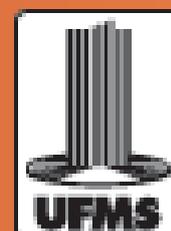


PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação - Faed
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação
Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro: Universitário
CEP: 79070-900 | Campo Grande - MS



A NOSSA UNIVERSIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2008 a 2018)**

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2008 a 2018)**

Tese apresentada à banca examinadora para a defesa final no curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Unidade Universitária de Campo Grande.

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
DO SUL (2008 a 2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS
Orientadora

Prof.^a Dra. Bartolina Ramalho Catanante – UEMS
Membro Titular

Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz – UFPR
Membro Titular

Prof.^a Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS
Membro Titular

Prof.^a Dra. Solange Jarzem Fernandes – UFMS
Membro Titular

Campo Grande – MS, 29 de setembro de 2020.

Aos meus pais, Roberto e Elena, às
minhas irmãs, em especial à
Lucinéia, que me acolheu tantas
vezes em sua casa quando estive em Campo
Grande, ao meu filho
Leandro e à minha companheira
Patrícia pelo carinho, compreensão
e apoio. Em virtude do momento
em que vivemos, dedico este
trabalho também aos que lutam
pela vida, que defendem a
liberdade e que promovem a paz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, pela enorme contribuição em minha formação no transcorrer desses quatro anos. Sabia que compatibilizar tempo de estudos e trabalho não seria tarefa fácil, mas para manter a determinação sempre tive como inspiração: seu prestígio como pesquisadora, sua militância pela educação pública, por melhores condições de trabalho e por um mundo mais justo são contagiantes. Muito obrigado pelas sugestões, paciência e humildade durante esse processo. Digo tranquilamente que sou um privilegiado de tê-la como orientadora. Estendo meus agradecimentos à banca, pelas contribuições que fizeram durante a qualificação e agora nessa etapa final.

Grato à professora Dra. Margarita Victoria Rodriguez, que fez parte de minha graduação em filosofia na Universidade Católica Dom Bosco. Satisfação em reencontrá-la depois de tanto tempo na UFMS.

Ao professor Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, o Mineiro, que me inspirou os caminhos da pesquisa no mestrado em sociologia, fez-me pensar e me apaixonar ainda mais pela ciência da sociedade. Grande camarada, meu muito obrigado. Agradeço às professoras Dra. Solange Jarzem Fernandes, dedicada pesquisadora em educação, e Dra. Bartolina Ramalho Catanante, a Bartô, mulher guerreira, professora, pesquisadora e militante das causas sociais. A sociedade precisa de mais pessoas como vocês. Minha profunda admiração e gratidão a cada uma.

Meus agradecimentos à minha família, que sempre confiou em mim. Enfim, lembro com carinho aos amigos de jornada, são tantos que se fosse nomear aqui cometeria a injustiça de esquecer alguém.

Agradeço de coração aos colegas do órgão central da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e, em especial, aos amigos da Coordenadoria Regional de Educação de Dourados. Recordo com carinho do apoio de amigos e amigas da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Um abraço especial a todos os colegas da Linha de Pesquisa em Políticas, História e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Juntos fizemos histórias que deixarão saudades.

A proposta neoliberal é de uma desprofissionalização da docência, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes através de concorrência pública, como trabalho temporário, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente. Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, programas instrucionais. No limite, eles podem ser substituídos por um computador bem programado. Por isso, encontramos uma proliferação em larga escala de classes superlotadas e, cada vez mais, a promoção do “ensino a distância a baixo custo”.

Moacir Gadotti

RESUMO

Esta tese tem como enfoque as condições de trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Optou-se pelo recorte histórico compreendido entre os anos de 2008 a 2018. Dessa maneira, todo o entendimento sobre a construção teórica faz referência a este período. Como suporte teórico-metodológico, para explicitar as características do magistério, serão abordadas as dinâmicas políticas, econômicas e culturais ou simbólicas que protagonizam as lutas desses trabalhadores, com destaque especial ao momento pré e pós-impeachment de 2016. Nesse sentido, faz-se uma discussão inicial sobre a materialização das políticas públicas educacionais brasileiras, seu perfil histórico, para, posteriormente ir ingressando na situação laboral e salarial docente sul mato-grossense. O trabalho tem a predominância da abordagem qualitativa, havendo a interação, enquanto técnicas de pesquisa, de fontes primárias e secundárias com vistas a dar melhores condições de compreensão sobre o objeto de pesquisa em questão. A hipótese básica constatada é que, ao serem construídos mecanismos de valorização trabalhista no âmbito nacional, como o Piso Salarial Profissional Nacional de 2008, que sintetiza um processo histórico cuja origem remonta ao século XIX, no âmbito estadual, sob o discurso da crise econômico-orçamentária, o governo adota como justificativa a necessidade de ajuste fiscal, eficiência e busca de resultados por meio da “qualidade total”, o que gera precarização das novas regulações laborais, seja por meio da política remuneratória, seja a partir da intensificação do trabalho.

Palavras-chave: Política Educacional. Rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Trabalho docente. Remuneração. Precarização.

ABSTRACT

This thesis focuses on teaching working conditions in the state education system of Mato Grosso do Sul. We opted for the historical outline between the years 2008 to 2018. In this way, all understanding about the theoretical construction makes reference to this period. As a theoretical-methodological support, to explain the characteristics of teaching, the political, economic and cultural or symbolic dynamics that lead the struggles of these workers will be addressed, with special emphasis on the pre- and post-impeachment moment of 2016. In this sense, there is a initial discussion about the materialization of Brazilian educational public policies, their historical profile, to later enter the labor and salary situation of teachers in southern Mato Grosso. The work has a predominance of the qualitative approach with the interaction, as research techniques, of primary and secondary sources in order to provide better conditions of understanding about the research object in question. The basic hypothesis found is that, when national labor valuation mechanisms are built, such as the 2008 National Professional Salary Floor, which synthesizes a historical process whose origin dates back to the 19th century, at the state level, under the discourse of the economic-budget crisis , the government adopts as a justification the need for fiscal adjustment, efficiency and the search for results through “total quality”, which creates precariousness of the new labor regulations, either through the remuneration policy or through the intensification of work.

Keywords: Educational Policy. State school system in the state of Mato Grosso do Sul. Teaching work. Remuneration. Precariousness.

RESUMEN

Esta tesis se centra en la enseñanza de las condiciones de trabajo en el sistema educativo estatal de Mato Grosso do Sul. Optamos por el esquema histórico entre los años 2008 y 2018. De esta manera, toda comprensión sobre la construcción teórica hace referencia a este período. Como soporte teórico-metodológico, para explicar las características de la enseñanza, se abordarán las dinámicas políticas, económicas y culturales o simbólicas que lideran las luchas de estos trabajadores, con especial énfasis en el momento previo y posterior al juicio político de 2016. En este sentido, hay una discusión inicial sobre la materialización de las políticas públicas educativas brasileñas, su perfil histórico, para luego ingresar a la situación laboral y salarial de los docentes en el sur de Mato Grosso. El trabajo tiene el predominio del enfoque cualitativo con la interacción, como técnicas de investigación, de fuentes primarias y secundarias para proporcionar mejores condiciones de comprensión sobre el objeto de investigación en cuestión. La hipótesis básica encontrada es que, cuando se construyen mecanismos nacionales de valoración laboral, como el Piso Nacional de Salarios Profesionales de 2008, que sintetiza un proceso histórico cuyo origen se remonta al siglo XIX, a nivel estatal, bajo el discurso de la crisis económica-presupuestaria, el gobierno adopta como justificación la necesidad de un ajuste fiscal, la eficiencia y la búsqueda de resultados a través de la "calidad total", lo que crea precariedad de las nuevas regulaciones laborales, ya sea a través de la política de remuneración o mediante la intensificación del trabajo.

Palabras clave: Política educativa. Sistema escolar estatal en el estado de Mato Grosso do Sul. Trabajo docente. Remuneración. Precariedad.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes do sexo masculino no Brasil: comparativo por faixa etária	68
Gráfico 2 – Docentes do sexo feminino no Brasil: comparativo por faixa etária	69
Gráfico 3 – Docentes do sexo masculino em Mato grosso do Sul: comparativo por faixa etária.	70
Gráfico 4 – Docentes do sexo feminino em Mato grosso do Sul: comparativo por faixa etária.	70
Gráfico 5 – Faixa etária dos professores do estado de Mato Grosso do Sul	71
Gráfico 6 – Taxa de natalidade no Brasil entre 2000 e 2015	72
Gráfico 7 – Projeção de natalidade em Mato Grosso do Sul	73
Gráfico 8 – Proporção de matrículas em Mato Grosso do Sul entre 2008 e 2018	74
Gráfico 9 – Evolução das matrículas gerais em Mato Grosso do Sul	75
Gráfico 10 – Evolução das matrículas na educação profissional em Mato Grosso do Sul.	76
Gráfico 11 – Motivação da escolha pela profissão docente	82
Gráfico 12– Autodeclaração racial	83
Gráfico 13 – Proporção de servidores estáveis, temporários, aposentados, cedidos e readaptados.	85
Gráfico 14 – Nível de formação dos entrevistados.	86
Gráfico 15 – Tempo de atuação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.....	87
Gráfico 16 – Proporção de docentes que estão atuando na área de formação.....	88
Gráfico 17 – Quantidade de escolas em que lecionam.....	89
Gráfico 18 – Tempo que leva no trajeto de casa ao trabalho.	90
Gráfico 19 – Influência sobre os filhos na escolha da profissão docente.....	91
Gráfico 20 – Nível de instrução dos pais.....	92
Gráfico 21 – Nível de renda.	93
Gráfico 22 – Dependência de empréstimos bancários.....	94
Gráfico 23 – Tempo utilizado em casa com atividades da escola.	95
Gráfico 24 – Afastamentos médicos no último ano.	97
Gráfico 25 – Motivação dos afastamentos médicos.	98
Gráfico 26 – Posicionamento sobre a meritocracia (salários)	101
Gráfico 27 – Posicionamento sobre meritocracia (bonificação de escolas).	102
Gráfico 28 – Posicionamento sobre a meritocracia (ascensão funcional).....	103
Gráfico 29 – Percepção sobre a capacidade dos concursos públicos em avaliar adequadamente os candidatos ao magistério.	103

Gráfico 30 – Percepção sobre a capacidade de o estágio probatório ser instrumento de avaliação adequado.....	104
Gráfico 31 – Sobre a autorrealização com o magistério.....	115
Gráfico 32 – O que pensam os docentes sobre as causas da remuneração que possuem.	106
Gráfico 33 – Qual seria o tempo de planejamento ideal.	106
Gráfico 34 – Percepção sobre a relevância do próprio trabalho.....	107

