

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Bruno Cesar Costa Ribeiro Mira

IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
E NO ADOECIMENTO/READAPTAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL  
DE SÃO PAULO

UBERABA-MG

2022

Bruno Cesar Costa Ribeiro Mira

IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
E NO ADOECIMENTO/READAPTAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL  
DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

UBERABA-MG

2022

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

M634i Mira, Bruno Cesar Costa Ribeiro  
Implicações das políticas educacionais nas condições de trabalho e no adocimento/readaptação dos professores da rede estadual de São Paulo / Bruno Cesar Costa Ribeiro Mira. -- 2022.  
140 p. : il., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022  
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. Professores - Formação. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Avaliação educacional. 4. Professores - Stress ocupacional. 5. Educação e Estado.  
I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

**BRUNO CESAR COSTA RIBEIRO MIRA**

**IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
E NO ADOECIMENTO/READAPTAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL  
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Uberaba MG, 17 de agosto de 2022

Banca examinadora

---

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (Orientador)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Profa. Dra. Luciana de Almeida Silva Teixeira (Titular interno)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Titular externo)

Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus filhos Ayla e Dimitri e a minha namorada e companheira Heliana Castro Alves, que esteve presente em todos os momentos me ajudando com o possível e com o impossível.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a minha mãe por ter insistido com os estudos. Ao meu pai (*in memoriam*) pelo hábito da leitura e aos meus irmãos Caio e Thales.

Agradeço também a minha namorada e companheira Heliana Castro Alves que esteve ao meu lado durante todo o trajeto sempre me apoiando.

E ao meu orientador José Lucas Pedreira Bueno pela caminhada em tempos de guerra.

“Temos uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”.

Orlandi

MIRA, Bruno C. C. R. Implicações das políticas educacionais nas condições de trabalho e no adoecimento/readaptação dos professores da rede estadual de São Paulo 2022. 1f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar as implicações das condições de trabalho, decorrentes das políticas educacionais, no adoecimento e readaptação de professores do Ensino Médio da rede estadual de educação do Estado de São Paulo. A partir da abordagem qualitativa, utilizamos como procedimento de coleta de dados na pesquisa de campo a aplicação de um questionário on-line divulgado nas redes sociais de grupos de professores readaptados e em grupos de aplicativo de mensagens utilizamos a pesquisa documental nas sessões do trabalho e os dados coletados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo temática (AC). Participaram do estudo 30 professores readaptados e como resultados da nossa pesquisa, obtivemos três categorias analíticas. Na primeira categoria, “Precarização e intensificação do trabalho docente”, observamos que as condições de precarização do trabalho relacionadas a alguns aspectos como a infraestrutura das escolas, a violência no espaço escolar e principalmente os salários precarizados, incidem na intensificação do trabalho docente já que os professores passam a assumir um maior número de turmas em diferentes escolas em até três períodos, gerando uma sobrecarga de trabalho. Devemos compreender a precarização e a intensificação do trabalho docente como um processo em que estes fatores se encontram interligados, diante das condições de sucateamento, na qual o ensino público do Estado de São Paulo se encontra. A segunda categoria “O processo de readaptação dos professores do Estado de São Paulo” acompanha no relato dos participantes, o processo de readaptação que tem início com o afastamento pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME) e posterior avaliação para readaptação provisória ou definitiva. No entanto, o sofrimento dos professores não termina com o afastamento da sala de aula, uma vez que eles precisam enfrentar os estigmas, diante dos pares, que, na maior parte das vezes, consideram a readaptação não como uma situação extrema, cujo adoecimento impossibilita o profissional da educação de realizar as atividades para as quais prestou concurso, mas sim, como um privilégio, pelo fato de não precisar mais lecionar em um ambiente adoecedor. E, por fim, a terceira categoria: “A cobrança para o aumento do IDESP” aborda o índice como um fator que impele arditosamente a vida docente, já que se tornou o eixo norteador do trabalho

dos profissionais da educação no Estado de São Paulo. Com isso, a cobrança pelo desempenho satisfatório dos alunos no SARESP, faz com que o trabalho dos professores seja direcionado para o treinamento dos alunos para a prova, com a obrigação de atingir os índices estipulados pela SEE/SP. Observamos nesta categoria que a pressão sobre os docentes para atingirem os índices leva os professores a se culpabilizarem pelos resultados insatisfatórios, contribuindo parcialmente para o adoecimento. Concluímos neste estudo que para os docentes que participaram da pesquisa, o índice do IDESP não foi o fator principal ou exclusivo para o adoecimento e readaptação, mas que, com as condições gerais de precarização e intensificação do trabalho, a cobrança do índice pode contribuir para este processo.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. IDESP. Precarização do trabalho docente. Intensificação do trabalho docente. Organismos Internacionais. Readaptação Funcional.

MIRA, Bruno C. C. R. Implications of educational policies on working conditions and on the illness/readaptation of teachers in the state network of São Paulo 2022 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

### **ABSTRACT**

This paper aimed to investigate the implications of working conditions, arising from educational policies, on the illness and readaptation of high school teachers of the state education system of the State of São Paulo. Based on the qualitative approach, we used as a data collection procedure in the field research the application of an on-line questionnaire disseminated in the social networks of groups of readapted teachers and in whatsapp groups. We used documentary research in the sessions of the paper and the data collected were analyzed by the technique of thematic content analysis (CA). As results of our research, we obtained three analytical categories. In the first category, "Precariousness and intensification of teachers' work," we observed that precarious working conditions related to some aspects such as school infrastructure, violence in the school space, and especially precarious salaries, had an impact on the intensification of teachers' work, since teachers began to take on a larger number of classes in different schools in up to three periods, generating an overload of work. We must understand the precariousness and intensification of teaching work as a process in which these factors are interconnected in light of the scrapped conditions in which public education in the state of São Paulo finds itself. The second category "The readaptation process of São Paulo State teachers" follows in the participants' reports, the readaptation process that begins with the dismissal by the Department of Medical Expertise of the State (DPME) and subsequent evaluation for temporary or permanent readaptation. However, the suffering of teachers does not end with the removal from the classroom, since they need to face the stigmas in front of their peers, who most of the time consider the readaptation not as an extreme situation, whose illness makes it impossible for the education professional to perform the activities for which he or she was selected, but as a privilege for not having to teach in a sick environment anymore. And finally, the third category "Demand for the increase in the HDESP" approaches the index as a factor that impacts the teaching life, since it has become the guiding axis for the work of education professionals in the State of São Paulo. Thus, the charge for the satisfactory performance of students in SARESP makes teachers' work be directed to the training of students for the test, having the obligation to achieve the indexes

stipulated by the SEE/SP. It is observed in this category that the pressure on teachers to achieve the indexes leads many teachers to blame themselves for the unsatisfactory results, partially contributing to their illness. We conclude in this study that for the teachers who participated in the research, the IDESP index was not the main or exclusive factor for their illness and readaptation, but that, along with the general conditions of precariousness and intensification of work, the charging of the index can contribute to this process.

Key-words: Large Scale Assessment. IDESP. Precariousness of teaching work. Intensification of teachers' work. International Organizations. Functional Readaptation

## LISTA DE SIGLAS

AAP - Avaliação de Aprendizagem em Processo

ADE - Avaliação Diagnóstica de Entrada

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM - Associação de Pais e Mestres

BC - Banco Central

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CASS - Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

Conesp - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo

D.E - Diretoria de Ensino

D.O - Diário Oficial

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DPME - Departamento de Perícias Médicas do Estado

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamentos dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IFC - Corporação Financeira Internacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MIGA - Agência Multilateral de Garantias de Investimentos

MMR - Método de Melhoria dos Resultados

NGP - Nova Gestão Pública

OSCIPs - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLC - Projeto de Lei Complementar

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Parceria Público-Privado

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Prouni - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileiro

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SED - Secretaria Escolar Digital

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPG - Secretaria de Planejamento e Gestão

U.E - Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>21</b>
2.1	A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP).....	25
2.2	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS .....	31
2.2.1	O Banco Mundial .....	33
2.2.2	As diretrizes do Banco Mundial.....	36
<b>3</b>	<b>AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA GESTÃO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO</b> .....	<b>40</b>
3.1	AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	40
3.2	O TRABALHO DOCENTE DIRECIONADO PARA AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	43
<b>4</b>	<b>OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA SAÚDE DOS PROFESSORES</b> .....	<b>50</b>
4.1	AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA SEE/SP .....	50
4.2	SARESP.....	58
4.2.1	Idesp .....	61
4.2.2	O treinamento dos alunos para o SARESP .....	62
4.3	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	66
4.3.1	Salários .....	72
4.4	A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	77
4.4.1	Taylorismo, fordismo e toyotismo.....	77
4.4.2	A intensificação no espaço escolar .....	79
4.4.3	A superlotação de salas .....	82
4.4.4	A ampliação da jornada de trabalho no Estado de São Paulo .....	82
4.4.5	A sobrecarga de trabalho.....	88
<b>5</b>	<b>OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E NA SAÚDE DOS PROFESSORES</b> .....	<b>90</b>
5.1	A READAPTAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	94
<b>6</b>	<b>A PESQUISA E SEUS RESULTADOS</b> .....	<b>102</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	104
6.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	104

<b>6.2.1</b>	<b>Precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo.....</b>	<b>105</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O processo de readaptação no Estado de São Paulo .....</b>	<b>108</b>
<b>6.2.3</b>	<b>A cobrança para o aumento do IDESP .....</b>	<b>111</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A readaptação profissional é assegurada pela Lei Federal 8.112, de 11 de dezembro de 1990, aos servidores públicos da União e ocorre quando o funcionário público adoece e necessita ter a função laboral reavaliada. No Estado de São Paulo, mais de 100 professores são afastados por dia da sala de aula (PAIXÃO, 2019). Segundo o Cadastro Funcional da Educação, em 2020, até o mês de novembro, foram readaptados 10.051 professores (SIC, 2021).

A readaptação deve ser condizente com a limitação do servidor, respeitando a “[...] habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá as atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga” (BRASIL, 1990). O professor que apresente limitações de ordem física ou psíquica para o desempenho das funções faz jus a requerer ou pode ser encaminhado, por indicação médico-pericial, para a readaptação funcional, sendo esta necessária, quando o funcionário sofre restrição física ou mental, que redunde na necessidade de mudanças das atividades até então executadas (LEMES; CHIESSE, 2016; AMARAL, 2018;).

Duarte e Mendes (2013) apontam que os professores do ensino básico no Brasil sofrem com a falta de reconhecimento, trabalham em condições precárias e são uma categoria adoecida. De acordo com Antunes (2014), a readaptação dos professores na rede pública de ensino é mais complicada que a constatação dos adoecimentos, uma vez que reflete algumas das consequências da reestruturação do capitalismo no sistema educacional e as respectivas condições de trabalho dos professores.

A reestruturação capitalista nos anos 1970 modificou a economia política e principalmente a educação, a partir do modelo neoliberal. No Brasil, na década de 1990, as reformas neoliberais na educação foram executadas principalmente por meio dos organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e principalmente o Banco Mundial, que é o maior investidor em educação nos países da América Latina (TOMMASI; WARD; HADDAD, 1998).

Na década de 1990, as avaliações em larga escala - ou avaliações externas - ganharam força com as reformas educacionais apoiadas e orientadas por agências internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tiveram ações ativas nos países

subdesenvolvidos, para o avanço dos projetos neoliberais (ROBERTSON; VERGER 2012, p. 1137)

Desse modo, teve início a cultura empresarial de resultados e metas nas escolas públicas, que repercutiu na responsabilização e punição dos professores (HYPOLITO, 2011). É necessário observar que as avaliações em larga escala não levam em conta as características locais, sociais e políticas de cada escola em suas especificidades, condicionando os elementos educacionais aos padrões gerenciais do mercado (HYPOLITO, 2010). Nestas condições, remete-nos “[...] ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento das instâncias locais” (SANTOS; SABIA, 2015, p. 357).

No Estado de São Paulo, uma das consequências desta função de controle do governo, em meio à intensificação neoliberal, é que, desta forma, os problemas que cada comunidade escolar enfrenta são deixados de lado, reduzindo a interpretação do sucesso ou insucesso da prática docente, a partir, unicamente, das metas estipuladas pelo IDESP.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) foi criado em 1996, em meio à reforma neoliberal, da Nova Gestão Pública (NGP), por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. Na época, foi definida como uma avaliação que visava: subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional; verificar o desempenho dos alunos da educação básica, para fornecer informações às instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; reorientar a proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; viabilizar a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitar e estabelecer metas para o projeto de cada escola (SANTOS; SABIA, 2015, p.358). Desta forma, no Estado de São Paulo, a cada mês de novembro, é realizado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com os estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O SARESP tem como finalidade avaliar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), sendo que no ano subsequente, são divulgados os resultados da avaliação externa. Aquelas escolas que conseguiram atingir o IDESP, recebem a bonificação por desempenho.

Através da Lei Complementar nº 909, de 2001 a SEE/SP e mediante as diretrizes da NGP, determinou-se “[...] o reconhecimento do mérito [da equipe escolar], por meio de punições ou premiações”, o que, segundo Souza e Cabral Neto (2018, p. 636), “situa o planejamento estratégico no âmbito das estratégias neoliberais, cujo foco tem sido redimensionado para a competição e a produtividade de resultados [...]”.

Dentre os fatores que contribuem para o adoecimento dos professores estão a precarização das condições de trabalho nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo e a intensificação do trabalho docente, como apontado pelos pesquisadores (as): Barbosa (2011); Hypolito (2010, 2011); Mesko, Silva e Piolli (2016); Shiroma e Evangelista (2011); Sousa (2014); Macaio e Fischer (2015); Adrião (2006, 2015).

A precarização do trabalho docente abarca as condições de infraestrutura das escolas, a falta de reconhecimento social, a desvalorização da carreira e os salários defasados, em comparação a outros profissionais de mesmo nível de formação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Neste contexto, é necessário também levar em consideração a “sobreposição de papéis/funções; da convivência com atividades extraclasse, que interrompem o trabalho principal do professor e o reordenamento do trabalho, devido à ausência de professores” (MACAIO; FISCHER, 2015, p. 842).

Esteve (1999) também considera como parte da precarização do trabalho docente a pressão que os professores sofrem para renovar as metodologias de ensino, mesmo sem suporte, recursos e formação para desenvolver o trabalho. Ainda há à precarização do trabalho docente e a própria precarização do ensino público, envolvendo a falta de materiais e recursos que inviabiliza o trabalho dos professores. Além disso, é imprescindível destacar a falta de livros didáticos, computadores e laboratórios de informática, bem como péssimas condições de infraestruturas, como as instalações dos banheiros e das salas de aula, a falta de regulação da temperatura nos espaços fechados, etc. (MARIANO; MUNIZ, 2006).

É importante ainda destacar que a intensificação do trabalho docente acontece com as intensas e extensas jornadas de trabalho. Por um lado, os professores sofrem com as cobranças e o estabelecimento de prazos, para desenvolver projetos concomitantes aos conteúdos curriculares e, ainda, devem aplicar e corrigir as Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e, diante disso, apresentar planos de ações para os alunos conseguirem resultados satisfatórios. Por outro lado, a intensificação também é extensa, pois os professores trabalham em mais de uma escola, para compensar os baixos salários (BARBOSA, 2011). Além disso: “A intensificação do trabalho com a inserção tecnológica nas escolas, aumentou a burocratização, com sistemas em rede, além da vigilância sobre o trabalho docente e realização de serviços administrativos que antes eram realizados pela secretaria das unidades escolares (HYPOLITO, 2011).

Diante o exposto, o presente trabalho consiste em responder a seguinte questão: em que medida o adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de

Educação de São Paulo decorre das políticas educacionais implementadas no Estado de São Paulo? A pressão por desempenho para aumento do IDESP contribui para esse adoecimento?

Nosso objetivo geral consiste em Investigar as implicações das condições de trabalho, decorrentes das políticas educacionais, no adoecimento e readaptação de professores do Ensino Médio da rede estadual de educação do Estado de São Paulo. Entre os objetivos específicos deste estudo, elencamos:

- a) Analisar as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais do Estado de São Paulo - essa análise permitirá evidenciar a precarização, intensificação e a relação com as avaliações em larga escala;
- b) Analisar as alterações nas condições de trabalho docente decorrentes das políticas neoliberais implementadas na rede estadual de ensino;
- c) Compreender os processos de adoecimento e readaptação de docentes do Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo.

Diante dos altos índices de readaptação funcional por adoecimento docente, esta pesquisa se justifica pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o fenômeno do “adoecimento docente na educação básica”, proporcionando possíveis bases científicas para a formulação e/ou reformulação de políticas públicas, que favoreçam a qualidade de vida e o ambiente de trabalho dos docentes e, portanto, a qualidade social da educação básica. Segundo Santos (2015, p.18), “Ao ser afastado da prática docente, o professor fica às margens do contexto educacional [constituindo] uma experiência que deve ser vista sob a perspectiva das problemáticas do campo educacional”. Dentre as dificuldades que os professores readaptados sofrem, estão: a falta de respeito com as limitações no ambiente de trabalho; os estigmas de preguiçosos e acomodados, além dos preconceitos, do assédio moral e do isolamento social (AMARAL, 2018; DUARTE, 2013; FERREIRA, 2017).

A relevância científica deste estudo se justifica pelo observável crescimento na produção de conhecimento na área de Educação, buscando superar as dificuldades alienantes para a compreensão abrangente dos fenômenos relacionados à precarização do trabalho docente, em especial, em relação à pressão por desempenho, que os profissionais da educação do Estado de São Paulo sofrem, diante das reformas neoliberais, que cresceram na década de 1990, com a influência das instituições internacionais, como o Banco Mundial.

A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2008, p. 21), “trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar

sobre o que faz e interpretar o que faz”. A partir da abordagem qualitativa, a pesquisa também possui caráter exploratório, propondo alcançar um discurso interpretativo, para a compreensão de determinada realidade (MINAYO, 2008). Em consideração a natureza da problemática da pesquisa, a pesquisa foi dividida em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Estruturamos o relato da pesquisa em 09 (nove) seções. Na primeira denominada “Introdução” dissertamos sobre a delimitação temática, justificativa, problematização, objetivos, classificação e procedimentos metodológicos empregados no relatório final.

Na segunda seção, **“As políticas neoliberais e suas marcas na educação”**, discutimos sobre a influência da reestruturação capitalista dos anos 70 e a mudança nas políticas educacionais a partir dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a CEPAL, o FMI, entre outros.

Na terceira seção, **“As implicações das políticas neoliberais na gestão da rede estadual de São Paulo”**, refletimos sobre o paradigma da qualidade educacional imposto pelos organismos internacionais, como forma de controle e direcionamento do trabalho docente, mediante as avaliações em larga escala.

Na quarta seção, **“Os efeitos das políticas neoliberais nas condições de trabalho docente na saúde dos professores”**, evidenciamos as principais reformas ocorridas nos anos 90, como a criação do SARESP e do IDESP, além do direcionamento do trabalho docente para o treinamento dos alunos para o SARESP. Também buscamos compreender o processo de precarização e intensificação do trabalho docente da rede estadual.

Na quinta seção, **“Os efeitos das políticas neoliberais nas condições de trabalho docente e na saúde dos professores”**, discorremos sobre o processo de readaptação funcional dos professores da rede estadual.

Na sexta seção, **“A pesquisa e seus resultados”**, buscamos compreender, por meio da pesquisa de campo, a caracterização dos participantes da pesquisa e o resultado da discussão que nos levou a estabelecer três categorias de análise: precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo; o processo de readaptação no Estado de São Paulo; e a cobrança para o aumento do IDESP.

O estudo é finalizado com a **“Considerações finais”**, extraindo os resultados do questionário eletrônico, da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica, procurando estabelecer recomendações que pudessem contribuir para a produção científica e principalmente para o campo educacional.

## 2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO

Com a crise dos anos de 1973-1975, nos países capitalistas, “A economia global não desabou [...] embora a era de ouro<sup>1</sup> acabasse [...] bem semelhante a uma crise cíclica bastante clássica, que reduziu a produção industrial nas economias de mercado desenvolvidas” (HOBSBAWM, 1995, p. 394). Foi assim, diante deste cenário, que o neoliberalismo surgiu como resposta à crise do capitalismo e os países que estavam alinhados ideologicamente aos EUA, sofreram a imposição deste modelo econômico, social e político.

A novidade do neoliberalismo [...] reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída, portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político (uma “agenda”), visando a seu estabelecimento e sua conservação permanente (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 82).

E nos EUA, com a intensificação do neoliberalismo nos anos 1980, sob o governo de Ronald Reagan, pretendia-se desregulamentar totalmente a educação, transformando as escolas em empresas “[...] com fins lucrativos, na medida em que a eficiência do mercado melhoraria o acesso à educação e a qualidade do ensino” (LAVAL, 2019, p.111). Assim, as políticas neoliberais aplicadas no setor da educação começam a ser estruturadas e posteriormente difundidas e implementadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial.

No Brasil, nesta fase, as políticas neoliberais vêm sendo implementadas na educação desde os anos 1980 e intensificadas na década de 1990. Neste contexto, os discursos neoliberais surgem com a proposta de inovação, diante das mudanças que estão ocorrendo com o estabelecimento de um mercado mundial.

Com isso, as escolas passaram a utilizar os modelos de qualidade e eficácia presentes no mercado econômico, com o objetivo de modernização das instituições de ensino. Marin e Sampaio (2004) chamam a atenção para as políticas educacionais difundidas na América Latina na década de 90, que tiveram como princípio o crescimento da educação básica, mediante a padronização escolar e a inserção das escolas aos parâmetros internacionais defendidos pelos organismos internacionais.

---

<sup>1</sup> Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas as décadas, representam cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas (HOBSBAWM, 1995, p. 255).

Embora o discurso sobre o estado mínimo seja vigente nas políticas neoliberais, o que acontece nas políticas educacionais é a centralização dos processos de avaliação e controle sobre o trabalho docente. A situação se modifica ainda mais com o incremento das políticas educativas que visam controlar o trabalho docente, sob a égide dos pressupostos da “eficiência dos resultados, da avaliação e da competência” (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

As mudanças ocorridas na educação têm como objetivo, transformar a educação em mercadoria, mediante a desregulamentação das obrigações do Estado e com o estabelecimento das Parcerias Público-Privado (PPP) (HYPOLITO, 2010). Esta sinalização para o mercado, insere a cultura dos resultados no ensino e incentivando as PPP.

Segundo Silva (2018) com a aprovação da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) houve mudanças significativas nas diferentes etapas do ensino e na reorganização escolar. Os currículos, as avaliações e a formação inicial dos professores, sofreram modificações, além da concentração de funções que os docentes teriam que desempenhar sem preparação prévia (EVANGELISTA; VALENTIM. 2013).

Com a mudança nas políticas educacionais, Silva (2018) afirma que o sucesso ou fracasso dos alunos são de inteira responsabilização dos professores, pois a educação brasileira não ficou alheia às mudanças políticas, sociais e econômicas, que redefiniram os currículos e as atribuições do que é ser professor, responsabilizando-os de acordo com os resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Com isso, os professores sofrem com o individualismo perpetrado pelas políticas neoliberais de responsabilização, mas também, sofrem pela falta de reconhecimento, afetando diretamente a realização do seu trabalho (DUARTE, 2011).

Na década de 90, de acordo com Shiroma (1998), a ênfase nos discursos sobre a Educação Básica estava assentada na competitividade, relacionando profissionalismo e qualificação dos trabalhadores. É nesse contexto que surgem os discursos que a educação seria a resposta para as desigualdades sociais que os países da América Latina em especial, estavam vivendo. Estes discursos escondem a exploração do sistema capitalista, ao mesmo tempo que atribui individualmente a cada trabalhador pela sua condição e “[...] desconsidera e oculta as condições econômicas e sociais, apaga o caráter de classe das diferenças de oportunidades” (SANTOS, 2013, p. 55)

Freitas (2012, p. 386) estabelece dois modelos de privatização do ensino público. O primeiro é o modelo de concessão, no qual as escolas continuam sendo públicas, porém administradas por uma gestão privada. “Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um ‘contrato de gestão’

entre a iniciativa privada e o governo”. O outro modelo de privatização do Ensino Público são os vouchers, que ficou comumente conhecido no Brasil como bolsas de estudo, que permite um número seleto de alunos a estudarem em escolas privadas. Dentre os programas mais conhecidos de repasse de verbas públicas para iniciativa privadas estão o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (FREITAS, 2012).

Analisando o modelo de privatização dos EUA acerca da melhoria na qualidade de Ensino, Freitas (2012, p.387) afirma o seguinte:

Estas modalidades de privatização foram utilizadas à exaustão nos Estados Unidos e nem por isso houve melhoria no cenário educacional americano. Há dez anos que os Estados Unidos estão na média do Programme for International Student Assessment (Pisa) em 19 e não saem disso (OCDE, 2010). Os resultados, tanto de escolas administradas por contrato de gestão, como do programa de vouchers americano, têm sido considerados pela literatura especializada como contraditórios, para sermos benevolentes (Credo, 2009; 2010). As escolas operadas por contrato tendem a ser mais segregadas racialmente, predominando a população branca e melhor posicionada socialmente em relação à escola pública regular (Frankenberg, Siegel-Hawley & Wang, 2011). Nos últimos quinze anos, no conjunto da nação americana, a defasagem de aprendizagem entre negros e brancos foi reduzida em inexpressivos quatro pontos, caindo de 27 para 23 pontos (Rothstein, 2008). Há bons e maus resultados, exatamente como toda escola pública regular. Os dados sugerem que as escolas administradas por contrato e as que operam por vouchers têm os mesmos problemas que as escolas públicas regulares. A manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público.

A proposta dos reformadores do currículo, consiste em ofertar o básico, com o argumento que o básico é bom para todos. No entanto, a proposta delimita “[...] que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa parte relevante do currículo de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação” (FREITAS, 2012, p. 389). Dessa forma, as classes populares são restringidas de ter uma formação digna, dificultando ainda mais o acesso às universidades e ao trabalho e aumentando ainda mais a desigualdade de classe.

A privatização no Brasil surge como resposta para a ineficiência do Estado, transferindo à iniciativa privada serviços e setores estatais. Segundo Casagrande (2016), uma forma de privatização que teve início no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) é a descentralização dos serviços auxiliares ou de apoio que antes eram regulados para o Estado e passaram a ser chamados de publicização: “[...] consistia na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, que

considerar-se-ia pública, uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado” (CASAGRANDE, 2016, p. 85). Assim, um determinado setor, que antes estava sendo controlado pelo Estado, passa para as Parcerias Público-Privadas (PPP), embora continue ofertando serviços públicos à população.

A educação não ficou de fora das reformas provenientes do setor empresarial, que se revelou subordinada às diretrizes do Banco Mundial (BM), que estão planejadas à lógica neoliberal (FREITAS, 2003). Com isso, segundo Giroto et al. (2020, p.1258), os governantes adotam “[...] a cartilha de racionalização dos recursos públicos, impulsionada pelos organismos multilaterais como Banco Mundial e Fundo Monetários Internacional (FMI)”. O pressuposto é que educação pública, precisava ser modernizada, do mesmo modo que a educação dos países desenvolvidos, para assim aumentar a qualidade da educação brasileira (CASAGRANDE, 2016).

A modernização da educação com o mundo globalizado, vai ser uma constante nos discursos dos reformadores neoliberais, e principalmente a partir dos organismos internacionais, ente eles o BM, que segundo Tommasi, Warde e Haddad (2009) é a instituição que mais investe em reformas educacionais na América Latina.

De acordo com Oliveira (2016), a escola pública precarizada e a escola privada estilo MBA, são projetos regulamentados, das reformas educacionais dos anos de 1990, redimensionando os ideais da escola pública ao capitalismo global. A autora ainda afirma, que a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien na Tailândia, estabeleceu as diretrizes dos organismos internacionais para as reformas na educação.

Datada de 1990, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, arregimentou um plano global de ações articuladas por organismos como o Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujas teias engendraram as políticas educacionais aos sistemas de financiamento da educação pública em países em desenvolvimento, fazendo valer a cartilha neoliberal em grandes projetos que unificaram agendas, currículos e orquestraram metas e discursos em uma mesma direção (JIMENEZ; MAIA FILHO, 2004, apud. OLIVEIRA, 2016, p. 65).

Segundo Loureiro (2011), ainda ressalta que a conferência de Jomtien repercutiu nos modelos de reforma educacional da década de 90. E o financiamento do FMI estabeleceu as

diretrizes para que a lógica do mercado chegasse às escolas públicas, além da proposta de investir na educação dos países em desenvolvimento, tendo como prioridade, os empréstimos e assessoramento, instituindo sua agenda educacional.

## 2.1 A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP)

Nos anos 90 a crítica ao Estado burocrático, ineficiente e com gastos exorbitantes da máquina pública, a elite brasileira começa a questionar o modelo estatal. É o que podemos constatar com as palavras de Luiz Carlos Bresser Pereira (1997), ministro da economia no governo FHC e responsável pela reforma do Estado.

Em consequência da captura por interesses privados, que acompanhou o grande crescimento do Estado, e do processo de globalização, que reduziu sua autonomia, desencadeou-se a crise do Estado, cujas manifestações mais evidentes foram a crise fiscal, o esgotamento das suas formas de intervenção e a obsolescência da forma burocrática de administrá-la (PEREIRA, 1997, p.15).

O modelo de referência das reformas neoliberais, para a reforma do estado ficou conhecido como gerencialismo ou Nova Gestão Pública (NGP), tendo entre suas características: “[...] certos princípios que podem ser encontrados em todas essas perspectivas: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as PPP, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais” (HYPOLLITO, 2011, p.13). De modo geral podemos definir a NGP, a partir das diretrizes de Venco e Rigolon (2014, p.42)

[...] a lógica instaurada, a partir dos anos 1990, pautada em uma administração gerencialista ancorada na racionalidade econômica e orientada pela noção de educação como serviço, e não como direito, tem repercutido no trabalho docente, alterando as relações de trabalho e desencadeando um processo de intensificação e precariedade entre professores, desenvolvida em âmbito público.

A NGP também envolve a “[...] especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central no setor público (ROBERTSO; VERGER, 2012, p. 1136). Souza e Cabral Neto (2018) seguem no mesmo sentido, quando dizem que: “A NGP surgiu como a resposta diante da burocratização do estado. A teoria parte da eficiência da administração privada e tem como princípio a eficiência, as metas a serem atingidas e a responsabilização pelos resultados” (SOUZA e CABRAL NETO, 2018, p. 624). Dentre as principais empresas

privadas que influenciam diretamente o contexto educacional brasileiro podemos citar “[...] Grupo Gerda, Organizações Globo, Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna” (SOUZA; CABRAL NETO, 2018, p. 627).

Documentos como o PNE de 2014-2024, já demonstram o enquadramento da NGP na educação. É o que podemos inferir, diante das exigências de monitoramento e avaliações periódicas, presentes no Art. 5 “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014). A cultura da avaliação dos sistemas educacionais se tornou a referência principal para avaliar a qualidade de ensino no país, à luz da ideologia liberal, com parâmetros comerciais, de mercado, desconsiderando os aspectos humanos e do próprio desenvolvimento humano e da aprendizagem que alicerçam a educação. Tais propostas que vigoram no Brasil, por meio dos organismos internacionais, como o BM, CEPAL, UNESCO entre outros, estabelecem “A orientação e lógica mercantil e se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 40).

De acordo com Adrião (2006), a “gestão educacional viabilizada pela NGP na SEE/SP envolve um conjunto de fatores e mecanismos administrativos e pedagógicos que passam a ser realizados pelos agentes que fazem parte da comunidade escolar e “[...] voltados para a consecução de objetivos educativos tidos como desejáveis por quem administra a educação” (ADRIÃO, 2006, p. 24).

A gestão escolar, mediante os princípios da NGP no Estado de São Paulo, está embasada nos princípios da autonomia e na descentralização, bem como no controle do trabalho escolar. Duas perspectivas que se complementam: De um lado, temos a ênfase na descentralização de recursos, que chegam às escolas, repassados pela SEE/SP, mesmo que esta determine como a escola vai utilizar tais recursos. Por outro lado, temos o controle dos órgãos técnicos burocráticos da SEE/SP que, por meio das avaliações externas e do currículo, controlam o trabalho escolar (ADRIÃO, 2006).

Durante o seu governo, Fernando Henrique Cardoso criticou o modelo estatal brasileiro, que segundo ele, estaria disfuncional, diante das novas exigências e das transformações que ocorriam no cenário mundial. Para resolver esse impasse, FHC propõe a reforma do Estado seguindo as diretrizes da NGP.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e

descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, torna-se ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (CARDOSO, 1995, p. 4 apud ADRIÃO, 2006, p. 46).

Com a reforma do Estado no governo FHC, seguindo as diretrizes da NGP, que apesar dos discursos contra a burocratização, utilizava ao máximo os mecanismos de controle burocrático do Estado, como afirmam Motta e Perreira (1988, p. 13 apud. ADRIÃO, 2006, p.101): “Haverá organizações mais flexíveis ou mais rígidas, mais formalizadas ou menos, mais ou menos autoritárias. Mas todas serão organizações burocráticas desde que o sentido básico do processo decisório seja de cima para baixo”.

Nessa flexibilização, os trabalhadores do setor público foram realocados das funções, além de alterar os modos de contratação. Outra proposta da NGP foi o estabelecimento de sistemas de avaliação do setor público, como a criação de “[...] indicadores de desempenho quantitativos para as atividades exclusivas do Estado” (BRASIL, 1995), tendo estes indicadores a função de medir e qualificar cada setor. Desse modo, afirma Adrião (2006, p. 46) “[...] à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada”.

