babá” dos alunos. Afirmamos ser irônico no sentido de que as primeiras funções não constituem papel profissional remunerado e a função de babá não caberia em referência aos alunos da SEE-SP, pois eles cursam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e não são, portanto, crianças pequenas dependentes dos cuidados de babás. Mas compreendemos o discurso no que concerne aos sentimentos docentes, à sua angústia frente à intensificação do seu trabalho, inicialmente materializada no aumento do número de aulas (e de alunos atendidos) pelos professores, mas não limitada a isso, já que também se contextualiza na situação de atrofia das responsabilidades do Estado neoliberal. Lembramos que os alunos são pessoas, e não objetos. Carregam consigo suas subjetividades, os problemas familiares e as questões sociais inerentes à realidade social, principalmente porque são os alunos das escolas públicas aqueles que pertencem, em geral, às classes populares, e muitas vezes em situações de vulnerabilidade. O aumento do contato dos professores com os alunos em virtude da ampliação da jornada e intensificação do trabalho repercute negativamente nas instâncias emocionais destes trabalhadores, como veremos adiante.

Não é tarde para lembrarmos a importância que nossa pesquisa confere aos sentimentos docentes, até porque já utilizamos e devemos recorrer muitas vezes a essas formas de apreensão da realidade. Sem reduzi-los ao campo das ideias, os sentimentos constituem o *fazer-se* dos sujeitos porque, ao passo que expressam a experiência e o sentido

dado por eles à dinâmica social, também produz neles modificações que interferem no próprio processo histórico. É novamente Thompson e a História Social marxista britânica que nos trazem elementos para observar essas conexões, ao destacar que:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Com efeito, concordamos com Thompson (1981, p. 194), ao entendermos que muitos dos valores carregados pelos sujeitos podem ser aprendidos nos sentimentos, revelando-nos que a precarização docente se manifesta além das condições materiais, mas também nas vivências (muitas vezes angustiantes) que os professores experimentam por meio dos sentimentos, dos valores e da cultura. Assim, as formas como os professores apresentam e rememoram a dimensão emocional dos temas como salários, jornadas, contratos, e outros, devem ser incorporadas aos elementos da precarização porque se fazem sentir no cotidiano docente sob a forma de sofrimento, de cansaço, de desânimo.

Por fim, no que tange às jornadas de trabalho, sua ampliação e intensificação, aferimos junto aos docentes se eles entendem que suas jornadas são cansativas e, em caso positivo, quais consequências isso acarreta (Questões 4.8 e 4.8.1 do Questionário). Confirmando nossas hipóteses iniciais, a maioria afirmou ter uma jornada cansativa, incluindo professores que não possuem carga completa na SEE-SP, outras redes ou empregos.

Foram 114 docentes que admitiram ter a jornada cansativa (89%), frente a 13 professores que informaram não achar a sua jornada cansativa (10,1%). Dos 128 docentes, apenas um não respondeu a estas questões. Elaboramos, ainda, uma média das horas de jornada de trabalho dos professores que não consideram ter uma carga cansativa na SEE-SP, chegando ao número de 26,9 horas semanais, entre eles professores iniciantes e professores Categoria O e F que apontaram a necessidade e o interesse de ampliar o tempo de trabalho.

O que podemos inferir daí é que, de uma maneira geral, os professores que compõem nosso universo empírico, assim como as médias nacional e estadual anteriormente apresentadas, trabalham muito, muitas horas, com muitas responsabilidades e em um ritmo intenso, acelerado e cansativo. Evidências que coadunam com o processo de intensificação do trabalho, no sentido apresentado por Apple (1987, p. 9):