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Principais programas educacionais voltados para formação docente inicial entre 2005 e 2018	54
Tabela 2 – Nível de formação dos professores sul-mato-grossenses em 2013	56
Tabela 3 – Fluxo acadêmico nos cursos de licenciatura em Mato Grosso do Sul.....	58
Tabela 4 – Número de inscritos e aprovados nos últimos concursos realizados.....	60
Tabela 5 – Percentual de classes, vagas e coeficientes no PCCR	62
Tabela 6 – Vencimento inicial e final dos docentes de Mato Grosso do Sul em 2018	63
Tabela 7 – Proporção de efetivos e contratados na rede estadual	64
Tabela 8 – Número de escolas por categoria administrativa em MS	78
Tabela 9 – Tipologias das escolas e gratificações dos diretores.....	79
Tabela 10 – Tipologias das escolas e gratificações dos diretores-adjuntos.....	79
Tabela 11 – Tipologias das escolas e gratificações dos secretários escolares.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIn	–	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPED	–	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	–	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNTE	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREA	–	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DIEESE	–	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FETEMS	–	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	–	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OAB	–	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCCR	–	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PEE	–	Plano Estadual de Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PSPE	–	Piso Salarial Profissional Estadual
PSPN	–	Piso Salarial Profissional Nacional
SED	–	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SIMTED	–	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação
UNIDERP	–	Universidade Anhanguera
UNIGRAN	–	Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1- TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS CONCEITUAIS.....	27
1.1- O trabalho docente: principais características e dilemas.....	34
1.2- Profissionalização ou proletarização?.....	35
1.3- A feminização do ofício docente.....	38
1.4- As correntes pedagógicas e o trabalho docente.....	40
1.5- A profissão docente e as políticas públicas educacionais.....	42
2- OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, FORMAS DE ACESSO, FORMAÇÃO E CARREIRA.....	48
2.1- A formação de professores em Mato Grosso do Sul	50
2.2- A procura por licenciaturas e as formas de ingresso na docência em Mato Grosso do Sul.....	57
2.3- A procura e forma de ingresso na docência na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.....	60
2.4- Tendência geral de crescimento/retração populacional e o reflexo nas taxas de matrículas.....	71
2.5- A gestão escolar na rede estadual e as interações com o trabalho docente.....	76
3- ALGUNS INDICADORES SOBRE OS DOCENTES DA REDE ESTADUAL: um olhar a partir da composição dos delegados presentes no 27º Congresso Estadual da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.....	81
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5- REFERÊNCIAS	120
ANEXO.....	132

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa de doutorado sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica de Mato Grosso do Sul é fruto de um estudo anterior, no campo da sociologia, em que foi analisada a categoria tempo e sua relação com a força de trabalho docente. Naquela ocasião foi pesquisada a mobilização sindical pela consolidação da hora-atividade. A referida análise trouxe um norte sobre a dinâmica laboral e sobre as políticas sociais com impactos na reprodução do trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Sou professor de filosofia na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul desde o ano de 2006. Além da experiência concreta do “chão-de-giz”, atuei em diversas funções no grupo educação, como professor de sala de informática, coordenador pedagógico, técnico no órgão central de educação do estado, supervisor de gestão escolar e diretor. A partir da compreensão de classe como filiado ao sindicato, bem como da experiência vivencial, pude perceber as diversas facetas que envolvem o trabalho dos docentes.

Sendo assim, objetiva-se, com esta tese, aprofundar essa temática laboral, perfazendo uma análise maior, a partir de um recorte histórico-comparativo sobre a ampliação da conquista de direitos e o consequente reajustamento, por parte do estado, da dimensão trabalhista e, conseqüentemente, da política remuneratória, afetando diretamente a vida profissional dos professores.

Com a inserção das políticas de fundos para a equalização do financiamento da educação, há uma nova perspectiva a ser debatida. Ao analisar a política salarial nacional do magistério inscrita no Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, é possível pensar na hipótese de avanços remuneratórios e, ao mesmo tempo, de retrocessos trabalhistas. No estado de Mato Grosso do Sul tal política foi seguida, ora com resistência e negação, ora com aderência e assimilação, como foi o caso da criação do Piso Salarial Profissional Estadual - PSPE.

Para discutir trabalho é necessário conhecer o salário, uma de suas dimensões indissociáveis. A estruturação da jornada de trabalho mantém relações diretas com a dinâmica salarial. Se a questão do trabalho é muito ampla e complexa, contemplando, dentre outros, estrutura e condições materiais de atuação dos servidores, o salário não pode ser menos relevante, uma vez que reflete a compra do tempo livre do trabalhador e se manifesta como um dos indicativos de valorização.

Em virtude da diversidade de sentidos que as palavras remuneração, salário e vencimentos podem sugerir, este trabalho adotará a mesma interpretação de Camargo et al. (2009), para os quais estes termos:

(...) têm sido utilizados de forma polissêmica e imprecisa, já que engendram diferentes responsabilidades profissionais e, a depender do caráter de cada um, apresentam bases de cálculo distintas. O salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. Assim, só o montante pago pelo empregador a título de retribuição é considerado “salário” – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (lei n. 8.112, de 11/12/1990, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração. No caso do magistério público, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário (...) mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. (CAMARGO et al., 2009, p. 342).

Compreender a dinâmica do trabalho docente adquire relevância em uma sociedade que, cada vez mais, preocupa-se com o estabelecimento de metas plurianuais a serem cumpridas, com diversos objetivos, como o desenvolvimento econômico, por meio da transformação do mercado de trabalho, a melhoria na qualidade de vida a partir de novas condições de saúde, de segurança, de bem estar social, assim como a formação da cidadania com a emancipação da consciência crítica.

Dessa maneira, para além de se discutirem as condições didáticas e estruturais do sistema de ensino, é importante compreender o protagonismo de um de seus atores principais, aquele que pesquisa, planeja, ensina e avalia, ou seja, o professor. Salienta-se que a consolidação do ofício docente carrega as marcas de sua própria história, ou seja, de uma ruptura de paradigmas sociais. António Nóvoa (1995) afirma que:

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a

constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. Os professores aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos. A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1995, p. 17).

António Nóvoa traça quatro características que marcam o processo de profissionalização: dedicação exclusiva ao ofício, amparo legal para o exercício, estabelecimento de instituições formadoras e associativismo de classe (NÓVOA, 1995). À medida que o grupo vai adquirindo características de profissão, o Estado vai gradativamente assumindo o controle não somente do processo de seleção dos profissionais, mas também daquilo que será ensinado, ou seja, do currículo.

Sobre essa questão, Apple (2004), em *Ideologia e currículo*, traz importantes reflexões sobre o papel da institucionalização dos conteúdos como ferramenta de construção hegemônica.

Durante um longo período perdurou um modelo de ensino em que o professor possuía um grau de autonomia relativamente elevado, pois ainda não existia tanta pressão de um corpo normativo e curricular externo. Isso ficou caracterizado como modelo “artesanal” da atividade docente, perdurando por muito tempo, inclusive ao longo do século XX, conforme Lugli e Vicentini (2009) e Monlevade (2000). Entretanto, devido à gradativa proletarização docente, houve uma crescente mobilização associativa pela valorização do ensino, de uma maneira geral, e do trabalho docente de maneira particular, o que suscitou uma nova etapa de disputas, aproximando a categoria dos demais movimentos sociais, dentre eles o dos operários.

Ferreira Junior (2013) enfatiza, nesse sentido, a luta da Confederação dos Professores do Brasil, nos anos de 1960 e 1970, pela aprovação da aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho, um direito importantíssimo, tendo em vista a feminização da profissão e a dupla jornada de trabalho que as mulheres enfrentam como mães, estudantes e trabalhadoras.

Tal qual fora nos anos de 1980 e 1990, o momento atual configura-se como um novo processo de reestruturação do capital, com precarização do trabalho e perdas de direitos sociais, sem que a própria categoria tenha consciência crítica sobre as lutas históricas que foram o preço desse processo. Essas transformações ocorrem sob o velho discurso da “nova política” e da suposta moralização na administração da coisa pública.

A Constituição Federal de 1988 manteve os traços gerais existentes na organização sistêmica desde o Brasil império, em que a descentralização de responsabilidades por determinadas etapas de ensino prevalece.

Esse modelo federativo por um lado favorece a pluralidade de concepções de carreira, havendo, dessa forma, uma infinidade de planos de carreira. Por outro lado, a Carta Magna discorre, em seu artigo 205, incisos V e VIII, sobre a valorização profissional por meio de planos de cargos e carreira e a criação de um piso salarial nacional, concentrando na União esta responsabilidade legal (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a criação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, em 2008, é resultado de uma história de lutas (MONLEVADE, 2000) em que as organizações associativas tiveram protagonismo (LUGLI; VICENTINI, 2009). A luta sindical docente expôs de forma salutar os conflitos inerentes ao financiamento da educação e seus efeitos na carreira dos trabalhadores do ensino (GOUVEIA; FERRAZ, 2012).

A expansão do tempo voltado ao planejamento das atividades nas escolas contribui muito para que os trabalhadores pudessem pensar a própria prática, tornando o ofício menos desgastante e alienante. Isso repercutiu não só na melhoria da qualidade do ensino, mas na própria qualidade de vida dos professores, uma vez que houve redução na sobrecarga de atividades a serem levadas para casa.

Com a emergência do Estado Educador, conforme Fernandes (2018), há um esforço dos governos em mensurar a qualidade da educação básica através de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por exemplo, em que se prioriza o rendimento e a permanência dos alunos nos sistemas de ensino. A qualidade perseguida é a que resulta em auferir resultados de curto prazo, com técnicas apropriadas do gerencialismo de mercado. Só mais recentemente, com articulação de forças sociais, houve o enfrentamento e a colocação de agendas alternativas, como o princípio da qualidade social.

O estatuto do magistério em vigor na rede estadual já passou por diversas atualizações sem que seu eixo principal, que facilita as promoções e amplia as progressões, fosse efetivamente reconfigurado. Esse PCCR afirma que a valorização dos profissionais deve

ocorrer por meio da promoção e progressão horizontal e vertical, com base na avaliação de desempenho e aperfeiçoamento por cursos de capacitação e especialização (MATO GROSSO DO SUL, 2000). No entanto, a promoção depende de vagas e não de desempenho, a progressão por títulos não considera as formações continuadas exigidas pelo estado, o nível de doutorado não está na carreira – só conta para pontuação em concurso público – e os aumentos em termos percentuais na remuneração das demais formações são irrisórios, tendo maior impacto financeiro no início da carreira.

A lógica gerencial inscrita nas políticas neoliberais e neoconservadoras tem como consequência a cobrança de metas a serem atingidas, em que os professores e as unidades de ensino são, de certa forma, responsabilizados pelo cumprimento dos índices de desenvolvimento da educação¹. A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 28 de maio de 2009, estabeleceu diretrizes para novos planos de cargos e carreira (BRASIL, 2009).

Ao longo desta pesquisa o leitor perceberá como ocorre a materialização da política de financiamento da educação, quais os impactos na atividade laboral com a gradativa inserção do modelo gerencial de gestão das unidades de ensino, implementado no estado a partir da década de 1990, conforme Fernandes (2008). Houve nesse período, pela primeira vez, a iniciativa de transferir parte da responsabilidade do estado ao terceiro setor, ou seja, um “quase mercado”, uma ideia inscrita nos princípios do novo liberalismo britânico, cujo teórico precursor é Anthony Giddens, em sua tese da “Terceira Via”.

Pretende-se que ao final deste trabalho seja possível mensurar as consequências da expansão das políticas de educação oriundas do governo federal, com a readequação para o cumprimento das mesmas pelos governos do estado de Mato Grosso do Sul. Partiu-se da premissa inicial de que a verticalização de normas gerais causa o encolhimento da qualidade na regulamentação remuneratória e laboral nos entes subnacionais por meio da retração “velada” das políticas trabalhistas submersas nas legislações subnacionais.

Nesse sentido, a questão primordial é saber de que forma as novas normas que regulamentam a remuneração enquadraram a possibilidade de crescimento profissional após a criação do FUNDEB.

Os profissionais da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul tiveram, ao longo da história recente do estado, três estatutos (contando com o PCCR em

¹ Segundo Oliveira & Sousa (2010, p. 30), essas avaliações fizeram “com que os responsáveis pela definição do que deverá ser examinado passem a deter poder indutor sobre o conjunto do sistema educacional, sem ter que arcar com o ônus de eventuais insucessos na gestão direta. É o controle que se exerce à distância”.

vigor) que regulamentaram, a seu tempo, a atividade de ensino e gestão. O primeiro foi a Lei Complementar nº 04, de 12 de janeiro de 1981, o segundo foi promulgado com a Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988 e, por fim, a Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.