A NGP também estabelecia mudanças no sistema previdenciário, visando comparar o sistema de previdência privado com adequações para o setor público. Entretanto, a reforma previdenciária no Estado de São Paulo, foi aprovada somente vinte e cinco anos depois do início da reforma, com a Lei Complementar N 1.354, de 6 de março de 2020, aumentando o tempo de contribuição dos docentes e a idade de aposentadoria, como exposto no Art 6:

I - 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se mulher, e 60 (sessenta) anos de idade, se homem; II - 25 (vinte e cinco) anos de contribuição exclusivamente em efetivo exercício das funções de magistério, na educação infantil, no ensino fundamental ou médio; III - 10 (dez) anos de efetivo exercício de serviço público” (SÃO PAULO, 2020).

As tipologias da NGP foram sintetizadas por Abrucio (1997) como a tentativa de superação do modelo de Estado burocrático. O primeiro modelo é denominado de “gerencialismo puro” com o objetivo principal de aumentar a produtividade estatal, mediante a diminuição dos gastos, responsabilizando cada funcionário que não desempenhar as diferentes funções em seu setor, mesmo com o corte de gastos. O segundo tipo conhecido como utiliza os conceitos de qualidade total e satisfação do cliente, que no caso destes, seriam

os cidadãos. E finalmente o último modelo chamado de *public servisse orientation*, no qual, ocorre a descentralização e a transparência dos serviços prestados à população. Dentre as principais mudanças ocorridas com a reforma da NGP podemos destacar:

- avaliação externa de desempenho da organização e do funcionário, embora não necessariamente, a partir da ótica dos clientes/cidadãos;
- alteração nas formas de controle por meio da mudança de foco. Da avaliação centrada nos processos para um modelo que visa os resultados, tidos como elementos necessários à construção de indicadores de produtividade;
- a desconcentração administrativa expressa na necessidade de diminuição dos níveis hierárquicos;
- a introdução da concorrência entre unidades internas;
- a pluralidade institucional, representada pela própria configuração do aparelho do Estado proposta no plano;
- a delegação de autoridade para os serviços não-exclusivos e atividades exclusivas, via aumento da autonomia para gestão dos recursos e consequente responsabilização das organizações e de seus funcionários sobre os resultados;
- a criação de organizações públicas não-estatais poderia ser classificada como um mecanismo de “quase-mercado”, pois, para seus proponentes, aquelas organizações não integrariam o mercado, porém disputariam no mercado vantagens adicionais (ADRIÃO, 2006, p.52).

O gerencialismo, de acordo com Ball (2005), foi a teoria da reforma dos estados nos últimos 20 anos. Para Ball (2005), o gerencialismo propõe a inserção de mecanismos empresariais no setor público, perfazendo uma cultura competitiva e empresarial nos órgãos estatais, inclusive, as escolas. As mudanças não ocorrem de forma definitiva, mas sim, “[...] um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores ou menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes” (BALL, 2005, p.544-545).

Dentre as mudanças suscitadas, podemos citar a responsabilização dos professores, frente aos resultados das avaliações em larga escala; os pagamentos diferenciados de acordo com o desempenho dos educadores. Também podemos incluir: “[...] as parcerias público-privadas, descentralização de políticas, estímulo a formas de participação local, [...] dentre outras políticas de redução do poder público em favor de comunidades de interesse comuns” (HYPOLITO, 2011, p.14).

Com a crise do sistema público e com a falta de investimento, o modelo gerencialista privatizante foi a escolha de países como Inglaterra, sob o governo de Margaret Thatcher, dos EUA, com Ronald Regan, e no Brasil, com o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB): “[...] avanço de uma ideologia privatizante que o modelo gerencial se implantou no setor público” (ABRUCIO, 1997, p. 11).

Um exemplo de desburocratização consiste na eliminação de órgãos intermediários ou sua redistribuição. No Estado de São Paulo houve a descentralização das atribuições das antigas Delegacias de Ensino (ADRIÃO; GARCIA; 2015) Também pode ocorrer a “[...] terceirização de serviços complementares - limpeza, setores administrativos - e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas) [...]”<sup>2</sup> (HYPOLITO, 2011).

O gerencialismo oferece uma fachada democrática, desde que os interesses do mercado estejam alinhados com a administração pública (HYPOLITO, 2011). Para ocorrer a simetria entre mercado e esfera pública, é necessário que as tecnologias da reforma educacional estejam em funcionamento.

Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade) (HYPOLITO, 2011, p. 08).

Com a operacionalização das tecnologias da reforma educacional, a democracia transforma “[...] as relações entre atores desiguais, ou ainda, à mobilização participativa, sem efetivação” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137-1138). Cabe ao estado, segundo os autores, garantir as políticas de financiamento, ao passo que, o setor privado ficaria responsável pela oferta e demanda dos serviços educacionais.

Segundo Robertson e Verger (2012) na medida que o Estado deixa de investir na educação pública, ele possibilita a entrada de empresas privadas para a obtenção do lucro, por meio das obrigações que o Estado deixou de cumprir. Com isso, são estabelecidos os princípios da hegemonia que consiste na “[...] capacidade de se articular com uma gama de preocupações, alinhando-as com determinados tipos de soluções possíveis: neste caso, o mercado, em oposição ao Estado”(ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

---

<sup>2</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo irá contratar 1.663 agentes de organização escolar para atuar nas escolas estaduais. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-estado-de-sao-paulo-ira-contratar-1-663-agentes-de-organizacao-escolar-para-atuar-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 11 de out 2021.

Os organismos internacionais argumentam que as instituições educacionais públicas não têm a competência gerencial e técnica para articular as reformas propostas. Diante das dificuldades em executar tais propostas é sugerido pelo BM que o “[...] o setor público se apoie em modos de gestão utilizados pelo setor privado, tornando-se mais eficaz e ampliando a margem de uso de recursos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.132). De acordo com as autoras, o BM publicou as estratégias para o setor educacional, no qual estabeleceu a cultura do monitoramento e da avaliação dos resultados, como forma de mensuração da qualidade do ensino.

As expressões e conceitos oriundos da administração empresarial alteraram a forma de especificar a função escolar. Segundo Adrião (2006) era comum expressões como administração da escola ou da educação. Porém, com as mudanças perpetradas pela NGP as denominações de “gestor da escola ou da educação” passaram a ser utilizados corriqueiramente em reuniões e legislações educacionais.

O estado se divide em quatro setores: O primeiro é denominado de estratégico, sendo responsável pelo cumprimento e elaboração das leis; o segundo são as atividades exclusivas, como as forças armadas e a polícia; o terceiro, sendo a produção de bens e serviços, formado por meio de empresas estatais, e o último, os denominados serviços que não se relacionam diretamente aos “[...] serviços oferecidos pelo Estado, mas que, por não se relacionarem diretamente ao poder do Estado, podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo “público-não estatal” - aqui se inserem a educação e a saúde” (ADRIÃO, 2006, p. 37).

De acordo com Bresser Pereira, responsável pela execução da reforma neoliberal no governo FHC, os serviços não essenciais do Estado deveriam ser descentralizados, dividindo a responsabilidade do governo com a sociedade civil. Além disso, Bresser Pereira (1997, p. 25) enfatiza a impossibilidade do Estado de investir em saúde e educação de qualidade com recursos públicos. “[...] estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados”.

Podemos inferir que essa estratégia favorece o Estado, na medida que retira de sua responsabilidade o dever de garantir a educação pública de qualidade, e reserva à sociedade, o papel de fiscalização da qualidade do ensino.

Com a LDB promulgada em 1996, o Estado de São Paulo, sob o governo de Mário Covas (1995-2001), no mesmo ano criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que no decorrer dos anos se tornou o principal eixo

norteador, tanto para auferir a qualidade da educação, quanto ao próprio ato de ensinar dos professores.

Desse modo, as políticas neoliberais que se expandiram na década de 90 no Brasil, influenciaram decisivamente as reformas na educação pública. Com a proposta da NGP, de desburocratização do Estado, este transferiu a responsabilidade com a qualidade do ensino aos professores, que deveriam demonstrar competência, alcançando os índices educacionais. Outro fator decisivo nas reformas propostas por meio da NGP foi a inserção das PPP, que desresponsabilizaram o Estado, mais uma vez, de suas obrigações constitucionais com a Educação.

## 2.2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nesta sessão apresentaremos a influência dos organismos internacionais dentre eles, o BM, enquanto instituição financeira responsável por investir na educação pública de diversos países. Para tanto é necessário compreender a influência do BM sobre o trabalho do professor e as suas diretrizes educacionais para os países em desenvolvimento.

Em 1944 na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas na cidade de Bretton Woods, com a liderança dos Estados Unidos da América (EUA), ficou decidido a implantação das condições para o livre comércio e o acesso irrestrito a matérias-primas, uma vez que os EUA se transformavam na maior potência econômica e militar (PEREIRA, 2009). Também ficou institucionalizado o dólar como moeda mundial, vinculando o desenvolvimento econômico do mundo à política monetária dos EUA.

Foi nesse contexto que foram criadas as instituições financeiras mundiais como, o Banco Central (BC); o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (LOUREIRO, 2011). Com este último, passaram a fazer parte outras cinco organizações como: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); a Corporação Financeira Internacional (IFC); o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (MIGA) que, juntos, tornaram-se o Grupo Banco Mundial (BM).

De início, a criação das instituições internacionais tinha a pretensão de reconstruir a Europa que estava devastada pela Segunda Guerra Mundial (ESTEVÃO, 2019). Com o início da Guerra Fria, os EUA passaram a acelerar a reconstrução da Europa com o intuito de evitar a influência soviética. No entanto, o território europeu continuou palco de disputas acirradas entre os dois blocos antagônicos.

O BM é o organismo internacional que mais investe na educação pública em países em desenvolvimento, tendo entre seus principais objetivos, segundo, Pereira (2009, p.8) “[...] prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico”. O BM investe na educação pública, ao mesmo tempo que propõe aos países beneficiários sua agenda política de educação, que consiste no monitoramento dos índices educacionais, controle do trabalho docente, mediante avaliações em larga escala e a reorganização dos Estados, quanto às políticas educacionais.

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem dentre seus objetivos, manter uma cultura de “paz internacional”. Também foi criado em 1948 a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), cujos projetos de infraestrutura econômica e empréstimos financeiros estarão presentes nas mudanças suscitadas pelas reformas estatais (ESTEVÃO, 2019).

Os organismos internacionais se apresentam como os maiores investidores na educação e defendem que a educação é o caminho para diminuir as desigualdades, proporcionar oportunidades e ainda, possibilitar a mobilidade social (CASAGRANDE, 2016). Esse discurso esconde as desigualdades perpetradas pelo capitalismo, ao mesmo tempo que desobriga os governos de agir, por meio da criação de empregos e políticas públicas voltadas à diminuição das desigualdades.

Com a crise estrutural do capitalismo na década de 70, o Banco Mundial concentrou suas ações na educação básica, além de aumentar a intervenção nos países da América Latina. Com isso, a ênfase nas políticas educacionais voltadas à educação básica, tinha entre seus objetivos: preparar os trabalhadores com as habilidades necessárias para o modelo de acumulação Flexível<sup>3</sup>.

Mas, foi em 1989, com o Consenso de Washington<sup>4</sup>, que ficou institucionalizado, que os organismos internacionais financiariam as reformas neoliberais nos países da América

---

<sup>3</sup> “[...] o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. [...] Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo o envolvimento participativo dos trabalhadores. [...] O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado” (ANTUNES, 1999, p. 52)

<sup>4</sup> Mas, as discussões denominadas de “Consenso de Washington”, como as reformas políticas e de ajustes econômicos na América Latina, originadas no seminário organizado pelo “Institute for International Economics”, em novembro de 1989, contando com a participação de integrantes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e de representantes do governo dos Estados Unidos e de alguns países da América Latina, deixaram documentadas as possibilidades de a

Latina, resultando na privatização de setores estatais e cortes nos gastos públicos, reforçando a desigualdade e a pobreza (ESTEVÃO, 2019).

### 2.2.1 O Banco Mundial

O Grupo Banco Mundial é constituído por cinco organizações: o BIRD, a IDA, a IFC, o ICSID e o MIGA. O Banco Mundial vai ser o principal órgão internacional responsável pelas reformas neoliberais na educação, utilizando em seus discursos “[...]a retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, na qual a meta prioritária é o combate à situação de pobreza” (FONSECA, 2001, p.90). No entanto, tal estratégia tem o objetivo de inserir, por meios dos empréstimos financeiros aos países periféricos a agenda de educação neoliberal, que ganhou maior incidência com as reformas no governo FHC nos anos 1990.

Na década de 1990, como assinala Casagrande (2016), o Brasil viveu uma série de reformas estatais seguindo as diretrizes das políticas neoliberais. É o período de inserção dos elementos presentes na Nova Gestão Pública (NGP) ou também conhecido como gerencialismo. Essas reformas tinham como objetivo dismantelar as políticas sociais, firmando parcerias entre o Estado e o setor privado.

Dentre suas orientações para a educação na América Latina, ainda anos 90 estavam a ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala: “o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento das instâncias locais” (SANTOS; SABIA, 2015, p.357). Em síntese, o Estado seria o órgão centralizador de aplicação das avaliações em larga escala, e também aquele que faz vigorar as políticas educacionais do BM.

---

América Latina inserir-se nisso que se tornou a panaceia da década de 90. [...] “Consenso de Washington” deveria ser entendido, pela América Latina, tal como um “receituário” a ser cumprido pelos países que desejassem ajustar-se às novas circunstâncias. Seu conjunto de propostas previa, dentre outras: a) o equilíbrio das contas públicas, obtidas, preferencialmente, a partir das reduções de despesas (como cortes em subsídios destinados a empresas públicas e privadas) e não pelo aumento de impostos; b) a liberalização da economia aos investimentos estrangeiros; isto é, uma abertura comercial e um processo de desregulamentação com gradativo (porém, constante) processo de redução do controle governamental sobre o setor privado e, ao mesmo tempo, sua atuação direta no setor produtivo com a aquisição de empresas estatais (geralmente atuando monopolisticamente); c) Sugeriria claramente um processo amplo de privatização como a solução mais eficaz para transferir para o setor privado as empresas do Estado, que passariam a atuar sobre as leis do mercado, fortalecendo o ambiente competitivo (o que permitiria, a um só tempo, a resolução da “questão fiscal” do Estado e, de outro lado, a indução de um progresso técnico que somente os capitais privados transnacionais poderiam ofertar, na forma de produtos e serviços)” (LEME, 2010, p.130-131).

Em seu Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial: “O Estado Num Mundo em Transformação” de 1997, o BM esclarece as medidas que devem ser adotadas, frente às mudanças que ocorrem no cenário mundial. Para tanto, o Estado precisa ajustar a capacidade e os recursos para as atividades sociais que são decisivas para o aumento do desenvolvimento.

As políticas sociais - seja por razões de equidade ou de cálculo político - estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais (*entitlements*) a bens de serviços garantidos pelo Estado (TOMASSI; WARDE; HADDAD, 2009, p. 78).

O que o BM propõe é o desmantelamento dos direitos universais garantidos pela constituição de muitos países, entre eles o Brasil, ao mesmo tempo que incentiva o Estado a criar programas que amenizem os efeitos das políticas neoliberais nas populações que estão na margem da extrema pobreza.

Outro fator delineado no documento é a melhoria das instituições públicas, incentivando os servidores públicos “[...] a melhorar o seu desempenho e a agir com mais flexibilidade [...] para coibir os comportamentos arbitrários e corruptos” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 03). E para tanto, o BM incentiva a criação de avaliações de desempenho para o setor público atrelado às políticas de bonificação por resultados.

Essas medidas do BM estão intimamente relacionadas com as mudanças econômicas e sociais suscitadas pelo neoliberalismo. As atividades públicas que o BM considera decisiva, segundo Tommasi, Warde e Haddad (2009) consiste no investimento na educação básica em detrimento da educação superior, uma vez que o capitalismo neoliberal necessita de mão de obra precarizada para o mercado.

Os organismos internacionais como o BM, o FMI e a OCDE tiveram ações ativas nos países em desenvolvimento quanto ao avanço dos projetos neoliberais, recomendando “[...] a centralização dos sistemas de avaliação pelo governo, como também seu aprimoramento, fiscalização e mudanças curricular com estados e municípios” (SANTOS; SABIA, 2015, p. 357).

O relatório também aponta que apesar do Estado ter um papel decisivo na execução e implantação de programas, os seus recursos devem ser redirecionados abrindo a possibilidade de parcerias com o setor privado, além de incentivar a concorrência e a meritocracia no funcionalismo público. Dentre os elementos para o revigoramento da capacidade do Estado estão:

[...] A pressão competitiva pode vir da burocracia estatal, mediante a seleção de servidores com base no mérito; pode vir do setor privado nacional mediante a terceirização de serviços e a permissão para que os fornecedores privados concorram diretamente com os órgãos públicos; ou pode vir do mercado internacional, mediante o comércio e a influência dos mercados mundiais de obrigações sobre as decisões finais (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28).

O documento apresentado pela Cepal/Unesco intitulado: *Educacion y conocimiento: eie de la transformation production com equidade* segue os mesmos princípios do BM defendendo a reforma do Estado conjuntamente com o setor privado. Para tanto, as modificações necessárias no Estado compreendem “sua modernização, a reforma tributária e o desenho de novas políticas institucionais para financiar o desenvolvimento” (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 35 apud ADRIÃO, 2006, p.45).

De acordo com os documentos, o Estado deve regular as possíveis falhas do setor privado, garantindo as políticas favoráveis ao financiamento, enquanto o setor privado fica responsável pela oferta e demanda (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143). E, quanto mais o Estado deixa de investir nos interesses públicos, maior é a influência do setor privado no Estado - é o que podemos observar com as Parcerias Público-Privado (PPP), que o BM impõe em suas diretrizes educacionais.

O volume de dinheiro gasto pelo Banco Mundial com empréstimos e investimentos nos países devedores não compreende a totalidade das intervenções realizadas por esta instituição. Suas recomendações estruturais possuem maior impacto que o montante cedido. Diretrizes revestidas de assessoramento técnico constituem o eixo principal das atividades do BM (LOUREIRO, 2011, p.63).

O BM influencia diretamente as políticas educacionais nos países devedores em conformidade com as necessidades do mercado neoliberal. Os empréstimos concedidos pelo BM aos países em desenvolvimento, fazem parte da política de “condicionalidades” do BM. Segundo Leher (1999, p. 23) “[...] o organismo [...] modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando [as condições] mais rígidas [...]”. Desse modo, o BM pode exercer tanto o controle ideológico das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, “[...] suscitando um consentimento ativo dos governos em relação a essas imposições” (ESTEVÃO, 2019, p. 51).

A escola passa a ser a responsável por conceber um modelo de subjetividade, no qual o aspecto econômico tenha maior relevância, diante das questões políticas e sociais. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida mediante a lógica empresarial, que foi estabelecida por meio da NGP, durante o governo FHC.

No governo FHC foi discutido que as reformas educacionais deveriam resolver os altos índices de repetência e o mau uso das verbas pública para a educação. Mesmo sem admitir a influência de organismos internacionais, o governo FHC priorizou as suas diretrizes, com a criação da LDB 9394/96 que “[...] surgiu como mediação jurídica que possibilitou, a partir de 1996, a propagação das políticas educacionais de caráter neoliberal tanto no nível nacional quanto no âmbito dos Estados” (LOUREIRO, 2011, p.62).

Assim, a influência dos organismos internacionais possibilitou “[...] formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantam uma maior produtividade no trabalho, potencializando a capacidade de trabalho, assim, a educação deve ser entendida como um investimento como qualquer outro, um capital humano” (ESTEVÃO, 2019, p.54).

### **2.2.2 As diretrizes do Banco Mundial**

O BM recomenda, a centralização dos sistemas de avaliação pelo governo, como também seu aprimoramento, fiscalização e mudanças curriculares nos estados e municípios (SANTOS; SABIA, 2015, p. 357). Além disso, o BM enfatiza em suas condições a avaliação de resultados e a cultura do monitoramento, como forma de organização e controle do setor educacional direcionadas à competitividade econômica, para assim “[...] formar uma força de trabalho adaptável às demandas mutantes dos mercados locais e globais sempre visando complementaridade entre as políticas econômica e educacional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 136).

Em relação aos professores é recomendado o pagamento de gratificações, de acordo com o desempenho, reduzindo, assim, o investimento na formação continuada dos professores. Seguindo essa perspectiva Shiroma e Evangelista (2011, p.139) expõe o funcionamento da lógica meritocrática que é adotado pela SEE/SP.

Recomendaram que as avaliações insuficientes de equipe fossem complementadas com contratos de desempenho, sob os quais os professores seriam individualmente avaliados: a) dentro da equipe de ensino; b) diante de suas necessidades de desenvolvimento profissional e c) pelos resultados dos alunos.

Ainda sobre a formação docente, o Banco Mundial prioriza um “treinamento” para os professores sem formação superior.

A forma de treinamento é apontada no documento do Banco Mundial de 2010, citando a experiência da organização não-governamental *Teachers for all* que tem, entre suas propostas, um curso de treinamento docente de quatro semanas para profissionais sem formação superior em Pedagogia ou Licenciatura. A ideia de permitir a entrada na carreira de profissionais não certificados implica em recusar as características próprias da formação e, conseqüentemente, intenso retrocesso na luta pela profissionalização docente (GIROTTI, 2018, p. 165).

No documento: *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*, publicado pelo Banco Mundial, fica evidente a preocupação com o salário pago aos docentes, que, segundo o BM, estaria comprometendo o orçamento público. Esta diretriz para os salários ficou mais evidente com a aprovação da Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, conhecida como lei do piso salarial, que modificou também, o plano de carreira dos professores, assim, com a lei em vigência, dois terços do trabalho, seria desenvolvido conjuntamente com os educandos e o restante para o preparo de atividades e estudos (BRASIL, 2008).

Com a modificação da legislação brasileira, o BM priorizou a formação de outros profissionais e o aumento do número de alunos em sala de aula, conforme afirma Giroto (2018):

Entre as soluções propostas pelo Banco Mundial para a resolução desse problema estão as mudanças na carreira docente e na contratação de professores, facilitando o ingresso na carreira de profissionais não formados na área, aumento do número de alunos por salas e alterações na formação inicial dos professores, como cursos de treinamento rápido (GIROTTI, 2018, p. 163).

Além da contratação de professores não formados, o BM também estipula a formação continuada por meio do ensino a distância, além do aumento da oferta de livros didáticos, como forma de escamotear a formação docente (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009). Com isso, o BM estabelece tanto a formação inicial, quanto a formação continuada dos professores de modo precário e utiliza os mecanismos oriundos da economia liberal, para administrar a escola, enquanto empresa (LOUREIRO, 2011).

E para os professores que fossem contratados a partir da lógica neoliberal, perpetrada pelo BM, “O controle se daria pela avaliação da eficiência dos novos docentes nos dois primeiros anos de carreira, sendo apenas efetivados nos cargos aqueles que fossem

comprovadamente, considerados eficazes” (GIROTTTO, 2018, p. 164). Assim, o docente precisaria provar, por meio da eficiência auferidas nas avaliações de larga escala, a competência para ensinar e o “mérito”, para se efetivar no cargo.

No Brasil, o Instituto Airton Senna; o Instituto Itaú Unibanco; a Fundação Lehman e a organização Todos pela Educação, fazem a interlocução entre os órgãos do governo e as organizações internacionais (GIROTTTO, 2018). Com isso, podemos afirmar que esses atores nacionais influenciam diretamente a política educacional adotada nos estados e município. É o caso da SEE/SP que, de acordo com Girotto (2018), “[...] encontra-se profundamente alinhada com a lógica de controle gerencial e burocrática das políticas educacionais, pautada na dupla avaliação e responsabilização docente” (GIROTTTO, 2018, p.161).

Como forma de redução de custos no Ensino Público, a proposta do BM consiste na difusão de testes em larga escala para determinar a qualidade do ensino. Essa determinação do BM para auferir a qualidade do ensino foi utilizada nos EUA, que, segundo estimativas do BM, possibilitou “[...] aos pesquisadores medir o valor agregado de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 06 apud GIRROTO, 2016, p.166).

Esse princípio avaliativo enfatizado pelo BM segue “[...] as grandes perspectivas e avalia *a posteriori* os resultados dessa gestão autônoma com o auxílio instrumental estatístico rigoroso que permite o ‘comando’ das unidades locais e periféricas” (LAVVAL, 2019, p.38).

A SEE/SP segue as reformas dos órgãos internacionais com destaque à competitividade, o individualismo e o controle sobre o trabalho docente mediante as avaliações externas (PINTO 2011). Neste modelo, a descentralização dos recursos econômicos transferidos diretamente para as escolas e o controle dos resultados são obtidos mediante a avaliação externa do SARESP, no qual cada unidade escolar deve alcançar o IDESP. Mesmo com as desigualdades de cada contexto escolar e com a falta de professores capacitados, a SEE/SP normaliza o SARESP, como instrumento de controle do trabalho do professor e medição de qualidade da educação.

O controle sobre o conhecimento, por meio das reformas curriculares estão presentes nas ações dos organismos internacionais, pontuando que se deve ensinar somente os conhecimentos “básicos”, focalizados no ensino de língua portuguesa e matemática. Segundo Tommasi, Warde e Haddad (2009, p. 88), com essa diretriz a população fica dividida da seguinte maneira:

Supõe-se que aqueles que podem pagar pela parte “não básica” desses serviços não estão interessados ou ficam excluídos do acesso ao pacote básico pela via pública. Para tanto, segmenta-se de fato a população em dois setores: os pobres, que só dispõem de serviços básicos gratuitos ou subsidiados que tendem a ser de menor qualidade; os que obtêm serviços mais amplos, integralmente por meio do mercado, incluindo serviços “básico” de melhor qualidade.

Deste modo, a desigualdade é aumentada de maneira exponencial, visto que a maior parte da população ficará restringida dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, de uma formação superior. Enquanto aqueles que podem pagar, continuam os estudos. Os estudantes das escolas públicas do país sofrem com as adversidades das políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais, sendo o BM o principal agente financiador de tais políticas no Brasil.

Podemos notar que as instituições internacionais foram e ainda continuam sendo decisivas nas diretrizes das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Para impor a sua influência, o BM faz empréstimos de milhões de dólares para os países em desenvolvimento, desde que sigam as suas diretrizes, que envolve - dentre outras medidas - o controle do trabalho docente, por meio da precarização da formação docente, além dos salários e planos de carreira defasados e, principalmente, a implantação dos índices educacionais e das avaliações em larga escala, como instrumento de mensuração do trabalho do professor.

### 3 AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA GESTÃO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

#### 3.1 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

As avaliações em larga escala no Brasil foram difundidas nos anos 1980 e 1990, com papel censitário, em fase inicial. Porém, com a influência dos organismos internacionais, as políticas educacionais na América Latina foram influenciadas. Assim, as avaliações de larga escala se tornaram os principais instrumentos para auferir a qualidade do ensino, mas também, para avaliar professores, escolas, municípios e Estados. Diante deste contexto, as matrizes curriculares do Estados e municípios começam a priorizar os conteúdos que seriam requisitados nas avaliações e os professores passam a direcionar a prática de ensino para treinar os alunos, para as avaliações em larga escala.

Dentre as vantagens atribuídas as avaliações de larga escala estão: a inserção de uma cultura avaliativa nos sistemas de educação; a comparação de resultados entre as diferentes unidades de ensino, estados e municípios; padronização das correções e a publicização dos resultados.

No entanto, essa ênfase nos resultados deixa de lado os critérios contextuais relativos ao ensino aprendizagem nas escolas, além de não ficar evidente o uso dos resultados das avaliações em larga escala para a melhoria na qualidade de ensino (BAUER et al. 2015).

Em relação às desvantagens das avaliações em larga escala, de acordo com Bauer et.al (2015), podemos destacar, a responsabilização dos professores e das escolas pelos baixos rendimentos; a competição dentro da classe docente mediante a bonificação por resultados; o treinamento dos alunos para melhorar o índice escolar e o reducionismo curricular, devido ao ensino voltado à melhoria dos índices. Bernadete Gatti (2012), aponta essa dupla perspectiva atribuída as avaliações de larga escala:

Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar (GATTI, 2012, p. 33).

No documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, o BM realiza uma síntese do implemento das avaliações em larga escala no Brasil desde 1995 até 2010. O Brasil conseguiu, segundo o BM, ultrapassar outros países da OCDE que utilizam as avaliações de larga escala como métrica para a qualidade do ensino. E para tanto, cabe aos

Estados e municípios estabelecerem as políticas avaliativas e o seu monitoramento, uma vez que não é possível avaliar sem o monitoramento constante das práticas realizadas nas escolas (DOURADO, et.al, 2016).

Compreende as políticas avaliativas dos Estado o controle do trabalho docente, por meio das avaliações externas e os organismos internacionais, principalmente o BM, indicam as avaliações em larga escala como uma ferramenta para a melhoria do ensino. Assim, a qualidade da educação fica restringida para aqueles que tiveram o “mérito” de alcançar os índices educacionais e os problemas educacionais passam a ser entendidos como um fracasso atribuído “por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPÓLITO, 2010, p. 1343).

Apesar das diferenças entre as avaliações em larga escala no mundo é possível encontrar algumas semelhanças no sentido político que as avaliações desempenham no contexto escolar. Como as “[...] concepções neoconservadoras de educação foco em desempenhos, estreitamento curricular, competição entre professores e escolas, ausência da dimensão pedagógica e exacerbação da dimensão técnica, preparação para os testes” (AMARO, 2014, p.118-119).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) assim como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) e demais avaliações que vieram posteriormente, dentre elas a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) - que posteriormente passou a ser chamada de Prova Brasil - estão relacionadas às exigências neoliberais da educação defendidas pelo Banco Mundial.

Geralmente, as avaliações são aplicadas aos alunos das séries finais de ciclos de todas as regiões do país (nas avaliações em nível federal) ou do estado (avaliações em nível estadual) e para identificar os níveis de desempenho e aprendizagem dos alunos. A partir de 1995, iniciou-se o processo de construção das Escalas Comuns de Proficiência, ou seja, itens que identificam aquilo que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer, com base nos resultados de seu desempenho. O uso dessas escalas permite ainda a comparação entre os resultados das diferentes disciplinas, ou entre as séries que realizam as provas, e até mesmo entre as diferentes escolas, já que os resultados são publicados em nível internacional, nacional ou estadual. Pode-se também, comparar os resultados de um ano para o outro, já que elas ocorrem periodicamente (a cada ano ou dois) (VARANI; BALSAMO, 2015, p. 120-121).

Prova Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Provinha Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de

competências de Jovens e Adultos (ENCEJA); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além dessas provas e avaliações, há os programas de estatísticas educacionais: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - que visa medir cada escola e cada sistema de ensino, servindo de base para metas educativas; os Censos Educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior).

O Brasil participa ainda de ações internacionais colaborativas com outros países e integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizados pela OCDE, no qual o Brasil e o México foram os primeiros países não membros dessa comunidade, a participar do programa. Em muitos Estados da Federação, programas similares são promovidos como programas e sistemas próprios de avaliação (HYPÓLITO, 2010, P. 1343-1344). E com exceção da educação infantil, as etapas da educação básica passaram a ser mensurados pelas avaliações de larga escola (SOUZA; CABRAL NETO, 2018, p. 627).

Essa lógica sistêmica das avaliações em larga escala, presentes em diferentes etapas do ensino, estabeleceu a competitividade entre escolas e professores, em que a qualidade era o próprio produto da competição. No Estado de São Paulo, o resultado do SARESP chegou a ser o critério de aprovação e reprovação dos alunos (FREITAS, 2004).

Os ideais neoliberais encontraram um ponto de convergência com os ideais da sociedade autoritária, meritocrática e conservadora em nosso país. Talvez, por essa razão, os detentores do poder simpatizaram com os mecanismos controladores (avaliação/índices de desempenho/bônus), que colocaram as escolas e a atividade profissional dos professores sob a vigilância constante de um Estado subserviente à lógica do mercado. Neste sentido, a avaliação do SARESP expressa os anseios do Estado e funciona como um mecanismo que aumenta o poder coercitivo e pode ser entendido como reflexo do autoritarismo da sociedade brasileira (PINTO, 2011).

A dinâmica do espaço escolar foi alterada com as políticas educacionais das avaliações em larga escala. A pressão do Estado por resultados satisfatórios dificulta o trabalho dos professores que passam a exigir dos alunos apenas as competências e habilidades que serão cobradas nas avaliações (SANTOS; SABIA, 2015, p. 367). Com isso, professores e alunos sofrem diante da pressão do Estado, para atingir os índices educacionais. Na SEE/SP, caso a Unidade de Ensino não consiga, por dois anos consecutivos, atingir o IDESP, ela se transforma em escola prioritária, que, em resumo, significa maior vigilância e controle sobre o trabalho dos professores, em vez de significar maior apoio e investimento.

A dinâmica do trabalho nas escolas tem se modificado com as diferentes avaliações externas que são realizadas no Brasil. Sousa (2014), em sua pesquisa, aponta que os resultados em mais de 25 anos de aplicação do SAEB, não tem apresentado resultados positivos para a melhoria da qualidade no sistema educacional brasileiro. No entanto, as avaliações em larga escala redefiniram a noção de qualidade na educação, por exemplo, ao enfatizar o resultado das avaliações como critério único de qualidade, deixando de considerar os aspectos locais e culturais de cada U.E, que influenciam diretamente os resultados. Outro elemento é o reducionismo curricular presente nas avaliações, nas quais são cobrados apenas os conteúdos relativos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado as outras disciplinas do currículo.

### 3.2 O TRABALHO DOCENTE DIRECIONADO PARA AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Como mecanismo para medir o desempenho dos alunos e o desempenho das escolas, foram criados os indicadores educacionais, como o IDEB<sup>5</sup> ou o IDESP<sup>6</sup>, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade e responsabilizando os docentes e a equipe escolar, caso não consigam atingir os índices, ou concedendo gratificações, como é o caso do SEE/SP com o bônus-mérito.

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 - valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (INEP, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 25 de out de 2021.