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Impressionam, todavia, os relatos acerca das consequências das jornadas intensas dos professores da DRE de Andradina. Dos 114 professores que apontaram ter jornadas cansativas, 77 informaram que têm consequências diretas na saúde, como desânimo crônico, estresse, cansaço constante, depressão e outros problemas de saúde. São muitos os exemplos que podemos destacar, como o da professora que afirmou que, em virtude da sua jornada cansativa, desenvolveu “irritação, cansaço físico e mental, desgaste, aflição, tristeza, doenças (depressão), dores” (Questionário 40). Outro professor declarou que, por causa do ritmo intenso de trabalho, hoje apresenta “estresse, pressão alta, diabetes e dores musculares” (Questionário 51). A professora do Questionário 58 relatou que, como resultado da sua jornada cansativa, desenvolveu “todas as possíveis (consequências), pois o desgaste emocional, da voz, e etc., levam o professor a problemas como pressão alta, estresse, fibromialgia”. Uma docente salientou que foi preciso diminuir a jornada porque, em razão dela, ficou muito doente, “tenho depressão, que faço tratamento até hoje” (Questionário 74). A referida professora hoje leciona 31 aulas semanais na SEE-SP e não acumula outros cargos ou empregos. Igualmente dramático é o relato do professor que, prestes a se aposentar, admitiu que o ritmo de trabalho intenso prejudicou definitivamente sua saúde. Segundo ele, “acarretou na doença Síndrome de *Ménière* (Labirintite) e depressão” (Questionário 82).

Alguns docentes, ao salientarem os problemas de saúde como consequências da intensificação das jornadas, sugeriram que não são apenas as muitas horas de trabalho que acarretam os problemas, mas também as condições nas quais estas horas são trabalhadas. De acordo com a professora do Questionário 92, ela desenvolveu “estresse, não pelo tempo dedicado à sala de aula, mas também pelas péssimas condições de trabalho e atual realidade das nossas escolas, onde a violência assumiu o centro da situação”.

Com respostas mais variadas, mas em uma mesma direção, 17 docentes indicaram que a falta de tempo para fazer exercícios físicos ou para o lazer concorre para diminuir a qualidade de vida, até oportunizando doenças. Por fim, 25 docentes indicaram que a carga de trabalho intensa e cansativa prejudica o convívio com a família. Como a professora que somou as consequências na saúde à questão: “Problemas de saúde, tais como crise de ansiedade, depressão, problemas na garganta e há, ainda, problemas familiares” (Questionário 112). Outra docente, em alusão ao problema, relatou: “Deixo de ter vida social, não acompanho meus filhos como deveria, passo mais tempo na escola que em casa” (Questionário 14). Ainda neste sentido, outra professora aponta que as jornadas intensas acarretaram “estresse e dificuldades de relacionamento com meu cônjuge” (Questionário 81). Entre os que sugeriram ser afetados pela intensificação da jornada, sete docentes não responderam como isso ocorreu.

É coerente lembrarmos, aqui, novamente, que a composição de gênero, imbricada ainda ao processo de feminização, pode trazer implicações importantes no que tange à jornada. Sem decretar generalizações, observamos a inserção da mulher no mundo do trabalho, sobretudo na esfera da docência, na complexa interface entre conquista feminista e

necessidade do capital. As mulheres tonaram-se, no decurso desse processo, sujeitos do trabalho e inclusive da provisão familiar, face às fraturas e novas configurações familiares após a lei do divórcio e à emancipação das mulheres no que diz respeito ao casamento. No entanto, os cuidados do lar ainda são delegados a ela, conforme pontuou a professora Marisa, ao dizer que, na sua época, o trabalho da mulher fora de casa não significava que os afazeres domésticos eram divididos pelo casal, ao contrário, consistia em maior pressão em dar conta dos dois.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) sugere que, ainda hoje, 93% do trabalho doméstico é operado pelas mulheres. Sobre isso, Freitas ainda acrescenta que “o caminho percorrido não levou a uma igualdade plena entre os sexos, pois a conciliação do trabalho doméstico com o profissional permanece sendo responsabilidade das mulheres, seja exercendo ou contratando outras mulheres para realizar o primeiro” (FREITAS, 2007, p. 19).

Disso, podemos inferir que as jornadas das professoras, maioria da composição de nosso universo empírico de professores atuantes (pois são 101 mulheres e apenas 27 homens), são ainda sobrecarregadas com obrigações domésticas, tornando o cotidiano do trabalho ainda mais pesado, cansativo, árduo. Quando somadas e articuladas, as questões e variáveis apontadas ou percebidas em nossa pesquisa, tornamo-nos cada vez mais sensíveis ao entendimento de que esse cenário de trabalho e vida representa a imposição, sempre crescente, de uma disciplina pautada no tempo industrial, no aprofundamento da exploração que já era marca do trabalho operário e que se estendeu e se enraizou, tornando-se um tempo de contingências, tempo de perdas, tempo acelerado e pesado, um tempo sem humanidade.