Se no contexto histórico em que foram promulgados os dois primeiros planos de cargos, carreiras e remuneração, conforme citado anteriormente, não havia certa preocupação com uma política nacional de valorização do trabalho e da remuneração docente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação nacional incorpora a pretensão do estabelecimento de critérios que tornem a carreira mais atraente, com a implantação de planos de carreiras onde não houvesse e a construção de um piso salarial decente.

Entende-se que a remuneração precisa ser suficiente para que o trabalhador seja capaz de ter supridas as necessidades humanas requeridas pela sociedade no tempo presente. Em outras palavras, não basta que o salário seja suficiente para a reposição das necessidades biológicas como alimentação, transporte, vestuário, habitação etc., mas que seja possível que propicie o tempo livre, o lazer, a aquisição de cultura e, principalmente, a convivência social, fora do chão-de-escola.

Após diversos embates e um longo processo de articulações entre forças conservadoras e progressistas, é possível dizer que, ainda que incipiente, configurava-se uma ampliação de direitos. Isso fica patente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996), da sua posterior regulamentação com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), e, por fim, da aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008) (BRASIL, 1996; 2007; 2008).

Em um panorama geral, essas normatizações jurídicas tiveram como alvo (ao menos no plano ideal) o aumento da qualidade do ensino com a equalização de recursos e o investimento tanto na dimensão física quanto humana. Em que proporção isso se efetivou será analisado ao longo deste texto. É dentro desse escopo que esta pesquisa se torna relevante, ao pretender explicar como que as políticas públicas interferem no dinamismo do trabalho na rotina dos professores.

Além das leis elencadas como exemplo, a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e, na sequência, do Plano Estadual de Educação (Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014), surgiram duas normativas

jurídico-legais a partir das quais seria possível visualizar se as metas, tanto na esfera nacional como na subnacional caminham em sincronia com as expectativas da categoria.

Entretanto, com o impeachment, há um conjunto de iniciativas antidemocráticas, haja vista o baixo ou inexistente diálogo com a sociedade no sentido de um suposto equilíbrio fiscal. Nesse sentido, as Emendas Constitucionais nº 95, de 15 de dezembro de 2016, e nº 77, de 18 de abril de 2017, a primeira do governo federal e a segunda do governo do estado, poderão inviabilizar o cumprimento adequado de ambos os planos. Essas iniciativas estão atreladas à reconstrução da hegemonia neoliberal, em que há necessidade de o Estado intervir na lógica de reprodução do capital, em flagrante prejuízo dos direitos historicamente conquistados pela sociedade, como saúde, seguridade social e educação. As últimas manifestações de uma pequena parcela da população em apoio ao governo Bolsonaro indicam o tamanho do retrocesso em curso.

Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem do contexto geral para melhor compreender o reflexo da remuneração e do trabalho docente em nível local. Embora o país possua uma organização político-administrativa sob o modelo federativo, há que se ressaltar que existe uma divisão de responsabilidades. Apesar da relativa autonomia dos entes subnacionais sobre algumas áreas de atuações específicas, a responsabilidade pela gestão da educação *in loco* traduz-se, direta ou indiretamente, num reflexo da política nacional de educação. Em outras palavras, compete à União o caráter supletivo e normativo dos sistemas subnacionais de ensino.

Nessa direção, Oliveira e Sousa (2010) afirmam que o sistema federativo

Surge como uma forma de organização capaz de permitir aos entes federados gozar de maior autonomia do que no Império. Entretanto, à maior descentralização corresponde uma maior desigualdade, a menos que o centro exerça um contrapeso no sentido de implementar ações supletivas (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 14).

Ao se abordar essa trajetória histórica das regulamentações do ensino, observa-se que a participação nas decisões sobre o futuro da educação e, conseqüentemente, sobre a qualidade do trabalho docente, nem sempre ocorreu sem resistências e lutas. Dessa maneira, ao discorrer sobre as conquistas da educação, convém destacar o protagonismo da militância sindical, representada em nível nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, em nível estadual, pela Federação dos Trabalhadores em Educação de

Mato Grosso do Sul (FETEMS), bem como pelos Sindicatos Municipais de Trabalhadores em Educação (SIMTEDs) na esfera local.

O fato de considerar o papel e o protagonismo das organizações sindicais lança luz para a interpretação dos acontecimentos mais significativos do mundo do trabalho docente, que ocorreram especialmente na década de 1990 e inícios dos anos 2000. Enquanto havia a previsão constitucional de mudanças no campo educacional, no aspecto político-econômico passou a se intensificar o processo de reestruturação do capital. Essa dinâmica afetou decisivamente os rumos tomados pelas políticas educacionais, bem como a resistência associativa das organizações docentes. Sobre esse processo, Bridi e Ferraz (2014) afirmam que:

(...) do ponto de vista de um movimento politicamente organizado, o neoliberalismo como ideologia do Estado mínimo, a reestruturação produtiva como prática de maximização dos ganhos do capital, e o ataque ao direito do trabalho como processo de individualização e mercantilização das relações trabalhistas desembarcam no Brasil nos anos de 1990, inicialmente com Collor de Melo e, posteriormente se vê recrudescer sob FHC (BRIDI; FERRAZ, 2014, p. 88).

Esse processo de fortalecimento do mercado, em detrimento do protagonismo dos papéis do Estado, teve como marcas registradas a intensificação das mobilizações da classe trabalhadora. Percebe-se, portanto, que a aprovação de políticas que minimamente constituíam avanços na pauta trabalhista consistia em um jogo de resistências e negociações no espaço institucional. A liberdade de sindicalização dos servidores públicos, a partir da Constituição Federal de 1988, representou um significativo avanço, pois deu consistência legal às lutas que já eram realizadas, mesmo que de forma velada por meio de associações.

Em Mato Grosso do Sul, a transição de um modelo de organização associativa é detentora de ampla experiência de lutas, desde o processo divisionista do estado, ocorrido em 1977. A histórica Federação de Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) passou a se designar Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), incorporando não somente os professores, mas também todos os demais profissionais das escolas (BIASOTTO; TETILA, 1991).

Não é possível compreender o papel do Estado de forma isolada, sem a interação da sociedade civil organizada na disputa por legitimidade e direitos (GRAMSCI, 2001). Se por um lado o Estado se configura como o agenciador das políticas públicas, por outro os trabalhadores procuram legitimar o direito à educação como uma necessidade vital para o

desenvolvimento de toda a sociedade. Há nesse aspecto a expansão da pauta dos educadores aos anseios da sociedade. Valorizar a remuneração e o trabalho docente reflete diretamente a valorização da educação como um todo.

Apesar da problematização histórica sobre os acontecimentos das últimas décadas, condição necessária para uma reflexão mais ampla, o foco principal é a expansão dos direitos, especialmente com o advento do FUNDEB e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Como já afirmado, importa analisar comparativamente a expansão e/ou contração de garantias e direitos nas legislações em vigor e seus efeitos no trabalho docente.

O conjunto de ações que caracterizam a “dinâmica de classe” docente por melhorias da educação e do trabalho, seja por intermédio dos sindicatos ou da incorporação de suas pautas pelos movimentos sociais que reivindicam melhorias educacionais, reflete o conflito histórico entre o Estado e a sociedade civil no sentido de reconhecer o trabalho docente fora do paradigma clássico, que concebe o profissional do ensino como um “vacionado”, quase um voluntário, que deveria ensinar por amor (LUGLI; VICENTINI, 2009).

A ideia do magistério como sacerdócio tem reflexos na constituição do processo de profissionalização e na consecução da política salarial. Há que se ressaltar que o Estado é, de certa forma, a condensação das lutas de classes, segundo Pouzantzas (1981), e, dessa maneira, os avanços estão relacionados à capacidade de mobilização da classe trabalhadora, sem, entretanto, deixar de considerar o que afirma Claus Offe (1984), que a elite não é homogênea, há disputas internas no poder. Essa última assertiva deixa espaços ou fissuras para a emancipação de projetos da classe dominada – nesse caso, a categoria docente.

O conceito de “classe” descrito neste trabalho relaciona-se, por analogia, àquele culturalmente elaborado pela tradição marxista. Por “analogia” porque os servidores públicos possuem uma dinâmica laboral e organizativa distinta da existente entre os trabalhadores do mercado, conforme expõe vastamente Supiot (1995). Ilustra essa especificidade a forma como o Estado concebe os direitos dos trabalhadores do setor público, como, por exemplo, a longa discussão em torno da regulamentação do direito de greve e, também, a liberação tardia para as organizações sindicais, apenas na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, procurou-se trabalhar com o que há de comum, enquanto trabalhadores, na perspectiva de luta e construção de identidade, em conformidade com o que afirma Przeworski (1989, p. 67), ao destacar que “(...) as classes devem ser consideradas como efeitos de lutas estruturadas por condições objetivas que são simultaneamente de ordem econômica, política e ideológica”.

Feitas essas considerações sobre a perspectiva política e teórica, destaca-se que os trabalhadores em educação conquistaram direitos fundamentais no que se refere ao seu espaço de atuação profissional, sua projeção de carreira e aspectos previdenciários, entre outros.

O modelo federativo de divisão de responsabilidades no que tange à organização do ensino, conforme pressuposto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tem consequências práticas na dimensão valorativa do trabalho docente, uma vez que se formou um pluralismo de planos de carreira, com inúmeras formas de ascensão funcional e, de forma concomitante, uma variedade de organizações representativas da categoria (BRASIL, 1988; 1996).

Por outro lado, a prerrogativa da união em estabelecer os parâmetros curriculares e a política de normatizações gerais do ensino afeta diretamente a concepção de trabalho e a organização dos novos planos de cargos e carreiras, especialmente no aspecto remuneratório. Um exemplo disso foi a promulgação da Lei do Piso Salarial Nacional, em 2008, estabelecendo um piso mínimo a ser pago por todos os entes federados.

A mesma lei determinou a jornada mínima de 1/3 para que os professores possam planejar seu trabalho (BRASIL, 2008). Em outras palavras, à medida que se padroniza a regulamentação nacional do trabalho docente, soluciona-se o problema das assimetrias remuneratórias e trabalhistas, mas isso pode gerar (hipótese central desta pesquisa) certa mudança de perspectiva na valorização da carreira em longo prazo, descaracterizando critérios que outrora beneficiavam a força de trabalho.

Sabe-se que a ideia que permeia a criação do piso nacional procura saldar uma dívida histórica de valorização da carreira que remonta ao século XIX. Nessa perspectiva, desde a década de 1990 há uma preocupação em estabelecer certa política de fundos para subsidiar os custos com a educação e minimizar as desigualdades das condições de ensino (cf. FUNDEF/FUNDEB)² o que culminaria na criação da lei do piso. Todavia, os critérios de reajustes anuais previstos (custo-aluno) resultam em um impacto significativo nas receitas dos estados e municípios (BRASIL, 1996; 2007).

O processo de implantação das políticas públicas relaciona-se com a qualidade do trabalho, tendo em vista que a maior ou menor valorização do aspecto produtivo, seja em uma perspectiva qualitativa, seja quantitativa, depende da consecução de tais orientações legais. Nesse sentido, a inserção de modelos de gestão dos recursos públicos que tendem a

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/1996, que ampliou sua abrangência, sendo transformado, em 2007, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

padronizar o perfil remuneratório e o percentual máximo de tempo para a atuação direta com alunos, mesmo que se justifique como uma ação redutora das assimetrias regionais, pode ter como efeitos a desregulamentação de modelos clássicos da carreira pública.