<sup>6</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer (SÃO PAULO, 2021). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 25 de out de 2021.

Essa ênfase sobre os resultados das avaliações em larga escala, sob a triangulação da meritocracia, responsabilização e privatização, torna-se, segundo Freitas (2012), o eixo central das políticas educacionais.

Os indicadores educacionais como o IDEB servem para regular os processos de ensino aprendizagem, uma vez que o trabalho dos professores passa a ser treinar os alunos para aumentar os índices da escola. Em contrapartida, Estados e municípios fazem o ranqueamento das redes de ensino, beneficiando aqueles que conseguem atingir os resultados por meio de incentivos financeiros.

Com os indicadores de desempenho, Estados, municípios, escolas e alunos, foram classificados, permitindo a centralização e monitoramento governamental para o implemento de políticas educacionais. Tais indicadores deveriam ser uma construção social legitimada no interior das escolas e associada as políticas públicas (FREITAS, 2007). Mas, o que acontece na prática, é que os resultados conduzem “[...] o trabalho dentro da escola e promove movimentos de ranqueamento e táticas para condução no seu interior” (VARANI; BALSAMO, 2015, p. 122).

Por outro lado, de acordo com Freitas (2007, p. 975), “Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer”. Essa estratégia política de responsabilização das escolas, faz parte das diretrizes neoliberais da educação difundidas pelos organismos internacionais abrindo, dessa forma, o caminho para os modelos de “quase” mercado no contexto educacional:

A Prova Brasil e os usos previstos para ela (acesso à avaliação de cada escola via internet, por exemplo), como forma de responsabilização, poderiam fazer parte de qualquer programa liberal (do Partido Democrata brasileiro até o Partido Republicano de Bush, para não falar da dobradinha Thatcher/Blair). Trabalham dentro da perspectiva de que “responsabilizar a escola”, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino. A ideia completa dos republicanos de Bush (iniciada com Reagan) ou dos conservadores de Thatcher implica, no momento seguinte à divulgação dos resultados por escola, transformar o serviço público em mercado (ou mais precisamente em um quase mercado), deslocando o dinheiro diretamente para os pais, os quais escolhem as melhores escolas, a partir da divulgação desses resultados, de preferência estando as escolas sobre administração privada. É a política dos “vouchers”, que dá o dinheiro aos pais e não à escola. Paralelamente, tende a criar um mercado educacional para atender ao fracasso escolar. No Brasil já se criou o mecanismo para iniciar a privatização: Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) que podem administrar escolas antes públicas. Para os liberais, a ação do mercado forçaria à elevação da qualidade de ensino (FREITAS, 2007, p. 969).

Com isso, podemos inferir que a disputa pelos melhores índices gera disputas, tanto entre escolas, dentro da própria rede de ensino, como entre os docentes. No Estado de São Paulo os professores são avaliados conforme os resultados do SARESP e, assim, o trabalho que os professores desenvolveram durante o ano letivo é reduzido ao resultado da avaliação em larga escala.

Segundo Freitas (2007), o Estado opera uma forma de exclusão, a partir de dentro das escolas, adiando a eliminação dos alunos que internalizam o processo de exclusão. Para tanto, as modificações nas formas de organização escolar ou a adoção de medidas que impedem ou retardam a reprovação - como a progressão continuada e a progressão automática - são imprescindíveis para manter o aluno na escola.

Na SEE/SP as avaliações externas aumentaram desde o surgimento do SARESP. É o caso da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) no qual, a cada início e final de bimestre os alunos realizam a AAP que consiste em vinte questões das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Depois, com o resultado das APPs são realizados os planos de ação para melhorar o resultado nas avaliações seguintes.

As avaliações em larga escala deveriam ser correlacionadas às avaliações dos alunos realizadas pelo professor. Mas, o que ocorre na SEE/SP é o redimensionamento do trabalho do professor que concomitante com o conteúdo do currículo, deve preparar atividades para melhorar os resultados das avaliações diagnósticas que seria como um “simulado”, para o SARESP. Assim, concordamos com Freitas (2007), quando diz: “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola” (FREITAS, 2007, p. 978).

Santos e Sabia (2015) argumentam que a pressão imposta pela cultura dos resultados advindas das avaliações externas passam a controlar o trabalho docente, como, por exemplo, na escolha dos conteúdos. Ensinar nesta perspectiva é sinônimo de obtenção de resultados nas avaliações de larga escala. É o que ocorre na SEE/SP, por meio do SARESP, no qual os professores devem deixar, em segundo plano, os conteúdos curriculares, para treinar os alunos para o SARESP. Embora permaneça as exigências sobre os professores para o andamento do currículo.

Desta forma, o tempo em que o docente deveria preparar suas aulas e estudar, são destinados ao preenchimento de relatórios, plano de ação, inserção de notas no sistema e criação de gráficos, além de elaboração de simulados que abranjam os conteúdos do SARESP (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Esta prática de ranqueamento das escolas é permeada por outras atividades conduzidas para os alunos realizarem a prova do SARESP. Barriga (1999 apud VARANI; BALSAMO, 2015) diz que os docentes preparam suas aulas, elaboram simulados com as provas anteriores do SARESP para preparar os alunos para a prova. Ainda segundo o autor, desde a SEE/SP até a equipe escolar, docentes se encontram envolvidos no treinamento dos estudantes para o SARESP, reduzindo assim a ação educativa ao treinamento dos alunos para a avaliação.

Os processos avaliativos carregam em seu interior uma determinada concepção de qualidade. O Estado, com as avaliações de larga escala delimita o significado de qualidade, quando estabelece como critério a meta de atingir os índices educacionais, por meio dessas avaliações (SOUSA, 2014). Com isso, o trabalho desenvolvido pelos professores durante o ano letivo termina por ser legitimado mediante o desempenho nas avaliações em larga escala.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico - ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP, etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos - o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (FREITAS, 2002, p. 306).

O ensino aprendizagem é redimensionado pelas avaliações de larga escala e, com isso, o ensinar se tornou um ato de ensinar para alunos fazerem testes “[...] que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos imprescindíveis do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). E para garantir que os docentes estão de acordo com os critérios das avaliações em larga escala, os testes são monitorados por supervisores, coordenadores e diretores.

Anna Bondioli (2004) especifica os critérios que deveriam nortear os indicadores de qualidade, assim, contrapondo a imposição regulatória do Estado, que estabelece o índice educacional respaldado no resultado das avaliações anteriores. Nas avaliações em larga escala, para a autora, os elementos culturais, sociais e econômicos que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem deixam de ser considerados.

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor

médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004, p. 18-19 apud FREITAS, 2005, p. 921).

A interpretação da função dos indicadores educacionais enfatizada por Anna Bondioli diverge da posição da SEE/SP sobre a criação do IDESP, que, segundo ela, seria uma medida estabelecida com objetivos transparentes, para a comunidade acompanhar a qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2011).

A OCDE tem definido conjuntamente com outros organismos internacionais os delineamentos políticos educacionais dos países em desenvolvimento. As avaliações de larga escala como o PISA têm feito o ranqueamento internacional da educação, avaliando os estudantes em leitura, matemática e ciências. Nessa perspectiva “[...] a OCDE coloca todos os Ministérios da Educação na perspectiva de um alinhamento da qualidade de sua educação a estes parâmetros que orientam o PISA (FREITAS, 2011, p. 11). E os Estados e municípios seguem os mesmos critérios de normatização da OCDE, não importando as diferenças culturais, sociais e políticas de cada U.E.

Na década de 1950, nos EUA, o resultado das avaliações em larga escala foi o maior critério para qualificar o trabalho docente. Parece que a SEE/SP segue as mesmas diretrizes, pois caso a escola não consiga atingir o IDESP, ela se torna “escola prioritária”, que significa maior vigilância sobre o trabalho docente, além do aumento da burocracia e das provas diagnósticas (BUER; SOUSA, 2013).

Um fato recorrente nos EUA que utilizam as avaliações em larga escala a mais tempo, são as fraudes perpetradas pelas secretarias da educação. “Uma investigação em Atlanta (GEORGIA, 2011) demonstrou que 58 escolas do sistema estavam comprometidas com alterações fraudulentas em notas dos alunos”. O mesmo ocorreu na cidade de Nova Iorque, onde “John Klein deixou o cargo após denúncias de que o nível dos testes da cidade teria sido rebaixado para melhorar artificialmente as notas dos estudantes” (FREITAS, 2012, p.392)

Diane Ravitch (2011), que foi secretária adjunta de educação nos anos de 1991 a 1993, no governo de George H.W Bush, acompanhou os resultados das avaliações em larga escala no das políticas educacionais.

As políticas que estamos seguindo hoje têm poucas chances de melhorar nossas escolas. Na verdade, muito do que os nossos políticos agora

demandam provavelmente fará com que as escolas sejam menos efetivas e podem degradar ainda mais a capacidade intelectual de nossos cidadãos. As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para a nossa sociedade. [...] As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educarem as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado. O incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação [...] (RAVITCH, 2011, p. 253-254).

Mesmo com a maior potência do mundo demonstrando a ineficácia das avaliações em larga escala para a melhoria da qualidade na educação, seguimos as mesmas políticas educacionais, nas quais o principal elemento de qualidade é atingir as metas estipuladas pelos governos nos índices educacionais. Ou falando de outro modo: “Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional [...] a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil de desempenho ainda que falível” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.799).

As políticas educacionais defendidas pelos organismos internacionais têm atribuído à centralização das avaliações em larga escala a justificativa para a implementação das reformas neoliberais (CASAGRANDE, 2006). As avaliações de larga escala se generalizaram, como forma de controle, padronização e comparação de desempenho. A SEE/SP estabelece como uma das prerrogativas do SARESP “[...] cada escola em particular com informações sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem mais atenção” (SÃO PAULO, 1996f, p. 33). O que fica nas entrelinhas é que o trabalho docente é avaliado e monitorados segundo os padrões pré-definidos pela SEE/SP, por meio dos índices educacionais (ADRIÃO, 2006).

Segundo Girotto, Oliveira e Jorge (2020), a utilização dos resultados das avaliações em larga escala se tornou o principal discurso para a responsabilização dos docentes pelos resultados, embora haja estudos que demonstram que as consequências têm pouca influência nos resultados dos sistemas de ensino.

Entretanto, os governos têm utilizado os dados para a comparação da performance entre escolas, docentes e alunos para a implantação de políticas educacionais de quase mercado. Na Inglaterra na década de 1980 a política de abertura dos resultados das avaliações

em larga escala levou ao fechamento de escolas com a justificativa de apresentar baixos índices (GIROTTI; OLIVEIRA; JORGE, 2020).

A análise do caso inglês aponta para importância de se compreender a indissociabilidade entre as políticas de dados abertos e os objetivos das políticas educacionais. Como dissemos, também as políticas de dados abertos precisam ser lidas no interior dos conflitos que envolvem as disputas pelos sentidos e lógicas das políticas educacionais. É fundamental localizar tais conflitos e contradições no interior da consolidação da NGP como lógica hegemônica de política educacional, fugindo, portanto, de interpretações ingênuas e reconhecendo os interesses amplamente econômicos no que se refere ao acesso a informações desagregadas no nível dos indivíduos e com rápida atualização [...] em referência ao caso inglês (GIROTTI et al. 2020, p. 1260-1261).

O ponto principal que devemos nos ater consiste em utilizar as avaliações em larga escala de maneira diferente a que está sendo usada. É de suma importância, o uso das avaliações em larga escala, para conhecer os aspectos gerais que norteiam a educação. O problema é que o foco da qualidade está somente no trabalho docente e não em todos os elementos que constituem a vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional, atravessados pelas condições em que se dá a escolarização.

Para as avaliações de larga escala se tornarem o principal instrumento para auferir a qualidade do sistema público de educação, os organismos internacionais investiram recursos e assessoramento para que os países da América Latina se adequassem aos princípios neoliberais, que em resumo consistem em tornar a escola uma empresa como explica Laval (2020). Além disso, foram criados os indicadores educacionais como o IDEB e, no Estado de São Paulo, o IDESP, como forma de estimular a competitividade entre as escolas, com a publicização dos resultados e culpabilizando professores e a U.E, pelo fracasso de tais políticas, que provaram ser ineficientes em mais de 25 anos de aplicação, como declarado por Souza (2015).

## 4 OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA SAÚDE DOS PROFESSORES

### 4.1 AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA SEE/SP

O Estado de São Paulo foi um dos primeiros Estados a seguir a reforma iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB). A NGP estabelecia um modelo de desburocratização do Estado, inserindo no interior da reforma um *ethos* no funcionalismo público, com a influência dos setores administrativos e econômicos.

Na década de 1980 com as lutas sociais pela democratização, o Estado de São Paulo começou a atender as demandas por maior autonomia das escolas. As mudanças eram articuladas da seguinte maneira: medidas voltadas à descentralização político-administrativa das estruturas governamentais e para o aumento da participação da escola nos processos decisórios e, com isso, gerar o aumento da autonomia pedagógica e dos gastos nas escolas.

Diante das pressões sociais por democratização, a Constituição Federal de 1988 no Artigo 206 assegura a gestão democrática nas escolas como a abertura da educação brasileira aos princípios democráticos. No Estado de São Paulo a gestão democrática começou a ser implantada no governo de André Franco Montoro (1983-1987 – PSDB) e foi continuada no governo Orestes Quéricia (1987-1991 - PMDB). Contudo, foi no governo de Mario Covas (1995-2001- PSDB) que as reformas educacionais foram implementadas com maior velocidade, seguindo as diretrizes dos organismos multilaterais.

O primeiro governante a assumir o governo do Estado, por meio de eleições diretas foi André Franco Montoro (1983-1987), que de início era do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e depois foi para o Partido da Social-Democracia Brasileiro (PSDB). Quando assumiu o governo, Montoro descentralizou as funções administrativas na educação, reformou e construiu escolas, por meio da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp) e incentivou a participação da comunidade nas escolas. E foi também no seu governo que iniciou o processo de municipalização da pré-escola, além das políticas de repasse de recursos direto para as U. E (ADRIÃO, 2006).

Orestes Quéricia (1987-1990) foi o segundo governador eleito no Estado. Dentre as suas propostas para a educação estava: instituir o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo, que foi implantado pelo Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989:

Artigo 1.º - Fica instituído o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com o objetivo de contribuir para a expansão e melhoria do ensino e propiciar a todas as crianças condições reais de acesso à escola, assim como nela garantir sua permanência e progressão. **Artigo 2.º** - “ “Progra”a” será desenvolvido pela ação integrada e cooperativa do Governo do Estado com as Prefeituras, em regime de trabalho solidário no emprego de recursos para a melhoria da escola pública (SÃO PAULO, 1989).

Para ocorrer a municipalização, foram realizados convênios entre as prefeituras e o Estado, para que os interessados pudessem aderir ao programa. Com a decisão dos municípios em seguir o programa, o Estado repassava os recursos para a manutenção ou construção de escolas.

No Decreto 30375/89, ficou decidida, a articulação entre as instâncias da administração pública. Contudo, na prática, a relação cooperativa e solidária entre os municípios e o Estado, estava restrita ao repasse de recursos para as prefeituras. Esta estratégia teve por objetivo, descentralizar as funções do Estado com a educação defendendo uma participação comunitária.

Esta mesma lógica, vai ser utilizada no governo Mário Covas (PSDB), em que, segundo Adrião (2006, p. 93), “o binômio descentralização e participação foi substituído por descentralização e produtividade”, para, posteriormente, intensificar a produção de resultados, para atingir os índices educacionais com a proliferação das avaliações em larga escala.

As políticas de reforma da educação nos anos 90 estavam condicionadas pelas pesquisas dos organismos internacionais, sendo o BM a agência que mais investe em educação nos países da América Latina (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 2009). Segundo o BM, investir em insumos educacionais, como por exemplo, no “aumento de salário, diminuição do número de alunos por classe e formação prévia dos profissionais da educação” (ADRIÃO, 2006, p.116), tem se demonstrado ineficientes para a melhoria da qualidade na educação. Para o aumento da qualidade, o BM prioriza as seguintes ações de reforma educacional:

Redução dos gastos educacionais do Estado; abertura da educação pública para o setor privado. Ademais, a priorização do ensino básico, a “eficiência” na administração educacional, a participação da comunidade na administração e nos custos escolares, a descentralização das instituições educacionais, a criação de sistemas de avaliação centralizados e a avaliação econômica dos resultados obtidos com as avaliações figuram como metas da reforma educacional proposta (LOUREIRO, 2011, p. 50).

Entre as medidas defendidas pelo BM para a descentralização dos serviços, uma delas trata da terceirização de serviços para o setor privado. Outro elemento é a competitividade e responsabilização dos resultados aos professores. Em síntese, o Estado fornece os insumos para o desenvolvimento das políticas educacionais centralizadas, ao passo que as escolas se responsabilizam pelos seus resultados.

A descentralização da prestação de serviços - transferindo recursos e responsabilidades a níveis mais baixos de governo - é outro meio potencialmente poderoso de introduzir pressões competitivas internas, principalmente na provisão de bens públicos locais” (BANCO MUNDIAL, 1997, p.95).

De acordo com Adrião (2006, p.120), podemos dizer que a novidade não se encontra na caracterização que sustenta a proposta de descentralização e sim na “adoção de parcerias convenientes - para o governo do Estado e não para os usuários de suas políticas”.

Com as reformas da NGP os mecanismos de controle já existentes na SEE/SP foram intensificados como a exigência para que os professores estejam em dia com o conteúdo programático; com a burocracia, com as planilhas e fichas de acompanhamento de cada aluno. Sem contar a vigilância dos coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino sobre o que o professor ensina.

A criação de um cadastro contendo amplo conjunto de informações sobre a rede possibilitaria uma gestão mais eficaz, em termos de racionalidade econômica e eficácia na produção das metas e resultados estabelecidos. Há que se destacar que em nenhuma das diretrizes, objetivos e metas estabelecidas aparece a ampliação da participação popular na gestão escolar, o que indica a forma como a NGP se consolida como mediadora da política de dados educacionais na SEDUC-SP no referido período (GIROTTO et al. 2020, p. 1262-1263).

Foi no governo de Geraldo Alckmin (2011-2014-PSDB) que houve a informatização dos dados escolares, a partir de uma proposta do Estado, para facilitar a comunicação entre as unidades escolares e a DE, com a criação de um sistema de identificação para cada estudante. Além disso, com a informatização dos dados, a SEE/SP obteve também o controle sobre os índices de desenvolvimento de cada U.E e ainda, o controle sobre o cadastro dos alunos, evitando a duplicação de matrícula e, por outro lado, facilitando o fechamento de salas no caso de evasão. Mas, foi com a criação da Secretaria Escolar Digital (SED), em 2014, que as informações que antes ficavam no diário de classe do professor, passaram a estar disponíveis com maior facilidade pela SEE/SP e DE.

Após a repercussão da ocupação dos estudantes nas escolas do Estado<sup>7</sup>, o governo Alckmin (PSDB) passou a fazer o fechamento de salas e escolas de forma mais comedida, com o “[...] fechamento de mais de 1200 salas de aula, fato que tem provocado a redução do quadro de professores, principalmente os admitidos em caráter temporário, e a superlotação das salas de aulas” (MESKO, et al. 2016, p.166). Neste contexto, a superlotação das salas de aula configura um dos fatores da precarização do trabalho docente, além dos deslocamentos entre diferentes escolas, considerando que muitos professores não conseguem compor a jornada de trabalho em uma escola.

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) afirmam que por ocasião da ocupação de mais de 200 escolas em 2015 por estudantes secundaristas - quando o governo Alckmin (PSDB) comunicou o fechamento de centenas de escolas e o remanejamento dos estudantes para outras escolas- - ficou perceptível que o modelo de educação desenvolvido desde os anos 1990 estava esgotado.

Na gestão do governador João Dória (2018-2022- PSDB) foi aprovada a Lei Complementar nº. 1354/2020 e a Emenda Constitucional nº. 49/2020, que aumentaram o tempo de aposentadoria de 50 para 57 anos, para professoras e de 55 para 60, para professores e igualou o tempo de contribuição de 25 anos para ambos. É o que podemos ver na Seção II no Artigo 6.

Artigo 6º - O servidor titular de cargo de professor será aposentado voluntariamente, desde que observados, cumulativamente, os seguintes requisitos: 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se mulher, e 60 (sessenta) anos de idade, se homem; I- 25 (vinte e cinco) anos de contribuição exclusivamente em efetivo exercício das funções de magistério, na educação infantil, no ensino fundamental ou médio; II- 10 (dez) anos de efetivo exercício de serviço público; I – 5 (cinco) anos no cargo efetivo, nível ou classe em que for concedida a aposentadoria (SÃO PAULO, 2020).

Também foi elaborado pelo governo João Dória (PSDB) um plano de carreira para os professores da rede estadual na Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março de 2022. Nessa

---

<sup>7</sup> Os estudantes assumiram o controle das escolas ocupadas, organizaram-se em equipes (de segurança, de limpeza, de atendimento à imprensa, de alimentação, de alojamento) e passaram a deliberar as ações do grupo por meio de assembleias. No lugar das aulas, eles desenvolveram uma rotina própria nos prédios ocupados, organizando aulas públicas e cursos. O projeto da Secretaria da Educação do Estado previa o fechamento de 94 escolas e a transferência de cerca de 311 mil estudantes para instituições de ensino na região onde moram. O objetivo da reorganização, segundo a secretaria, era segmentar as unidades em três grupos, conforme a idade e o ano escolar. De acordo com o órgão, a segmentação melhora o rendimento dos alunos (BOCHHINI, 2015). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas>. Acesso em: 26 de out de 2021.

lei fica instituído o pagamento em subsídio no lugar do reajuste salarial que segundo a APEOESP (2022) seria de 33,24% para a categoria.

A propaganda do governo sobre o plano de carreira que seria opcional para os professores que são efetivos e já estão na rede estabelece um aumento de 73% além de pagar 30% a mais que o piso salarial.<sup>8</sup> No entanto, a APEOESP deixou em evidência que os professores que optarem pela nova carreira não terão o direito aos quinquênios, a sexta parte, ao GTCN, ALE e até mesmo ao 13 salário<sup>9</sup> (APEOESP, 2021). Em suma, os professores perdem os seus direitos conquistados por meio de lutas e pressões históricas contra o governo.

Com exceção da rede estadual de São Paulo, na qual o provimento do diretor é por concurso público, nas demais redes estaduais do país a função é preenchida por processos de eleição, por processos mistos ou por seleção via processo seletivo, sem o expediente da eleição pelo Conselho de Escola, desde a Constituição de 1988 (ARELARO, et al. 2016, p. 1149). Este fato deixa em evidência o caráter impositivo da SEE/SP desde a escolha dos diretores, até a seleção de cada coordenador pedagógico.

Para superar a centralização do sistema básico de ensino do Estado de São Paulo, a princípio foram articuladas duas ações. A primeira, seriam as ações voltadas à municipalização do ensino. A segunda seria os procedimentos de maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira nas escolas e as avaliações externas (ADRIÃO, 2006).

Contudo, o que devemos salientar é que no Estado de São Paulo houve uma descentralização da gestão, reduzindo os recursos e aumentando as cobranças por eficiência (fazer mais com menos), além de determinar os resultados estipulados pela SEE/SP, que também responsabiliza os professores e a equipe escolar, no caso das retenções e das notas insuficientes, além dos índices de evasão escolar.

Com isso, o Estado relegou a responsabilidade para a equipe escolar, ao mesmo tempo em que se certificava legalmente que as reivindicações por maior autonomia nas escolas estivessem atendidas.

Pode-se estimular a autonomia e responsabilidade das instituições por meios administrativos e financeiros. As medidas administrativas consistem em dar aos administradores das escolas a faculdade de destinar os recursos, por

---

<sup>8</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/projetos-de-reajuste-para-servidores-da-educacao-e-nova-carreira-docente-sao-encaminhados-para-aprovacao-na-alesp/>.

<sup>9</sup> O quinquênio é concedido aos professores da rede pública a cada 5 anos de serviço um aumento de 5%. A sexta-parte é concedido quando o servidor completa 20 anos de magistério recebendo um valor 1/6 sobre os vencimentos integrais. A Gratificação por Trabalho no Curso Noturno (GTCN) corresponde a 20% sobre o valor da carga horária relativa ao Curso Noturno e o Adicional de Local em Exercício (ALE).

exemplo, à capacidade de demitir pessoal e de modificar aspectos tais como o horário e o calendário escolar ou o idioma ministrado para adequar-se às condições locais. O mais crítico é que os professores tenham a autoridade necessária para definir as práticas pedagógicas, dentro de limites estabelecidos por um plano educacional nacional (ADRIÃO, 2020, p. 98).

Com o objetivo de reduzir as obrigações com a educação pública, o Estado transferiu a responsabilidade, por meio das políticas de municipalização e com as chamadas “parcerias”, que fazem parte da política de descentralização e desconcentração dos recursos e competências do Estado (ADRIÃO, 2006).

Dentre as principais recomendações do BM para as reformas educacionais estavam: priorizar os gastos com o ensino básico; descentralização mediante municipalização; transferência dos serviços públicos ao setor privado, gerando um mercado de serviços educacionais; e poder central do Estado sobre o sistema educacional (ADRIÃO, 2006). Essa reforma neoliberal, de acordo com Venco e Rigolon (2014), tinha a pretensão de tornar o Estado mais ágil, flexível e eficiente, para a incorporação das políticas educacionais.

Com as reformas, foram inseridos na educação conceitos econômicos e gerenciais, para a administração das escolas. O Estado também instituiu formas de controle sobre o trabalho docente como por exemplo: “[...] avaliações externas como o Saesp, parcerias com empresas privadas e com o chamado terceiro setor e a imposição de pagamento do bônus por desempenho aos professores” (MESKO, et al. 2016 p. 159-160).

Na medida em que a SEE/SP descentraliza algumas funções, como o repasse de recursos financeiros para as U.E, ela também deixa de se responsabilizar com a qualidade do ensino, passando a ser aquela instância que exige resultados. Este processo ainda se agrava com o maior controle sobre o trabalho dos professores, conforme Adrião (2006):

Percebe-se a presença, tanto nos documentos analisados quanto no conjunto das medidas, da seguinte combinação: a defesa da descentralização e da autonomia no plano do discurso e o aumento, na prática, do controle sobre as atividades escolares. Esta combinação restringe a “autonomia” à gestão e captação de recursos pelas escolas e estabelece o controle, primeiramente por meio de uma drástica intervenção no modelo de escola existente - a reorganização -, e posteriormente pela constância com que outras intervenções efetuadas pelos órgãos centrais da SEE foram sendo “adotadas” pelas escolas. [...] O controle centralizado pode ser observado também quando da instituição dos citados mecanismos de gerenciamento e armazenamento de informações, referentes a matrícula, cadastramento, consolidação de classes, etc., que permitia à SEE o monitoramento à distância da organização da escola [...] (ADRIÃO, 2006, p.167-168).

A lógica gerencialista, descentralizou funções – que antes eram de responsabilidade dos Estados – por meio dos discursos de autonomia e maior participação democrática. Assim, o Estado transfere a responsabilidade ao setor público, embora, mantenha centralizado os processos decisórios das avaliações (SOUZA; CABRAL NETO, 2018, p. 627-628).

Segundo Adrião (2006), a descentralização transferiu para as instituições de ensino a execução das atividades de escrituração e contabilidade, aumentando, a obrigação dos professores, uma vez que estes ficaram responsáveis por atividades que eram exercidas pelas secretarias de educação, além de não viabilizar as condições necessárias para sua execução. Além disso, outras mudanças ocorreram:

Atuando diretamente sobre a reorganização dos tempos e espaços escolares, várias ações foram desencadeadas mantendo-se a dinâmica de centralização das decisões nos órgãos centrais da secretaria: alteração de grade curricular, mudanças nos processos de recuperação e avaliação dos alunos, instituição das classes de aceleração, alteração na quantidade de horas/aula, progressão continuada, além da generalização do Saresp como meio para medir o desempenho das escolas. Esse conjunto de medidas conformou um panorama no qual falar em autonomia para as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico tornou-se mera retórica. Paradoxalmente, as justificativas para tais intervenções eram, em parte, baseadas justamente na criação de condições para que a escola exercesse sua autonomia (ADRIÃO, 2006, p.71).

Este modelo de autonomia escolar e pedagógica é o que Freitas (2009) designa de autonomia controlada e os docentes e a equipe escolar são estimuladas a exercerem a autonomia, desde que sejam os responsáveis pelos resultados. Nessa lógica, cabe ao Estado assegurar os insumos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e aos professores e à equipe escolar a execução das metas estipuladas pelo Estado: “No caso das unidades escolares, a proposta de autonomia também se limita à esfera da execução do trabalho pedagógico e à gestão de recursos descentralizados” (ADRIÃO, 2006, p. 442). Com isso, o Estado deixa de assumir suas obrigações com a educação e transfere esse ônus para as escolas e professores.

A descentralização e a autonomia escolar no Estado de São Paulo – segundo as diretrizes do BM – estimula a concorrência e a privatização de setores da educação (TOMMASI; WARDE; HADDAD; 2009). No entanto, esse modelo de privatização, que ocorre na educação, é diferente daquele em que as empresas/agentes privados assumem o órgão público e passam a administrá-lo. Na educação, os serviços que antes eram obrigação do Estado passam a ser geridos por entidades privadas, como a oferta dos livros didáticos e

sistemas apostilados de ensino e com a contratação de empresas para os serviços de limpeza e infraestrutura; cursos pedagógicos para professores; fornecimento de materiais para laboratórios, dentre outros (ADRIÃO, 2015).

Ademais, com as avaliações em larga escala, o Estado de São Paulo procura identificar a qualidade da educação, mediante o reducionismo de uma prova de múltipla escolha, na qual professores e alunos são, ao mesmo tempo, avaliados. Mas, como avaliar um ano letivo de trabalho somente com uma avaliação de larga escala? Como auferir a proficiência dos alunos diante dos conhecimentos adquiridos na escola? Esses são questionamentos que não são discutidos nas propostas que a SEE/SP impõe para alunos e professores.

Com a ênfase concedida aos resultados das avaliações em larga escala, como eixo norteador de qualidade, a SEE/SP deixa de analisar os fatores contextuais de cada escola (BAUER et al. 2015). Com isso, a dimensão técnica e os resultados das avaliações se transformam nos maiores indicadores de qualidade, deixando em evidência que a preocupação não incide sobre a melhoria de qualidade, mas sim, em obter melhores resultados nas avaliações. Dessa forma, monitorar e avaliar se tornam partes constantes de um processo com etapas distintas e complementares, que não se realizam isoladamente. Por essa ótica, a avaliação compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p.456).

No decorrer dos anos de 1980, houve reivindicações da sociedade, para uma maior participação política. Essas reivindicações foram encadeadas pelas reformas neoliberais, postuladas pelos organismos internacionais e inseridos na reforma do Estado, no governo FHC. O Estado de São Paulo foi um dos primeiro Estados da Federação a se adequar aos pressupostos da NGP, como: descentralização da gestão, reduzindo recursos e cobrando resultados, a municipalização do Ensino Fundamental – isentando o Estado de obrigações com o Ensino Público de qualidade e utilizando os discursos de “autonomia das escolas” e “gestão democrática.

Além disso, grupos empresariais e ONGs ocupam as instâncias, que antes eram administradas pelo Estado, mesmo com este, assegurando a centralização e o controle da atividade docente, por meio das avaliações em larga escala e do currículo. As avaliações no Estado de São Paulo chegaram até mesmo, segundo Freitas (2004, p.149) “[...] a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor”. Em resumo, podemos entender que as avaliações externas na SEE/SP tiveram um papel marcante, sobre o trabalho docente, além do estabelecimento de

mecanismos de controle e competição entre as escolas (ADRIÃO, 2020). Entre as avaliações de larga escala de maior controle está o SARESP

## 4.2 SARESP

Nos anos 90 as avaliações de larga escala foram difundidas como um instrumento para medir a qualidade na educação. Como foi discutido anteriormente, com a LDB, ficou estabelecido o uso das avaliações em larga escala para comparar a qualidade do ensino no Brasil com outros países, como também para classificar, mensurar e direcionar as políticas educacionais dos Estados e municípios (BAUER, 2006).

Diante deste contexto, o SARESP foi criado no governo Mário Covas (1995-2001) por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996, com as seguintes prerrogativas:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – Verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

- a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996).

Segundo Adrião (2006), além das cobranças por melhores resultados, as avaliações em larga escala, como o SARESP foram generalizadas, enquanto modelo de controle, e forma de comparação dos resultados entre as diferentes U.E contribuindo, assim, para a competitividade entre as escolas. Assim, como as demais avaliações de larga escala, que foram citadas anteriormente, como o SAEB; ENEM; ENCEJA; SINAES; ENADE, o SARESP é a avaliação que possui entre seus pressupostos melhorar o ensino, mediante os resultados das avaliações, articulando com a equipe pedagógica e as demais Diretorias de Ensino.

Sousa e Arcas (2010) apontam a dupla designação da proposta do SARESP. Na primeira envolve a elaboração de políticas pela SEE/SP, orientando a proposta pedagógica das

escolas. E a segunda, corresponde a centralização do SARESP como critério de qualidade do ensino paulista. Entretanto, o SARESP no decorrer dos anos se transformou no principal instrumento utilizado pelo governo, tanto para controlar o trabalho pedagógico dos professores – centralizando o ensino no treinamento dos alunos para os dois dias de avaliação do SARESP – quanto em seu uso mais restrito, como ferramenta para avaliar a qualidade do trabalho dos professores.

Giroto et. Al (2020) chama a atenção para o caráter gerencialista do SARESP, visto como instrumento produtor de informações para subsidiar as decisões das políticas educacionais do Estado. Ainda, segundo os autores, a medida gerencialista vai ficar mais evidente com a implantação do sistema de bonificação por resultados e com a criação do IDESP.