Considerações: sobre a premência da reflexão e superação

A intensificação do trabalho docente, operada legalmente a partir dos anos 1950 e aprofundada após os anos 1990, sobretudo pela ampliação do tempo de trabalho nas jornadas dos professores na SEE-SP, afeta esses sujeitos de maneira muito negativa. Afeta, inclusive, no que tange à saúde dos professores, pois seus relatos nos revelam um processo explícito de adoecimento emocional e físico na categoria.

Ampliada e exteriorizada, a carga horária extenuante executada por professores e professoras, a intensificação das responsabilidades docentes faz interface de causa e efeito com outros elementos da realidade que se caracteriza pelo processo de precarização do trabalho, da mesma forma como parece bastante evidente ser ela mesma o reflexo do processo de desvalorização do salário docente.

Em reações completamente integradas, a dinâmica do ritmo do trabalho implica em piores condições de trabalho, e reificadas em condições de trabalho péssimas em virtude de inúmeras outras faces e políticas adotadas (ou negligenciadas) porque, no ideário neoliberal, interessa que o bem público esteja em piores condições que o privado, até para que

a própria iniciativa privada possa ser acionada para garantir itens com sintomas de falência (serviços de merenda, limpeza e segurança escolar, por exemplo).

Consideramos que o aspecto material das condições de trabalho se engendrou, sobretudo, nas relações entre a remuneração insatisfatória e intensificação de trabalho que, como vimos estão conectadas tanto no sentido histórico legal (as reformas jurídicas levaram a esse quadro) quanto no sentido material concreto, leva o professor a se submeter a jornadas e cargas estafantes para alcançar uma remuneração passível de sobrevivência digna. Isso se dá de tal maneira que essa sujeição passa pela naturalização do processo (o professor considera normal lecionar em vários turnos e escolas) e até certo ativismo individual para que isso ocorra (o professor luta para garantir as condições de lecionar em vários turnos e escolas).

Mas, nesse cenário, o professor não se limita em “trabalhar muito e ganhar pouco”, elementos como a instabilidade gerada pelos contratos precários se somam à precarização, fazendo-nos entender que será preciso novos mergulhos para sua compreensão. Por ora, apontamos as jornadas como elemento de análise nesta discussão por entendermos sua importância. Esperamos com isso contribuir com o debate e encontrar interlocutores para a construção de um cenário mais completo. Um cenário a ser descortinado, denunciado e superado.

Por fim, cabe considerar que a precarização do trabalho docente não se limita à educação básica, ela se expressa de maneiras variadas também no ensino superior, inclusive público, também tão contaminado da lógica do privado. Todavia, é na escola de ensino básico que a manifestação da precarização do trabalho docente é mais crônica e, a despeito das distâncias (indesejáveis) entre os professores e a pesquisa, a ausência de trabalhos sobre as condições da docência, no campo da História, é alarmante.

Manter este silêncio e esta ausência é uma espécie de autonegligência, porque a luta para a construção do conhecimento histórico socialmente referenciado, e para a formação de professores, deve passar pela reflexão acerca da própria condição de professor como sujeito do trabalho. É por meio do trabalho docente que o currículo se desenvolve plenamente e este trabalho não está despido dos demais elementos do mundo do trabalho, para além das práticas de ensino, pois faz interface com a realidade de homens e mulheres de carne e osso. Nisto, buscamos chamar a atenção para que a História, e sobretudo a História Social do Trabalho se amplie para realmente integrar a diversidade de sujeitos, como vem fazendo nos últimos anos. E que nesta diversidade, também possamos nos enxergar e nos empoderar, de História e memória.

Referências

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

- ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- BOING, Luiz Alberto. *Os sentidos do trabalho de professores itinerantes*. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001a.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista - 1933/1990. *Org & Demo* (Marília), Marília, v. 2, n. 1, p. 73-86, 2001b.
- CHAUI, M. S. *Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
- FREITAS, Tais Viúdes. *O cenário atual da divisão sexual do trabalho*. São Paulo: SOF, 2007.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Teoria, trabalho e gênero: debate historiográfico e diálogos entre precarização e feminização do trabalho docente. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, Três Lagoas, MS, v. 4, n. 8, p. 148-167, 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>> . Acesso em: 12 mar. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=10/05/2017%2009:14:19>. Acesso em: 12 mar. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

Fontes

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP. *Cadernos e Publicações*. São Paulo, 1997-2012.