O trabalhador da educação tem a dupla função: a de ensinar com o compromisso de formar futuros profissionais alinhados ao sistema e, ao mesmo tempo, que sejam conscientes de sua condição, que possam ter possibilidade de se emanciparem. No entanto, é bom pensar que o próprio educador precisa saber que seu trabalho é produtivo, não no sentido material, mas na concepção de agente de transformação social, que produz bens simbólicos, imateriais.

Vale lembrar aqui que o autor desta pesquisa é também objeto de análise, pois se trata de remuneração e trabalho docente em Mato Grosso do Sul, rede à qual pertence desde 2007. Todavia, salienta-se a pretensão de neutralidade científica, sem cair no mito da absoluta isenção axiológica, conforme reflete Weber (2001) ao discorrer sobre a objetividade nas ciências sociais.

Quanto ao conceito de “qualidade” no que diz respeito ao trabalho, é utilizado como parâmetro o que mais se aproxima das definições de órgãos nacionais que promovem análises conjunturais da economia, política, e também sobre o desenvolvimento salarial e qualidade de vida do trabalhador, como a Fundação Perseu Abramo, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos e de entidades internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho.

O recorte histórico selecionado é de 2008 até 2018, período em que se encontram os elementos históricos, políticos, econômicos e culturais mais significativos para problematizar e explicar o objeto de estudo. São feitas, como fontes primárias, análise da literatura atual do objeto tratado, entrevistas com trabalhadores³ e análise da legislação promulgada nesse período.

Discutir o trabalho e sua interação com significado de “educação” requer, como premissa, uma profunda e complexa elaboração teórica sobre o sentido dos termos para o homem contemporâneo e para o sistema econômico capitalista. Além da compreensão do trabalho, é importante destacar a concepção que os educadores possuem de sua ação laboral, como ocorre a formação da consciência de classe, se há alguma similitude com o que Thompson (2012) descreve ao analisar a formação da classe operária, ou com Mészáros (1993), ao discutir os sentidos da consciência de classe, por exemplo. Sendo assim, apesar da

³ Por meio da participação e coleta de entrevistas no Congresso Estadual da FETEMS ocorrido em 2019.

organização dos dados de forma mensurável, por meio de estatísticas elencadas por gráficos, a abordagem qualitativa será predominante ao longo da pesquisa.

O primeiro capítulo traz uma discussão conceitual e ontológica sobre o trabalho em geral e o trabalho docente de forma particular. Constitui uma análise situacional do objeto de pesquisa e a interface que o mesmo adquire no rol da dinâmica inerente ao Estado capitalista. Essa abordagem parte da categoria marxiana de trabalho, especialmente no que diz respeito à formação de mais-valia e a polêmica discussão sobre se o trabalho docente se enquadra como atividade produtiva ou improdutiva.

O segundo capítulo faz uma releitura da profissão docente no Mato Grosso do Sul. Faz-se uma reflexão com dados da categoria no estado e, ao mesmo tempo, dialoga-se, para melhor compreensão, com o modelo educacional brasileiro. Embora não seja objetivo perfazer todo o processo histórico de constituição da profissão docente, traz os principais pontos para compreender como as políticas públicas se desenvolveram, a partir de avanços e rupturas, fazendo da profissionalização do ofício de ensinar um constante recomeço, o que suscita a reflexão sobre a necessidade de sistemas de educação cujas pautas se transformem em políticas públicas de Estado, cujos planos se materializem em uma constante evolução, tanto em termos financeiros e políticos quanto sociais e humanos.

O terceiro capítulo compreende a discussão sobre a profissão docente em Mato Grosso do Sul à luz do 27º Congresso da FETEMS, ocorrido no final de 2019. Nesse evento foi realizado um levantamento sob o formato amostral sobre as percepções que os participantes possuem sobre o trabalho docente em suas diversas interfaces: formação, tempo de planejamento e remuneração, entre outros.

Como se trata de um capítulo com dados amostrais a partir de um recorte muito específico da categoria docente (os sindicalizados que participaram do Congresso), não se pretende esgotar a temática, tampouco precipitar conclusões gerais, mas compreender minimamente o que pensam esses professores, como organizam sua rotina laboral, em que situações estão inseridos.

Apesar de o evento da FETEMS agregar filiados das duas redes públicas (municipal e estadual), procurou-se olhar para a dinâmica estadual, buscando sempre articular o raciocínio das políticas locais à luz das gerais, uma vez que as políticas nacionais muitas vezes servem de parâmetro para as estaduais, assim como as pautas da organização docente nacional, como é o caso da CNTE, por exemplo, mantêm similaridades com as bandeiras estaduais. De acordo com a LDB, a União exerce função de coordenação da política nacional de educação, mantendo relação normativa, supletiva e redistributiva com relação às instâncias

subnacionais. O Conselho Nacional de Educação possui a prerrogativa de supervisor e normatizador das políticas nacionais de educação, papel similar ao exercido em Mato Grosso do Sul pelo Conselho Estadual de Educação.

Muitas lutas encampadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) se materializam também no estado através da Federação dos Trabalhadores de Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Nessa parte é realizada uma avaliação sobre as circunstâncias de procura, formação e perfil dos profissionais da educação, bem como a evolução remuneratória.

Neste capítulo procurou-se, ainda, abordar a consolidação dos planos estaduais de educação, com ênfase no de 2014-2024, a crise impetrada com o impeachment de 2016 e suas consequências para o trabalho docente, com a emergência de uma agenda neoconservadora.

CAPÍTULO 1. TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS CONCEITUAIS

Este capítulo trata da complexa definição de trabalho como categoria marxiana que gera valor e a relação desse conceito com o trabalho docente. Parte-se da hipótese de que o trabalho docente se caracteriza pela dinâmica de fatores externos, que são inerentes às políticas públicas, às relações de gênero e às concepções pedagógicas.

O que distingue a atividade laboral humana da realizada pelos animais é que, para estes últimos, não há liberdade e consciência com relação aos fins, ou seja, prevalece o determinismo do instinto biológico. Em outras palavras, a práxis humana é precedida pelo pensamento (existência ideal) e só posteriormente se materializa como realidade concreta.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2017, p. 255-256).

Observa-se que a esta questão teleológica do trabalho vincula-se à produção de valor. As pessoas pensam, arquitetam e planejam, num esforço para produzir bens que supram suas necessidades e as de outrem. O processo de valoração é diretamente proporcional ao tempo ou esforço físico despendido na produção de um bem, e esse valor pode ser no sentido de satisfazer necessidades básicas imediatas do próprio trabalhador – o que caracteriza o valor de uso – ou a necessidades de outrem – o que, a partir do processo de troca de valores de usos, estabelece o valor de troca, ou seja, as mercadorias (MARX, 2017).

Considerando que o modo de produção capitalista pressupõe a produção, distribuição e circulação de mercadorias e que ninguém sobrevive produzindo apenas para si próprio (trabalho útil), há, para Marx (2017), o surgimento da interação entre diversos valores de uso, ocasionando o valor de troca e, conseqüentemente, uma divisão social do trabalho.

As pessoas começam a se especializar por áreas do saber e do fazer. Cada indivíduo ou grupo de indivíduos passam a produzir utensílios que sejam indispensáveis para a sobrevivência e a transformação ou manutenção da sociedade. Por uma economia do tempo e do espaço, com a diversificação do saber e da produção, torna-se gradativamente improvável e completamente desnecessário alguém saber fazer tudo.

Essa divisão social do trabalho constitui pedra angular na compreensão do processo histórico da divisão das classes sociais, uma vez que, ao conseguir melhores condições de produção, ideias inovadoras, ferramentas inéditas, entre outros, alguns conseguem produzir mais e melhor, conseguindo “acumular” bens e poder e, por consequência, dominar não só a natureza, mas o próprio homem. A dissociação trabalho manual x trabalho intelectual é uma expressão desse processo.

Percebe-se que a práxis social é permeada pela necessidade de relações entre o homem e a natureza. É nesse sentido que Marx define o trabalho:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2017, p. 120).

Importante notar que, na relação de troca de mercadorias, a força de trabalho se insere também como mais uma mercadoria disponível. Entretanto, o valor dessa mercadoria está relacionado à sua escassez, mas também depende de seu excedente e insere-se na dimensão histórica do próprio sistema produtivo.

Como o modo de produção capitalista não surge nem se apodera da sociedade da noite para o dia, mas por meio de uma evolução lenta, progressiva e desigual, a história da formação da força de trabalho como mercadoria é, em grande parte, a história da adaptação ao capitalismo de múltiplas instituições herdadas de fases anteriores da sociedade, dominadas por outras formas de produção (ENQUITA, 1993, p. 260).

Ao evoluir, o modo de produção capitalista foi gerando certa quantidade de trabalhadores disponíveis, constituindo-se em um verdadeiro exército de reserva. Sempre há uma massa de trabalhadores dispostos a ocupar postos de trabalho ociosos por um valor igual ou menor que os já ocupados.

A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua (MARX, 2017, p. 705).

Esse exército de reserva é produto do aumento do capital constante em detrimento do capital variável, ou seja, à medida que o sistema vai incorporando novas tecnologias e máquinas na produção, vai investindo menos na força de trabalho humano, gerando uma

massa de desempregados. Mais adiante Marx afirma que isso constitui uma verdadeira “alavanca da acumulação capitalista”, uma vez que cai o preço da força de trabalho com o aumento de sua oferta disponível.

A lógica do trabalho docente do setor público é distinta da que rege os trabalhadores assalariados no que tange à valorização do trabalho. Para os servidores públicos, o que determina a valorização da força de trabalho não é esse exército de reserva, mas outros fatores, como, por exemplo, a capacidade de mobilização corporativa da categoria, a crença na ascensão econômica, cultural e social a partir da educação, entre outros.

O dinamismo em torno da disputa das riquezas socialmente produzidas é pauta comum entre os trabalhadores do mercado e os servidores públicos, porém, para estes últimos, a luta é inerente à ampliação dos direitos sociais. Ao valorizar os salários dos professores o Estado valoriza indiretamente a qualidade da educação pública como direito de toda a sociedade e produz como resultado de longo prazo igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e melhores condições de vida para todos.

Uma das grandes problemáticas que o materialismo histórico traz à luz é a dimensão não paga pela força de trabalho. Ao vender seu tempo livre, o trabalhador produz bens na forma de mercadorias e recebe por isso uma retribuição que não corresponde ao valor real produzido. A fração não paga se denomina mais-valia. A expropriação dessa parte não paga por parte dos detentores dos meios de produção configura-se na dinâmica motriz da acumulação de riquezas e da dependência do trabalho em relação ao capital.

Dentro dessa perspectiva em que o homem depende do trabalho, pois se transforma por meio dele, é que se compreende sua dimensão histórica e social. As condições materiais de existência determinam as organizações sociais ao longo do tempo. É nesse sentido que Marx e Engels concebem os conceitos de estrutura e superestrutura, sendo a primeira representada pelo modo de produção e a segunda como um substrato ideológico que legitima a primeira. A superestrutura constitui a burocracia estatal, as leis, as forças de segurança, as diversas instituições sociais e todos os mecanismos incumbidos de criar estabilidade por meio da persuasão ou repressão.

Essa interpretação da organização social Antônio Gramsci (1978) chamará de “bloco histórico”. Segundo o filósofo italiano (1978, p. 52), “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção”.