Na primeira fase do SARESP, que corresponde aos anos de 1996 a 1998, a avaliação foi utilizada para diagnosticar o desempenho dos alunos, referente ao ano anterior. Com isso, “O governo do estado de São Paulo ganhava, assim, uma ferramenta poderosa de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem que orientariam as políticas públicas de educação” (ARELARO et al. 2016, p.1154).

A partir do ano 2000 o SARESP passa a ser uma avaliação de saída, em que são avaliadas as competências e habilidades dos alunos no final de cada ano letivo (SANTOS; SABIA, 2015). Vale ressaltar que nesta primeira fase, docentes coordenadores, diretores estavam envolvidos tanto na correção das avaliações, quanto na reflexão sobre os resultados obtidos.

De acordo com Adrião (2006), a SEE/SP tinha como proposta, desde a implementação do SARESP, a vinculação gradual de todos os estudantes, para a realização da prova, até a reestruturação dos componentes curriculares, de acordo com os conteúdos do SARESP. Foi o que aconteceu com a efetivação do Decreto nº 55.145, de 10 de dezembro de 2009, no qual foi instituída a estruturação curricular pelo São Paulo Faz Escola, retirando dos professores a autonomia de preparar as aulas, uma vez que nos conhecidos “caderninhos”, como ficou conhecido o material do São Paulo Faz Escola, já estavam decididos - unilateralmente pela SEE/SP - aquilo que deveria ser ensinado a cada ano.

Em 2001, com a Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001, ficava estipulado que o resultado do SARESP seria determinante para a continuidade dos estudos, como descrito no Artigo 2 da resolução.

Artigo 2º - As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente, pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - VUNESP -, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno (SÃO PAULO, 2001).

Entretanto, diante das críticas de diferentes setores da sociedade, a SEE/SP abandonou a decisão de colocar o resultado do SARESP como único critério para a continuidade dos estudos. De fato, essa medida desprezava o trabalho realizado pelos professores durante o ano letivo, ao mesmo tempo em que desconsiderava o conhecimento do educador que acompanhou os alunos durante o ano letivo e que - melhor que ninguém - conhece suas dificuldades e potencialidades.

Em 2005 o SARESP começa a ser realizado em dois dias de prova. No primeiro dia de prova, os alunos eram submetidos a questões relativas à leitura e a escrita e, no segundo dia, eram avaliados nas disciplinas de matemática e redação.

Em 2007 houve outra mudança significativa. A primeira seria que o SARESP seguiria a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A segunda, foi a criação do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP), que estabeleceu dois critérios: o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar (CASAGRANDE, 2016).

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período ideal - o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado (SÃO PAULO, 2018).

Em 2008, com a divulgação dos resultados, foi possível, não só comparar os resultados com o Saeb, mas também entre as escolas e na perspectiva da SEE/SP, o trabalho do professor passou a ser reduzido ao desempenho dos alunos nos dois dias de avaliação.

No mesmo ano, o governo estadual implantou o programa São Paulo Faz Escola, com o objetivo de padronizar o currículo das escolas da rede pública estadual, pois, segundo a

SEE/SP, com os professores seguindo as mesmas diretrizes curriculares, melhoraria a qualidade de ensino, uma vez que todos os alunos estariam no mesmo nível (SÃO PAULO, 2008). Com essa mudança no currículo do Estado de São Paulo - assim como as demais decisões envolvendo a educação que são verticalmente “implantadas” - não teve participação dos professores (FREITAS, 2002).

O Programa São Paulo Faz Escola foi apresentado aos professores nos primeiros dias de planejamento em 2008, com a entrega do caderno do aluno e o caderno do professor, nos quais estavam divididas as situações de aprendizagem de cada disciplina, para serem trabalhadas nos quatro bimestres. As habilidades e competências inseridas no currículo, contemplavam diretamente aquilo que era exigido no SARESP, que está relacionado ao pagamento do bônus-mérito (GIROTTI, 2018).

Em outro dia de planejamento, ao analisar alguns dados de um simulado do SARESP que havia sido aplicado aos alunos, a coordenadora do ensino fundamental (que elaborou e aplicou a prova) afirmou que o desempenho dos alunos seria melhor se os professores tivessem utilizado a “apostilas do estado”, pois nelas havia questões idênticas as que foram cobradas no simulado, que, por sua vez, é elaborado segundo uma matriz do próprio SARESP e enviado às escolas pela SEE/SP (BERTAGNA; POLATO, 2018, p. 57).

No entanto, tornou-se evidente, de acordo com Bertagna e Polato (2018), o fato que: “O princípio implícito na política do estado de São Paulo indicava que a padronização do currículo e do trabalho pedagógico poderia assegurar aos estudantes um conhecimento mínimo para a execução das avaliações externas em larga escala” (BERTAGNA; POLATO, 2018, p. 56).

#### **4.2.1 Idesp**

O IDESP é o índice responsável por avaliar as escolas, com o critério do desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar dos alunos de cada turma. Cada escola tem seu IDESP, que está atrelado ao pagamento do bônus-mérito, para as escolas que conseguirem atingir o índice.

Aquelas escolas que alcançavam os índices do IDESP têm o direito ao bônus que corresponderia “prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração” (SÃO PAULO, 2008). Além disso, os valores recebidos não contavam na folha de pagamento e tampouco para a aposentadoria, mas sim, como algo meramente

ocasional visto que são poucas escolas que conseguem atingir os índices propostos pela SEE/SP.

Segundo Sousa e Arcas (2010), a política de bônus-mérito suscitou a responsabilização direcionada aos professores quanto aos resultados das avaliações em larga escala. As autoras ainda complementam que em 2007, sob o governo de José Serra (2007-2010), foi instituído o Plano de Metas, tornando o SARESP e as avaliações em larga escala em âmbito nacional, como o principal critério de avaliação da qualidade e do trabalho desenvolvido pelos docentes e demais profissionais da educação.

Na meta 8 a SEE/SP reitera o caráter obrigatório do SARESP para todas as escolas estaduais, além da capacitação dos docentes para trabalhar com os resultados da avaliação no ano subsequente. Essa capacitação perpetrada pelo governo estadual consiste em analisar os gráficos de cada sala, elaborar planos de ação para atingir as competências e habilidades requeridas no SARESP, além da elaboração de simulados, contribuindo assim, para o direcionamento do trabalho docente e, conseqüentemente, o treinamento dos alunos para o SARESP.

Por outro lado, na meta 9 a SEE/SP define os parâmetros de incentivo aos docentes por meio do sistema de bônus-mérito. Ainda na meta 9 é estipulado que caso a escola não consiga os resultados esperados terão acompanhamento pedagógico intensivo. Retirando o eufemismo da palavra “acompanhamento”, podemos entender por este processo uma maior vigilância sobre o trabalho docente, mediante coordenadores pedagógicos e PCOP, que assistem as aulas dos professores e avaliam se os docentes estão seguindo as diretrizes impostas pela SEE/SP.

#### **4.2.2 O treinamento dos alunos para o SARESP**

Quando a Prof. Rose Neubauer era secretária da educação nos anos de 1995-2002, os dados das escolas eram organizados e enviados para as D.E para serem analisados. Com os resultados analisados, as equipes enviavam para as diferentes escolas as metas e diretrizes para melhorar os resultados no SARESP (BAUER, 2008).

Os dados estatísticos que antes eram analisados pelas D.E são divulgados eletronicamente às UEs. Contudo, a máxima de desenvolver o trabalho pedagógico, a partir das estatísticas geradas, procurando treinar os alunos para o melhorar o IDESP de cada escola continuou, é o que podemos constatar com a declaração de um representante da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP):

[...] o Saresp, pois a escola tem o sistema de avaliação dela, interno, também; mas que ela some, agregue a isso também o resultado do Saresp, o questionário do perfil dos alunos, para que ela possa estar, em um momento de planejamento, estar fazendo uma avaliação do seu trabalho, do seu projeto pedagógico, e estar tomando algumas decisões do ponto de vista do replanejamento para o ano seguinte, fortalecendo o que está dando certo, retomar e rever aquilo que precisa de mudanças [...] (BAUER, 2008, p.491).

Assim, podemos inferir, que o trabalho dos docentes foi direcionado para o treinamento do SARESP, principalmente durante o planejamento escolar, que acontece no início do ano letivo e no replanejamento no mês de julho. Os professores eram pressionados pelos coordenadores escolares e pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP<sup>10</sup>) para trabalharem o conteúdo que seria exigido dos estudantes no SARESP.

Com isso, os professores eram obrigados a interromper o conteúdo das disciplinas para treinar os estudantes para o SARESP. É o que afirma um professor de matemática, que foi entrevistado pelas pesquisadoras Bertagna e Polato (2018, p.61): “Como é que pode continuar com um conteúdo se ele não entendeu o anterior, é por isso que eles que vão mal no SARESP, porque ninguém está nem aí se eles estão aprendendo ou não. Tem que ensinar o que cai no SARESP”.

Outra estratégia utilizada para o treinamento dos alunos para o SARESP, consiste na mobilização da equipe escolar. É recorrente entre os professores a utilização das notas dos simulados do SARESP para a composição de notas bimestrais. “[...] são os simulados, que faz baseado nas questões do banco de dados do SARESP, da Prova Brasil, às vezes do ENEM e aplica esses simulados nas avaliações que o professor faz. Então, eu sei que prepara para essas avaliações” (Coordenador do Ensino Médio) (BERTAGNA, POLATO, 2018, p.62).

Em sua pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, Ivan Amaro (2014, p. 115) investigou os efeitos provocados pelas avaliações em larga escala no trabalho dos professores. “Eu não faço mais nada além de preparar para a Prova Brasil. Na escola, fazemos simulados todos os meses. Nosso trabalho está centrado nesta prova. Nosso trabalho se limita às disciplinas de

---

<sup>10</sup> O Decreto nº 57.141, de 18 de junho de 2011, no Artigo 73 estabelece as atribuições dos PCNP dentre elas podemos destacar: I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; II - orientar os professores: a) na implementação do currículo; b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos; III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários; IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo; V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria; VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria; VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas; (SÃO PAULO, 2011b)

Português e Matemática (Professora 1A). 8” Podemos observar, as mesmas indagações dos professores referentes à centralização das avaliações em larga escala no processo de ensino aprendizagem como apontam Venco e Rigolon (2014, p. 48) sobre a pressão da equipe gestora, para o desempenho dos alunos no SARESP:

Tudo é Saresp, Saresp. Só se vive em cima de Saresp [...] o ano inteiro é a cobrança para preparar as crianças só para a prova. Em fevereiro já começa a discussão, a hora que a gente já chega, o assunto já é o Saresp (Professora, Bauru, 06/09/2011).

Eu cheguei a ouvir do pessoal da organização escolar, da limpeza: “Olha lá, hein! Vai ter bônus. Como que essas crianças estão?” O próprio pessoal da cozinha chegou a me questionar. O inspetor de aluno veio me perguntar, como que as crianças estavam: “É, porque, como é que vai ser o bônus? O bônus não pode cair”. E isso me chateava muito. Porque eu sabia que não ia conseguir (Professora, São Paulo, 09/12/2011) (VENCO E RIGOLON, 2014, p. 48).

Com a realização de simulados para o treinamento dos alunos para o SARESP, os professores rompem com a principal bandeira da educação, que é a formação do cidadão crítico (SANTOS; SABIA, 2015). Além disso, há outra estratégia empregada pelos docentes “[...] é a comercialização de notas, que consiste na atribuição de pontos extras para aqueles alunos que fizerem os simulados, como também a prova do Saresp” (SANTOS; SABIA, 2015, p.374). Além de outras estratégias como: sessão pipoca com um filme de escolha dos alunos; café da manhã realizado, a partir do dinheiro fornecido pelos docentes e equipe gestora; além de ameaças de reprovação ou notas baixas.

Nos ATPC, o direcionamento das pautas formativas deveria abarcar outros problemas que ocorrem no contexto escolar, referentes ao ensino aprendizagem, no entanto, são direcionados à correção dos simulados, como também no preparo de aulas envolvendo as habilidades e competências que os estudantes não conseguiram atingir nos simulados para o SARESP. “Em um ATPC, por exemplo, a coordenadora do Ensino Fundamental ressaltou que depois de um dos simulados, todos os professores, principalmente os de Matemática, deveriam “treinar” seus alunos para o SARESP” (BERTAGNA; POLATO, 2018, p.60).

Durante o planejamento escolar do início do ano, os dados do SARESP e do IDESP são analisados e comparados com os anos anteriores. Os professores devem elaborar estratégias em suas respectivas disciplinas envolvendo as habilidades e competências exigidas no SARESP.

No entanto, além de permitir essa verificação geral do rendimento educacional do Estado de São Paulo, os resultados do SARESP integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP. Tal índice foi criado em 2007, visando aferir o desempenho dos alunos das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar. Assim, o indicador estabelece as metas que as escolas devem alcançar anualmente e é por meio dele que se calcula o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação (CASAGRANDE, 2018, p. 141).

Concomitante ao trabalho dos professores voltados ao treinamento dos discentes para o SARESP, a SEE/SP envia para as escolas as Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE), que consistem num teste de 26 questões de língua portuguesa e matemática do ano anterior, para diagnosticar as habilidades e competências que os estudantes apresentam dificuldades. E no final do mês de março, as escolas já possuem os dados relativos à ADE, como afirma Bertagna e Polato (2018): “Foram apresentados gráficos com o desempenho dos alunos, as questões que acertaram e erraram, as competências e habilidades deficientes, baseadas nas questões com mais erros que acertos e uma comparação entre as salas da mesma série” (BERTAGNA E POLATO, 2018, p. 60).

Com os programas Método de Melhoria de resultados (MMR), as ADE, as Avaliações de aprendizagem em processo (AAP) e a semana de estudos intensivos, podemos refletir que o estado padronizou o modelo de ensino com o resultado das provas, preparando os alunos, desde o início do ano letivo, para os dois dias de avaliação do SARESP (ARCAS, 2009).

Jesus (2014), em sua pesquisa sobre as implicações do SARESP no cotidiano escolar, aponta que os professores são pressionados a adaptar o conteúdo das aulas com SARESP. Para tanto, os docentes utilizam as provas dos anos anteriores com o objetivo de treinar os alunos para a avaliação (JESUS, 2014). Schneider (2013, p. 27) vai além, ao admitir que os docentes utilizam os “[...] resultados das provas para planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos”.

Partindo dos pressupostos das reformas neoliberais perpetradas nos anos de 1990, Pinto (2011) enfatiza que a SEE/SP deixou ainda mais evidente o caráter competitivo e o controle sobre o trabalho docente. Além disso, os dados gerados “[...] poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, mas o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar” (GATTI, 2012, p.33).

O trabalho em equipe nas escolas estaduais ficou restrito as pautas deliberadas pela SEE/SP e repassadas nos ATPC, tendo como eixo principal atingir o IDESP e rever as habilidades e competências que os alunos não atingiram nas avaliações diagnósticas (ADE, AAP). Acerca da autonomia docente, ela ficou reduzida as reflexões de melhoria dos índices, consistindo assim, na instrumentalização do trabalho dos professores, uma vez que estes foram obrigados pela SEE/SP a redirecionar o conteúdo de suas aulas para treinar os seus alunos para os dois dias de prova do SARESP (ADRIÃO; GARCIA, 2015).

Além dos professores serem pressionados constantemente para a obtenção de resultados satisfatórios no SARESP, os professores devem lidar com a frustração de não conseguir atingir o IDESP. Além disso, “[...] a avaliação externa do SARESP além de produzir consequências na prática profissional docente, ainda produz sentimentos negativos que afetam a vida pessoal do professor, tais como o fracasso e a consequente culpa por não terem atingido a meta” (PINTO, 2011, p.154).

Podemos inferir que o SARESP passou a ser o eixo centralizador do trabalho docente na SEE/SP. A SEE/SP também passou a controlar o que o professor ensina, como ele ensina e o tempo estipulado para ensinar. Para isso, a SEE/SP lançou o São Paulo Faz Escola, modificando o currículo, para adaptá-lo às diretrizes do SARESP. Também observamos, a criação do IDESP, responsável por determinar o índice que cada escola deveria atingir no SARESP, além do pagamento do bônus-mérito, criado no Governo José Serra (PSDB), como forma de desresponsabilizar o Estado, com o salário dos educadores e, assim, seguindo os ditames do BM, para não aumentar o salário docente- e responsabilizando os professores e a equipe escolar, caso não atinjam o IDESP.

Os professores do Estado de São Paulo ainda precisam conviver com as condições de precarização do trabalho, como escolas que faltam desde itens de necessidade básica e, com salários defasados há décadas. Para conseguirem sobreviver, os docentes assumem mais aulas, trabalham em três turnos e, na maior parte das vezes, em diferentes escolas.

#### **4.3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

A precarização do trabalho no Brasil foi oficializada com a reforma trabalhista aprovada no governo Michel Temer, com a Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a maioria dos direitos trabalhistas, que, até então, eram assegurados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Na SEE/SP a precarização do trabalho docente surge mediante diferentes contextos como: as infraestruturas das escolas, a superlotação das salas de aulas, os contratos

precarizados e principalmente os salários defasados dos professores, que levam os docentes a assumirem aulas em outras escolas, para complementar a renda.

O contexto da precarização do trabalho docente corrobora com as dimensões da acumulação flexível do capital como argumenta Sennett (2012, p.10): “Na verdade, a nova ordem impõe novos controles em vez de simplesmente abolir as regras do passado - mas também esses novos controles são difíceis de entender”. Na precarização do trabalho docente, o modelo flexível, tem repercussões no acúmulo de funções que os professores devem desempenhar, além do pouco tempo para o preparo de aulas, correção de trabalho, avaliações, etc.

Robert Castel (1998) enfatiza o declínio do Estado de bem-estar social no pós-guerra, que foi se atenuando na década de 1970 e, diante disso, teria surgido a nova classe social denominada de “precariado”. Na década de 1990, o termo se popularizou para descrever os trabalhadores sem vínculo empregatícios ou qualquer estabilidade no trabalho (SILVA; DA MOTTA, 2019). E mais recentemente, o economista inglês Guy Standing, lançou em 2013 o livro com o título: *O precariado: a nova classe perigosa no qual define o precariado como um dos resultados das políticas neoliberais*.

O elemento central de seu modelo “neoliberal” era que o crescimento e o desenvolvimento dependiam da competitividade do mercado; tudo deveria ser feito para maximizar a concorrência e a competitividade e para permitir que os princípios de mercado permeassem todos os aspectos da vida. [...] O resultado tem sido a criação de um “precariado” global que consistem em muitos milhões de pessoas ao redor do mundo sem uma âncora de estabilidade (STANDING, 2020, p.15).

Acerca dos aspectos constituintes da precarização do trabalho, seguimos as diretrizes de Marin (2010), que divide a precarização em significados e consequências. No primeiro, o autor expõe a flexibilização do trabalho que teve início com o toyotismo, repercutindo na intensificação do trabalho, na degradação da saúde do trabalhador e na sua desvalorização. Em suas consequências, continua o autor, podemos destacar: desgaste e cansaço excessivo, adoecimento, isolamento e a perda de controle sobre o próprio trabalho. Tais adversidades suscitadas com o modo de produção flexível teve ampla difusão com “[...] o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência, a partir da década de 1990” (MARIN, 2010, p.02).

Desse modo, acreditamos na importância da definição dos elementos que compõem o quadro da precariedade e as consequências para não ficarmos apenas na questão da saúde do trabalhador docente. Para tanto, é de suma importância, como enfatiza Oliveira (2016, p.67),

entender que “A precarização também se apresenta e se reproduz nas consequências, mas é em suas características que compreendemos sua dimensão política, de projeto a ser desvelado”. Em síntese, precisamos entender a precarização do trabalho docente como um projeto político, estabelecido pelas políticas neoliberais.

Concernentes ao trabalho docente, a precarização tem se intensificado com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino - visto que em alguns estados o número de professores contratados tem superado o número de professores efetivos - e com o desmonte das leis trabalhistas, em 2017, que retirou a obrigatoriedade dos governos de realizarem concursos públicos. Como aponta Oliveira (2004), intensifica-se, assim, “a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado que têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Com isso, as escolas se encontram sucateadas e os professores desvalorizados, tanto materialmente, por meio dos salários, como socialmente, refletindo na saúde e na autoestima, enquanto membros da classe trabalhadora precarizada e proletarizada. Outros elementos são apontados por Amaral (2018), como a intensificação do trabalho e a violência no espaço escolar; e as jornadas extensas de trabalho com a necessidade de lecionar em diferentes escolas, devido ao arrocho salarial (MACAIA; FISHER, 2015).

Diante desta situação, os professores não conseguem o básico, que é ensinar e ainda são pressionados pelo governo, diante dos baixos índices de desempenho nas avaliações de larga escala, que são ranqueadas e divulgados pela mídia. Devemos chamar atenção que parte da mídia enfatiza a importância dos professores, porém não mostram as condições de trabalho as quais estão submetidos, gerando uma contradição entre valorizar a educação, mas não fazer o mesmo com os profissionais (OLIVEIRA, 2007; GARCIA; ANADON, 2009)

Bernard Charlot (2006) especifica as condições do professor brasileiro, frente à precariedade das condições de trabalho e do aumento das demandas de trabalho. Charlot também chama a atenção para a figura do professor, que ora é considerada herói, pois mesmo com as adversidades conseguem realizar o seu trabalho, ora, é vítima, perseguida pela secretaria de educação e demais órgãos correspondentes. Com isso, os professores se encontram envolvidos a cobranças sob condições de trabalho cada vez mais precárias, contribuindo para um possível esgotamento (SILVA, 2018).

A falta de materiais didáticos e a cobrança para a modificação das metodologias de ensino, também conhecida na expressão “aulas mais atrativas” acometem os professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A falta de materiais didáticos afeta

diretamente o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que na falta de recursos para obtê-los “Muitos professores [passam] a utilizar a criatividade para tentar suprir essas necessidades, no entanto não conseguem atingir os objetivos, prejudicando assim o seu desempenho” (SILVA, 2018, p. 41).

Além das condições elencadas, há também a falta de recursos como: livros para os professores, computadores, laboratórios de informática. Em síntese, o professor não tem as ferramentas necessárias para desempenhar o trabalho. Hypólito (2012) afirma, que as condições de precariedade das escolas, são negligenciadas pelos governos, que acreditam que tais fatores não repercutem no insucesso escolar. E para não atrapalhar o desenvolvimento educacional dos alunos, muitos professores costumam arcar com o próprio dinheiro o material didático que não é fornecido nas escolas como apontam Marin e Sampaio (2004).

Quando as condições de trabalho dos professores são precarizadas, fica praticamente impossível estabelecer um vínculo de ensino e de aprendizagem efetivo. De acordo com Pereira (2007, p.90), nessas condições, “Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente”. Sendo assim, podemos inferir que as condições de precariedade das escolas suscitam resultados negativos até mesmo nas formações continuadas em serviços.

No Estado de São Paulo os ATPC estão intrinsecamente atrelados aos resultados das avaliações externas e no conjunto de ações que os professores deverão elaborar para suprir os baixos índices de desempenho. Concomitante a essa situação, temos os professores das áreas de Ciências Humanas e Ciência da Natureza, que por terem apenas duas aulas por sala durante a semana, assumem um número maior de turma, dificultando ainda mais a formação de vínculos, que são de suma importância para o ensino e a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2016).

Lüdke e Boing (2004) relacionam as condições de precarização do trabalho docente, a questão dos salários defasados e com a perda da valorização social da profissão. No entanto, devemos considerar que a defasagem salarial é uma das lutas constantes da categoria, seja por meio dos sindicatos, seja no PNE, com a meta 17, que salienta o reajuste dos salários dos professores, de acordo com outras profissões que têm o mesmo nível de titulação.

Há ainda a precarização subjetiva que, segundo Venco e Rigolon (2014), trata da percepção de não dominar o trabalho e a sensação de ter que se adaptar constantemente, além da insegurança generalizada.

Somam-se a estes aspectos, ainda segundo a autora, a consciência de não ter apoio para solucionar imprevistos, sobretudo das chefias imediatas, as quais, por sua vez, não são preparadas para fazer frente a estas questões. Este conjunto de situações auxilia na instalação do mal-estar no trabalho, e, à medida que ocorre, há um processo de internalização do fracasso, induzido pela realização do trabalho bem-feito (VENDO; RIGOLON, 2014, p.44).

Essa internalização do fracasso é somada com a luta dos professores para não perderem a autonomia e para não serem controlados no processo de ensino. E “independentemente do fato de o trabalho docente ser ou não capitalista, ele vem configurando-se com menos autonomia, com maior divisão do trabalho, maior intensificação e fragmentação” (CAÇÃO, 2007, p. 158).

De acordo com Freitas (2012), o apostilamento das redes de ensino fez com que os professores ficassem dependentes do material didático fornecido pelas editoras, por meio do Estado. Isso impediu o professor de estabelecer critérios metodológicos, uma vez que as redes de ensino obrigam os professores a usar o material. Em casos extremos a precarização docente, chegou por meio de ONGS como “*Teach for América*, nos Estados Unidos, que formam professores em cinco semanas” (RAVICH, 2011, apud FREITAS, 2012, p. 394).

No Estado de São Paulo, em 2008, foi criado o São Paulo faz Escola, que contava com caderno do professor e o caderno do aluno, organizados segundo as disciplinas curriculares e divididos entre os quatro bimestres. Os professores foram obrigados a utilizar o material curricular enviado pelo Estado. O apostilamento das redes de ensino e a obrigatoriedade no caso do Estado de São Paulo, fez com que a precarização e as cobranças por resultados ficassem mais intensificadas, além da responsabilidade dos professores de aumentar os índices educacionais.

Lemes (2019, p. 45) chama a atenção para a questão dos contratos precários no atual cenário de desvalorização da educação no país. “[...] os professores enfrentam [...] os contratos precários de trabalho [...] o trabalhador acaba aceitando a situação de precariedade que essa condição oferece”. Não tendo outra opção de trabalho, que não seja os contratos temporários, os professores se submetem às condições precarizadas do ensino público, ao mesmo tempo que são intensificadas as exigências por desempenhos, que são calculados e medidos por diferentes instâncias.

Os contratos precarizados se tornam o meio usual, que os governos utilizam na contratação de professores, para as vagas que deveriam ser preenchidas por meio de concursos públicos para efetivos, de forma que “[...] em São Paulo no ano de 2010, em que a

rede municipal havia quase 90% de professores efetivos e na rede estadual em torno de 50% de não efetivos” (JACOMINI; PENNA, 2016, p.187).

Além disso, a SEE/SP não possui interesse na contratação efetiva dos docentes por concurso público, sendo que o custo do professor efetivo demanda do Estado o cumprimento do plano de carreira, as gratificações por tempo de serviço e a evolução funcional. Enquanto “[...] o professor temporário tem um contrato de trabalho com os mesmos deveres do professor efetivo, porém com um salário menor e sem os mesmos direitos (CASAGRANDE, 2016, p. 120).

A organização do trabalho embasado no modelo toyotista, preconiza que o trabalhador desenvolva múltiplas funções, impõe uma cultura avaliacionista, além das metas e resultados a serem atingidas. De acordo com Antunes (2020, p. 150), no toyotismo, são criados “[...] controles de qualidade (CCQs), visando a melhoria da produtividade das empresas permitindo que elas se apropriem do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava”. No âmbito educacional, o toyotismo é constituído na figura do professor polivalente, que desempenha funções administrativas e burocráticas que antes eram realizadas nas secretarias escolares, mas que agora, são repassadas para os docentes. As metas e índices educacionais como o IDESP e a avaliação em larga escala como o SAEB e o SARESP, são os instrumentos avaliativos tanto da qualidade da educação, quanto do trabalho desempenhado pelo docente. Ao passo, que as questões locais que configuram o contexto de uma realidade escolar são deixadas de lado em nome da qualidade da educação.

Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo a precarização foi intensificada com as reformas nos anos 1990, repercutindo no elevado número de professores temporários, denominados categoria O. Como também os materiais didáticos padronizados a “[...] avaliação externa estanque e com prevalência de aspectos quantitativos que, por sua vez, estão vinculados a um sistema de bonificação anual [...]” (VENCO; RIGOLON, 2014, p. 48).

Com isso a maior rede pública de ensino do país, é também aquela que mais precariza as condições de trabalho docente. Com a NGP inserindo os elementos advindos dos setores administrativos no âmbito de ensino, ressignificando até as nomenclaturas como nos aponta Laval (2019, p. 257):

Os diretores são “líderes”. Eles suscitam e dinamizam a confiança, mobilizam as emoções (“o projeto deve ser escrito com palavras que façam bater mais forte o coração dos envolvidos”). O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou “pilotagem”, o comando é “mobilização”, a autoridade é “suporte”: “dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é

mais se perder na complexidade das situações, mas delegar. Dirigir é “exercer liderança”, é “gerir”, “motivar” e, sobretudo, “educar”.

Esse vocabulário do poder, descrito por Laval, nos remete diretamente para os aspectos neoliberais da NGP, que passaram a vigorar no Estado, a partir da gestão Mário Covas (PSDB), em 1995, no qual, o SARESP, enquanto avaliação externa, passou a auferir a qualidade, a partir de 1996 e, com isso, os resultados do SARESP se tornaram determinantes, para medir qualidade do trabalho docente.

Nos resultados de sua pesquisa, Oliveira (2016) afirma que 91% dos docentes entrevistados da rede pública de ensino do Estado de São Paulo apontam a precarização como um processo construído ao longo dos anos pelos governos PSDB, articulados com as diretrizes dos organismos internacionais, para o desmonte da educação pública.

#### **4.3.1 Salários**

Desde a primeira lei sobre educação pública no Brasil, de 15 de outubro de 1827, o salário dos professores tem despertado pouca atratividade. É o que afirmam Santos e Medeiros (2010, p. 05): “[...] não se encontram vantagens no estabelecimento dos ordenados docentes, fixados no artigo 3º, sendo entre duzentos e quinhentos mil réis anuais. Com salários tão baixos muitos profissionais não se sentiram atraídos à docência”. Diante das discrepâncias na formação docente, o ensino primário ficava sob a tutela das províncias enquanto o ensino secundário estava sobre o controle do poder central. Desse modo, as diferenças entre professores primários e secundários dificultavam a unidade da categoria enquanto grupo (OLIVEIRA, 2016).

Com o salário pouco atrativo para a carreira docente e uma sociedade que não era escolarizada, a carreira de professor não representava uma grande procura. E isso não mudou com a Proclamação da República no Brasil (OLIVEIRA, 2016). Posteriormente, a situação se agravou, até chegarmos no contexto da precarização docente que vivenciamos na contemporaneidade, como a baixa atratividade pela carreira, uma vez que os salários são defasados em comparação com outros profissionais; desvalorização dos profissionais e falta de reconhecimento social (SHIROMA;EVANGELISTA, 2011, p.138).

No Estado de São Paulo o salário dos professores está defasado desde os anos de 1980, segundo os professores pesquisados por Oliveira (2016). Entretanto, de acordo com a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), mediante um estudo do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

Socioeconômicos), a defasagem salarial dos docentes da rede pública, desde 1998, não acompanha a inflação.

A inflação apurada pelo ICV-DIEESE no período de março/98 a fev/2011 (fevereiro/2011 estimado) deve chegar a 130,13%. Em compensação, o salário base da categoria (PEB-I - 24h/sem gratificação) foi reajustado em 68,29% no mesmo período. Neste intervalo, a categoria dos professores teve as seguintes alterações salariais, entre reajustes e incorporação de gratificações: maio/2002: 5% (reajuste), agosto/2004: 13,38% (enquadramento PCS+reajuste), setembro 2005: 15% (reajuste), janeiro/2008: 4,79% (incorporação de gratificação-PV), julho/2008: 12,2% (incorporação da GTE+reajuste), Março/2010: 4,55% (incorporação de gratificação-1ª parcela da GAM). A perda salarial estimada é de 26,87%. Para recuperar o poder de compra de março de 1998, os professores devem ter um reajuste de 36,74% a partir de março de 2011 (APEOESP, 2011, p. 24-25 apud (OLIVEIRA 2016).

Em 16 de julho de 2008, a Lei n 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores. A partir da lei do piso salarial, ficou determinado que tanto a rede pública de ensino, como as escolas particulares não poderiam pagar menos que R\$ 950,00 aos docentes com a carga horária de 40 horas semanais. No entanto, de acordo com Oliveira (2016), a lei do piso é motivo de disputas judiciais e lutas sindicais, pois muitos Estados e municípios não cumprem a lei.

Os professores recebem menos por hora de trabalho, que os trabalhadores que possuem apenas o nível médio de ensino. Alves e Pinto (2011) afirmam que os docentes da educação básica recebem um salário abaixo dos profissionais de nível técnico, como: técnicos de contabilidade, corretores de imóveis, caixa de banco, técnicos de segurança do trabalho, etc.

O estudo de Marcelo Neri (2013) traz informações interessantes em termos de comparabilidade. Com base nos microdados do Censo Demográfico de 2010, o autor parte de um background inicial (idade, gênero, estado e tamanho de cidade) com vistas a isolar os efeitos da escolha universitária e analisar o salário médio mensal de profissionais de 48 profissões que exigem formação em nível superior. A média salarial dos professores apresentada, sem especificação do nível de ensino que atua, nem se ele está vinculado ao setor público ou privado, é a terceira mais baixa no ranking multivariado, ficando à frente apenas dos profissionais de Filosofia e Ética e dos de Religião. Os profissionais de Medicina estão no topo do ranking com salário mensal médio de R\$ 8.459,45, por jornada semanal de 41,94 horas e os profissionais da Religião na base com R\$ 2.175,79, para jornada semanal de 39,43 horas. O salário médio mensal dos professores era de R\$ 2.420,73, para uma jornada semanal média de 36,36 horas (NERI, 2013, apud JACOMINI et al, 2016, p. 06).