ENTREVISTA. Benedito Newton Assuiti. Produção: Mariana Esteves de Oliveira. Andradina, 2016a. 18 min. (Digital).

ENTREVISTA. Maria do Carmo Melo Sanches. Produção: Mariana Esteves de Oliveira. Andradina, 2016b. 38 min. (Digital).

ENTREVISTA. Marisa Mariani Pardo. Produção: Mariana Esteves de Oliveira. Andradina, 2016c. 34 min. (Digital).

Notas

1 Aqui cabem algumas observações quanto aos percursos metodológicos da pesquisa. Os 128 professores foram entrevistados por meio de questionários estruturados contendo nove páginas e cerca de cem questões, e os professores aposentados foram entrevistados por meio de entrevistas orais, ambos com metodologias específicas aplicadas à História. Os 128 professores perfazem 65% do total de professores do universo empírico escolhido – Diretoria Regional de Ensino de Andradina. Destacamos, ainda, que os professores entrevistados por meio dos questionários solicitaram anonimato e, por isso, são identificados pelo número do questionário (já que seria exaustivo criar 128 pseudônimos). Os professores aposentados, entrevistados oralmente, permitiram sua identificação e, portanto, estão referenciados no texto com os seus respectivos nomes (Marisa, Benedito e Maria do Carmo). A escolha destes professores aposentados obedeceu à necessidade de aprofundar o olhar subjetivo e o recuo temporal (por isso professores ingressantes entre 1950 e 1960). No que tange ao recorte do universo empírico, os dados gerais, legais e institucionais compreendem a SEE-SP, todavia, por possuir mais de 5.000 escolas e 200.000 docentes, reduzimos o universo empírico à Diretoria Regional de Andradina, onde a autora reside. Realizamos, na tese, a contextualização que justificasse e permitisse esta escolha, pois sabemos que, por se tratar de um município de pequeno porte, não teríamos acesso à totalidade das situações experimentadas por docentes que trabalham na capital, por exemplo. Ainda assim, por constituir-se como cidade polo da SEE-SP (pois concentra uma Diretoria Regional responsável por onze municípios de entorno), buscamos relacionar, de forma

dialética, o jogo de escalas entre o micro e o macro, no intuito de não particularizar a pesquisa.

2 Acordo denominado MEC-USAID

3 Decreto nº 40.614, de 23 de agosto de 1962, Artigo 415.

4 Lei nº 201 de 10 de outubro de 1978, Seção II, Artigo 32, § 2.

5 Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 - Plano de Carreira dos Professores da SEE-SP - com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 e alterada pela Resolução SE nº 8, de 19 de janeiro de 2012.

6 Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013.

7 A legalidade das acumulações de cargo é aferida pelas direções das escolas e pela Diretoria de Ensino, nos termos do Decreto nº 41.915, de 2 de julho de 1997, que determina que "haverá compatibilidade de horários quando houver comprovada possibilidade de exercício de ambos os cargos, o intervalo entre um e outro seja de uma hora, em se tratando do mesmo município, e de duas horas quando as funções são desempenhadas em municípios diferentes, bem como mediante a comprovação de viabilidade de acesso aos locais de trabalho pelos meios normais de transporte. O Decreto nº 41.915/1997 ainda contém previsão, em seu artigo 5º, parágrafo 3º, que se as unidades escolares forem próximas uma da outra, os intervalos poderão ser reduzidos até o mínimo de 15 minutos, ainda que em municípios diferentes, a critério da autoridade competente" – Fonte: APEOESP - Manual do Professor, 2011.

8 Sobre esta questão, ainda cabe destacarmos que a intensificação do trabalho docente não se restringe à ampliação quantitativa da jornada. Em outro aspecto, a intensificação do trabalho refere-se também a uma ampliação de responsabilidades e atribuições que os professores devem cumprir dentro da jornada. Sobre este tema, recomendamos Assunção e Oliveira (2009).