A existência do Estado como condição de reprodução e perpetuação do sistema produtivo capitalista está relacionada às normas e valores que funcionam como mecanismos

de coesão e coerção para sua manutenção e legitimação. Nesse sentido, Marx define o Estado moderno como “comitê da burguesia”, uma vez que o mesmo serve para a manutenção das classes sociais.

O Estado surge, nesse sentido, como uma entidade que reflete os interesses do modo de produção, seja qual for sua forma de organização política. É necessário para a geração de consensos mínimos por meio da ideologia ou da força para que dominantes e dominados mantenham-se cada qual em sua posição de classe, determinada pela estrutura social. É nesse sentido que as normas, os valores, o direito, a cultura e a educação constituem-se como elementos vitais para a manutenção e reprodução do sistema econômico em vigor.

Embora a escola como se conhece hoje tenha suas raízes em tempos muito remotos, sua materialização como instituição de massas deve seu início à ascensão do capitalismo industrial. A preparação do indivíduo para operar as máquinas e para cumprir normas do novo sistema não poderia ocorrer mais de forma artesanal, como se dava com os mestres de ofícios. A reprodução da força de trabalho demandava que os aparatos de instrução deixassem de ser privilégio de um grupo e se estendessem a boa parcela da população trabalhadora.

À medida que a propriedade fundiária da terra como principal meio de produção vai cedendo espaço ao avanço da indústria (feudalismo-mercantilismo-capitalismo industrial) como nova forma de produção e reprodução do capital, os modelos de educação, que antes eram espaços de reflexão criativa – escola como lugar do ócio –, vão se transformando gradativamente em espaços de aprendizado concreto, lócus do aprender-fazer (MANACORDA, 1999).

Importante notar que a educação escolar perfaz o processo histórico da própria divisão social do trabalho. É a partir do “ver fazer” que desde tempos imemoráveis as crianças aprendem com os adultos as atividades laborais, ainda que essa concepção de educação esteja mais para um determinado tipo de instrução informal. Convém observar que o conceito é polissêmico. Se entendermos educação tal qual o termo é utilizado nos dias atuais, pode-se afirmar que a educação formal, com o surgimento da instituição escola, ocorreu bem mais tarde.

De qualquer forma, há uma relação intrínseca entre saber e fazer e essa interação é fundante da atividade humana como dimensão laboral. Neste sentido, Manacorda (1999) traça um itinerário de todos os períodos da história da educação, compreendendo-a como uma trajetória de evolução, mas também de rupturas e discontinuidades.

Se o trabalho é uma atividade que fundamenta o ser social, conforme Lukács (2013), convém notar que, em seu processo de concepção e execução, possui diversas interfaces. O

conteúdo material da riqueza social é proveniente, como se pode compreender nas discussões anteriores, da interação entre o homem e a natureza e sua conseqüente transformação.

Em outras palavras, enquanto uns trabalham a natureza bruta, transformando-a em matérias primas, outros atuam de forma secundária, na reelaboração dessa matéria, conferindo à mesma condição de venda e consumo. Há ainda outros que, em um terceiro momento, atuam diretamente na gestão, administração e condução de todo processo. Os professores, por exemplo, encontram-se nesse setor ao preparar os indivíduos para determinado ofício.

Observa-se que os que estão atuando diretamente com o objeto de trabalho, que é a natureza em si, geralmente o executam de forma manual, primária e elementar. Operam agregando valor às coisas com o emprego de sua força de trabalho. Esse valor será a razão das relações de troca e o fundamento do conceito de mercadoria. Os demais trabalhadores não criam tais valores, apenas atuam a partir dele ao empregar o conhecimento e a técnica no processo de gestão, planejamento, avaliação, instrução etc.

O professor, por exemplo, não cria nenhum produto novo ao lecionar, mas utiliza-se de produtos já elaborados, como o giz, o apagador, a lousa, o livro e o datashow. Esses objetos foram fabricados previamente por outros trabalhadores. Entretanto, apesar de o professor não produzir materialmente esses objetos, ele transmite aos alunos o conhecimento socialmente elaborado e estes, por sua vez, os utilizam na produção de novos bens e serviços. Dessa forma, o trabalho docente é útil como mecanismo de reprodução do sistema econômico.

É nesse contexto que se evidencia uma das principais dimensões da divisão social do trabalho: a separação entre a execução concreta da transformação da matéria e a elaboração, concepção e gestão do processo com o emprego da ciência e da técnica. Dessa forma, há uma diferenciação entre o trabalho concreto, que produz valor de uso, e o trabalho abstrato, que apenas contribui na reprodução do sistema, agregando valor de troca.

É por esta razão que, para Marx (2017), os operários (ou proletários⁴) – aqueles que operam diretamente a matéria produzindo riqueza – constituem a classe revolucionária por excelência. Ou seja, sem eles o próprio sistema capitalista entraria em colapso, pois são autores do conteúdo material da riqueza social. Eles não têm nada a perder com a dissolução do modo de produção, pelo contrário, só teriam a ganhar. Os demais trabalhadores sobrevivem de salário, ou seja, de parte da riqueza excedente produzida pelos operários. Em um processo revolucionário, ficariam divididos entre operários ou burgueses, ou seja, entre

⁴ Esse conceito está relacionado à prole. Nos séculos XVIII e XIX fazia referência ao grande número de filhos que os trabalhadores possuíam.

ganhar ou perder. Obviamente a própria burguesia, que é proprietária dos meios de produção, fica com a maior fatia desse excedente a partir da extração da mais-valia.

Os trabalhadores do ensino, nessa perspectiva, constituem uma classe intermediária, nem operária, nem burguesa. Eles possuem similaridades com os operários enquanto classe trabalhadora explorada, porém se identificam com a burguesia em função de também explorar parte da riqueza produzida pelos operários. Nesse sentido, o trabalho docente é executado por uma pequena-burguesia. Em outras palavras, todo operário é um trabalhador, mas nem todo trabalhador é um operário.

Como se verá mais adiante, há uma certa ambivalência sobre a real classificação dos professores no mundo do trabalho, se estão mais propensos ao proletariado, à classe trabalhadora num sentido mais amplo, ou a um entendimento de profissionalização.

Pode-se dizer que, ao contrário dos servidores públicos, que não produzem mais-valia, não geram lucro ao governo e cujos rendimentos provêm de impostos, os professores que atuam na rede privada de ensino identificam-se com o trabalho operário, pois produzem mais-valia ao proprietário da escola. Nessa caracterização, é comum considerar os primeiros como improdutivos e estes últimos como produtivos.

Marx, ao discorrer sobre essa problemática, afirma que:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar (MARX, 2017, p. 578).

Há uma questão interessante aqui. Quando Marx diz que “só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”, abre a possibilidade de entender o professor da rede pública também como um trabalhador produtivo, dependendo do contexto histórico. Em momentos de reformas educacionais, em que se privilegia um viés tecnicista de ensino, em que a preparação para o mercado de

trabalho e a política de resultados se sobrepõem ao ensino crítico, emancipador e cidadão, pode-se afirmar que o professor está servindo basicamente à “autovalorização do capital”.

Se o Estado for entendido como instituição que facilita a acumulação de capital e sua reprodução sistêmica ao longo do tempo, tal qual ocorre com as empresas, mesmo que de forma indireta, o trabalho docente pode ser considerado gerador de mais-valia. Entretanto, se esta for o resultado direto da ação laboral, o professor pode ser considerado improdutivo.

Nessa perspectiva, se adotada essa linha de raciocínio, ainda que o docente não produza diretamente mais-valia, o faz de forma indireta. E, nesse sentido, é proletário. A relação de sua força de trabalho tem como referência imediata o capital e sua expansão.

Assim, Enguita (1991, p. 49) diz que “a categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização”.

Outra questão a ser destacada é a composição material que resulta do trabalho imaterial exercido pelos docentes. Há uma gama de produção de livros, CDs, vídeos, revistas, pincéis, tabelas periódicas, sistemas métricos e muitos outros objetos que são comercializáveis e que gravitam em torno da atuação docente. Há uma produção de mais-valor agregada ao trabalho docente do setor público. Produção, reprodução e lucro não estão tão distantes dos trabalhadores da educação.

Voltando à reflexão do lugar da categoria docente na divisão de classes sociais, observa-se que durante os processos revolucionários nem sempre os educadores constituem forças de batalha que visam transformar concretamente o sistema. Eles podem optar por um posicionamento contrarrevolucionário, como trincheiras de resistência, ficando ao lado da burguesia para a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, do seu próprio *status quo*.

Claro que isso vai depender da correlação de forças na disputa de poder. O setor terciário da economia, no qual se encontram os trabalhadores na área de serviços, entre os quais os professores, é constituído por uma grande heterogeneidade e uma diversificada gama de tendências corporativas.

Outro aspecto a ser considerado é o ideológico. Não é fácil classificar os profissionais da educação como categoria mais próxima ou mais distante da ideologia burguesa. A consciência que a categoria possui de si própria como classe social depende da hegemonia que o sistema econômico impõe, ora com mais, ora com menos intensidade. Althusser, ao alertar sobre as dificuldades teóricas que impedem a compreensão do livro I de *O capital*, afirma que:

O que acontece é que os intelectuais burgueses ou pequeno-burgueses têm um “instinto de classe” burguês (ou pequeno-burguês), ao passo que os proletários têm um instinto de classe proletário. Os primeiros, cegos pela ideologia burguesa, que faz de tudo para escamotear a exploração de classes, não conseguem ver a exploração capitalista. Os segundos, ao contrário, apesar da ideologia burguesa e pequeno-burguesa, que pesa terrivelmente sobre eles, não conseguem não ver a exploração capitalista, já que ela constitui sua vida cotidiana (ALTHUSSER, p. 57, 2017).

Feitas essas considerações sobre a natureza do trabalho docente e suas caracterizações e interações com outras formas de trabalho em geral, convém destacar que o trabalho como fonte de valor ou valor-trabalho é a mais perfeita construção teórica, cujas raízes remontam à economia política de Adam Smith e David Ricardo, sendo aperfeiçoada por Karl Marx de forma espetacular a partir de uma crítica da economia política. Netto e Braz (2011) afirmam que a ciência econômica burguesa se desvincula dessa compreensão clássica adotando uma perspectiva de valor mais voltada para o processo de circulação e distribuição das mercadorias e menos para as relações políticas. Nessa perspectiva, o valor estaria associado a determinado utilitarismo marginal, ou seja, a certa escassez ou abundância de determinado produto, como se o esforço laboral empregado para o produzir não fizesse muito sentido.

1.1- O trabalho docente: principais características e dilemas

A atividade docente é imaterial, sendo ao mesmo tempo meio de produção e produto do trabalho. Meio de produção se compreendida como construtora de novos saberes, que, por meio da pesquisa aplicada, produzem e reproduzem o mundo da cultura. Trabalho quando compreendida como atividade intencional, que visa gerar resultados, que tende a um fim, ou seja, um fazer racionalmente elaborado que transforma a natureza (de outrem) humana.

Nesse sentido, pode-se dizer que a atividade de ensino surge com a divisão social do trabalho e tende a ficar mais complexa com a constante especialização do saber e as diversas necessidades inerentes ao modo de produção em vigor em cada tempo. O aprender fazendo foi gradativamente dando lugar à oficina de aprendizes que, guardadas as devidas contextualizações em virtude de este modelo ser mais um *locus* das artes liberais, está na raiz da institucionalização da atual escola de massas.

No momento atual há um exponencial crescimento do setor de serviços e uma intensa flexibilização das relações trabalhistas para esses servidores do setor terciário da economia, tal processo se caracteriza por uma *uberização*, em que a proletarização e a conseqüente precarização atingem níveis inéditos.