Mesmo com a aprovação da Lei 11.738/08, quando comparamos com outras profissões, o salário dos docentes está abaixo do estipulado em lei. E as correções salariais e até o cumprimento da lei do piso salarial ficam aos critérios dos estados e municípios. Para Sampaio e Marin (2004) a questão salarial é o principal ponto do processo de precarização do trabalho docente, ainda mais se considerarmos os professores da rede pública, que são a maioria.

Barbosa (2011) ressalta que os baixos salários dos professores estão relacionados com a precarização do trabalho docente, em consequência disso, a mesma situação acontece, devido ao processo de intensificação do trabalho, em que os docentes são quase que obrigados a assumirem diferentes jornadas de trabalho para complementar os salários defasados, como é o caso dos professores do Estado de São Paulo.

Enfatizando os argumentos de pagamentos por desempenho, Becker (2008) defende que, mais importante que aumentar o pagamento salarial dos professores, é necessário incentivá-los a melhorar a qualidade do ofício, atrelando a remuneração em alguma medida de produtividade e, assim, continua a autora, seriam formados professores capacitados e motivados para atuar no ensino público. Para Barbosa (2011), essas políticas de pagamento por desempenho, do modo como são realizados, principalmente no Estado de São Paulo, mediante o pagamento do bônus-mérito, comprometem o trabalho coletivo nas escolas, visto que incentivam a competição entre docentes e escolas.

Na pesquisa sobre a incidência da síndrome de *burnout* nos professores, Odelius e Ramos (1999) relacionam o crescimento da doença com a questão da remuneração dos docentes. Mediante os baixos salários, o risco de sofrimento psíquico aumenta nos professores e, para complementar os baixos salários, os docentes complementam a carga horária, assumindo mais aulas e diminuindo a qualidade do ensino. O risco de doenças psíquicas entre a classe docente tem feito muitos pesquisadores a fazerem a relação entre a saúde dos professores brasileiros e as condições salariais (BARBOSA, 2011).

Com os baixos salários e assumindo outra carga horária para complementar a renda, muitos professores sofrem com a falta de tempo para o preparo de aulas, correção das atividades e as horas de estudos necessárias para o estabelecimento de aulas diferenciadas. Diferente da SEE/SP os professores a realizarem cursos de curta duração em ambientes virtuais e depois exigem que a nota dos alunos atinja o IDESP nas avaliações externas. Mesmo nos casos em que ocorrem aprimoramento profissional, os docentes encontram dificuldades em colocar em prática o que foi apreendido em sala de aula, pois a jornada de trabalho extensa e intensa não permite.

A categoria O como são denominados os professores horistas, recebe apenas pela aula o valor de R\$ 12,95<sup>11</sup>. Os professores da categoria O são designados para as aulas excedentes, pois a falta de professores e a recusa do governo em realizar concurso público, fez com que o Estado optasse pelos contratos precarizados, uma vez que os contratados recebem apenas por aula realizada.

Quando comparamos o salário dos professores da SEE/SP com profissionais de outros países reconhecemos os efeitos da precarização docente. Em um estudo realizado em 1993 pelo *InformaCut*, comparando o salário dos professores em diferentes países podemos observar que os Estados Unidos pagavam seus professores uma média de US\$ 1.800,00 o mesmo valor pago aos docentes da Bélgica (OLIVEIRA, 2016). Na Suíça, o valor era de US\$ 3.000,00. Enquanto no Estado de São Paulo os professores recebiam US\$ 80,00 ao mês. De acordo com a autora, em países como a Índia, com índices de desenvolvimento semelhantes ao Brasil, os docentes recebiam US\$ 200,00. “[...] até o Paquistão, país superado pelo Brasil em índices de desenvolvimento, pagava melhor seus professores, em média, US\$ 125,00 mensais” (OLIVEIRA 2016).

Com o arrocho salarial dos docentes somados a deterioração das condições de trabalho, houve consequências para a saúde dos profissionais da educação (CASAGRANDE, 2016). Temos ainda, os professores contratados que não possuem direito ao plano de carreira e com baixa remuneração.

Mesmo com o Estado pagando um pouco a mais do piso salarial, este valor não é efetivo, quando comparamos o custo de vida no Estado de São Paulo à condição salarial dos professores. Diante desse contexto, os professores aumentam a carga de trabalho, assumindo aulas em outras escolas e comprometendo a qualidade do trabalho, visto que não conseguem se capacitar. É o que explica Lourencetti (2008, p.140):

Não podem se dedicar a uma única escola, porque têm que trabalhar em outros lugares para complementar o salário. E o fato de não poderem se dedicar a uma única escola, além de trazer um transtorno pessoal com o deslocamento de um lugar para o outro e prejuízo financeiro com o gasto de combustível, traz outros problemas. Eles têm menor disponibilidade de tempo para investir na própria formação, fazer cursos, aprender coisas novas, como, por exemplo, usar a computação em sala de aula (LOURENCETTI, 2008, p. 140).

---

<sup>11</sup> <https://colaboraconcursos.com.br/quanto-ganha-um-professor-categoria-ono-estado/>

O salário dos docentes do Estado estão abaixo do quanto é pago no município de São Paulo, com a carga horária máxima de 40 horas semanais. No município, os docentes tinham inicialmente o salário de R\$ 2.600,00, enquanto no Estado era de R\$ 1.988,33 (OLIVEIRA, 2016). Um dos efeitos da precarização do trabalho docente está na baixa atratividade pelas licenciaturas, além da exoneração dos docentes da rede pública que segundo Oliveira (2016, p.98) em 2013 “[...]a média de exonerações “a pedido” [...] é de oito por dia, de três mil por ano, apontando que os baixos salários, pouca perspectiva e más condições de trabalho figuram entre os principais motivos para o abandono de carreira”.

É comum a crítica dos educadores sobre a inferioridade dos seus salários comparando com outros profissionais com a mesma titulação. O salário tem significações distintas, podendo ser atribuído como sinal de realização pessoal (SILVA, 2018). A partir dos estudos do PNAD de 2006 Gatti e Barreto (2009) publicaram a diferença salarial dos docentes com outros profissionais.

A partir de dados da PNAD de 2006, Gatti e Barreto publicaram as informações que possibilitam vislumbrar o seguinte quadro: naquele ano, um advogado e um dentista ganhavam em média três vezes o salário docente (professor da educação básica), assim como um arquiteto, um farmacêutico e um jornalista chegavam a uma diferença de mais que o dobro de um professor com o mesmo tempo de carreira. Dentre as profissões ditas precarizadas, os enfermeiros também superavam os salários docentes em quase duas vezes. Em 2006, enquanto o salário do docente da educação básica no Brasil estava em média de R\$ 927,00, por quarenta horas, os enfermeiros tinham o piso em R\$ 1.751,00 e os biólogos percebiam cerca de R\$1.791,00 mensais (GATTI, BARRETO, 2009, p.248).

Com o processo de expansão do capitalismo temos a demanda por mão de obra e consequentemente a ampliação do sistema de ensino público. Nos anos de 1960 os professores paulistas pertenciam a classe média e alta da população. No entanto, para suprir a demanda, o Estado contrata professores em regime de contratos temporários, mediante a legislação própria e com pagamentos inferiores aos docentes efetivos (CAÇÃO, 2007).

Para a minoria dos professores que conseguem a titulação de mestrado e doutorado na educação básica I tem acréscimo de 21,6%, comparando com o professor graduado. Já o professor da educação básica II “[...] os percentuais para mestrado e doutorado, em relação à graduação são, respectivamente, 15,8% e 21,6%” (JACOMINI ET AL. 2020, p.46).

A precarização do trabalho na contemporaneidade teve início com a reestruturação capitalista nos anos 1970, com o modo de produção flexível, no qual o trabalhador desempenharia diferentes funções em seu ambiente de trabalho, além de passar pelo controle

de qualidade estatal, a partir da lógica de mercado. As reformas neoliberais nos anos 1990 intensificaram as condições de precariedade do trabalho docente e na SEE/SP os professores sofrem com a falta de materiais pedagógicos, laboratórios de informática; problemas de infraestrutura com carteiras, mesas, ventiladores e lousas danificadas; além dos baixos salários e das salas superlotadas.

E para complementar os salários que estão defasados, os docentes assumem mais turmas, sendo que, muitas vezes, as aulas são em outras escolas e o deslocamento fica por conta dos docentes. Frente a este cenário, temos as pesquisas de Gatti e Barreto (2006) que demonstram a defasagem salarial da classe docente, quando comparados a outros profissionais com o mesmo nível de titulação, tendo que trabalhar mais horas em sala de aula, sem conseguirem destinar o tempo necessário para planejar as aulas, corrigir trabalhos e aperfeiçoar-se. Assim, a qualidade do trabalho docente é comprometida e a saúde debilitada.

#### 4.4 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A intensificação do trabalho é parte intrínseca do sistema capitalista, enquanto sistema econômico de exploração da classe trabalhadora. No entanto, a intensificação do trabalho ocorre mediante os sistemas de produção capitalista vigente no mercado. Mas, o que nos chama atenção é a tentativa infundada de adequação da intensificação do trabalho nos espaços educativos à lógica de produção capitalista, com a superlotação de salas, as jornadas de trabalhos extenuantes, a sobrecarga de trabalho e os baixos salários, contribuindo para o adoecimento dos professores.

##### 4.4.1 Taylorismo, fordismo e toyotismo

De acordo com Dal Rosso (2008), os primeiros indícios de intensificação do trabalho no sistema capitalista aconteceram durante revolução industrial, quando os trabalhadores estavam sujeitos às exaustivas jornadas de trabalho. Depois, Dal Rosso (2008) demonstra, por meio da teoria marxista, que a intensificação do trabalho docente segue os modelos de produção vigente em cada fase do sistema capitalista. O autor começa estabelecendo a intensificação do trabalho no modelo taylorista-fordista e depois para o modo de produção toyotistas, vigente no neoliberalismo.

No século XX com o taylorismo-fordismo teve início a maximização da racionalização das etapas do trabalho é o que Dal Rosso (2008) chamou de segunda onda da

intensificação do trabalho. Lembrando que, para o autor, a primeira fase seria as primeiras jornadas fabris, ainda no século XVIII.

No taylorismo-fordismo o tempo de produção foi reduzido, ao mesmo tempo que se produzia em larga escala, gerando, assim, o aumento massivo da produção (ANTUNES, 1999). Desse modo, no sistema taylorista-fordista “[...] o trabalhador era muito mais inspecionado e o trabalho fragmentado/fracionado. E com isso, a exploração capitalista, por meio das novas tecnologias de organização do trabalho se tornou cada vez mais nociva à classe trabalhadora” (SANTOS, 2013, p.48).

Com o incremento da esteira de produção, símbolo do fordismo, o trabalhador ficou submetido a outro tipo de intensificação. O fordismo<sup>12</sup>, como ficou conhecida na expressão de Gramsci (2001), estabeleceu uma subjetividade do trabalhador. O fordismo perdurou enquanto modo de produção até o final da década de 60, quando ocorre a crise do sistema de produção, como apontado por Harvey (2008).

Devemos ressaltar que a crise do fordismo não levou ao apagamento de suas diretrizes, pelo contrário, grande parte da racionalidade operada por Taylor se manteve, mas a organização do trabalho passaria a ser transformada, a partir de outro modelo de produção desenvolvido no Japão, que passou a ser conhecido como toyotismo, pois foi primeiramente desenvolvido nas fábricas automotivas da Toyota. O toyotismo<sup>13</sup> se tornou a base para a reorganização do trabalho, que seria a “mais cruel onda de intensificação do trabalho, que se estende até os dias atuais” (SANTOS, 2013, p.49).

Diante das demandas heterogêneas, operando diferentes máquinas, um modelo de trabalhador flexível e empreendedor responsável, desponta no modo de produção toyotistas. Um trabalhador comprometido que aceita as responsabilidades aos quais lhe são compelidas. “Um homem que aceita a degradação do próprio trabalho para um produto final neutro que não lhe pertence, um homem que produz e reproduz vazios [...]” (DUARTE, 2011, p.43).

Com a reestruturação do trabalho por meio do *toyotismo* a tecnologia computadorizada foi inserida nos ambientes de trabalho e o trabalhador, agora, torna-se polivalente, desempenhando diversas funções.

---

<sup>12</sup> Para Gramsci (2001, p. 241), “o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática” marcada por diversos problemas que refletiam a ultrapassagem do velho individualismo econômico. Tais “problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução” (GRAMSCI, 2001, p.241).

<sup>13</sup> O toyotismo, como via japonesa de expansão e consolidação, é uma forma de organização do trabalho que nasceu na Toyota, no Japão do pós-45, e que, muito rapidamente se propaga para as grandes companhias daquele país (RIBEIRO, 2015, p.74).

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo que não cria valor, quando suas formas assemelhadas especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo (ANTUNES, 1999, p.53).

Com a eliminação do trabalho improdutivo e com o princípio da produção *just-in-time*, a intensificação do trabalho aumentou. Se antes com o fordismo a intensificação do trabalho estava associada ao ritmo da esteira, com o *toyotismo* o controle de qualidade e a realização das diversas funções realizadas pelo trabalhador polivalente. A busca pela qualidade total utilizando as avaliações em larga escala, como instrumento e o trabalhador polivalente, vão ser os dois eixos norteadores das políticas educacionais perpetradas pelo Banco Mundial.

#### **4.4.2 A intensificação no espaço escolar**

A intensificação do trabalho docente pode ser definido, como o maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador (VIANA, 2016, p 51). Para Assunção e Oliveira (2009) a intensificação do trabalho docente teve início, a partir das reformas educacionais na década de 1990, nas quais os docentes passaram a realizar uma série de outras tarefas além do ensino.

Michael Apple define a intensificação com uma série de elementos, dentre eles está até a falta de tempo para as necessidades pessoais como “[...] ir ao banheiro, alimentar-se ausência de tempo para manter-se atualizado, [...] e um sentimento crônico de excesso de trabalho” (APPLE, 1995, p.39). Andy Hargreaves (1998) também elenca a falta de tempo para o descanso e a redução da qualidade dos serviços, tendo como causa a quantidade de afazeres que o professor deve assumir, com prazos cada vez mais curtos, além da diminuição ou falta de tempo para o preparo das aulas. Tanto Apple quanto Hargreaves, definem a intensificação como a quantidade de tarefas atribuídas aos professores, tendo chegado ao ponto de os docentes não terem tempo para as atividades que são inerentes às demandas de trabalho.

No ambiente de ensino, de acordo com Hypolito (2008), os professores devem responder às demandas, cada vez mais abrangentes, sob condições de trabalho, cada vez mais precárias e, ainda, se responsabilizar pelos resultados. Os docentes devem se adaptar às inovações no espaço de trabalho, seja na parte do aparato tecnológico, com a informatização da SEE/SP, seja com os modismos pedagógicos, que chegam às escolas e são repassados nas formações continuadas em serviço. Acatar as ordens e desempenhar um maior número de

funções que “[...] se mantêm as mesmas e que, na pior situação mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente” (HYPOLITO, 2008, p. 6).

Mendes (2009) sintetiza a intensificação decorrente da desqualificação e proletarização que os professores vivenciam no dia a dia da escola, além do desinteresse dos alunos e a cobrança, diante da responsabilização pelos resultados, a partir das avaliações de larga escala.

Garcia e Anadon (2009) também enfatizam a intensificação com aumento das responsabilidades e sobretudo das atribuições com as questões pedagógicas e disciplinares e a administração da gestão escolar, reavaliando as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas condizentes com as diretrizes do BM.

Hypolito (2008) chama também atenção para a questão do tempo, em relação ao trabalho dos docentes. Para o autor, os professores não têm tempo para a realização de cursos de aperfeiçoamento e tampouco para o descanso. “[...] não há tempo para ser criativo ou imaginativo em razão do intenso volume de trabalho a ser executado [...]” (OLIVEIRA, et. Al., 2002, p. 64). Assim, a sobrecarga que os professores sofrem são atenuadas com as exigências do uso de tecnologias, como se estas facilitassem o trabalho que deve ser realizado. Os professores ainda devem realizar outras funções que a escola assume, mesmo não possuindo formação como: psicólogo, enfermeiro, assistente social (BARBOSA, 2009).

O ATPC que é a formação continuada em serviço na SEE/SP é reduzido a análise das Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE) e da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que os alunos no Estado de São Paulo realizam no início e final de bimestre e centralizadas na busca pela “[...] eficiência dos resultados, e procedimentos estratégicos” (HYPOLITO, 2010, p. 1345-1346). Assim, a intensificação do trabalho com a inserção tecnológica nas escolas, aumentou a burocracia com sistemas em rede, como também, a vigilância sobre o trabalho docente. Sem contar os serviços que antes eram desempenhados pela secretaria escolar e que agora são realizados pelos professores (HYPOLITO, 2011).

Podemos citar como exemplo a Resolução n 36 de 25 de maio de 2016 que obriga os docentes a utilizar a Secretaria Escolar Digital (SED), aumentando a burocratização pelo uso da tecnologia, pois os docentes foram obrigados a fazer o registro de suas aulas, tanto nos diários de classe manual, como no ambiente virtual.

O Secretário da Educação, considerando a importância das secretarias escolares na organização dos procedimentos técnicos e administrativos adotados nos registros de dados e informações referentes a alunos e servidores, e tendo em vista a necessidade de:

- Racionalizar e padronizar procedimentos técnicos e administrativos adotados na efetivação de registros escolares;
- fornecer informações e dados que subsidiem as gestões pedagógica e de pessoal, bem como a elaboração da Proposta Pedagógica da escola;
- Imprimir celeridade à emissão de documentos; e
- Proporcionar aos pais ou responsáveis mecanismos para acompanhamento da vida escolar dos alunos, de forma transparente, ágil e segura (SÃO PAULO, 2016).

Diante da normativa, os professores do Estado de São Paulo foram obrigados a desempenhar funções que antes eram realizadas pelas secretarias escolares, como recadastramento anual dos professores, conferência de dados no cadastro da SEE/SP, dentre outros.

Barbosa (2011, p.43) destaca a questão da auto intensificação dos professores: “Sem participação nos processos decisórios, os professores passam a se cobrar por não dar conta da demanda apresentada pelas escolas e, portanto, sentem-se insatisfeitos, o que traz prejuízos para o trabalho”, além de sofrerem “[...] entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Com as demandas e a falta de tempo para realizar suas atribuições, os docentes devem escolher aquilo que consideram importante, frente às diferentes exigências, às quais são cobrados constantemente:

No cotidiano do professor, esse grande número de demandas faria com que os professores tivessem que eleger o tempo todo o que é mais importante e o que pode ser deixado de lado, utilizando-se do recurso que Assunção e Oliveira (2009, p. 361) chamaram de “regular na urgência”. Isso traria efeitos nocivos para a saúde dos professores e, também, para a qualidade da educação: [...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter que eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Mediante a hipersolicitação e tendo que escolher aquilo que pode ser realizado, frente ao tempo que precisa administrar na realização do trabalho, é comum a classe docente também ser conhecida como uma classe adoecida, uma vez que os docentes se cobram por não conseguir aquilo que é solicitado, gerando mudança, “[...] não somente nos corpos, mas também e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se

internalizem e se transformem em processos de auto intensificação” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.108).

#### **4.4.3 A superlotação de salas**

A superlotação de salas é outro fator que desgasta os professores e intensifica o trabalho docente. Em salas de 35 a 60 alunos, os professores devem atender as diferentes dificuldades que os estudantes apresentam, também precisa saber lidar com os conflitos inerentes em uma sala de aula e apresentar resultados com prazos cada vez mais descabidos, a partir de projetos enviados pela SEE/SP.

Macaia e Fischer (2015, p. 842) sintetiza a situação que os professores vivenciam em seu cotidiano:

Os professores estão submetidos à sobrecarga de trabalho. Esta tem sido analisada por alguns autores como intensificação e precarização do trabalho representadas, por exemplo, por jornadas extensas e necessidade de lecionar em diversos lugares e para turmas numerosas; sobreposição de papéis/funções; convivência com atividades extraclasse que interrompem o trabalho principal do professor; reordenamento do trabalho, devido à ausência de professores; falta de controle no trabalho e contradição entre as propostas pedagógicas e os critérios de formação de turmas; e contradição entre a postura da comunidade em valorizar a educação, mas não o professor (Oliveira, 2007; Garcia; Anadon, 2009; Assunção; Oliveira, 2009; Souza; Leite, 2011).

Com isso, os professores sofrem com o desgaste de não conseguir realizar o seu trabalho, sem contar o desgaste com as diferentes funções que devem realizar levando os docentes a exaustão física e mental. E apesar das diversas atribuições que são obrigados a desempenhar, o Estado ainda centraliza o controle sobre o trabalho docente, decidindo o que ensinar, como ensinar e com quais materiais, e como avaliar (HYPOLITO, 2010).

O tempo que o docente deveria preparar as aulas e estudar ficam sobrecarregados com a burocratização que o gerencialismo afirma reduzir, porém o que acontece é a intensificação do trabalho docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 201, p. 135).

#### **4.4.4 A ampliação da jornada de trabalho no Estado de São Paulo**

Na Seduc-SP com o Decreto n 23.412 de 10 de junho de 1954 é ampliado o número de aulas que o professor poderia lecionar, não podendo, entretanto, ultrapassar trinta e seis horas (CAÇÃO, 2001). Com a ampliação do número de vagas durante a ditadura militar, além da chegada das faculdades privadas, aumentou o número de professores. Porém, não ocorreu o mesmo com os investimentos na educação, pois os militares, além de rebaixarem os salários

dos professores, também duplicaram e, em alguns casos, até triplicaram as jornadas de trabalho (OLIVEIRA, 2016).

Com Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974 é elaborado o primeiro Estatuto dos servidores de primeiro e segundo grau. No entanto, após sofrer inúmeras críticas, o estatuto foi reelaborado e promulgado na Lei n 201, de 10 de outubro de 1978, sendo aprovado tanto o número de jornada máxima, como o limite de 44 horas semanais para os professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

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 (LC-SP 201/1978).

Com o fim da ditadura militar e com as eleições diretas, assume como governador pelo PMDB André Franco Montouro que elabora por meio da Lei Complementar n 444 de 27 de dezembro de 1985 o Estatuto do Magistério Paulista que está em vigor até os dias de hoje, embora com inúmeras alterações. Dentre as modificações foram alteradas as jornadas de trabalho.

Artigo 28 As jornadas de trabalho, a que se refere o artigo anterior, terão a seguinte duração semanal: I Jornada integral de Trabalho Docente 40 horas; -I - Jornada Completa de Trabalho Docente: 30 horas; III Jornada Parcial de Trabalho Docente: 20 horas (SÃO PAULO, 1985).

Em 1997 a SEE/SP definiu o limite máximo de 64 horas semanais, por meio da Lei Complementar n 836/97, que depois foi alteada em 2012, aumentando para 65 horas semanais. Um professor que leciona em até três escolas diferentes, poderia ainda abarcar os três turnos. Apesar da SEE/SP estabilizar no Estado apenas 65 horas com acúmulo de cargo, essa estimativa não é controlada para os docentes que assumem aulas em escolas privadas. Precisamos entender que o professor ainda exerce o “[...] trabalho extraclasse de preparação e avaliação [...]”. Parece-nos evidente a legalização, a institucionalização e o incentivo a uma dinâmica estafante para professores na rede pública paulista (OLIVEIRA, 2016 p. 112). Desse modo, podemos inferir que o Estado apenas institucionalizou a intensificação do trabalho docente SEE/SP.

A jornada de trabalho é outro aspecto que concerne à intensificação do trabalho docente. Com o objetivo de complementar os baixos salários, os professores recorrem a ampliação de jornada trabalhando em mais de uma escola, assumindo um maior número de turmas, ou ainda trabalhando em até três turnos - matutino, vespertino e noturno (BARBOSA, 2009).

Os docentes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, devido aos baixos salários, como indica Aranha (2007), recorrem a ampliação de jornada em mais de uma escola, contribuindo assim, tanto para a intensificação do trabalho, quanto para a perda de qualidade em suas aulas, devido à falta de tempo. Os docentes que ampliam a jornada e são contratados lecionam onde faltam professores, dificultando o relacionamento com os alunos e com a comunidade escolar como um todo.

Duarte (2008) expõem uma dupla segmentação na ampliação de jornada dos professores do Estado de São Paulo, sendo ela intensa pela caracterização das exigências da atividade desenvolvida e extensa, visto que o número de professores que têm jornadas de trabalho com 40 horas ou mais é bastante considerável.

Para Monlevade (2000, p. 279 apud BARBOSA, 2013, p.163) “[...] o baixo salário que não valoriza o trabalho do professor “[...] e que desqualifica o ensino do professor e reduz o aprendizado do aluno”. Para o autor, essa multi-jornada e o multiemprego é aceito por lei justamente pelo reconhecimento dos baixos salários dos professores, como afirma Pinto (2009):

[...] o „direito dado aos professores de assumirem dois cargos públicos é, na verdade, um direito dado ao Executivo de pagar-lhe a metade do que é o justo em cada um desses cargos” [...] as próprias redes de ensino favorecem o aumento da carga horária dos professores à medida que estabelecem jornadas que possibilitam isso: como o salário pago por uma rede de ensino é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem as jornadas as mais esdrúxulas possíveis: 20h, 24h, 30h, etc. (PINTO, 2009, p. 56).

Os professores são quase que obrigados a ter mais de uma jornada de trabalho, uma vez que os salários são defasados; e isso, muitas vezes, compromete a qualidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006). Além disso, quanto maior o número de salas, maior é o número de alunos, o que também contribui para a intensificação do trabalho docente. Assim, assumir uma jornada de trabalho mais extensa significa assumir mais turmas. No caso dos professores das disciplinas que têm poucas aulas como: História, Geografia, Química, Física, Artes,

Educação Física, Filosofia e Sociologia é necessário assumir muitas turmas. Também é comum os professores com poucas aulas lecionarem mais de uma disciplina por sala, como é o caso dos professores de sociologia e filosofia no Estado de São Paulo.

A extensão de jornada para a melhoria salarial amplia ainda mais o desgaste dos professores. Apple (1995) já enfatizava que ampliando a jornada de trabalho não sobra tempo para o professor repensar a prática e tampouco se atualizar por meio de cursos. O autor ainda comenta que os professores encontram dificuldades até mesmo para ir ao banheiro ou tomar um café e, assim, o sentimento crônico de excesso de trabalho aumenta ainda mais o desgaste psicofísico dos profissionais.

Os professores que mais sofrem com a intensificação do trabalho assumindo várias turmas, são os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com Barbosa (2011), a questão se desdobra na intensificação, visto que os docentes não realizam um trabalho de qualidade, devido às diferentes atribuições que têm que assumir. Adicionalmente, os docentes também não têm tempo para se atualizarem e, assim, não conseguem melhorar o salário de outra forma, que não seja assumindo outras turmas.

Outro problema que ocorre nas escolas de ensino do Estado de São Paulo é a rotatividade e itinerância dos professores pelas escolas da rede, sendo que, para completar a jornada de trabalho, como foi apontado anteriormente, os professores assumem diferentes turmas em diferentes escolas, no entanto, a rotatividade é variável, a cada ano, e compromete a qualidade do ensino e o trabalho coletivo nas escolas. Neste contexto, a rotatividade impossibilita o professor a criar vínculos duradouros com a equipe e com a comunidade escolar.

Outro ponto que devemos mencionar é o tempo de deslocamento de uma escola para outra. Os docentes devem estar em outras escolas e, muitas vezes, não recebem ajuda de custo da SEE/SP. Assim os professores desperdiçam tempo no deslocamento entre diferentes escolas, que poderia ser usado para o aperfeiçoamento da prática, como aponta Alvarenga (2009). E ao assumir um número elevado de aulas para garantir um salário, minimamente considerável, os professores muitas vezes não conseguem manter vínculos com os alunos, visto a itinerância nas escolas (OLIVEIRA, 2006).

Com a aprovação da Lei Federal n 11.738/08 conhecida como a lei do piso salarial foi regulamentado que a jornada do trabalho docente seria 2/3 desenvolvida com os alunos e o restante seria para o preparo de aulas, estudos, correção de trabalhos e avaliações. Para exemplificarmos, uma jornada de “[...] de 40 horas semanais o docente teria sua composição

de trabalho com 26 aulas com alunos (2/3) [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 113), sendo o restante do tempo, destinado aos seus estudos e demais incumbências do trabalho docente.

Entretanto, a SEE/SP compreendeu de outra maneira a Lei Federal e para tanto, fez uma manobra para adaptação da lei na rede estadual.

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 (OLIVEIRA, 2016, p.113).

Não seria a primeira vez que a SEE/SP não cumpriria as leis federais. O sindicato entrou na justiça para assegurar que o Estado acatasse a lei do piso, porém, a SEE/SP conseguiu ganhar e reverter a lei com a Resolução SE n 08, de 19 de janeiro de 2012:

Artigo 2º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos, na seguinte conformidade: -I - Jornada Integral de Trabalho Docente: a) 32 (trinta e duas) aulas; b) 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; c) 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; - I - Jornada Básica de Trabalho Docente: a) 24 (vinte e quatro) aulas; b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; c) 10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; -I-I - Jornada Inicial de Trabalho Docente: a) 19 (dezenove) aulas; b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola ;c) 7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha; -V - Jornada Reduzida de Trabalho Docente: a) 9 (nove) aulas; b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola; c) 3 (três) aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha (SÃO PAULO, 2012).

Com a Resolução SE n 08/12, as aulas não foram estabelecidas de acordo com a Lei 11.738/08, sendo que uma jornada de 40 horas se transformou em 48 horas-aulas no total, com 32 aulas, com alunos e 16 horas para as demais atividades, das quais o governo retirou os dez minutos de diferença entre hora-aula e hora-relógio.

A jornada de trabalho dos professores foi intensificada e sofreu outra mudança com a Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019. O governo utilizou a mesma tática de redução das horas-aula e hora-relógio, reduzindo o tempo de aula de 50 para 45 minutos. Também foram acrescentadas três disciplinas à matriz curricular, com o programa Inova

Educação<sup>14</sup>, como: Tecnologia, Eletivas e Projeto de Vida. Também foi aumentado o número de aulas por período de 6 para 7. E por fim, um professor cumprindo a jornada integral de 40 horas semanais, seria obrigado a cumprir 11 horas aulas de ATPC na U.E, com os docentes divididos, segundo as respectivas áreas do conhecimento, com os dias estipulados pela SEE/SP.

Em um primeiro momento, com a Resolução SE nº 72, a intensificação do trabalho docente sofreu alterações com o número de aulas de 6 para 7, por período. Em um segundo momento, com o programa Inova Educação foram inseridas as disciplinas: Tecnologia, Eletivas e Projeto de Vida à matriz curricular, totalizando 15 disciplinas. Também houve o aumento do ATPC de 3 horas aulas para 11. E por fim, obrigou os docentes que acumulam cargo a escolherem quem ficaria, pois os horários poderiam não coincidir com os dias estipulados para os ATPC e ainda desarticularam a resistência coletiva dos docentes, sendo que o ATPC, apesar de ser coletivo, com a Resolução SE nº 72, os docentes foram divididos conforme a área de especialização, impossibilitando, assim, um trabalho coletivo.

Lourencetti (2008, apud BARBOSA, 2008), em sua pesquisa, constatou a rotatividade dos professores e a dificuldade/impossibilidade de realização de um trabalho coletivo. O autor também diz que a rotatividade dos professores dificulta a identificação dos docentes com a comunidade escolar, sendo a questão mais grave com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essa itinerância dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para suprir os baixos salários, compromete tanto a saúde dos docentes, como a qualidade de ensino e a falta de tempo para cumprir as burocracias da escola. Sobre isso, Assunção e Oliveira (2009) demonstram a dificuldade - para não dizermos a impossibilidade - de suprir as demandas burocráticas e ainda conseguir exercer a principal atividade do professor que é ensinar.

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em

---

<sup>14</sup> O Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar vínculos com os alunos. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hiper solicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Com a intensificação do trabalho, quer pelo aumento de responsabilidade, frente ao desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, quer pelo ritmo de deslocamento e jornadas de trabalho intensificadas, os resultados dessa precarização reverberam na saúde dos professores, de modo que, muitos docentes tiram licença médica, ou faltam no trabalho “[...] e, conseqüentemente, acontece a descontinuidade do trabalho iniciado com os alunos” (BARBOSA, 2011, p. 171).

#### **4.4.5 A sobrecarga de trabalho**

A sobrecarga de trabalho dos docentes na rede pública envolve diferentes atribuições, tanto realizadas no interior da sala de aula como fora do horário de trabalho. A sobrecarga envolve as extensas jornadas de trabalho, podendo o docente acumular cargo com outras escolas para complementar a renda, ou assumir três turnos de trabalho: manhã, tarde e noite. Assunção e Oliveira (2009) definem a sobrecarga como:

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA 2009, p. 361).

A sobrecarga também implica os planejamentos e a formação continuada fora dos horários de aula. Assis (2012, p. 123) afirma que a sobrecarga de trabalho é um fator que compromete inclusive o aperfeiçoamento dos docentes, “[...] sendo impossibilitados de realizarem cursos [...] e dificultando, assim, a realização profissional”. E fora do espaço escolar, os docentes ainda devem: preparar as aulas, corrigir trabalhos, estudar novos conteúdos e deslocarem-se de uma escola a outra, além de realizar atividades administrativas.

Os professores se sentem desanimados e estressados com a prática. Mas, apesar da situação e das condições precárias de trabalho, os professores devem ainda, saber manejar situações de conflitos tanto entre professores e alunos, quanto estes com os pares, sem contar

as ameaças e a violência presentes no espaço escolar. Desse modo, o esgotamento físico e emocional se torna corriqueiro aos professores da rede pública do Estado de São Paulo.