9 As formas de contratos docentes na SEE-SP também constituem um item da precarização do trabalho. Os contratos temporários sempre existiram na Secretaria, todavia, o percurso histórico desta condição nos possibilita enxergar o aprofundamento da flexibilização do trabalho e as relações com as demais formas de precarização. De 1974 até 2007, prevaleceu a Lei nº 500/1974, em que existiam duas grandes categorias contratuais, de efetivos titulares de cargo (concurados) e de Ocupantes de Função Atividade, os OFA, contratados sem concurso. Na gestão de José Serra no governo estadual, foram promulgadas as leis nº 1.010/2007 (que criou a "São Paulo Previdência" - SPPREV) e nº 1.093/09 (que dispôs sobre a contratação por tempo determinado no serviço público paulista) e assim estabelecidos novos critérios de admissão de professores sem concurso, resultando em um novo processo de cisão da categoria, agora com oito tipos contratuais (Categorias "A", "P", "F", "L", "O", "S", "V" e "R"). Na prática, os maiores grupos contratuais são a categoria A (efetivos concurados), Categoria F (não são efetivos, mas possuem estabilidade porque possuíam aulas como OFA no período de transição das leis entre 2007 e 2009. A categoria tem necessidade de fazer provas admissionais para a garantia das aulas e tem atribuição mínima compulsória em aulas ou em atividades extraclasse caso não passem nas provas) e a Categoria O (contratados anualmente por meio de avaliações, mas demitidos ao final do ano letivo com necessidade de cumprirem quarentenas ou duzentenas de interstício, de modo a não obterem vínculo de estabilidade jurídica).

10 Alguns cargos ocupados por docentes podem constituir acúmulo de cargo público, objeto regido por lei e autorizado com o número máximo de 65 horas semanais, como já salientamos. A Rede Municipal de Educação de Andradina possui sete escolas que até os anos 1990, pertenciam à SEE-SP, e atuam no nível de Ensino Fundamental I. Muitos professores da SEE-SP que possuem a Licenciatura em Pedagogia, ou nas áreas de atividades específicas como Línguas e Educação Física, acumulam os cargos e atuam nela, por meio de concurso ou processo seletivo e há, ainda, casos de professores que entraram na SEE-SP antes do processo de municipalização e que atuam "adidos" (ou emprestados) para a rede municipal. Além disso, há outra rede pública de ensino na cidade, denominada Rede Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (mais conhecido como Centro Paula Souza) que oferece ensino técnico profissionalizante nas Escolas Técnicas (ETECs), com cursos modulares e rápidos de um ano e meio, ou integrados ao Ensino Médio de três anos. A rede pertence à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo e também preconiza concurso público ou processo seletivo para ingresso, demandando o acúmulo de cargos públicos dos professores, que são autorizados pelas respectivas secretarias. As Redes SESI, APAE e de escolas particulares em geral conformam outro nicho de trabalho docente, que não necessita de autorização da Secretaria, pois não constitui acúmulo de cargo público e, portanto, não está limitado ao número de horas disposto na lei do acúmulo.

11 Criada em 1º de junho de 2007, pela Lei Complementar nº 1.010, a "São Paulo Previdência" é a unidade gestora única do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS) e do Regime Próprio de Previdência Militar (RPPM). A criação da entidade implicou em um momento de tensão nas relações do Estado com os

docentes da SEE-SP, pois a sua primeira redação legal excluía, da SPPREV, parcela significativa do funcionalismo, os contratados sem concurso com base na Lei nº 500, de 13/11/1974, e os Admitidos em Caráter Temporário, os chamados professores ACT das escolas da rede estadual. Diante da reação dos trabalhadores, o governo recuou neste ponto e, no dia 27 de abril, divulgou um texto substitutivo, incluindo os docentes temporários em atividade até aquela data. Os professores contratados posteriormente, que seriam Categoria L e O ficaram excluídos do regime, como veremos adiante.

12 Cabe salientarmos que também a docente em questão é portadora de deficiência visual severa e estas informações foram repassadas por ela, cujo questionário foi respondido oralmente mediante intervenção direta de aplicação da pesquisadora – Questionário 110. A professora possui outro cargo público docente, de 30 horas semanais, na Secretaria Municipal de Educação. A soma atual de suas jornadas é de 50 horas semanais.

13 Destacamos aqui que, não obstante o aumento da carga horária em aulas, a intensificação do trabalho docente, como já dissemos, implica o aumento de responsabilidades dos professores nos demais processos escolares, que demandam trabalho extrassala de aula. Compreendemos, no entanto, que essas faces do trabalho são tomadas como algo por fora, e até realizado fora da jornada.

Mariana Esteves de OLIVEIRA. Professora Adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Av. Costa e Silva, s/n - Cidade Universitária, Campo Grande - MS, 79070-900.

Recebido em 26/06/2016

Aprovado em 14/02/2017