Convém destacar que o trabalho imaterial se subdivide em duas categorias: a primeira se refere àquele em que há uma separação entre o processo de produção e o produto, como, por exemplo, os escritores, editores e programadores, em que, após realizar suas atividades, vendem-na para que sejam consumidas *a posteriori*. Há uma separação nítida entre produção e consumo. A segunda diz respeito ao trabalho, em que o consumo ocorre concomitantemente à produção, que é o caso, por exemplo, da atividade do médico e do professor. Conforme Saviani (2013), essa diferenciação é importante, uma vez que, na atividade docente, o mestre e o aprendiz estão em relação de produção e consumo de forma imediata, concomitante.

Essa relação concomitante entre o ato de produzir e o consumo confere ao professor certo grau de autonomia, dá status de detentor do saber como meio de produção. Nessa perspectiva, pode-se concluir que, nas relações capitalistas de produção, ele não poderia ser considerado um proletário, ou mesmo que tais relações não se aplicariam de forma estrita na dinâmica pedagógica escolar.

No entanto, a escola passou por transformações profundas na sua organização didática e administrativa, de tal forma que o docente nos dias atuais acaba por cumprir programas curriculares previamente elaborados por especialistas. A fragmentação das funções e a especialização do saber ocuparam o lugar do saber totalizador, global. A aula deixou de ser um produto concebido e executado por ele. Nesse sentido, o mesmo deixa gradativamente uma forma de subsunção formal para uma subsunção real ao capital.

Sá (1986) afirma que:

Na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola, essa separação não só se aprofunda como os trabalhadores da educação deixam de ser meros assalariados para serem também trabalhadores parcelares, expropriados de seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar. A coisa (relação) muda, não é imutável (SÁ, 1986, p. 22).

Essa análise sobre a particularidade laboral adquire relevância teórica ao pensar que a parcelização das relações de trabalho dos professores implica em perda de autonomia e até mesmo de consciência com relação à totalidade do processo de transmissão do saber. Em outras palavras, há uma precarização e alienação do trabalho implicadas nessa dinâmica.

1.2- Profissionalização ou proletarização?

Compreendida a categoria trabalho como uma ação intencional que tem em vista um fim previamente pensado, como já discutido, cabe agora um olhar específico sobre como o

trabalho se estrutura enquanto atividade de grupo e categoria profissional, e quais características o trabalho docente adquire neste sentido.

Primeiramente há que se perguntar se a profissão docente é ou não um ofício liberal e, antes de mais nada, se é uma profissão ou uma semiprofissão, um trabalho em vias de proletarização. Segundo Enguita (1991), um grupo profissional

(...) é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão. Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. O fato de que a lei lhes delimite um campo e defina algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre o mesmo. Os exemplos clássicos de grupos profissionais são, como é bem sabido, médicos, advogados e arquitetos (ENGUITA, 1991, p. 42).

Seguindo a linha de raciocínio desse autor, é necessário situar as principais características dos profissionais liberais para buscar nelas similaridades e distinções com o trabalho docente. Há alguns princípios que marcam os ofícios liberais, como competência, vocação, licença, independência e autorregulação.

Os profissionais possuem um rol de conhecimentos e práticas adquiridos geralmente por formação acadêmica (competência) que os distingue dos demais. Esse conjunto de saberes só pode ser compreendido e avaliado pelo seu próprio grupo (autorregulação), não se permitindo que pessoas alheias o façam (independência), e as pessoas que o exercem professam seu comprometimento/amor, daí o termo profissão, sua aptidão, como sendo uma espécie de chamado (vocação) para o ofício. Para exercer determinada profissão é necessária a proteção jurídica do poder público (licença), evitando que os “de fora”, que não possuem tais competências, o façam de forma irregular.

A organização e o corporativismo são pilares fundamentais das profissões liberais. A autonomia constitucional dada às universidades para admitir seus próprios quadros é um indicativo de profissionalização dos docentes do ensino superior, por exemplo. A profunda especialização do saber, a burocratização e o produtivismo acadêmico presentes na dinâmica laboral superior corroboram essa ideia.

Observa-se que a licença para ensinar tende a deixar de ser um atributo específico para aqueles que escolheram a profissão docente como primeiro ofício, por uma questão

vocacional. Em outras palavras, outros profissionais com “notório saber” exercerão o magistério, geralmente como atividade secundária.

Não se pode dizer que os profissionais que exercem a docência possuem independência, pelo menos não no sentido pleno em comparação com outros profissionais, ou mesmo com colegas que lecionam em outro nível de ensino, como visto anteriormente. Já no caso dos advogados, engenheiros e médicos, seus clientes mantêm uma relação de dependência com seu trabalho, não os avaliam e não fazem parte dos conselhos que definem diretamente suas atuações, por exemplo.

Já os professores têm sua atividade direta ou indiretamente definida pelos conselhos escolares e órgãos colegiados, em que há a presença de técnicos administrativos, de pais, de alunos, enfim, de pessoas alheias à sua profissão. Isso seria impensável nas entidades de controle de classe, como Conselho Regional de Medicina (CRM), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) e congêneres, por exemplo.

Houve transformações nas dinâmicas pedagógicas, como a inserção de novas tecnologias nas escolas, a massiva presença de livros didáticos e todo um rol de controle do trabalho em sala, como o cumprimento de matrizes curriculares previamente estabelecidas, com quantidades de conteúdos obrigatórios em determinado espaço de tempo (bimestre, trimestre ou semestre), avaliações regulares de alunos, provas paralelas e exames finais. Pode-se afirmar que os professores perderam gradativamente parte de autonomia. Essa perda de independência caracteriza a proletarização do ofício. Enguita (1991) afirma que

(...) a proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (ENGUITA, 1991, p. 46).

Essas particularidades autorizam a classificar o trabalho docente como uma atividade intermediária, entre a profissionalização e a proletarização. Mantém parte de sua autonomia, possui alta qualificação como requisito de acesso, porém, possui baixa remuneração. Nesse sentido, a atividade profissional gravita entre os dois extremos.

Descritas essas características sobre as relações de trabalho docente, importa agora compreender como as concepções teórico-pedagógicas, que expressam os interesses hegemônicos nos sistemas de ensino e na sociedade, afetam a profissionalização docente.

1.3- A feminização do ofício docente

A docência é uma atividade historicamente marcada pela presença feminina. Associou-se o carisma maternal do “cuidar” com o papel de ensinar que as professoras desenvolvem. Essa característica se torna evidente ao observar, como demonstrado com números ao longo deste trabalho, que a presença da mulher se faz mais notória nos anos iniciais do ensino fundamental e, gradativamente, vai ocupando um espaço pouco mais reduzido nas demais etapas, perdendo para os homens apenas nas modalidades de educação profissional (LOPES, 1991).

Nos primeiros anos da educação básica atuam profissionais cujo requisito de acesso mínimo é prioritariamente o de licenciatura em pedagogia ou, excepcionalmente, a formação em normal médio e, em menor proporção, o de licenciatura em educação física e artes. Isso justifica a razão de, não apenas esses cursos, mas as licenciaturas de uma forma geral, serem as graduações mais procuradas pelas mulheres.

Neste momento o que interessa é compreender a relação possível entre o trabalho docente e a questão de gênero, considerando a injusta posição que a mulher tem no mercado de trabalho ao longo da história. Sabe-se que, com o predomínio da sociedade patriarcal, as mulheres possuem remuneração inferior à dos homens. Esse é um argumento que também explica sua presença e permanência majoritária na docência, tendo em vista que, atualmente, não há diferenciação salarial entre homens e mulheres neste ofício.

Ao olhar para os diferentes papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, conclui-se que os primeiros possuem, em tese, mais tempo para se dedicar a atividades fora de casa e que, como “provedores do lar”, precisariam ganhar uma remuneração maior, com dedicação exclusiva a uma única atividade. A questão é que, como as mulheres possuem uma característica de trabalho diferenciada daquela que a sociedade atribui aos homens, ou seja, elas são antes de tudo “do lar”, “donas de casa”, com tempo escasso para outras coisas senão cuidar dos filhos, seu ingresso no ofício de ensinar fará disso uma profissão secundária.

Essa dinâmica de ensinar como uma atividade secundária, quase um voluntariado, tanto com a massiva presença feminina quanto, como já discutido, com a presença de religiosos, dentre outros fatores, contribuiu para que o ofício se tornasse um trabalho de segundo plano. Isso reflete na pouca valorização, uma vez que a ideia de dom, vocação e missão está muito mais relacionada com esses tipos de atividades.

Como dito, a profissionalização docente passa necessariamente pela compreensão do papel da mulher na sociedade. A ideia da “professorinha” marcou gerações, mas não se pode

desconsiderar que transformações positivas ocorreram, tanto nas relações sociais de uma forma geral como nas interações do serviço educacional. Ainda que lento, houve um processo de empoderamento feminino. Para se ter uma ideia desse processo, o relato abaixo reproduz como eram as formas de contratos para as mulheres que exerceriam o magistério nos Estados Unidos (mas que não diferia muito do Brasil). O modelo de contrato docente abaixo ilustra o que se esperava das professoras no início do século XX:

CONTRATO DE PROFESSORA – 1923

Este é um acordo entre a Senhorita, professora, e o Conselho de Educação da Escola, pelo qual a Senhorita concorda em ensinar por um período de oito meses, começando em 1º de setembro de 1923. O Conselho de Educação concorda em pagar à Senhorita a soma de 75 dólares por mês.

A Senhorita concorda com as seguintes cláusulas:

1. Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
2. Não andar em companhia de homens.
3. Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola.
4. Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.
5. Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.
6. Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.
7. Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.
8. Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem exceto seu irmão ou pai.
9. Não vestir roupas demasiadamente coloridas.
10. Não tingir o cabelo.
11. Vestir ao menos duas combinações.
12. Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
13. Conservar a sala de aula limpa.
 - (a) varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia.
 - (b) esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
 - (c) limpar o quadro negro ao menos uma vez por dia.
 - (d) acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.
14. Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 63).

Esse contrato releva o nível de controle ideológico que havia sobre os papéis exercidos dentro da escola. Nesse caso há um reflexo do patriarcado na constituição do trabalho

feminino. Ou seja, os fins da educação deveriam inspirar valores, estavam muito mais atrelados à determinada postura, a comportamentos que a sociedade da época impunha como certos.

1.4- As correntes pedagógicas e o trabalho docente

O advento da Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII e intensificada nos seguintes, criou, sob a insígnia de “progresso”, uma série de consequências econômicas, políticas e culturais. A expansão da produção em larga escala e a substituição da manufatura pela maquinofatura gerou intensos conflitos sociais e mazelas humanas.

Na tentativa de dar respostas a tais problemas, surgem abordagens teóricas cujo pano de fundo seria trazer compreensões e/ou soluções práticas. Nesse sentido, há três grandes abordagens sobre a sociedade e seus problemas: a funcionalista, que tem suas origens no positivismo francês, segundo a qual as instituições sociais obedecem a determinada ordem natural e que o progresso traz como consequência inevitáveis distúrbios, que ao longo do tempo, com a aplicação adequada da ciência, seriam resolvidos; a abordagem burocrático-compreensiva, segundo a qual é o indivíduo que, agindo racionalmente, protagoniza as relações sociais através da ação social; e a materialista dialética, para a qual o modo de produção capitalista é contraditório e a exploração é consequência da acumulação de riquezas, devendo ser superado por meio do processo revolucionário após a formação da consciência de classes.

No campo educacional também surgiram teorias como tentativas explicativas para as transformações pelas quais a sociedade passava, mas tendo sempre em vista posicionar o papel do ensino como mecanismo de solução ou manutenção de tais situações. Existe certa aproximação entre as concepções filosóficas da educação e as concepções sociológicas da sociedade.