Na sala de aula, os professores, para ensinar, enfrentam salas superlotadas com alunos passando por diferentes fragilidades cognitivas e emocionais. Além do desafio de ensinar para alunos que não se interessam pela disciplina, os docentes enfrentam a comunicação paralela ao mesmo tempo em que tentam ensinar; sem contar a falta de respeito dos alunos (LEMES, 2019). “[...] o estresse do docente, a queda na qualidade de sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica” (NACARATO, VARANI; CARVALHO, 1998, p. 85).

Barbosa (2011) também descreve as intempéries que o professor deve enfrentar, como o sentimento de fracasso ao não conseguir cumprir as exigências, levando à fadiga e à frustração. De acordo com Mendes (2006, apud, BARBOSA, 2011, p. 171), “[...] a expressão “estresse do professor” vem sendo usada para caracterizar as enfermidades decorrentes não só do exercício da profissão, mas das condições mais amplas como insegurança, baixa remuneração, violência escolar, etc.” Em síntese os professores da rede pública podem desenvolver, devido às situações desgastantes do seu trabalho, processos estressores que podem desencadear outras doenças - físicas e/ou mentais.

## 5 OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E NA SAÚDE DOS PROFESSORES

A sobrecarga de trabalho dos professores abrange compreender as necessidades e fragilidades dos alunos individualmente, ao mesmo tempo que ensina coletivamente em sala. Esse desgaste nas salas de aulas, elevam o estresse dos professores somados ao desinteresse dos alunos; a cobrança por resultados nas avaliações diagnósticas e a necessidade de um mínimo de disciplina, para a organização do ensino aprendizagem. Cunha (1999, apud BARBOSA, 2011, p.171-172) aponta a importância em compreender os riscos psicológicos, podendo ocorrer naquilo que ficou conhecido na literatura como o mal-estar docente, que se caracteriza como a “[...] sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho precárias, falta de valorização social”. Assim, o trabalho do professor na sala de aula e a sobrecarga emocional e psicológica é capaz levá-lo ao adoecimento.

Lapo e Bueno (2003) destacam que as faltas e licenças médicas podem significar o início de um processo de desistência da docência e, desse modo, o professor não encontra um determinado equilíbrio para recuperar as forças, repercutindo em sua saúde.

Assunção e Oliveira (2009), por exemplo, já alertaram que a intensificação do trabalho extenua e fragiliza a saúde, provocando tanto o dano físico como o mental. Thomé (2009) detectou que as mulheres que cumprem jornadas estendidas de trabalho são representativas nesta análise de intensificação do trabalho, aparecendo inclusive como população mais atingida com ocorrência depressiva. Um trabalhador pode não apresentar um quadro patológico de imediato, mas ele pode sofrer um desgaste mental sucessivo, por realizar um trabalho sob rotina de carga mental intensiva. Em relação ao trabalho docente, Jotz, Seminotti e Fritsch (2015) mostraram que o contexto de sobrecarga de afazeres que os professores vivenciam, compromete a sua saúde. Além do mais, sua condição e organização de trabalho, abrigam fatores potencialmente estressantes (LEMES, 2019, p.65).

Enquanto para Rodrigues (2010), os professores se ausentam devido à intensificação do trabalho, que leva ao desgaste emocional e físico, Barbosa (2011) chama a atenção que, diante do desgaste dos professores, em decorrência da intensificação do trabalho, as demais atividades extraclasse, que fazem parte do itinerário docente, como: preparo de aulas, correção de provas e atividades dos alunos que necessitam de grande dispêndio psíquico, levam os professores a não terem tempo para cumprir as atividades.

Lourencetti (2008) aponta para a mesma situação em sua pesquisa, demonstrando a falta de tempo gerada pela carga excessiva de trabalho que os docentes assumem.

A carga mental docente é extenuante: na lida com alunos desinteressados e desordeiros, nas longas jornadas de trabalho, nas muitas e complexas atividades, na desvalorização social de seu trabalho, na falta de reconhecimento, consequências não tardam a se manifestar sobre a saúde do professor. Nesse cenário reside o que nos preocupou e o que nos motivou a este estudo. Os professores sofrem ao tentarem, por diversos meios, atender às demandas, sem, na maioria das vezes, terem condições reais de atingi-las. Sofrem, por não conseguirem controlar o ambiente onde trabalham. Sofrem pela intensidade de tarefas a cumprir. Sofrem por terem sua autonomia sendo subtraída. O sofrimento compromete a saúde mental e física do professor (LEMES, 2019, p.52-53).

As condições precárias de infraestrutura, a falta de funcionários, as salas com pouca ventilação, as iluminações inadequadas tendem a exigir dos docentes, o costume com as situações de precariedade, podendo faltar em algumas escolas do Estado de São Paulo até materiais de higiene pessoal como descritos por Fulfaro (2019). Esses fatores somatizados com a intensificação do trabalho agravam a saúde dos docentes que “trabalham dentro e fora da jornada de trabalho e, em alguns períodos do calendário escolar, essa situação se torna mais complicada, como, por exemplo, nas épocas de avaliação e de conselhos de classe” (TEIXEIRA; TOFFOLETTI; ARANTES, 2008, apud SANTOS, 2013, p.69).

O baixo salário conduz o professor a assumir um número elevado de aulas e a trabalhar em mais de uma escola, intensificando o número de exigências que deve cumprir. Atarefado, o professor acaba por não encontrar alternativa que não seja seguir os manuais. Juntam-se à extensiva carga horária e à sobrecarga de trabalho, outras condições objetivas de ordem estrutural como salas de aula inadequadas para o longo período que os professores e alunos permanecem nas escolas; salas de professores mal equipadas para o estudo, expostas ao barulho e interrupções, falta de material adequado ao preparo das aulas como revistas atualizadas, computadores com internet; salas de aula escassas de equipamentos; recursos pedagógicos insuficientes ao número de alunos; bibliotecas, quando existentes, mal equipadas; laboratórios inexistentes; recursos tecnológicos em condições inadequadas de uso; o número de alunos na sala impede a atenção individual, pois em alguns casos, o professor mal consegue se mover entre as filas, para não dizer do aluno, com seu pouco interesse de acesso ao conhecimento. Além dessas questões, há ainda outros elementos que refletem a desvalorização social do trabalho docente, como perdas de direitos trabalhistas, atraso de salário e violência nas escolas (LEMES, 2019, p.44-45).

A situação estressora da intensificação do trabalho faz que os docentes acumulem diferentes demandas as quais estão envolvidos dentro e fora da escola. Assim, a perda de controle e a falta de perspectiva acometem os docentes ao possível adoecimento e readaptação.

O professor deve ser polivalente, fazendo diferentes atividades e, como consequência, perdem a autonomia do próprio controle do saber, visto que o Estado controla os processos pedagógicos com apostilas, livros e manuais (BARBOSA, 2011, p. 45). De acordo com Dejours (apud MEDEIROS, p.117), “[...] o aumento da carga psíquica é proporcional à diminuição da liberdade de organização do trabalho”. É a situação dos professores que são limitados em suas decisões no ambiente escolar:

O professor quer realizar um bom trabalho e ver seu aluno aprendendo. Entretanto, cria-se com isso um dilema: o docente não possui condições organizacionais e materiais para tanto, conforme retratamos. Tornando unicamente responsável pelo alcance de resultados, o professor pode manifestar certos sintomas psíquicos como a angústia, a ansiedade, o estresse e a exaustão (LEMES, 2019, p. 48).

A síndrome de *burnout* tende a ser o resultado do estresse crônico enfrentado pelos docentes. O professor se encontra na escola, porém, está esgotado. Codo e Menezes (1999) descrevem que os docentes vão levando um dia como o outro, assumindo o mínimo de responsabilidades e tratando cada aula e cada aluno com estranhamento e indiferença.

O esgotamento dos professores é a resposta emocional da exaustão, pois não suportam mais a sobrecarga de trabalho, vigilância e responsabilização imputados pelos resultados negativos. Os professores se responsabilizam, frente à suposta falha na formação dos estudantes, “[...] incorporando-a como fracasso pessoal, o que lhe traz conflitos por acreditar que faz um mau trabalho” (LEMES, 2019, p. 51).

As reformas gerenciais ocorridas no Brasil na década de 1990, tendo o Estado de São Paulo como um dos precursores da implantação do modelo de organização, onde ocorreu a descentralização administrativa e financeira e a centralização das demandas pedagógicas, elevaram a responsabilidade dos docentes, como enfatiza Macaia (2013, p. 31) “[...] o que houve foi a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas, principalmente por meio de programas especiais, e o aumento de poderes aos alunos, e aos pais dos alunos. [...] resultando na maior responsabilização dos professores”.

Outro fator desencadeante do estresse dos professores e que compromete diretamente o seu ofício é apontado por Assunção e Oliveira (2009) como a hipersolicitação, levando os docentes a escolherem constantemente aquilo que deve decidir como central, sendo que as demandas tendem a acumular, devido às altas demandas no trabalho.

Simplício e Andrade (2011) chamam atenção para outra questão da insegurança e instabilidade na carreira docente, devido aos contratos precários de trabalho, além do

individualismo entre os professores e as demandas por desempenho, tanto dos docentes como dos discentes. Além disso os “Atos como identificar, analisar, selecionar, memorizar, relacionar, avaliar [...] são exemplos da alta carga cognitiva exigida destes profissionais” (LEMES, 2019, p.74). Ball (2005) compreende essas demandas como uma modificação na subjetividade dos professores, sendo estes transformados em produtores/fornecedores, empresários de si à mercê das diferentes avaliações e análises periódicas, em relação ao desempenho. Em suma, completa o autor “[...] o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p.547).

No entanto, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor - a infundável procura da perfeição [...] Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver (BALL, 2005, p. 549).

Podemos notar que a intensificação do trabalho ocorre desde os primórdios da revolução industrial segundo Dal Rosso (2008), mas foi com o modo de produção *toyotista* que os trabalhadores passaram a desempenhar diferentes funções, ao mesmo tempo que deveriam garantir a qualidade dos seus serviços. Quando estes pressupostos são aplicados no âmbito educacional, as diferentes funções que os professores realizam em decorrência do seu trabalho, são somadas às funções que antes eram realizadas nas secretarias das escolas como lançamento de notas, recadastramento, elaboração de gráficos. Além disso, há as extensas jornadas de trabalho em diferentes escolas, enfrentando salas superlotadas e com péssimas condições de infraestrutura, como apontado por Fulfato (2019). Deste modo, muitos docentes adoecem em decorrência do ritmo de intensificação do trabalho, como já discutido e, posteriormente, o sistema pode ainda readaptá-lo, para continuar explorando o resto de sua força de trabalho.

## 5.1 A READAPTAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Os primeiros estudos sobre a readaptação funcional são do ano 2000, pois a primeira lei federal sobre o tema é de 1990. Muitos destes primeiros trabalhos são voltados à questão da identidade docente dos professores readaptados e as diferentes perspectivas que se alteram com as novas funções.

A readaptação funcional consiste na adaptação do funcionário público que sofreu limitações para desempenhar as funções, as quais foi designado para realizar. Readaptação significa nova adaptação, ao passo que, para o direito a readaptação significa o aproveitamento da força de trabalho do funcionário público com a sua capacidade intelectual, física e vocacional (LEMES; CHIESSE, 2016). O funcionário público readaptado se encontra limitado, não conseguindo desempenhar a função, para a qual foi designado, por meio de concurso público.

A constituição de 1988 não especifica a situação dos funcionários readaptados. Somente em 1990 com a Lei n 8112, de 11 de dezembro de 1990 que ficou instituída a readaptação funcional dos servidores da União. “Art. 24. Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica” (BRASIL, 1990) e continua “a readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga” (BRASIL, 1990).

No caso dos professores efetivos do Estado de São Paulo, a readaptação acontece mediante a solicitação do interessado, como também pode ser requisitado pelo diretor de escola, ou pelo médico perito. A readaptação ainda pode ser temporária ou definitiva e deve ser condizente com a limitação física/psíquica do professor (LEMES; CHIESSE, 2016). O professor em processo de readaptação “[...] deverá aguardar, através do Diário Oficial, em exercício ou em licença, se for o caso, a convocação para perícia médica pelo DPME da Secretaria da Saúde” (SÃO PAULO, 2014).

A readaptação é concluída com a publicação da Súmula de Readaptação no Diário Oficial (D.O) e pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CASS), da Secretaria de Saúde (SÃO PAULO, 2014). No entanto, com a publicação da Resolução SE n 9, de 31 de

janeiro de 2018, ficou estabelecido o número de professores readaptados por escola conforme o número de alunos em cada U.E. (SÃO PAULO, 2018).

A readaptação funcional dos professores tem um grande significado, pois o seu afastamento e readaptação gera uma nova condição laboral, social e individual, devido às sensações de perda, frustração e fracasso (FERREIRA, 2017). O professor readaptado, precisa conviver com o preconceito de outros docentes, que alegam que os professores readaptados, têm sorte por conseguirem deixar a sala de aula e ainda manterem o salário.

Com o laudo expedido pela junta médica especificando a readaptação do servidor e, posteriormente, publicado no D.O, o “laudo de readaptação funcional, declinando as atividades compatíveis a serem atribuídas” (LEMES; CHEIESE, 2016, p. 236). Deste modo, o servidor readaptado deveria ter condições física e psicológica, de acordo com o laudo médico para a realização da atividade. Caso haja alguma dificuldade na execução de sua função, o trabalhador readaptado precisa recorrer ao órgão superior.

Lemes e Chiesse (2016) afirmam que são as diferentes situações que o professor sofre em seu dia a dia, como por exemplo: as condições de precarização e intensificação do trabalho docente e, principalmente, os baixos salários, tem contribuído para o adoecimento da classe docente.

Duarte e Mendes (2013) consideram os professores da rede pública de educação como uma categoria adoecida, uma vez que são vítimas de violência e sofrem com a falta de reconhecimento social. Antunes (2014) ainda enfatiza, que o aumento da readaptação dos professores é indissociável da reestruturação do capitalismo e das condições de trabalho que o mesmo impõe desde os anos 70, mas que foram cristalizadas no Brasil na década de 80 e 90.

Para o professor efetivo se readaptar, ele precisa se submeter à avaliação médica, para realizar os exames laboratoriais e, depois, com os resultados em mãos, o DMPE, pode, ou não, conceder a licença saúde. A licença pode ser prorrogada, desde que não ultrapasse 24 meses. Após a consumação do período de licença, “o servidor se submete a uma junta médica que procederá à perícia para determinar se ele deve retornar ao trabalho normalmente, permanecer licenciado, retornar ao trabalho readaptado ou ser aposentado por invalidez” (AMARAL, 2018, p.21). Se for retornar ao trabalho, o professor readaptado deve ser reavaliado periodicamente, no entanto, de acordo com Amaral (2018), o mais comum é a revalidação da readaptação, caso não seja permanente.

Estar de licença médica para tratamento, não destitui o professor afastado de cumprir as obrigações, tanto com a burocratização, quanto com as atribuições (LEMES, 2019). O professor que está afastado temporariamente, quando retorna para a escola, tem o ritmo de

trabalho intensificado, pois, na ausência, acumularam diferentes atividades, como: postar os conteúdos das aulas e as respectivas notas na SED, além de ter que recuperar o acompanhamento dos cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamentos dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE).

As decisões sobre as condições de saúde do professor readaptado são determinadas pelo DPME, mas são os diretores de escolas os responsáveis por conduzir o professor na nova função laboral. Entretanto, acontece do professor readaptado ser convocado para desempenhar uma nova função que não é compatível com a sua saúde. Assim, diante do exposto, os professores precisam lutar para desempenhar a função com saúde precária, mesmo com a regulação judicial e com a readaptação emitida pelo DPME (AMARAL, 2018).

Ferreira (2017), em sua pesquisa com os professores readaptados do município de São Paulo, constatou que metade dos professores readaptados tem entre 50 e 60 anos, enquanto os professores de 40 e 50 anos representam 33% e os professores de 30 a 40 anos são de 17%. A autora ainda explica que não foi constatado professores readaptados recém-formados e que “Os dados deixam claro que os professores readaptados aqui apresentados tem uma vasta vivência no magistério em suas carreiras, tendo a maioria deles 75% mais de 16 anos de atuação” (FERREIRA, 2017, p.78).

As mudanças ocorridas com a reestruturação do capitalismo nos anos 70 e o desenvolvimento tecnológico com as demandas dos professores, estabeleceu uma individualização e conseqüentemente o isolamento dos professores. Com essas mudanças, a desvalorização profissional, a discriminação e o estigma se tornaram presentes para os professores adoecidos (ANTUNES, 2014). O autor ainda declara que os professores afetados apresentam outras características que complicam o quadro de adoecimento, como os fatores psicossociais ligados ao absenteísmo, abandono, exoneração e readaptação.

No mesmo sentido, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) dizem que as condições de trabalho dos professores podem se agravar com as demandas que exigem cada vez mais capacidades físicas, cognitivas e afetivas para, responder a hipersolicitação do cotidiano escolar. Ferreira (2017) afirma que as mudanças ocorridas desde a reestruturação do sistema capitalista nos anos 70, somados a desvalorização da profissão, baixos salários e a intensificação e precarização do trabalho docente, podem ser os responsáveis pela readaptação dos professores com transtornos psicológicos.

Durante a entrevista com os participantes de sua pesquisa, Ferreira (2017) discute sobre o entendimento dos professores em relação ao afastamento e posterior adaptação. Um dos participantes respondeu que o afastamento possui um sentido de “sobrevivência

profissional”, porém, continua o mesmo, pois há a insegurança de não conhecer a função que vai desempenhar, uma vez que deixou de exercer a função para a qual foi formado. Em outro trecho da entrevista, a pesquisadora pergunta sobre como se sentem depois que foram readaptados:

P1: Triste, pois trabalho e não tenho direitos financeiros como os demais colegas que estão na ativa, especialmente aqueles que estão fora da sala de aula ocupando cargos de confiança.

P2: Triste, desamparada, principalmente com a forma como somos tratados. Há muitas perdas.

P3: Me sinto uma inútil. Quando precisam de mim vem cheios de mimos, quando não, fico 25h/semana largada na sala dos professores.

P4: Sinto que tenho uma função definida, porém me sinto, às vezes, Perdida, em relação a minha vida profissional.

P6: Desilusão total.

P7: Péssimo. Sinto-me esgotado e frustrado.

P8: Mal compreendida e sem compaixão pelo meu estado de readaptada e doente. Ignoram o que eu sinto e o que eu posso fazer.

P10: Triste. Investi tanto...cursos caros... livros, entender o OBMEP o ENEM e me qualificar em outras áreas hoje tudo o que sei, tudo o que vivenciei está parado e desvalorizado.

P11: Sem perspectiva alguma.

P12: Tristeza, impotência, desvalorização, vergonha e nenhum empenho da SME em auxiliar e atender os pedidos e solicitações que sugeri para meu retorno (FERREIRA, 2017, p.88).

Em relação ao convívio na escola, os professores readaptados se sentiram rejeitados e estranhos, após serem redirecionados a outra função. É o que atesta Ferreira (2017, p. 95-96), em outra parte da entrevista que realizou:

P1: Muita. Não sou respeitada, como alguém que faça parte De um sistema que se preocupa com o profissional, ou seja, não exerce, mas é capaz de ser útil na educação em outras atividades com relação a educação.

NP2: Sim sinto. Muitas vezes os próprios “colegas” discriminam, como se você fosse uma pessoa inútil.

P3: Sim. Fui excluída de tudo: Capacitações, festas, reuniões, programação, progressão salarial, livro ponto do professor (assino o mesmo dos funcionários) e do senso dos professores.

P4: Sim. Inicialmente os colegas passavam para mim a ideia que eu não queria enfrentar a situação como eles. No momento, como estou em outra unidade escolar e tenho a função de auxiliar na secretaria da mesma sinto que as pessoas e até os colegas de profissão me aceitam e enxergam como uma pessoa competente e útil naquilo que me comprometo a fazer, mas não mais como professora.

P6: Sim. Somos excluídos de várias prerrogativas que um professor atuante tem.

P7: Sim. Ninguém diz diretamente que a professora contribui para a escola, mas percebe-se olhares discriminatórios e outras situações constrangedoras.

P8: Sim. Percebo inveja e descaso da parte dos professores da ativa, por eu estar recebendo o mesmo que eles, estando fora da sala de aula.

P9: Sim. Isolamento. Mas, acredito ser uma forma de se resguardar. afastamento se torna necessário.

P10: Sim. Geralmente sem que percebam ocorre um afastamento pedagógico (exclusão) é como se deixássemos de ser professores.

P11: Sim. Perde-se a identidade de professor e não se enquadra na ocupação atual (readaptada) de auxiliar administrativo, devido às limitações impostas pela depressão e transtorno de ansiedade.

P12: Muita. Simplesmente fiquei excluída; não mais vista e tratada como professora e sim como funcionária da rede, esquecida em algum canto da escola (FERREIRA, 2017, p. 95-96).

Isolamento, falta de respeito, descaso e exclusão são apenas algumas das situações vivenciadas pelos professores readaptados. Esses sentimentos negativos ocorridos com a volta ao trabalho dificultam ainda mais a situação dos professores que precisam se readaptar às novas circunstâncias da atividade laboral.

Mas não podemos incorrer no erro assumindo que o adoecimento docente parte de determinadas práticas em detrimento de outras. Todavia, acreditamos em diferentes circunstâncias que podem contribuir no adoecimento docente, como afirma Esteve (1999, p. 68).

1. Sentimento de desconcerto e insatisfação ante aos problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores querem realizar; 2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; 3. Pedido de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas; 4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não); 5. Absenteísmo, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; 6. Esgotamento, cansaço físico permanente; 7. Ansiedade, como risco ou ansiedade de expectativa; 8. Estresse; 9. Depreciação de si, auto culpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação; 10. Ansiedade, como estado permanente, associado, como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental; 11. Neurose reativa; 12. Depressões.

Há uma perda da identidade docente que é confirmada com a resposta dos professores readaptados. Porém, mesmo com essa percepção de perda de identidade, os professores da pesquisa preferem o isolamento social a voltarem à sala de aula, é o que atesta a fala da professora “[...] é preferível a possibilidade de voltar à sala de aula. [...] os professores depositam na sala de aula e na relação com os alunos a representação do adoecimento” (FERREIRA, 2017, p. 83).

O professor readaptado sofre com o estigma negativo da readaptação, além da desvalorização, do preconceito e da desconfiança pelos seus pares. Temos ainda, professores

que foram readaptados com atividades que não proporcionam realização profissional. Para Amaral (2018), acrescenta que neste contexto a forma desumanizada e desrespeitosa com que os readaptados são tratados pela equipe de saúde nas perícias médicas (AMARAL, 2018). Muitos dos peritos do DPME não têm especialização ou conhecimento considerável sobre os problemas que levaram o docente ao afastamento.

Pezzuol (2008) chama atenção para o resultado de sua pesquisa realizada com os professores readaptados do Estado de São Paulo, no qual a readaptação dos professores tem suscitado angústia, sofrimento, exclusão e baixa autoestima dos docentes. Os readaptados passam a desempenhar funções para suprir funcionários da escola, sendo que tais atividades não correspondem ao sentido de sua limitação. Além do “[...] não-reaproveitamento desse profissional, como educador gera acomodação ou insatisfação, fatores que refletem em ações pessoais, profissionais fora e dentro dos ambientes escolares” (PEZZUOL, 2008, p.161).

O número de licenças médicas dos professores da rede Estadual de São Paulo por transtornos mentais, ultrapassa 25% do total levantado por Silva (2018). O autor ainda comenta que a saúde fragilizada dos professores da rede estadual tem contribuído para a qualidade do ensino. A revista *Nova Escola* em 2018 publicou o resultado de uma pesquisa com cinco mil professores, na qual é divulgado que “[...] 66% dos professores respondentes, já precisaram se afastar da sala de aula por problemas de saúde, sendo que a ansiedade, o estresse, as dores de cabeça e a insônia foram os transtornos que mais afetaram os professores (LEMES, 2019, p. 73).

Diferente das autoras citadas, Barbosa Filho e Pessoa (2008, apud BARBOSA, 2011) culpam os docentes da rede pública do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, pelo absenteísmo, que segundo os autores, estaria relacionado com a falta de punição, diante da ausência dos docentes que estão com a saúde fragilizada. Fica evidente que, neste caso, os professores são culpabilizados pelo absenteísmo, desconsiderando o contexto mais amplo que os leva a se ausentar (BARBOSA 2011).

Uma das situações vivenciadas pelos professores readaptados é a atuação de “quebra-galho” nas escolas. Segundo Amaral (2018), as professoras entrevistadas lutam contra essa situação, procurando atividades que consigam ser aceitas, após a readaptação. Contudo, as tentativas de realização profissional dos readaptados terminam em frustração, uma vez que a decisão sobre a ocupação que devem desempenhar, não é respeitada. E temos ainda, o isolamento dos pares, que consideram os professores readaptados preguiçosos e desinteressados. “Mas aí é igual ela falou: ‘eu não estou fazendo nada’. De forma irônica, outra professora denunciou essa situação: ‘pau pra toda obra, daqui a pouco te dá uma

furadeira para você furar um buraco” (AMARAL, 2018, p.145). Nesse contexto podemos deduzir que os professores readaptados sofrem com a perda da funcionalidade, enquanto regente de turma e continua sofrendo com o desprezo dos pares.

No Brasil os professores sofrem com a falta de reconhecimento, trabalham em condições precárias e são uma categoria adoecida (DUARTE; MENDES 2013). Esta situação fica evidente na pesquisa de Oliveira (2016) realizada na SEE/SP com os professores readaptados.

Dos 128 professores ativos consultados em nossa pesquisa, 90 informaram já ter recorrido à Licença-Saúde na SEE-SP (70,3%) e, destes professores que precisaram se ausentar por motivos de doenças, 55 acreditam que elas resultaram das condições de trabalho. São mais de 42% do total de professores a se afastarem do trabalho afirmando que adoeceram em virtude das condições laborais da SEE-SP, exemplificadas em relatos como da docente que afirmou ter tirado licenças, pois teve “crises de ansiedade por causa do estresse, da jornada excessiva e indisciplina” (Questionário 112). Outra docente informou que sua saúde se deteriorou a ponto de ter que se afastar temporariamente porque, ao ingressar na SEE-SP, ficou “decepcionada, com tristeza, depressão, piorou a diabetes pelo emocional” (Questionário 110). A professora do questionário 101 também relacionou as dimensões, ao informar que teve “a saúde psicológica alterada por excessos de cobranças por resultados” (OLIVEIRA, 2016, p. 172).

Oliveira (2016) destaca que o adoecimento dos professores da SEE/SP está relacionado ao cenário de precarização das escolas. Motivo este confirmado em sua pesquisa: “Do total de professores, 118 informaram já terem passado por situações em que se viram deprimidos ou esgotados pelo trabalho (92%) e, mais da metade deles, aderindo a tratamentos medicamentosos para isso” (OLIVEIRA, 2016, p. 173).

Os professores readaptados também utilizam a estratégia do isolamento ao retornar à escola, pois sentem vergonha e culpabilizam-se pela readaptação. E diante do sofrimento físico e psicológico do seu isolamento e autculpabilização, a saúde dos professores readaptados pode se agravar e “[...] gerar quadros depressivos, desequilíbrios impotência, psicológicos, estresse, constrangimento, sentimento de desistência e resignação, problemas respiratórios, entre outros transtornos” (SANTOS 2013, p. 133).

Ao mesmo tempo, não se reconheciam neste desânimo que se abatia sobre elas e isso era fator de mais sofrimento, dando a impressão que se sentiam culpadas por estarem desanimadas com as funções que passaram a desempenhar. Assumiam, dessa forma, o discurso opressor que culpabiliza a vítima e não responsabiliza o sistema que não lhes oferece condições para desempenharem funções compatíveis com suas capacidades e habilidades. Ademais, chegavam a sentir vergonha por terem adoecido e culpa por terem

sido readaptadas, ou seja, a readaptação era vista como um castigo para quem não estava sendo produtiva em função do adoecimento. Preocupavam-se com os impactos que a doença trouxe para os alunos, para a escola e para suas respectivas famílias. Desse modo, podemos inferir que, na condição de culpadas, talvez fosse realmente difícil que lutassem por melhores condições de trabalho, já que precisavam cumprir essa penitência (AMARAL, 2018, p.42).

Nas entrevistas realizadas para a sua pesquisa, Vieira (2013) fala da expressão “virar laudo”. Expressão usada para designar os professores que “inventam” doenças para sair da sala de aula. Segundo a professora readaptada Conceição, “virar laudo” significa: “Ah, castigo. Acho que depende da sua visão mesmo. Se você está mal-intencionado com esse laudo, que é um laudo que você está inventando... porque, infelizmente, existe isso, e a gente sabe que existe” (*apud* VIERA, 2013, p. 42). A professora fala daqueles profissionais que forjam doenças para ficar fora de sala de aula. Mas, podemos entender o quanto é complicado para um professor que se afastou de sala de aula manter o laudo médico, uma vez que outras avaliações serão necessárias.

Como podemos notar, os professores readaptados chegaram ao limite com a precarização e intensificação do trabalho docente. Mas, para compreender o adoecimento dos professores readaptados, é necessário entender as políticas neoliberais aplicadas à educação, por meio dos organismos internacionais, que influenciaram as políticas educacionais do Estado de São Paulo, para a centralização das avaliações em larga escala, como forma de avaliar a qualidade do trabalho dos professores.

## 6 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM. Após a aprovação, seguimos para a etapa seguinte do nosso estudo, a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é definida por Minayo (2008) “como um momento relacional, específico e prático, tendo como referência o mundo da vida” (MINAYO, 2008, p. 75). Segundo a autora, a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge do “universo da política, da economia, das relações, do funcionamento das instituições, de determinados problemas atinentes a segmentos sociais, da cultura geral”, etc. (MINAYO, 2008, p. 75).

Ao integrar a pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa de campo visa realizar um diálogo com a realidade, a qual pretende investigar, conhecendo mais profundamente um determinado fenômeno. Trata-se de uma aproximação entre o investigador, o contexto e o universo da pesquisa, em consideração a “complexidade e dinamicidade dialética” da realidade estudada (FILHO, 2006 apud PIANA, 2009).

Nesta etapa da pesquisa, optamos pela utilização de um questionário *on-line* para os professores readaptados responderem, partindo de um instrumento de pesquisa elaborado pelos próprios pesquisadores. A utilização do questionário, pode potencialmente confirmar teorias de comportamento social, segundo Babbie (1991), sendo usados frequentemente em pesquisas sociais. Nesta pesquisa, optamos pelo questionário eletrônico, permitindo o sigilo e o maior alcance dos potenciais e possíveis participantes.

Para a coleta dos dados e considerando o contexto da crise sanitária em decorrência do Covid-19, o instrumento foi adaptado para o *Google Forms* e compartilhado, por meio eletrônico, como grupos de WhatsApp, Facebook, Telegram e *e-mail*. Os grupos em redes sociais foram encontrados por meio dos contatos compartilhados pelos sindicatos, coordenadores das Unidades Escolares (U.E) do Estado de São Paulo e das Diretorias de Ensino (D.E).

Foi elaborado um questionário *on-line* semiestruturado com 27 questões sendo 19 questões fechadas e 8 questões abertas que foram disponibilizadas no Facebook, WhatsApp e e-mails. No início tínhamos a pretensão que 15 professores readaptados respondessem ao questionário no tempo estipulado de um mês. Porém, conseguimos 33 respostas ao formulário, sendo que 3 não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com isso obtivemos a participação efetiva de 30 professores (a).

Em relação à caracterização dos participantes, consideramos, para o alcance dos objetivos da pesquisa, como único critério de inclusão: professores readaptados e efetivos, por meio de concurso público.

Para a análise dos dados foi realizada a análise de conteúdo temática de Bardin (1979), definida pela autora como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p.42).

Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema, comportando como um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado, por meio de uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 2008). Segundo Bardin (1979, p. 105), o tema “é a unidade de significação que se liberta de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). O trabalho com essa análise consiste ainda em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 1979, p. 105).

A análise de conteúdo temática compreende as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. Na fase da pré-análise realizamos a leitura exaustiva e panorâmica do material bruto e a composição do *corpus* textual, podendo assim realizar ajustes da leitura aos objetivos e objeto da pesquisa. Na fase da exploração do material realizamos a composição dos núcleos de sentido (indicadores), desagregação e reagrupamento por categorias. Na fase de interpretação dos dados foram realizadas a elaboração final da categorização analítica em forma de quadros, a partir da recomposição dos dados. A categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento, segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 117). Dessa forma, segundo a autora, após a leitura exaustiva do material e a separação dos núcleos de sentido, obtivemos três categorias de análise: A precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo, O processo de readaptação no Estado de São Paulo e por último, a cobrança para o aumento do IDESP.

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Utilizamos como critério único de seleção que os professores sejam efetivos, pois que tenham passado por concurso público, para assumir o cargo de professor na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Quanto ao gênero dos participantes, 80,6% são do sexo feminino, enquanto 19,4% pertencem ao sexo masculino. Ao passo que a faixa etária dos participantes variam entre 40 a 65 anos de idade.

Sobre a formação docente, 71% possuem licenciatura plena, 25,8% são especialistas e apenas 3,5% possuem mestrado. Sobre o tempo de experiência docente antes da readaptação: 51,6% lecionaram de 16 a 20 anos antes de serem readaptados, enquanto 32,3% lecionaram de 11 a 15 anos; 12,9% de 6 a 10 anos e, por fim, 3,2% lecionaram de 1 a 5 anos.

Quanto ao tempo de readaptação dos participantes: 45,2% estão readaptados de 1 a 5 anos, ao passo que 29% dos professores estão readaptados de 6 a 10 anos, enquanto 16,1% estão de 11 a 15 anos e por fim, 9,7% estão readaptados há 16 a 20 anos.

Para o sigilo dos participantes vamos utilizar a nomenclatura, de acordo com o gênero Prof. ou Profa., seguido do número cronológico que o participante respondeu a pesquisa.

## 6.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da leitura exaustiva, e com a separação dos núcleos de sentidos, obtivemos três categorias de análise A precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo; o processo de readaptação no Estado de São Paulo e por último, a cobrança para o aumento do IDESP.

Com isso, foi possível delinear alguns apontamentos como resultados da pesquisa no que tange a perspectiva do próprio professor sobre o seu processo de adoecimento, que em parte foi causado pela intensificação e precarização do trabalho.

Os participantes também demonstram em suas respostas, o sofrimento inerente ao processo de readaptação no Estado, com suas idas e vindas nas perícias, além da dificuldade em se sentir pertencente ao núcleo docente da escola ao qual foi designado na readaptação. Em resumo, o professor sofre antes de se readaptar, durante o processo, e após serem readaptados em uma nova função.

E por fim a cobrança para o aumento do IDESP que apesar de ser das inúmeras cobranças da SEE/SP, não foi o fator decisivos para o adoecimento, segundo os participantes da pesquisa.

### 6.2.1 Precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo

A precarização do trabalho docente se relaciona às condições de infraestrutura das escolas, à violência no espaço escolar e aos salários precarizados. Diante deste quadro, os professores têm o trabalho intensificado, ao assumirem maior número de turmas, gerando sobrecarga de trabalho, pois os docentes lecionam em diferentes escolas, em até três períodos diferentes. Devemos compreender a precarização e a intensificação do trabalho docente como um duplo processo que estão interligados, diante das condições de sucateamento que o ensino público do Estado de São Paulo se encontra.

Como já foi enfatizada, a precarização do trabalho docente e as condições de trabalho do capitalismo neoliberal são indissociáveis. Mas, quando as regras do neoliberalismo são aplicadas no contexto escolar, nos deparamos com peculiaridades, como o aumento da violência, a sobrecarga de funções, a superlotação de salas, a violência e a indisciplina e as condições de infraestrutura.

Uma luta constante da categoria tem abordado o aumento salarial que, segundo Ludke e Boing (2004), está relacionado às condições de precarização do trabalho docente e à perda da valorização social do profissional da educação. É o que podemos atestar na fala da Profa. 2 “[...] falta de perspectiva tanto profissional como financeiramente, descaso de familiares com o progresso do estudante e fadiga emocional”. Mendes (2009) também discorre sobre a baixa remuneração como principal causa dos problemas relacionados a saúde dos professores, por ocasionar o sentimento de insatisfação constante, além da intensificação da jornada de trabalho para complementar a renda, o que gera consequências à saúde.

Podemos incorrer conjuntamente outros fatores, que contribuem para essa “fadiga emocional” mencionada pela Profa.2 que vai ser cumulativa para os docentes da rede pública do estado de São Paulo. Isso pode ter contribuído para o adoecimento dos participantes, visto que os docentes precisam assumir o papel que os familiares muitas vezes não conseguem assumir por terem que trabalhar em condições paupérrimas e com isso, a disponibilidade para o acompanhamento dos filhos na vida escolar torna-se difícil. É o que atesta o Profa. 12:

Sofri com a falta de vontade dos alunos com o estudo, e com a falta de participação dos pais na educação dos filhos, ficando para a escola o papel de orientá-los. Ou seja: a escola também faz o papel da família. Os alunos também, não compreendiam a função da escola enquanto ambiente de ensino e principalmente para o preparo na vida. Outras situações envolvia o desgaste com os alunos, e isso foi gerando, me gerando muito ansiedade, medo, raiva, angústia e a minha saúde psicológica foi ficando cada vez mais debilitada. Por mais que preparasse as minhas aulas utilizando diferentes

recursos didáticos para o ensino ser mais agradável, os alunos, em contrapartida, não queriam aprender [...] (PROFA. 12).

Os professores são cobrados pela equipe gestora para se adequar a sobrecarga de trabalho impostas pela SEE/SP. Inovações tecnológicas e modismos, são o mote no Estado de São Paulo que apesar da imagem da maior rede pública de ensino da união que o governador e secretário da educação enfatizam nos meios de comunicação, deixam ocultos as condições de precariedades da rede de ensino (FULFARO, 2019).

Para a SEE/SP ter o controle sobre a intensificação do trabalho docente é necessário ter outras pessoas desempenhando funções que estejam em contato com o professor em seu cotidiano. E a equipe gestora formado por diretor (a), coordenar(a), G.O.E tem essa função segundo os participantes.

Trabalhei com uma diretora que dizia que eu não tinha "domínio " sobre os alunos, sendo que o problema de indisciplina era geral. Ela fazia horários difíceis para mim e eu acabava não conseguindo cumprir, então ela me ameaçava com processo administrativo por faltas. Uma vez ela entrou numa sala de aula gritando comigo na frente dos alunos (Profa. 21).

Na fala da professora, 21 está inserido o nó que envolve a situação de precarização e intensificação do trabalho docente. A precarização das condições salariais leva os docentes a assumir aulas em outras escolas e, conseqüentemente, um maior número de turmas, trabalhando em até três turnos. Isso tem contribuído com a “Jornada estafante (cerca de 10 horas por dia), salas superlotadas, falta de material didático e muita burocracia” (Profa. 21).

O Estado tem realizado de maneira sorrateira o fechamento de salas e, com isso, os alunos são enturmados em outras salas, gerando a superlotação. “salas extremamente cheias. Várias vezes, fazia prova em dupla ou no pátio, para dar mais espaço aos alunos. Comecei a ter picos de pressão alta com mais frequência” (Profa. 3). Para conseguir realizar uma avaliação a professora fazia prova no pátio. A intensificação que esse processo de trabalho exige do professor repercute na saúde física e mental e leva ao adoecimento, por [...] não conseguir controlar o ambiente, onde é possível trabalhar (LEMES, p.53).

Quando perguntamos no questionário se os professores consideram que as condições de trabalho influenciaram o processo de adoecimento e posterior readaptação, tivemos 58,1% respondendo que sim, enquanto 25,8% responderam em parte e apenas 16,1% disseram que as condições de trabalho não influenciaram o processo de adoecimento. A maior parte dos

participantes são/foram prejudicados pelas condições de trabalho no processo de adoecimento e a violência foi um dos temas constantes na fala dos participantes.

[...] passei pela experiência da violência em sala de aula com: agressões, ameaças, tanto diretamente para mim, quanto para a minha família” (Prof. 12).

O meu processo de adoecimento foi paulatino. Enfrentei sérias dificuldades com alunos violentos, e sofri com a falta de humanidade da equipe gestora. Até que um dia fui agredido fisicamente em sala por três alunos (Prof.13).

Fui ameaçada de morte gratuitamente por um aluno de 6ª série. Ele jogava bilhetes com ameaças na garagem da minha casa (eu morava na rua da escola). Nos bilhetes, ele desenhava pessoas crucificados e torturadas e dizia que faria isso também com minha família, que foi o que me tirou de fato a paz. O ambiente ficou muito tenso. Eu desenvolvi uma aversão e um ódio por adolescentes. Tinha pensamentos recorrentes de matar e morrer. Não podia mais nem ver ou ouvir jovens perto de mim, já me desencadeava crises agudas de pânico e às vezes, acessos de fúria. Fiz BO e todos os procedimentos formais, mas nesse momento, fui afastada pelo médico porque já estava em grau avançado da doença (síndrome de Pânico). A partir disso, entrei em processo de isolamento, tratamento e pedido de readaptação. Esperei em licença por 3 anos. Três anos frequentando hospital e departamento de perícia médica do Estado de 3 em 3 meses para cumprir a burocracia exigida. Depois disso fui readaptada e voltei a escola (Profa. 15).

Excesso de trabalho. Ameaça de um aluno com arma de fogo (Profa.16).

O ambiente escolar acaba desequilibrando o psicológico do professor. Há muita agressão na escola, os professores esquadropatas agredem a todos, não há valorização profissional (Profa.20).

As situações envolvendo violência no cotidiano dos professores demonstra uma realidade que muitas vezes é ocultada pela SEE/SP. A violência aparece como fator considerável no processo de adoecimento dos professores readaptados.

Outro elemento comentado pelo Prof. 13, relata a falta de apoio da equipe gestora, em relação à situação de violência que viveu em sala de aula, sendo agredido por três alunos. Podemos inferir que tais ações podem ser somadas a perspectiva da equipe gestora que considera um “bom professor” aquele que não leva alunos para a direção ou que cause divergências com a equipe.

O Prof. 12 e a Profa. 15 enfatizam a violência no ambiente escolar, porém as ameaças chegaram até suas famílias. A Profa. 15 desenvolveu doenças psicológicas como síndrome do pânico e uma séria aversão à adolescentes, tendo pensamentos sobre matar e morrer, ou seja, a

professora chegou ao limite. Também é relatado o processo burocrático vivenciado pela professora para conseguir tirar licença médica.

Essas situações corroboram com as afirmações de Duarte e Mendes (2013), quando dizem que os professores da rede pública formam uma categoria adoecida, que sofre com a falta de reconhecimento, com a violência e com a precariedade do ensino público.

Lemes (2019) aponta que os professores muitas vezes tentam não responder aos insultos e provocações dos alunos como meio de exigir respeito dos educandos. Porém, o ambiente se torna um campo insustentável e a violência se torna algo corriqueiro na situação vivenciada pelos professores do ensino público.

### **6.2.2 O processo de readaptação no Estado de São Paulo**

Para os docentes efetivos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, o processo de readaptação tem início com o afastamento pelo DPME e posteriormente são avaliados para a readaptação provisória ou definitiva. No entanto, o sofrimento dos professores não termina com o afastamento da sala de aula, uma vez que eles precisam enfrentar os estigmas diante dos pares que na maior parte das vezes consideram a readaptação, não como uma situação extrema, cujo adoecimento impossibilita o profissional da educação de realizar as atividades, para as quais prestou concurso, mas sim, como um privilégio de não precisar mais lecionar em um ambiente adoecedor.

A limitação que o professor sofreu no exercício da função não termina com o afastamento médico pelo DPME. No Estado de São Paulo, o processo de readaptação além de ser estressante, muitas vezes é injusto, como no caso da Profa. 24, os professores que estavam readaptados são reavaliados e, mesmo estando com outras limitações, como um câncer por exemplo, o DPME considera que o profissional esteja apto para voltar à sala de aula.

Tive síndrome do pânico e depressão, fiquei afastada e por várias vezes tentei retornar, mas não conseguia e aí meu médico solicitou a readaptação, saiu em fevereiro de 2012, em 2014 fui diagnosticada com leucemia mieloide crônica e cessaram minha readaptação em 2018, entrei na justiça e consegui retornar, devido a um erro absurdo do DPME, jamais poderiam ter cessado. Não é fácil, mas estou lutando e trabalhando (PROFA. 24).

Na declaração da Profa. 24 o DPME concede a licença até o ano de 2007, quando a docente precisava ser reavaliada. No Estado de São Paulo, após o período máximo de 24 meses, o servidor público efetivo passou por outra perícia pelo DPME (AMARAL, 2018). No

entanto, a Prof. 24 desenvolveu outra patologia muito agressiva e o DPME negou a licença à professora.

A situação estressora causada pelo DPME se repetiu na forma de descaso com a condição de saúde do Prof. 13:

Após ser agredido, procurei um médico psiquiatra e fui afastado por dois anos. Foram dois anos indo no DPME e ouvindo dos médicos que não eram especialistas na minha doença, enfatizando que eu deveria voltar para a sala de aula, pois me sentiria melhor. Achei isso uma afronta vinda de um médico que está ali, para avaliar a minha condição física e mental, mas parece que o DPME quer que os professores voltem o mais rápido possível para a sala de aula independentemente do que aconteceu. Depois de dois anos de afastamento, consegui me readaptar. Praticamente me transformei no quebra galho da escola, faço de tudo, menos interagir com os alunos, pois essa foi uma prerrogativa para o meu afastamento (PROF. 13).

O Prof. 13 descreve a experiência de readaptação como um processo de desrespeito de um órgão do governo que deveria avaliar as condições de saúde dos professores. No entanto, o que ocorreu com o participante, foi um tensionamento para voltar ao trabalho. Nos chama atenção o descaso do DPME com a saúde do professor, considerando que este volte à sala de aula, sem conhecer a realidade do ensino público do Estado de São Paulo, e sem conhecer a condição de saúde, uma vez que o perito médico não é especialista na doença do Prof. 13.

Outra situação que o Prof. 13 esclarece é sobre a nova função desempenhada pelos docentes após a readaptação. A expressão “quebra galho”, para esclarecer que o docente faz de tudo um pouco na escola, podemos relacionar com a pesquisa de Amaral (2018), quando aponta que “[...] essa prática comum de solicitar ao professor readaptado o cumprimento de tarefas tapa-buracos, que demonstra desrespeito e desqualificação, em relação ao professor adoecido, com consequências para sua identidade profissional” (AMARAL, 2018, p. 145).

Além de estarem adoecidos, os professores readaptados continuam sendo explorados como mão de obra, para se sentirem ativos, ou para não serem excluídos pelos pares: “[...] infelizmente os readaptados não são vistos com bons olhos e muitas vezes são taxados como preguiçosos, até mesmo pelos próprios colegas, muito triste isso” (PROFA. 1).

Outro fator comentado pelo Prof. 13 envolve a nova função que o professor readaptado deve desempenhar. No Estado de São Paulo é o diretor de escola que decide se acata as decisões do laudo do DPME, que especifica as limitações do docente, como no caso do Prof. 13, que não podia ter relação com os alunos. Caso o professor não consiga adaptar-se à nova função, muitas vezes se transforma no “quebra galho” da escola, passando a fazer de tudo um pouco, na escola.

Podemos relacionar essa função do professor quebra galho com o trabalhador *toyotista* no qual é exigido a polivalência como retratado por Del Rosso (2008). O professor quebra galho, não vai conseguir estabelecer um significado com a função que está desempenhando, pois aquele deve suprir as carências da escola. Pode ser um professor ausente, um inspetor de alunos, ajudante de secretaria, nos dizeres de Alves (2011, p. 110) “[...] o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2011, p. 110).

A desconfiança dos pares sobre os professores readaptados é uma constante na fala dos participantes da pesquisa. “[...] infelizmente os readaptados não são vistos com bons olhos muitas vezes são taxados como preguiçosos, até mesmo pelos próprios colegas, muito triste isso” (Profa. 1). Os docentes que estão em salas de aula consideram os readaptados como funcionários que conseguiram usar o “sistema” em próprio benefício. Por não estarem em exercício em sala de aula, os professores readaptados “[...] sofrem um processo de isolamento, não apenas da gestão, mas também dos pares, sentindo-se constrangidos por serem vistos como pessoas preguiçosas, desinteressadas e que não gostam de trabalhar” (AMARAL, 2018, p. 139).

Tanto Amaral (2018), como a Profa. 1, deixam em evidência o estigma que o professor readaptado sofre, quando volta ao local de trabalho. O professor que precisou se ausentar da escolar para tratar a saúde e depois retornar para desempenhar outra atividade, precisa ainda enfrentar o isolamento e os diferentes estigmas que os antigos companheiros de trabalho, agora, manifestam, como as doenças psicológicas por exemplo, “[...] por ser um quadro em que as patologias não são visíveis a olho nu, sempre convivi com um certo ar de desconfiança da comunidade escolar” (PROFA. 5), além de muitas vezes, não serem respeitados, diante da função que deveriam desempenhar.

Há casos em que o medo de sofrer a exclusão dos pares, ou de não conseguir se readaptar, leva os professores adoecidos a suportar o sofrimento, podendo agravar ainda mais a situação do professor que já se encontra fragilizado. É o que podemos constatar com a fala da Profa. 20: “Adoeci e fiquei muitos anos doente, chorando em sala de aula, enfrentando as dificuldades. Foi difícil aceitar a readaptação, chorei muito. Hoje percebo que não teria chegado ao fim de carreira, se não tivesse me readaptado”.

Por outro lado, temos aqueles professores que desconhecem os direitos dos servidores estaduais. Isso acarreta consequências sérias à saúde do professor, que precisa se afastar do trabalho, seja para se tratar e depois voltar à sala de aula ou para se readaptar em outra função.

“Demorou muito tempo, até uma GOE ensinar realmente como era o processo. Meses de atestado, até hoje não me recuperei. Vários remédios e sequelas. Depressão e síndrome do pânico” (PROFA. 22).

O professor muitas vezes se encontra isolado, adoecido e sem informações sobre a burocracia exigida pelo Estado. Em sua pesquisa, Amaral (2018, p. 147) descreve essa situação vivenciada pelos participantes: “Ainda se ressentiam por terem tido que enfrentar todo esse sofrido processo de perdas, advindas do adoecimento e da readaptação, de forma solitária”.

Além de suportar o sofrimento e ainda estar dentro de uma sala de aula, como foi a situação da Profa. 20. Há ainda as questões que envolvem as burocracias do Estado, causando demora, tanto nas licenças saúde, como na readaptação dos professores e, por isso, alguns profissionais optam por outras vias para conseguirem a readaptação. É o que constatamos com a Profa. 8: “[...] pedi também ajuda política, pois não aguentava mais permanecer em sala de aula”.

No relato dos participantes sobre o processo de readaptação foi possível constatar um sentimento de ambivalência.

Devido ao meu estado de saúde senti um grande alívio quando readaptei, pois não conseguia mais entrar na sala de aula e por outro lado um sentimento de impotência, infelizmente os readaptados não são vistos com bons olhos muitas vezes são taxados como preguiçosos, até mesmo pelos próprios colegas, muito triste isso (Profa. 1).

Por um lado, a docente conseguiu a readaptação funcional e pode continuar trabalhando, mesmo que seja exercendo outra função diferente daquela para a qual foi concursado. Por outro lado, “Eles deixam de fazer parte dessa coletividade por não possuírem mais a capacidade de exercer o magistério e estarem excluídas de sua função original e função principal do grupo social dos professores” (FERREIRA, p. 85-86).

### **6.2.3 A cobrança para o aumento do IDESP**

O IDESP se tornou o eixo norteador do trabalho dos professores no Estado de São Paulo. Com isso, a cobrança pelo desempenho satisfatório dos alunos no SARESP fez com que o trabalho dos professores fosse direcionado ao treinamento dos alunos para a prova, com a obrigação de atingir os índices estipulados pela SEE/SP. Assim, a pressão sobre os

docentes, para atingir os índices, levam muitos professores a se culpabilizarem pelos resultados insatisfatórios, levando-os ao adoecimento.

Quando foi solicitado aos participantes responderem se eles relacionam o processo de adoecimento às cobranças para aumentar os índices da escola, mediante as avaliações externas: 51,6% responderam que as cobranças influenciaram em parte o processo de adoecimento, enquanto 29% responderam que as cobranças não influenciaram o processo de adoecimento. E 19,4% responderam que as cobranças influenciaram o processo de adoecimento. Se somarmos os participantes que responderam em parte com aqueles que disseram sim, teremos 71% dos participantes afirmando que as cobranças da SEE/SP, para o aumento dos índices, contribuíram de alguma maneira para o adoecimento.

A pressão para o aumento do IDESP se relaciona à intensificação e precarização do trabalho docente, pois os docentes devem cumprir as demandas do cotidiano escolar e demais atividades que até então as secretarias escolares exerciam. É o que enfatiza a Profal “Somos muito pressionados e não temos apoio, não somos preparados para as mudanças, somente cobrados”.

Apesar da falta de preparo dos docentes para trabalhar com a informatização do sistema, a cobrança da SEE/SP por resultados continua sendo o caminho almejado pelos professores para conseguirem - pelo menos, a curto prazo - uma melhoria salarial. É o que nos atesta o Prof.7 “Manter ou aumentar o índice sempre foi meta da escola, a pressão por isso é muito cobrada e também o professorado, devido aos baixos salários almejam atingir o índice pela bonificação”.

Os resultados do Saresp passam a ser o principal critério de qualificação tanto do trabalho do professor como a forma de adquirir a bonificação por resultados. Como já discutimos anteriormente “[...] o pagamento do bônus por desempenho é proporcional ao resultado sobre a meta da unidade, ponderada a frequência do servidor” (CASAGRANDE, 2016, p.112). Assim, cada docente recebe de acordo com a frequência individual, durante o ano letivo e principalmente se atingiu os índices do IDESP.

O prof. 28 ainda especifica que “Os profissionais da educação são avaliados e até mesmo bonificado, de acordo com a respostas das avaliações externa de alunos”. Desconsiderando o trabalho docente, durante o ano letivo e reduzindo a docência ao aumento dos índices avaliativos, a SEE/SP ainda institui a responsabilização, diante dos baixos índices aos professores, fazendo estas se tornarem escolas prioritárias. “As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado” (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 186). Esse apoio pedagógico

“intensivo” gera mais intensificação do trabalho, mediante os baixos resultados no Saresp e a frequência dos supervisores de ensino da DE nas escolas, aumentando o controle e diminuindo a autonomia dos professores.

Aumentar os índices educacionais mediante o Saresp foi e tem sido a principal diretriz da SEE/SP, como atesta a pesquisa de Jesus (2014, p.129), realizada com 21 professores efetivos da rede pública de São Paulo. “Sobre os resultados do SARESP influenciarem de alguma forma o planejamento das aulas, dos vinte e um (21) professores participantes da pesquisa, dois (02) não responderam e apenas um (01) disse que não”. É o que atesta a fala do Prof. 13:

A maior parte dos projetos enviados pelo Estado, a elaboração das aulas, as ADE e as AAP enfatizavam claramente a importância de aumentar os índices da escola para esta não se tornar escola prioritária, além do bônus que faz os professores dar o sangue para ensinar aquilo que é exigido na prova do SARESP. Nos ATPC os coordenadores e PCOP faziam o mesmo, enfatizavam o SARESP, analisando gráfico, planilhas e planos de ação interdisciplinares.

Além de culpar e não valorizar o esforço dos professores, como diz a Profa. 16, há a situação de culpabilização dos docentes, uma vez que “tudo passou a ser culpa do professor” (Profa. 21), por não conseguir atingir os índices exigidos pela SEE/SP. Pois, “Além dos problemas em sala, há a obrigação de atingir os índices. Muito difícil”, como diz a Profa. 22.

Quando solicitamos aos participantes que respondessem no questionário on-line se preparavam as aulas de acordo com as avaliações externas como: Saresp, ADE e AAP, 67,7% responderam que sim, enquanto 32,3% responderam que não. Identificamos, assim, um alinhamento pedagógico das aulas dos professores aos modelos de avaliações em larga escala difundidos pela SEE/SP.

A ênfase em provas periódicas, em que seus resultados são tratados como referências básicas de qualidade, fortalece uma cultura de avaliação há muito presente na escola. Tradicionalmente a avaliação é concebida e vivida na escola como instrumento de classificação e seleção de alunos por mérito e a perspectiva de uma avaliação formativa não foi capaz de se enraizar nas práticas escolares, embora tenha sido amplamente difundida nas redes de ensino, com expressão na legislação e documentos oficiais que tratam do tema. Em consequência, lamentavelmente, a restrição da concepção de avaliação da aprendizagem à medida de desempenho do aluno tende a ter acolhimento no contexto escolar, abrigando, inclusive, a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretenda de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social (SOUSA, 2014, p. 412).

A sistematização das avaliações externas na SEE/SP prejudica o trabalho do professor. Temos que considerar os pontos positivos dos sistemas de avaliação em larga escala, que consistem na mensuração quantitativa dos resultados, na publicização dos resultados, na comparação entre alunos e escolas e na melhoria de políticas públicas (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

No entanto o cerne dos nossos questionamentos está em: como esses modelos de avaliação externa estão sendo utilizados de forma instrumental pela SEE/SP? Até onde esse modelo de mensuração quantitativa serve para a melhoria de ensino? E como a SEE/SP faz uso destes resultados ora para punir as escolas e docentes que não conseguem atingir o IDESP fazendo a U.E. se tornar escola prioritária, ora concedendo uma bonificação por desempenho, que não resolve as reivindicações históricas da categoria e tampouco a luta para o governo pagar o piso salarial instituído pela Lei nº 11.738/08

A Pressão para aumentar o IDESP, a culpabilização e a vivência num sistema, pelo qual a precarização e intensificação do trabalho docente são o mote, contribuem para o adoecimento dos professores, mesmo com 29% dos participantes respondendo que o aumento do IDESP não foi decisivo para o adoecimento. Por outro lado, 19,4% dos professores responderam que as cobranças incidiram sobre a saúde e posteriormente a readaptação, ao passo que majoritariamente 51,6% consideram que sim, as cobranças para o aumento do IDESP contribuíram, mas não foram os únicos.

Se somarmos os 51,6% das respostas que dizem que a pressão para o aumento dos índices contribuiu para o posterior adoecimento dos docentes, com os 19,4% dos docentes que responderam sim, para o processo de adoecimento, como elemento principal, diante da pressão da SEE/SP, obteremos 71% dos professores (a) que tiveram a saúde comprometida, diante do contexto que vivenciam no espaço escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos com este trabalho investigar em que medida o adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo se relaciona às exigências de desempenho para o aumento do IDESP.

Para isso estabelecemos como objetivo principal: investigar as implicações das condições de trabalho, decorrentes das políticas educacionais, no adoecimento e readaptação de professores do Ensino Médio da rede estadual de educação do Estado de São Paulo.; (I) Analisar as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais do Estado de São Paulo, permitindo assim evidenciar a precarização e a intensificação do trabalho e a relação com as avaliações em larga escala. Além disso também priorizamos como objetivo (II) analisar as alterações nas condições de trabalho docente decorrentes das políticas neoliberais implementadas na rede estadual de ensino e (III) compreender os processos de adoecimento e readaptação de docentes do Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo.

Para isso, partimos de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, procurando alcançar um discurso interpretativo para a compreensão de determinada realidade. Para tanto, dividimos a pesquisa em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica conjuntamente com as fontes documentais, para comparar, analisar e apontar as diretrizes dos organismos internacionais e a relação com as reformas ocorridas nos anos de 1990, no Estado de São Paulo, que seguiu fielmente as diretrizes da NGP, que estava sendo aplicadas em nível federal, criando dispositivos de mensuração de resultados e comumente utilizado para classificar o trabalho dos professores como as avaliações em larga escala.

Os discursos neoliberais surgem com a proposta de inovação, diante das mudanças que estão ocorrendo com o estabelecimento de um mercado mundial e o avanço das políticas de livre mercado. Com isso, as escolas passaram a utilizar os modelos de qualidade e eficácia presentes no mercado econômico, com o objetivo de modernização das instituições de ensino, com o intuito de centralizar os aspectos avaliativos, além do controle sobre o trabalho docente, como aponta (HYPOLITO, 2010).

De acordo com Adrião (2006, p. 24), a “gestão educacional viabilizada pela NGP na SEE/SP envolve um conjunto de fatores e mecanismos administrativos e pedagógicos que passam a ser realizados pelos agentes que fazem parte da comunidade escolar”. Nesse sentido, a gestão escolar, mediante os princípios da NGP no Estado de São Paulo, está

embasada nos princípios da autonomia, descentralização e no controle sobre o trabalho escolar. Duas perspectivas que se complementam: De um lado, temos a ênfase na descentralização de recursos, que chegam nas escolas repassados pela SEE/SP. Mesmo que esta determine como a escola vai utilizar tais recursos. Por outro lado, temos o controle dos órgãos técnicos burocráticos da SEE/SP que, por meio das avaliações externas e do currículo, controlam o trabalho escolar (ADRIÃO, 2006).

Entendemos que a influência dos organismos internacionais, dentre eles o Grupo Banco Mundial constituído por cinco organizações, sendo elas: o BIRD, a IDA, a IFC, o ICSID e o MIGA, foi o principal órgão internacional responsável pelas reformas neoliberais na educação, utilizando em discursos “[...] a retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, na qual a meta prioritária é o combate à situação de pobreza” (FONSECA, 2001, p.90).

Para impor sua influência, o BM faz empréstimos de milhões de dólares aos países em desenvolvimentos, desde que sigam suas diretrizes, que envolve - dentre outras medidas - o controle do trabalho docente com as avaliações em larga escala; as parcerias público privado para os diferentes materiais escolares, como também a formação continuada dos professores; além dos salários e planos de carreira defasados e, principalmente, a implantação dos índices educacionais e das avaliações em larga escala, como instrumento de mensuração do trabalho do professor.

As avaliações de larga escala se tornaram o instrumento principal para auferir a qualidade do ensino, mas também, para avaliar professores, escolas, municípios e Estados.

Mesmo com as vantagens atribuídas as avaliações de larga escala como: a inserção de uma cultura avaliativa nos sistemas de educação; a comparação de resultados entre as diferentes unidades de ensino, estados e município, a padronização das correções e a publicização dos resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Em suma, medidas isoladas não mudam um cenário complexo.

No entanto, concordamos com Bauer et.al (2015), quando dizem que a SEE/SP tem utilizado os resultados para responsabilizar professores e escolas pelos baixos rendimentos; além da competição entre a classe docente, mediante a bonificação por resultados e o treinamento dos alunos, para melhorar o índice escolar e, por fim, ainda tem o reducionismo curricular, uma vez que o ensino passa a focar a melhoria dos índices.

Com mecanismo para medir o desempenho dos alunos e o desempenho das escolas, foram criados os indicadores educacionais, como o IDESP, com o objetivo de estabelecer um

padrão de qualidade, responsabilizando os docentes e a equipe escolar, caso não consigam atingir os índices, ou concedendo gratificações como o bônus-mérito.

O Estado de São Paulo foi um dos primeiros Estados a seguir as diretrizes dos organismos internacionais. André Franco Montoro (1983-1987 - PSDB) iniciou o processo de municipalização das pré-escolas, além das políticas de repasse de verbas, como enfatizado por Adrião (2006). Orestes Quércia (1987-1990 - PMDB) oficializou a municipalização ao instituir o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo que foi implantado por meio do Decreto n° 30.375, de 13 de setembro de 1989.

Essa estratégia visava, descentralizar as funções do Estado com a educação defendendo uma participação comunitária, mas na prática consistiu na omissão do Estado com a qualidade do ensino nas pré-escolas.

Mas, foi no governo de Mário Covas (1995-2001 do PSDB) que as reformas na SEE/SP foram intensificadas, principalmente com a criação do SARESP, por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. Com isso, a avaliação de larga escala se tornou o principal instrumento utilizado pela SEE/SP, tanto para controlar o trabalho pedagógico dos professores, centralizando o ensino no treinamento dos alunos para os dois dias de avaliação do SARESP, quanto em uso mais restrito, como ferramenta para avaliar a qualidade do trabalho dos professores.

Também relatamos em nossa pesquisa que o trabalho em equipe nas escolas estaduais ficou restrito as pautas deliberadas pela SEE/SP e repassadas nos ATPC, tendo como eixo principal atingir o IDESP e rever as habilidades e competências que os alunos não atingiram nas avaliações diagnósticas (ADE, AAP).

A autonomia docente também ficou reduzida com as reflexões de melhoria dos índices, consistindo assim, na instrumentalização do trabalho dos professores, uma vez que estes foram obrigados pela SEE/SP a redirecionar o conteúdo das aulas para treinar os alunos para os dois dias de prova do SARESP (ADRIÃO; GARCIA, 2015).

A precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Estado de São Paulo, surge por meio de diferentes contextos, como: problemas com a infraestruturas das escolas, a superlotação das salas de aulas, os contratos precarizados e principalmente os salários defasados dos professores, que levam os docentes a assumirem mais aulas em outras escolas, para complementar a renda. Com isso, os docentes assumem mais turmas, sendo que, muitas vezes, as aulas são em outras escolas e o deslocamento fica por conta dos próprios professores, dificultando a destinação de tempo mínimo para planejar as aulas, corrigir trabalhos e aperfeiçoar-se. Assim, a qualidade do trabalho docente é comprometida e a saúde

do professor possivelmente debilitada, com a perda de autonomia da escola e dos docentes também impede a produção coletiva de sentido das práticas escolares, contribuindo para uma cultura de enfrentamento entre escola e estudantes o que potencializa a violência.

A intensificação do trabalho docente ocorre a partir da superlotação de salas, das jornadas de trabalhos extenuantes e da sobrecarga de trabalho dentro e fora do espaço escolar. Hypolito (2008) enfatiza que os professores devem responder às demandas cada vez mais abrangentes sob condições de trabalho cada vez mais precárias e ainda se responsabilizar pelos resultados. Além disso, a intensificação do trabalho na SEE/SP aumentou a burocracia com sistemas em rede, como também, a vigilância sobre o trabalho dos professores além de serem obrigados a desempenhar funções que antes eram realizadas pelas secretarias escolares, como recadastramento anual, conferência de dados de pontuação dentre outros.

Entendemos que a sobrecarga de trabalho dos docentes da rede pública do Estado de São Paulo, tem origem em diferentes atribuições, tanto realizadas no interior da sala de aula, como fora do horário de trabalho, de maneira que “[...] o estresse do docente, a queda na qualidade de sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica” (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 85). Em síntese, os professores da rede pública vivem situações desgastantes no trabalho e esses processos estressores podem repercutir na saúde do trabalhador docente.

Concordamos com Cunha (1999, apud BARBOSA, 2011, p.171-172), quando apontam a importância em compreender os riscos psicológicos na saúde dos professores, podendo ocorrer aquilo que ficou conhecido na literatura como o mal-estar docente. Além disso, Lemes (2019) compreende que o desinteresse dos estudantes e a falta de reconhecimento também acarretam problemas à saúde dos docentes, levando-os a responsabilizarem-se pelo fracasso dos estudantes.