Como visto anteriormente, o trabalho docente é uma atividade humana que visa satisfazer determinadas necessidades sociais, tais como a instrução para o mercado de trabalho ou mesmo a emancipação humana e, de uma forma mais geral, a coesão social ou a transformação da sociedade. A interpretação que se dá a esses papéis da educação na sociedade e as respostas apresentadas como contraposição aos mesmos constituíram-se em diversas concepções ou correntes pedagógicas.

Essas correntes pedagógicas ficaram conhecidas por construir um corpo teórico em torno da função do processo educativo e do papel do professor dentro desse sistema. Nesse sentido, há três grandes linhas: a redentora, que vê a educação como um mecanismo salvífico

de coesão social; a reprodutora, que concebe a educação como mecanismo de preparação para a inserção e convivência no sistema político-econômico da sociedade, reproduzindo-a; e a transformadora, que enxerga na educação um mecanismo de mediação para um projeto de transformação social.

Para Luckesi (2011), tais ideias traduzem-se em dois grandes grupos de concepções pedagógicas: liberais e progressistas. Entre as liberais destacam-se a liberal tradicional, a liberal renovada progressivista, a liberal renovada não diretiva e a liberal tecnicista. Entre as progressistas existem a progressista libertadora, a progressista libertária e progressivista crítico-social dos conteúdos, também conhecida como concepção histórico-crítica.

Observa-se que as concepções liberais se aproximam das perspectivas funcionalistas propugnadas por Durkheim, enquanto as progressistas comungam dos mesmos valores de transformação defendidas pelo materialismo histórico dialético, tendo em Marx um de seus maiores protagonistas.

Há ainda uma vertente de pensadores para os quais a educação reproduz o sistema econômico vigente. Para estes o sistema educativo funciona como uma espécie de superestrutura em relação às bases materiais da sociedade. Exemplo disso encontra-se em *Aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, segundo o qual o papel da educação é reproduzir a ideologia dominante, e em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em que a educação é tratada como violência simbólica. Essa abordagem, apesar de constituir-se em análises críticas, não propunha nada de transformador, tendo sido considerada como crítico-reprodutivista.

O fato de compreender essas tendências pedagógicas diz muito do papel do professor dentro de tais compreensões teóricas e da escola dentro da sociedade. No grupo das liberais dá-se destaque à autoridade docente e a uma organização mais verticalizada na relação professor-aluno, enquanto nas progressistas há uma dimensão mais horizontalizada e as metodologias assumem papéis mais dialógicos.

Nesse sentido, por exemplo, Paulo Freire, ao questionar o modelo de ensino que marcou a maior parte da educação brasileira – o tradicional, em que o aluno era concebido como um ser vazio, à espera do “depósito” do conteúdo que constituiria o conhecimento –, considera-o como educação “bancária”, por não pensar a autonomia do estudante.

É fato que, apesar de existir uma cronologia na ordem de surgimento de cada corrente pedagógica, não é possível afirmar que apenas uma ou outra exista isoladamente em um sistema de ensino. O que ocorre é a mescla entre elas, com a hegemonia de uma, de outra, ou mesmo da perfeita harmonia entre ambas.

Nesse sentido, o trabalho docente torna-se ação articuladora entre um ensino enciclopédico-burguês ou ação transformadora que visa superar os condicionantes que bloqueiam a democratização do acesso ao saber a partir, por exemplo, de uma perspectiva histórico-proletária, conforme Saviani (2013) e Libâneo (1989), para ficar apenas em dois exemplos.

Ao analisar as formas que os ofícios foram adquirindo com a divisão social do trabalho, pode-se perceber uma nítida separação entre o trabalho material e o trabalho imaterial. Essa separação fará com que a atividade docente adquira nova performance no modo de produção capitalista.

As próprias concepções pedagógicas foram se transformando, a fim de se adequar ao *modus operandi* do sistema produtivo. Assim que o modelo tradicional não respondia mais aos anseios do mercado, foi fragilizado em detrimento de uma perspectiva “moderna”. A Escola Nova reflete um pouco isso e, posteriormente, a inserção do tecnicismo aprofunda essa questão.

A introdução e aprofundamento da divisão técnica do trabalho escolar, a expropriação dos meios de produção e de transmissão do saber escolar, o regime salarial baseado no “arrocho”, e as grandes empresas educativas privadas e estatais põe em xeque definitivamente a concepção e a prática da dita escola tradicional. Sua existência foi completamente inviabilizada pelo assédio constante dos novos materiais didáticos, cursos de treinamentos e ação dos aparelhos burocráticos (supervisão, inspeção e fiscalização). (...) O resultado desse processo de transformação foi a proletarização dos trabalhadores da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem, além de sua força de trabalho como qualquer proletário (SÁ, 1986, p. 27).

Após analisar as teorias pedagógicas que norteiam o trabalho docente, passa-se agora a uma compreensão das políticas públicas educacionais e as possíveis interfaces com o trabalho docente.

1.5- A profissão docente e as políticas públicas educacionais

Para compreender as relações sociais é necessário pensar como suas formas de produção são organizadas e de que maneira são reproduzidas ao longo do tempo. O processo de ensino é um mecanismo de reprodução ideológica das classes dirigentes e o professor, mestre, ou qual seja o conceito que em cada momento histórico representa quem ensina, é o

trabalhador responsável pela transmissão dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados.

Diversos autores são referências ao discorrerem sobre os dilemas que envolvem o ofício de ensinar, assim como Apple (2004), Ball et al. (2014), Enguita (1989), Manacorda (1999), Oliveira et al. (2019), Tardif e Lessard (2013), entre outros. Tais autores procuraram estabelecer paralelos entre as políticas públicas e as configurações do trabalho docente em variados momentos.

Com as mudanças pelas quais o ofício vem passando a partir das reconfigurações no mundo do trabalho e da sociedade como um todo, é relevante rediscutir, as constantes transformações da educação e o protagonismo do trabalhador do ensino. De acordo com Oliveira (2019, p. 08),

As constantes críticas aos sistemas educacionais pelo seu baixo desempenho verificado sobretudo nas provas Pisa, realizados nos países da América do Sul, em especial o Brasil, com resultados bem abaixo dos parâmetros de rendimento dos estudantes pertencentes aos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm contribuído para aumentar a desconfiança da sociedade em relação às escolas e seus docentes. Os discursos dirigidos aos professores nesse cenário são no sentido de que se espera que eles compensem os fatores sociais que demandam investimento social, tanto mais em situação de contenção de recursos públicos e de desigualdade social dos países dessa região (OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Essas avaliações externas vinculam o sucesso ou insucesso dos alunos à atuação docente e à performance das escolas, desconsiderando, em grande medida, as condições socioeconômicas nas quais as escolas estão inseridas. A cultura da culpabilização e de *accountability* está fortemente ancorada na ideia de reestruturação do capital.

Em um primeiro olhar, discutir trabalho e remuneração parece direcionar a dois campos um tanto distintos, indo diametralmente da sociologia à economia. No entanto, há muitos pontos de convergência e mesmo de interdependência. As pesquisas localizadas na área de educação ou correlatas perfazem um campo multifacetado de diálogos, especialmente com as políticas públicas.

Para não cair em uma análise unidimensional do objeto de pesquisa ao analisar o trabalho, o que configuraria em um reducionismo teórico, faz-se relevante esse diálogo interdisciplinar. Nesse sentido, a economia, a história, a filosofia e a sociologia da educação caminham *pari passu* nesse processo.

A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001 é, em certa medida, a culminância de um processo de luta pela construção de políticas públicas de longo prazo, ainda que o mesmo não tenha sido aquele proposto por entidades ligadas diretamente à educação⁵. Entretanto, aumentar investimentos ou estabelecer estratégias plurianuais para os sistemas de ensino não significa consequente e necessariamente valorização laboral dos professores. Há que se considerar também que houve aumento na demanda atendida, o que justifica cautela ao olhar para os números em si.

Quanto a esses elementos, destaca-se que a preocupação com a criação de subsídios mínimos que financiassem o ensino e, por consequência, os trabalhadores da educação, remonta ao século XIX. No entanto, os conceitos de vocação, de missão e de sacerdócio permaneceram impregnados na constituição histórica do professorado, afetando diretamente o processo de profissionalização (LUGLI; VICENTINI, 2009).

Um fator relevante a ser considerado e que pode ser observado como uma das causas da desvalorização profissional dos professores é o descumprimento ou cumprimento parcial de metas dos planos nacionais de educação. No entanto, a reflexão sobre isso certamente requer cuidado. Sabe-se que o controle e o acompanhamento por parte da sociedade civil não é tarefa fácil, e soma-se a isso a proposital falta de investimento do Estado, revelando choque ideológico entre o texto legal e a ascensão/perpetuação do modelo neoliberal.

Entretanto, a razão principal do descumprimento da PNE de 2001-2011, por exemplo, está relacionada aos vetos do presidente da república, impetrados justamente em pontos nevrálgicos do plano, que incidiam sobre recursos financeiros. Fernando Henrique Cardoso, à época, vetou nove metas, incluindo a que possibilitava a expansão para se atingir 7% do PIB em educação até o final do plano.

Os planos plurianuais de educação, em tese, são mecanismos relevantes para a valorização do trabalho docente quando suas metas e estratégias refletem o amplo debate da sociedade em torno de pontos nevrálgicos que os sistemas de ensino enfrentam. A situação dos trabalhadores da educação encontra-se entre esses dilemas.

Entretanto, a ausência de mecanismos legais que obriguem os governos a darem efetividade às políticas públicas voltadas para a educação reflete não só a descontinuidade, mas o descompromisso do Estado capitalista com a educação de qualidade enquanto direito social universal. Há maior empenho em criar mecanismos de coerção ao descumprimento de

⁵ Muito embora nem todas as metas do PNE 2001-2011 tenham sido suficientemente cumpridas, por razões a serem aprofundadas ao longo deste trabalho, destaca-se sua relevância histórica, tendo em vista que o primeiro Plano Nacional de Educação no país se deu no ano de 1962, sendo interrompido dois anos depois, com o golpe de 1964 (SAVIANI, 2013).

metas fiscais que estimulam a reprodução do sistema via geração de superávit primário. A Lei Federal nº 101, de 04 de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal ou mesmo Regra de Ouro, é um exemplo disso. Descumprir o que está descrito nessa norma implica em improbidade administrativa, podendo levar à perda do cargo do gestor. No caso de descumprimento de planos de educação não há quaisquer punições.

Com a ascensão de governos de centro-esquerda no início deste século, o Brasil consolidou papel proeminente na economia mundial e, graças a uma gestão neodesenvolvimentista aliada a políticas sociais, os impactos das oscilações do mercado não se fizeram sentir de forma imediata.

Pode-se afirmar que a primeira década do século XXI foi marcada pela expansão de investimentos em educação, com uma significativa ampliação de oferta de cursos técnicos, aumento do número de universidades e, também, certa abertura para novos programas de pós-graduação em diversas áreas. Entretanto, não se deve esquecer que as correlações de forças entre os interesses do mercado e da sociedade geral nunca deixaram de existir.

Outro marco a ser ilustrado é a transformação do FUNDEF em FUNDEB, em 2007, e a aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional, em 2008. Essas políticas públicas impactaram diretamente na forma como os entes subnacionais passaram a regular o ensino sob suas responsabilidades constitucionais.