A readaptação funcional significa o aproveitamento da força de trabalho do funcionário público de acordo com a capacidade intelectual, física e vocacional. No entanto, mesmo sendo garantido pela Lei n 8112 de 11 de dezembro de 1990, o professor precisa ser encaminhado seja pela solicitação do diretor da escola, pelo médico perito e depois precisa ainda, passar por inúmeras perícias no DPME e somente após a confirmação em diário oficial que o professor pode realmente estar adaptado (SÃO PAULO, 2014)

A readaptação funcional dos professores tem um grande significado, pois o afastamento e a readaptação geram uma condição laboral, social e individual, devido às sensações de perda, frustração e fracasso (FERREIRA, 2017). Contudo, o que observamos na

fala dos participantes da pesquisa e na pesquisa de Ferreira (2017) foi que o professor readaptado, precisa conviver com o preconceito de outros docentes, estigmatizando que os professores readaptados, têm sorte, por terem conseguido deixar a sala de aula e ainda manter o mesmo salário. Em síntese, o sofrimento e o desgaste emocional dos professores continuam, pois precisam lutar para conseguir desempenhar a nova função, de acordo com o laudo médico, além de sofrerem estigmas e isolamento do quadro docente (AMARAL, 2018; PEZZUOL, 2008; SANTOS, 2013).

Utilizamos como critério único de seleção que os professores sejam efetivos, pois que tenham passado por concurso público, para assumir o cargo de professor na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo temática de Bardin (1979), definida pela autora como um conjunto de instrumentos metodológicos, com objetivo analisar diferentes fontes.

Depois na fase da exploração do material realizamos a leitura exaustiva das questões abertas e constituímos a separação dos núcleos de sentido e obtivemos 3 categorias de análise: A precarização e intensificação do trabalho docente no Estado de São Paulo, O processo de readaptação no Estado de São Paulo e por último, a cobrança para o aumento do IDESP.

A precarização do trabalho docente envolve as condições de infraestrutura das escolas, a violência no espaço escolar e principalmente os salários precarizados. Diante deste quadro, os professores tem o trabalho intensificado, ao assumirem um maior número de turmas, gerando sobrecarga de trabalho, pois os docentes lecionam em diferentes escolas, em até três períodos diferentes. Devemos compreender a precarização e a intensificação do trabalho docente como um duplo processo que está interligado às condições de sucateamento que o ensino público do Estado de São Paulo se encontra.

Como foi enfatizado anteriormente a precarização e a intensificação do trabalho docente, são indissociáveis do capitalismo neoliberal. Mas, quando as regras do neoliberalismo são aplicadas ao contexto escolar, deparamo-nos com peculiaridades, como o aumento da violência, a sobrecarga de funções, a superlotação de salas, a violência, a indisciplina e as condições precárias de infraestrutura.

Foi possível inferir na fala dos participantes que o problema da baixa remuneração leva os professores do Estado de São Paulo a trabalhar em mais de uma escola, além da insatisfação constante, podendo gerar consequências à saúde, como foi enfatizado por Mendes (2009).

Diante das condições salariais, os docentes são levados a assumir outras escolas e, conseqüentemente, um maior número de turmas, trabalhando em até três turnos. Isso tem contribuído com a “Jornada estafante (cerca de 10 horas por dia), salas superlotadas, falta de material didático, muita burocracia”, como diz a Profa. 21.

Em relação às condições de trabalho e à influência no processo de adoecimento dos professores, conseguimos os seguintes resultados: 58,1% respondendo que sim, enquanto 25,8% responderam em parte e apenas 16,1% disseram que as condições de trabalho não influenciaram o processo de adoecimento. A maior parte dos participantes são/foram prejudicados pelas condições de trabalho no processo de adoecimento, corroborando com as afirmações de Duarte e Mendes (2013), quando especificam que os professores da rede pública formam uma categoria adoecida.

Percebemos nas respostas dos participantes que o processo de readaptação que tem início com o afastamento pelo DPME ocasiona grandes sofrimentos aos professores, uma vez que eles precisam enfrentar os estigmas, diante dos pares que, na maior parte das vezes, consideram a readaptação, não como uma situação extrema, cujo adoecimento impossibilita o profissional da educação de realizar suas atividades as quais prestou concurso, mas sim, como um privilégio de não precisar mais lecionar em um ambiente adoecedor.

Também concluímos, que os professores no Estado de São Paulo vivenciam a situação de desrespeito com a condição de saúde, pelo estigma do professor “quebra galho”, que seria aquele docente readaptado, que faz de tudo um pouco, na escola, como declarado pela Profa. 1. Desse modo, encontramos semelhanças com a pesquisa de Amaral (2018, p. 145), quando aponta que “[...] essa prática comum de solicitar ao professor readaptado o cumprimento de tarefas tapa-buracos, que demonstra desrespeito e desqualificação, em relação ao professor adoecido, com conseqüências para sua identidade profissional”.

Tanto Amaral (2018), quanto a Profa. 1 deixam em evidência o estigma que o professor readaptado sofre, quando volta ao local de trabalho. O professor readaptado que precisou se ausentar para tratar a saúde, quando retorna, precisa enfrentar o isolamento, os estigmas e a desconfiança que os companheiros de trabalho agora lhe impõem.

Analisamos na fala dos participantes, o medo de sofrer exclusão dos pares, ou de não conseguir se readaptar às novas funções. Com isso, os professores que estão adoecidos passam a suportar o sofrimento, podendo agravar ainda mais a situação do professor que já se encontra fragilizado.

Além disso, há o sofrimento relacionado às questões envolvendo as burocracias do Estado, causando demora, tanto nas licenças saúde, quanto na readaptação dos professores, e

por isso, alguns profissionais optam por outras vias para conseguirem a readaptação. É o que constatamos com a Profa. 8, quando manifesta: “[...] pedi também ajuda política, pois não aguentava mais permanecer em sala de aula”.

O IDESP que se tornou o eixo norteador do trabalho dos professores no Estado de São Paulo e fez com que a cobrança pelo desempenho satisfatório dos alunos no SARESP, direcionasse o trabalho dos professores para o treinamento dos alunos para a prova. Com isso, a pressão sobre os docentes para atingirem os índices levam muitos professores a culpabilizarem-se pelos resultados insatisfatórios, levando-os ao adoecimento.

Obtivemos os seguintes resultados dos participantes, ao responderem se eles relacionam ao processo de adoecimento, às cobranças para aumentar os índices da escola, mediante as avaliações externas: 51,6% responderam que as cobranças influenciaram em parte o processo de adoecimento, enquanto 29% responderam que as cobranças não influenciaram no processo de adoecimento. E 19,4% responderam que as cobranças influenciaram diretamente o processo de adoecimento. Se somarmos os participantes que responderam em parte com aqueles disseram sim, teremos 71% dos participantes afirmando que as cobranças da SEE/SP, para o aumento dos índices, contribuiriam de alguma maneira para o adoecimento.

Constatamos que a pressão para o aumento do IDESP se relaciona com a intensificação e precarização do trabalho docente, sendo que os docentes devem cumprir com as demandas do cotidiano escolar e demais atividades que, até então, as secretárias escolares exerciam. É o que enfatiza a Profa1: “Somos muito pressionados e não temos apoio, não somos preparados para as mudanças, somente cobrados”.

Compreendemos, paradoxalmente, na fala de alguns participantes que o preparo dos docentes para a inserção das tecnologias, a informatização do sistema e a cobrança da SEE/SP por resultados continua sendo o caminho alvejado pelos professores para conseguirem - pelo menos, em curto prazo - uma melhoria salarial. É o que nos atesta o Prof.7 “Manter ou aumentar o índice sempre foi meta da escola, a pressão por isso é muito cobrada e também o professorado devido aos baixos salários almejam atingir o índice pela bonificação”

Assim, concluímos que o resultado do Saresp passou a ser o principal critério de qualificação do trabalho do professor e também a forma de adquirir um acréscimo salarial por meio da bonificação por resultados. Como já discutimos anteriormente “[...] o pagamento do bônus por desempenho é proporcional ao resultado sobre a meta da unidade, ponderada a frequência do servidor” (CASAGRANDE, 2016, p.112). Assim, cada docente recebe de

acordo com a frequência individual, durante o ano letivo e principalmente se a atingiu totalmente.

Verificamos na resposta dos participantes as mesmas considerações que a pesquisa de Jesus (2014, p. 129) indicou: que para conseguir o IDESP os professores direcionam a prática de ensino para alcançar os resultados estipulados pela SEE/SP. Obtivemos os seguintes resultados quando solicitamos aos participantes que respondessem no questionário on-line se os docentes preparavam as aulas de acordo com as avaliações externas como: Saesp, ADE e AAP. 67,7%. A maioria respondeu que sim, enquanto 32,3% responderam que não. Dessa forma, identificamos um alinhamento pedagógico das aulas dos professores aos modelos de avaliações em larga escala difundidos pela SEE/SP.

A pressão para aumentar o IDESP, a culpabilização e a vivência num sistema, pelo qual a precarização e intensificação do trabalho docente são o mote, podem contribuir para o adoecimento dos professores, mesmo com 29% dos professores respondendo que o aumento do IDESP não foi decisivo para o adoecimento. Por outro lado, 19,4% dos professores responderam que as cobranças incidiram diretamente sobre a saúde e posteriormente sobre a sua readaptação, ao passo que majoritariamente 51,6% consideram que sim, as cobranças para o aumento do IDESP contribuíram, mas não foram os únicos critérios.

Se somarmos os 51,6% das respostas que dizem que a pressão para o aumento dos índices contribuiu para o posterior adoecimento dos docentes, com os 19,4% dos docentes que responderam sim, para o processo de adoecimento como elemento principal, diante da pressão da SEE/SP, obteremos 71% dos professores (a) que tiveram a saúde comprometida, diante do contexto que vivenciam no espaço escolar.

O presente trabalho não teve como proposta analisar a violência no âmbito escolar mesmo sendo uma temática essencial para a compreensão do adoecimento docente. Pretendo em investigações futuras abordar o tema da violência no espaço escolar como também as suas diferentes consequências na prática e na saúde dos professores.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando L. O impacto gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 01-50, 1997.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa M. F.; GARCIA, Teise de O. G. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 50, p. 435-452, 2015.

ADRIÃO, Theresa. (Coord.). **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-15)**. 2018. Disponível em: [https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt.br/mapeamento\\_da\\_insercao\\_do\\_setor\\_privado\\_nas\\_rede\\_estaduais\\_de\\_educacao\\_2005\\_2015](https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt.br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_rede_estaduais_de_educacao_2005_2015). Acesso em: 10 ago. 2020.

AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F.(Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. Goiânia: UFG, 2018.

ALVARENGA, Vanessa C. **A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola**. 2009. xx. f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -- Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ALVES, Thiago., PINTO, José M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-635, 2011.

AMARAL, Grazielle A. **Escuta clínica do trabalho e (re) significação do sofrimento de professoras readaptadas**. 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia) -- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

AMARO, Ivan. Avaliar ou Examinar a Escola? Performatividade, Regulação e Intensificação do Trabalho Docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 109-127, set./dez., 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Sandra, M. P. S. N. **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo, 2014.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARANHA, Wellington L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) --Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARCAS, Paulo H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** 2009. 180f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

ARELARO, Lisete R.G.; JACOMINI, Márcia A.; CARNEIRO, Silvio R. G. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. **Educ. Soc**, Curitiba, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974.** Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 1974. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989.** Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html#:~:text=Decreta%3a%20garantir%20sua%20perman%C3%Aancia%20e%20progress%C3%A3o>. Acesso em: 21 out. 2022. Confirmar a data da citação.

ASSEMBLEIA LEGISLATICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 909, de 28 de dezembro de 2001.** Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: ALESP, 2001. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2001/lei.complementar-909-28.12.2001.html>. Acesso em: 14 out. 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 52.719 de 14 de fevereiro de 2008.** Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52719-14.02.2008.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2008b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.354, de 06 de março de 2020.** Dispõe sobre as aposentadorias e pensões do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos ocupantes de cargo de provimento efetivo, nos termos do artigo 126 da Constituição do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: ALESP, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2020/lei.complementar-1354-06.03.2020.html>. Acesso em: 21 out. 2022.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei Complementar N° 1.374, de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação [...]. São Paulo: ALESP, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei%20Complementar&numero=1374&ano=2022>. Acesso em: 21 out. 2022. Confirmar a data da citação. Colocar em ordem alfabética

ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BABBIE, Earl. **Método de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação: relatório sobre desenvolvimento mundial 1997**. Washington: Bird, 1997.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2011.

BARBOSA, Jacqueline Sandra. **A intensificação do trabalho docente na escola pública. 2009. xx f.** Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P.. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 1367-1384, dez., 2015.

BAUER; Adriana; SOUSA; Sandra M. Z. L. Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual paulista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 01, p. 201-215, abr., 2013.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados do Saresp e formação de professores: a visão dos níveis centrais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 483-498, set./ dez., 2008.

BAUER, Adriana. **Uso dos resultados do Saresp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BECKER, Kalinca L. **A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciência) --Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2008.

BERTAGNA, Regiane H.; POLATO, Amanda; MELLO, Liliane R.. As avaliações em larga escala e o currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, [S.L], v.18, n.1, p. 52-70, 2018.

BOCHHINI, Bruno. Após um mês de ocupação das escolas, estudantes de SP continuam nas ruas. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas>. Acesso em: 26 de out de 2021.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm#:~:text=LEI%20N%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20alínea%20“e”%20do,magistério%20público%20da%20educação%20básica](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm#:~:text=LEI%20N%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20alínea%20“e”%20do,magistério%20público%20da%20educação%20básica). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 out. 2022. Verificar a data da citação

BUENO, Flavinês; BUENO, Belmira Os Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

CAÇÃO, Maria I. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. **Organizações e democracia**, Marília, v. 8, p. 151-170, 2007.

CASAGRANDE, Ana L. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio**. 2016. 285f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./ dez., 2008.

CODO, Wandrley; MENEZES, Iône V. O que é Burnout? *In*: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 53.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz F.; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAE**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 449-461. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *In*: **RBPAE**, Cidade, v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

DUARTE, Adriana M. C. **O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais**. *In*: SEMINÁRIO DA REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008.

DUARTE, Fernanda S.; MENDES, Ana M. Cuerpo docente: análises psicodinâmico del trabajo de profesores reubicados de Brasília, Brasil. **PRAXIS. Revista de Psicología**, Chile, v. 15, n. 23, p. 115-131, 2013.

DUARTE, Juliana F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ESTEVÃO, Larissa dos S. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, Simone T.; VALENTIM, Igor V. L. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 999-1018, 2013.

FERREIRA, Gisele N. **Professores readaptados em um município do litoral norte de SP: mudanças e conflitos em sua identidade profissional**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2017.

- FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas críticas**, Brasília, v. 7. n. 12, p. 85-97, 2001.
- FREITAS, Luiz C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.
- FREITAS, L.; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.
- FREITAS, Helenas C. L. Novas políticas de formação: concepção negada à concepção consentida. *In*: BARBOSA, Raquel L.L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREITAS, Luiz C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.
- FREITAS, Luiz C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- FREITAS, Luiz C..Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, fev. p. 1-35. 2011.
- FREITAS, Luiz C..Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FULFATO, Ana C. INOVA, a educação do desemprego e da precarização. **Esquerda Diário**, [São Paulo], 02 ago. 2019. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/INOVA-a-educacao-do-desemprego-e-da-precarizacao-29944>. Acesso em: 03 de jan. 2021.
- GARCIA, Maria M. A.; ANADON, Simone B.. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.
- GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009
- GATTI, Bernardete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./ jul., 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User.MICRO178911/Downloads/59-Texto%20do%20artigo-758-842-10-20130701.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.
- GEORGIA, G.D. Atlanta Public Schools. **Investigative Report**, v. 1-3, Jul. 2011. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/0001070442388e8a1b081>. Acesso em: 14 out. 2022.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba,. v. 34, n. 71, p. 159-174. 2018.

GIROTTTO, Eduardo D.; OLIVEIRA, João V. P.; JORGE, Isabel F. Gestão e transparência de dados educacionais na rede estadual paulista (1995-2018): a hegemonia gerencial. **RBPAAE**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 1248 - 1272, set./ dez.,2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola. 2008.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Cidade, v.17, n.18, p. 139-156, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./ dez., 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc**, São Paulo, v. 31, n.113, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 38, p.59-78, 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.211-229.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 out. 2022.

JACOMINI, Márcia A.; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiro no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 73, p. 1-32, 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; IMBÓ, Katia Aparecida dos Santos. Composição da remuneração de professores de redes de ensino estaduais. **EccoS**, São Paulo, n. 52, p. 1-25, 2020.

JACOMINI, Márcia A.; PENNA, Marieta G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. In: **Psicologia & Sociedade**, Cidade, v. 15, n. 1, p. 97-116. 2003.

JESUS, Jucirley C. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Oswaldo Cruz/SP**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. In: **Revista de Investigaciones UNAD**, Cidade, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, [S. l.], n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022. Confirmar a data da citação

LEME, Alessandro A. Neoliberalismo, globalização, e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 32, p.114-138, jan./jul., 2010.

LEMES, Mariana C.; CHIESSE, Daniel R. P. Professor readaptado: perspectivas de proteção. **Revista de Direito Sociais Polpíticas Públicas**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 224-244, jan./jun., 2016.

LEMES, Núbia Cristina dos Santos. **Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados**. 2019. 205f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LOUREIRO, Braúlio R. C. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -- Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

LOURENCETTI, Gisela do C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACAIA, Amanda A.S.; FISCHER, Frida M.. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.24, n.3, p. 841-852, set., 2015.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.6-88, 2006.

MARIN, Alda J.; SAMPAIO, Maria M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Cidade, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MEDEIROS, Emerson A.; VARELA, Sarah. B. L.; NUNES, João B. C. Investigação Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014). **Revista Holos**, v.1, p. 133-153, 2017

MENDES, Célia M. L. **Magistério: vocação ou sofrimento?** Percepções acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. 2009. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2009.

MENDONÇA, Renata. Alckmin recua em fechamento de escolas em SP: para onde vai o movimento dos estudantes agora. **BBC News Brasil**, 04 dez. 2015. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151204\\_alckimin\\_estudantes\\_movimento\\_rm](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151204_alckimin_estudantes_movimento_rm). Acesso em: 23 de set. 2021.

MESKO, Andressa de S. R.; SILVA, Arnaldo V.; PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente trabalho docente. **Políticas Educativas**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016.

MINAYO, Maria C. S.. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *In*: **Educ. Real**, Cidade, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

NACARATO, A. M., VARANI, A., CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível abrindo as cortinas. *In*: GERALDI C. M. G.; FIORENTINA, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.), **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ODELIUS, Catarina C.; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. *In*: CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

OLANDI, Eni P. Forma sujeito histórica e sujeito de direito: as bases da sociedade capitalista e os gestos de interpretação. **Revista Rua**, Campinas, v. 28, n. 2, nov., 2022.

OLIVEIRA, Dalila A.; GONÇALVES, Gustavo B.; MELO, Savana D.; FARDIM, Vinícius; MILL, Daniel. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 51-65, 2002

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Mariana E.. "**professor, você trabalha ou só dá aula?**": o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. 2016. 267f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2016.

PAIXÃO, Mayara. A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP. **Brasil de Fato**, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professores-sao-afastados-por-transtornos-mentais-em-sp>. Acesso em: 07 maio 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. xx f. Tese (Doutorado em História) -- Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2009.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Cidade, n. 15, p. 82-98, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal do Estado, 1997.

PEZZUOL, M. de L. M. **Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas público do Estado de São Paulo**. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação) -- Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2008.

PIANA, Maria C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PINTO, Marcio A. R. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) -- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, SP, 2011.

PINTO, José M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**, Cidade, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Andressa F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n.121, p. 1133-1156, 2012.

SANTOS, Ivanildo G.; MEDEIROS, Juliene S. Formação e valorização docente no império brasileiro. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. [Anais eletrônicos ...]. Alagoas, UFAL, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8276210-Formacao-e-valorizacao-docente-no-imperio-brasileiro-resumo.html>. Acesso em: 04 de ago de 2021.

SAMPAIO, Maria M. F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, Márcia Luzia. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Uillians E.; SABIA, Claudia P. P. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.26, n. 62, p. 354-385, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto n. 55.145, de 10 de dezembro de 2009**. Altera dispositivo que especifica do Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, e autorizou a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. São Paulo: Secretaria da Educação. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Manual do readaptado e da readaptação**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, [2014]. Disponível em: <http://www.desumare.com/attachments/article/180/MANUAL%20Readaptado.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022. Confirmar a data da citação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Principal indicador de qualidade da educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 15 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2013**. São Paulo: SEE/Idesp, 2013. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2012.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de qualidade da escola: nota técnica**. São Paulo: SEE, 2018. Disponível em: [https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica\\_2019.pdf](https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica_2019.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Orçamento e Gestão. **Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Orçamento e Gestão, 2012. Disponível em: [http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SE\\_n%C2%BA\\_08,\\_de\\_19\\_de\\_janeiro\\_de\\_2012#:~:text=a\)%20total%20da%20carga%20hor%C3%A1ria,30%20horas%20\(1.800%20minutos\)%3B](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_08,_de_19_de_janeiro_de_2012#:~:text=a)%20total%20da%20carga%20hor%C3%A1ria,30%20horas%20(1.800%20minutos)%3B). Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 120, de 11-11-2003**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Saresp/2003- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2003. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/120\\_03.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/120_03.htm). Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo: SEE, 2001. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=169>. Acesso em: 14 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27\\_1996.htm?Time=26/10/2021%2011:08:39](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=26/10/2021%2011:08:39). Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 9, de 31 de janeiro de 2018**. Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2018. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/9\\_18.HTM?Time=09/04/2018%2010:47:17#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20%2D%20Cessada%20a%20readapta%C3%A7%C3%A3o,ser%20adotadas%20as%20seguintes%20provid%C3%Aancias%3A&text=II%20%2D%20se%20docente%20ocupante%20de,horas%20semanais%2C%20at%C3%A9%20seu%20aproveitamento](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/9_18.HTM?Time=09/04/2018%2010:47:17#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20%2D%20Cessada%20a%20readapta%C3%A7%C3%A3o,ser%20adotadas%20as%20seguintes%20provid%C3%Aancias%3A&text=II%20%2D%20se%20docente%20ocupante%20de,horas%20semanais%2C%20at%C3%A9%20seu%20aproveitamento). Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE n 36 de 25 de maio de 2016**. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” - SED, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2016a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36\\_16.HTM?Time=19/07/2021%2014:10:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_16.HTM?Time=19/07/2021%2014:10:48). Acesso em: 21 out. 2022. Confirmar a data da citação.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB). **Relatório de desempenho físico financeiro 1992 a 1996**: metas para 1997 e 1998. São Paulo: SEE, 1996b.

SCHNEIDER, Marilda P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-34. 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.1, p. 127-160, 2011.

SILVA, Amanda M.; MOTTA, Vânia C.. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.

SILVA, Fernanda V. **A (Re) construção do sentido do trabalho para os professores readaptados na rede municipal de educação de Goiânia**. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) -- Universidade do Porto, Porto, PT, 2018.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **Quando o trabalho invade a vida: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo**. 2018. 522f. Tese (Doutor em Saúde Pública) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIMPLÍCIO, Sandra D.; ANDRADE, Márcia S.. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 159-167, 2011.

SOUZA, Ângelo R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.311>

SOUSA, Sandra Z; ARCAS, Paulo H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p.181-199, 2010.

SOUZA, Aparecida M.; LEITE, Márcia P. Condições de trabalho e repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011].

SOUSA, Sandra Z.. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, p. 407-420, 2014.

SOUZA, Allan S.; CABRAL NETO, Antônio. Nova gestão pública e educação: uma análise do planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Retratos da Escola**, Rio Grande do Norte, v.11, n. 21, p. 621-640, 2018.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020 (Invenções Democráticas, v. IV).

VARANI, Adriana; BALSAMO, Luciana M. "Eu só penso em descritor": sentidos produzidos sobre a avaliação externa no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.16, n.43, p. 117-134, 2015.

VENCO, Selma; RIGOLON, Walkíria. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n.2, p. 41-52. 2014.

VIANA, Cleide M. Q.Q.; MACHADO, Liliane C. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 47-60, 2016.

VIEIRA, Rosemary C. **Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais**. 2013. 118f. Dissertação (Mestre em Engenharia da produção) -- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

## APÊNDICE A - Questionário

Pesquisa: O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES READAPTADOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E AS EXIGÊNCIAS DE DESEMPENHO PARA O AUMENTO DO IDESP

Olá!

Somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da UFTM, sendo um deles também professor do Estado de São Paulo. Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e as exigências de desempenho para o aumento do IDESP”.

O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as exigências por desempenho nas avaliações externas do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e as práticas curriculares e avaliativas e o conseqüente adoecimento docente.

Sua participação é muito importante para pensarmos possibilidades de formulação e reformulação de políticas públicas que favoreçam a qualidade de vida e o ambiente de trabalho dos docentes e, portanto, a qualidade social da educação básica.

Para participar dessa pesquisa você precisa ser um professor da rede estadual do Estado de São Paulo, readaptado há mais de cinco anos, de qualquer faixa etária, independentemente do componente curricular que lecionava antes da readaptação.

\*Obrigatório

Se possuir interesse em nosso convite por favor, leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

1 - Se possuir interesse em nosso convite por favor, leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. \*

( ) Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

( ) Não tenho interesse em participar

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Esclarecimento

Convidamos você a participar da pesquisa: “O adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e as exigências de desempenho para o aumento do IDESP”.

O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre o adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e a intensificação do trabalho para o aumento do IDESP.

Sua participação é importante, pois pode ajudar na criação de subsídios para pensarmos políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho do servidor da área de educação readaptado.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder ao questionário on-line, contendo perguntas fechadas e abertas, com tempo estimado de 15 minutos para o preenchimento, no período relativo ao segundo semestre de 2021.

Os possíveis riscos previstos pela participação na pesquisa são:

- 1) Os docentes que responderem ao questionário podem sentir relativo desconforto emocional ou ansiedade, por ter que pensar nas razões do adoecimento e readaptação funcional. A retrospectiva histórica do processo de adoecimento pode gerar impotência ou fragilidade, frente às atuais condições de trabalho e pressões externas. Para minimizar este risco, os pesquisadores, após o questionário, ofertarão uma mensagem com afirmações positivas para que os docentes se sintam valorizados, além de incentivar a busca de ajuda profissional no caso de sintomas depressivos, e, principalmente, agradecer-los por estarem contribuindo com a pesquisa científica em educação, com foco em gerar subsídios para mitigar novos casos de adoecimento docente.
- 2) Considerando que o isolamento social no contexto pandêmico obriga os pesquisadores a realizar a pesquisa de campo na forma on-line, é possível que a falta de contato com os pesquisadores gere desconfiança ou desmotivação para a participação. Para minimizar esse risco, o pesquisador vai esclarecer detalhadamente os aspectos éticos (conforme formulário do TCLE) mostrando, sobretudo, a importância social da participação, fazendo com que se sintam motivados e valorizados nas opiniões.
- 3) Um risco desta pesquisa trata da forma de transmissão do formulário, por meio de redes digitais, o que pode levar os possíveis participantes da pesquisa a exporem publicamente as opiniões pessoais, em relação à temática deste estudo. Esta exposição pessoal de opiniões nas redes digitais de ambiente de trabalho, mesmo sendo voluntária, pode proporcionar a produção de imagem negativa do docente, frente aos colegas ou a figuras de autoridade, gerando riscos às relações interpessoais. Os pesquisadores podem minimizar este risco, a partir do esclarecimento e alerta desta possível consequência negativa no próprio documento do TCLE e a apresentando orientações para que a resposta ao questionário seja feita em local privativo e em rede e dispositivo privativo, mitigando os riscos.

4) Outro risco relacionado às condições da realização da pesquisa durante o período pandêmico está na possibilidade de submissão dos professores participantes à figura de autoridade, como diretor (a) da U.E (Unidade Escolar), supervisores e dirigentes de ensino, fazendo sentirem-se coagidos a responderem, porém, de acordo com a expectativa das autoridades ou, até mesmo, sofrerem algum tipo de constrangimento ou assédio moral pontual. Para minimizar esse risco, o pesquisador irá esclarecer os professores participantes que estão totalmente livres para sair da pesquisa ou mesmo não participar dela, ou até desistir da participação a qualquer momento, como garantia que os dados fornecidos serão excluídos e nunca compartilhados relacionados com a identificação dos participantes. Inclusive, que nenhum participante será identificado na pesquisa. Os pesquisadores também garantirão aos participantes a total confidencialidade dos dados e das identidades. Espera-se que a participação na pesquisa resulte em alguns benefícios como: estímulo a uma reflexão crítica sobre a influência da precarização do trabalho docente para o processo de adoecimento;

Compreensão mais abrangente sobre o contexto social e político no desencadeamento da doença em ambiente de trabalho, evitando a culpabilização pessoal pelos fatos relacionados à readaptação funcional; e oferta de condições para um fortalecimento pessoal, frente às cobranças presentes no ambiente de trabalho, considerando a condição de readaptado, evitando os impactos do preconceito neste ambiente. Ao final do preenchimento do questionário (instrumento), você pode ainda sentir relativo alívio psíquico relacionado à (des) culpabilização pelo processo de adoecimento e readaptação, fortalecendo a autoestima, além de possibilitar uma relativa expressão de emoções e sentimentos relacionados às consequências do processo de readaptação. A participação na pesquisa também pode possibilitar que você se sinta valorizado considerando que faz parte do processo de produção de conhecimento. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. A participação é voluntária e, em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento dos pesquisadores, ou prejuízo, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o sigilo e privacidade.

Você tem direito a requerer indenização, diante de eventuais danos que sofra em decorrência da pesquisa.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia - CEP: 38025-440 - Uberaba-MG - de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto à integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

#### Consentimento após esclarecimento

Eu li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão e que isso não afetará o atendimento que estou recebendo. Sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro ou qualquer retribuição material para participar do estudo. Concordo em participar do estudo: O adoecimento dos professores readaptados do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e as exigências de desempenho para o aumento do IDESP, e receberei uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

2 - Você consente participar da pesquisa?

( ) Eu consinto participar da pesquisa

( ) Não concordo

3 - Qual é o seu endereço de e-mail? (o seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar, posteriormente, os resultados da pesquisa após o término do estudo.) \*

---

4 - Seu nome completo (lembrando que seu nome será mantido em sigilo) \*

---

5 - Data de Nascimento

---

6 - Gênero

- Masculino
- Feminino
- Transgênero Feminino
- Transgênero Masculino
- Não Binário

7 - Naturalidade (município e Estado)

---

8 - Estado Civil

- Casado (a)
- Solteiro (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)

9 - Qual a sua formação?

- Magistério
- Licenciatura Plena
- Licenciatura Curta
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

10- Sobre a sua experiência docente. Quanto tempo você lecionou antes da readaptação? \*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos

11 - Qual disciplina você lecionava antes da readaptação? Você pode marcar mais que uma opção. \*

- Língua portuguesa
- Matemática
- Arte
- Educação Física
- Geografia
- História
- Sociologia
- Filosofia
- Física
- Biologia
- Química
- Eletivas
- Projeto de Vida
- Tecnologia

12 - Há quanto tempo você está readaptado (a) no Estado de São Paulo? \*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos

13 - Qual a sua jornada de trabalho hoje enquanto professor readaptado? \*

- Jornada reduzida de 12 aulas
- Jornada inicial de 24 aulas
- Jornada básica de 30 aulas
- Jornada integral de 40 aulas

14 - Você possui acúmulo de cargo?

- Sim
- Não

15 - Caso tenha respondido sim para a questão anterior, onde você possui acúmulo

de cargo?

- Possuo acúmulo de cargo no município
- Possuo acúmulo de cargo no Estado
- Possuo acúmulo de cargo em uma escola particular

16 - Em relação às condições de infraestrutura (sala de aula, carteiras, material pedagógico, ventiladores, lousa, giz), marque a alternativa que melhor corresponda a sua experiência enquanto foi professor regente de turma: \*

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito Bom

17 - Você considera que as condições de trabalho influenciaram seu processo de adoecimento e posterior readaptação?

- Sim
- Não
- Em parte

18 - Caso você tenha marcado "sim" ou "em parte", relate sua experiência:

---

---

19 - Você elaborava suas aulas de acordo com as avaliações externas como Saesp; Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE); Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP)? \*

- Sim
- Não

20 - Caso tenha respondido "sim", com qual frequência?

- Sempre elaborava de acordo com as avaliações externas
- Elaborava simulados para avaliações externas
- Utilizava as avaliações externas anteriores para preparar os alunos para as avaliações externas.

Elaborava as aulas de acordo com o currículo oficial do Estado

21 - As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que são as formações continuadas em serviço dos professores (a) do Estado eram direcionados para quais tipos de atividades? Você pode marcar mais que uma opção. \*

O APTC discutia apenas problemas de indisciplina dos alunos ou problemas sociais

O preenchimento de planilhas, gráficos, fichas, lançamento de conteúdo, faltas (burocracia)

As pautas do ATPC eram direcionadas para os Planos de Ação para melhorar a nota do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP).

As pautas do ATPC eram direcionadas para a prática de novas metodologias de ensino.

Outras

22 - Você poderia relatar como foi o seu processo de readaptação? Lembrando que manteremos sua identidade em sigilo. \*

---

---

---

23 - Marque as alternativas que você considera que foi relevante para o seu processo de adoecimento. \*

Pouco tempo para fazer curso de aperfeiçoamento

Violência física e/ou psicológica dos estudantes

Salas superlotadas

Número de turmas excessivas

Cobrança para desenvolver projetos extracurriculares

Pressão da Secretária da Educação do Estado (SEE/SP) ou da D.E para o aumento dos índices educacionais (IDESP)

Assédio moral da equipe gestora dos Professores Coordenadores do Núcleo pedagógico(PCNP) do supervisor(a) de ensino e da Diretoria de Ensino (DE).

24 - Você relaciona o seu processo de adoecimento com as cobranças para aumentar os índices de desenvolvimento da escola por meio das avaliações externas? \*

Sim

Não

Em parte

25 - Se na questão anterior você respondeu "sim" ou "em parte", explique como você acredita que essa pressão impactou no processo de adoecimento:

---

---

---

---

26 - Por favor informe seu e-mail de contato

---

---

27 - Você gostaria de receber os resultados da pesquisa?

Sim

Não