Analisar a categoria “trabalho” requer a compreensão mínima das condicionantes econômicas do contexto abordado. Nesse sentido é importante analisar a realidade educacional dentro da lógica do capital, não desconsiderando que se a escola pode funcionar como um aparelho ideológico de dominação (ALTHUSSER, 1970) também pode ser um instrumento de revolução por meio da cultura (GRAMSCI, 1968). No entanto, cabe refletir criticamente quais os mecanismos de transformação de tal sociedade.

Antes de qualquer conclusão simplista, é sempre bom lembrar que a ciência não traz verdades “prontas” e “acabadas”. Todo empreendimento analítico, por mais rigoroso que seja, não passa da compreensão dentro de determinada perspectiva de um objeto específico. Aqui conformamos com o que Poupart (2014) conclui ao afirmar que o avanço da ciência se dá por “aproximação”, ou seja, por representação, e não mais como correspondência plena à realidade, conforme propunha a filosofia clássica (especialmente a de tradição aristotélica) ao pensar a verdade como algo permanente e imutável.

Dessa maneira, seria extremamente pretensioso querer, com este estudo, concluir que a precarização do trabalho docente se dá por “x” ou por “y” fatores isoladamente, sem considerar as diversas circunstâncias atenuantes ou agravantes das condições materiais de

existência. Entretanto, fazer uma análise crítica sobre essa questão é um ponto inicial e necessário para situar teórica e metodologicamente a problemática e apontar possíveis soluções.

Percebe-se que, a partir desse ponto, é necessário situar o trabalho docente e distingui-lo dos demais trabalhos, guardando suas particularidades para situá-lo sistematicamente dentro da variedade de atividades que caracterizam a força de trabalho ou a classe trabalhadora. É nesse sentido que se discutiu anteriormente o que seria produtivo e improdutivo.

Ao analisar as transformações do trabalho docente dos últimos dez anos, é notória a complexidade que envolve a dinâmica laboral docente no mundo capitalista, especialmente em momento de crise de reprodução do capital. Nesse sentido, convém compreender as peculiaridades do trabalho docente em uma perspectiva de classe, desvelando a necessidade de aprofundamento teórico sobre a relação da precarização, das condições salariais e da construção de identidade dos professores.

A última parte do recorte temporal deste estudo encontra um cenário um tanto distinto, uma vez que após o impeachment de 2016, em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída do cargo, há uma nova e intensa investida do capital, no sentido de reestruturar as condições de trabalho, solapar os direitos previdenciários, reformar o ensino médio e, sobretudo, um processo de contingenciamento dos investimentos em ciência e tecnologias mediante a concessão de bolsas de pesquisa.

Após essa discussão, conclui-se que o trabalho é uma categoria importante, não só no sentido de produção de valores, mas sobretudo na compreensão da divisão social em classes e suas consequências para o mundo da cultura. A transformação material da sociedade determina sua evolução imaterial, cultural. O surgimento e a legitimação do Estado estão relacionados a essa categoria.

É obvio que no meio dessa problemática encontram-se a complexa relação de poder e de conformação social graças à dimensão ideológica. Em maior ou menor proporção, a classe trabalhadora possui certo grau de alienação, de separação entre seu trabalho e os meios de reproduzi-lo, entre a concepção e execução, enfim, entre a atividade e seus fins.

É nesse sentido que o trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul precisa ser entendido. Como uma parte inserida na totalidade do mundo do trabalho. Como uma ação que está sujeita aos determinantes histórico-sociais.

A transformação do FUNDEF em FUNDEB em 2007, que, por sua vez, deu condições para a consolidação do Piso Salarial Profissional Nacional no ano seguinte, redimensionou a

alocação de recursos, o que causaria impactos gerais e locais. Partindo desse contexto, no próximo capítulo será discutida a configuração da profissão docente em Mato Grosso do Sul, tanto seus aspectos formativos quanto organizativos em termos de carreira.

CAPÍTULO 2. OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, FORMAS DE ACESSO, FORMAÇÃO E CARREIRA

Mato Grosso do Sul tem sua origem no processo de divisão do então estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977, tendo como primeiro governador Harry Amorim Costa, empossado em 1º de janeiro de 1979 (BIASOTTO; TETILA, 1991). Trata-se de um dos mais novos estados brasileiros.

O estado foi criado em um momento de crises sociais provocadas por ascensão inflacionária, indefinição monetária e consequentes arrochos salariais, o que ocasionava grandes descontentamentos na classe trabalhadora, além das reações já comuns à época contra o regime militar (TOALDO, 2003).

Nesse sentido, o ordenamento jurídico sob o qual os servidores públicos ficaram vinculados assentava-se nos decretos-leis nº 33, de 01 de janeiro de 1979, e, nº 102, de 06 de junho de 1979 (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Ambos previam certa permanência para os novos e provisoriedade para os antigos optarem em qual regime permaneceriam, ou seja, se ficariam vinculados à Lei nº 3.601, de 16 de dezembro de 1974 (MATO GROSSO, 1974), aprovada para servidores de Mato Grosso, ou se adeririam aos estatutos do novo estado.

Importante destacar que, embora houvesse na prática a possibilidade de o servidor ser estatutário ou celetista, o que predominou posteriormente foram apenas duas modalidades de vínculo: o estatutário, por aprovação em concurso público, e o convocado temporário, ou seja, nem estatutário nem celetista. Como os concursos públicos têm sido exceções à regra, a grande maioria dos professores acaba tendo uma relação trabalhista precária, sem segurança jurídica.

A categoria docente possuiu três planos de carreira nesse período, um aprovado sob a Lei Complementar nº 04, em 12 de janeiro de 1981, outro sob a Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988, e o atual, sob a Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 1981; 1988; 2000). Os três Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) evoluíram tanto no que diz respeito à compreensão do que são os trabalhadores em educação quanto no que se refere à jornada de trabalho e remuneração.

Ao observar comparativamente a trajetória dos respectivos planos, percebe-se que há uma gradativa unificação da carreira dos professores com os servidores administrativos. Essa tendência é fruto dos movimentos associativos nacionais, porém, no caso estadual, reflete a mobilização de classe local que, por sua vez, também passou por transformações, como, por

exemplo, de Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) para Federação dos Profissionais de Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

É importante notar que as configurações que o movimento associativo estadual tomou estão inseridas não só nas transformações do sindicalismo nacional, mas também nos novos arranjos legais pelos quais a educação foi passando. A reconstituição entre essas diversas etapas de ensino, como, por exemplo, do primário e secundário, expôs os profissionais que antes atuavam em etapas quase desconexas às mesmas intempéries, o que contribuiu para unir suas entidades representativas.

Essa tendência geral não é uma característica apenas do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Michael Apple, ao discorrer sobre as reconfigurações curriculares que implicavam precarização do trabalho docente nos Estados Unidos dos anos 1990, disse que:

Apenas a ação organizada para defender estas habilidades e direitos e para defender práticas curriculares e de ensino críticas e progressistas podem assegurar que não retornaremos àqueles dias não tão bons de antigamente. O professorado não pode fazer isso sozinho, entretanto. Se a degradação do trabalho que descrevemos é generalizada em nossa economia, então é essencial que o professorado forme coalizão com outros grupos como enfermeiras e enfermeiros, assistentes sociais, pessoas que fazem trabalho de secretaria e de escritório, e outras que estão experimentando processos similares. A ação organizada é seguramente melhor que balançar nossas cabeças em desânimo para expressar quão difícil é ensinar, tendo em vista essas condições (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 71).

Apple faz essas afirmações pensando em um movimento mais amplo da classe trabalhadora, consolidando um discurso que incorporasse a pauta da educação às demais pautas do movimento de classe, em especial àquelas que facilitassem a defesa de interesses comuns. O que ocorreu no Brasil foi mais restrito, com a incorporação de quadros administrativos que já atuavam no setor educacional, agregando e ampliando numericamente a categoria.

Essa tendência não ocorreu de forma rápida na política educacional brasileira, tampouco na sul-mato-grossense. Há que se observar que não depende também somente da construção de direitos, mas principalmente da consciência de classe. As inúmeras greves realizadas por profissionais da educação da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, por exemplo, via de regra foram pautadas por interesses da categoria docente, enquanto boa parte dos servidores administrativos das escolas continuava trabalhando normalmente durante o movimento paredista.

Cabe destaque que os profissionais da educação que atuam em escolas como servidores administrativos constituem uma proporção numérica baixa, sendo que os concursos para esses profissionais têm ficado cada vez mais raros e com vagas reduzidas. O último ocorreu em 2018 para o provimento de mil vagas, mas o resultado final foi publicado somente em 27 de agosto de 2019 e nem todos foram chamados⁶. No geral, há uma escassez de servidores administrativos nas escolas estaduais, sendo necessário remanejar professores readaptados por motivos de doenças para atuar nas secretarias e outros espaços internos, como bibliotecas e laboratórios.

O Programa Vale Universidade, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho, possui convênio com a Secretaria de Estado de Educação, encaminhando alunos de graduação que se enquadram nos requisitos de baixa renda para que realizem atividades de apoio administrativo nas escolas estaduais (MATO GROSSO DO SUL, 2010). Outro fator que serve como um agravante do ponto de vista da mobilização dos administrativos é o grande número de servidores terceirizados que passaram a compor o quadro após convênio do governo do estado e a empresa Guatós Prestadora de Serviços Eireli. As terceirizações precarizam as relações de trabalho e desvinculam o poder de pressão dos servidores sobre o poder público.

Para entender o perfil e a dinâmica do trabalho dos professores da rede estadual, é importante partir de dois fatores principais: a formação e os mecanismos de acesso. A primeira diz respeito à sua capacitação inicial e permanente, enquanto os segundos se vinculam tanto à formação essencial quanto aos tipos de seleção para ingresso na profissão.

2.1- A formação de professores em Mato Grosso do Sul

A formação de professores é uma temática complexa e relevante quando se discute profissionalização e educação de qualidade. Os baixos resultados em avaliações externas estandardizadas colocam o discurso governamental no sentido de transferir a responsabilidade para as instituições de ensino e, não raras vezes, aos professores. Ao mesmo tempo, a retórica meritocrática vem camuflada de uma preocupação com a formação docente.

Iael de Souza (2019), ao discutir criticamente o sistema de avaliação da educação brasileira, diz que:

⁶ O edital desse concurso foi publicado no Diário Oficial do Estado no dia 04 de outubro de 2018, conforme https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9756_04_10_2018_SUP1, e o resultado final saiu no mesmo meio apenas no dia 27 de agosto de 2019, de acordo com https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9972_27_08_2019_SUP1.

(...) tanto o PDE quanto o PNE (2014-2024) reafirmam e fortalecem, consubstanciando e consumando, a perspectiva traçada e posta em prática de maneira ensaística desde a década de 1990 com o Saeb: a “cultura de metas”, de desempenho, de meritocracia, de responsabilização/culpabilização, de avaliação padronizada em larga escala e de indicadores mensuráveis de “qualidade” da educação básica, criando, na verdade, não um sistema nacional de educação, mas sim um sistema nacional de avaliação. (SOUZA, 2019, p. 71).

É nessa mesma perspectiva que Fernandes (2018), ao discutir a gestão democrática e a emergência do direito à educação, constrói sua reflexão sobre a predominância de um Estado Educador a partir de determinado momento da história da educação brasileira.

Devido à crise de acumulação do capital, diversos setores da vida social passaram a ser reestruturados sob novas diretrizes, dentre eles a educação, por meio de reformas que conjugassem as necessidades do sistema produtivo com as novas organizações do trabalho. Nesse sentido, cabe destaque ao protagonismo de várias organizações internacionais, como, por exemplo, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização dos Estados Americanos e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Nesse contexto de ajustamento da educação aos anseios do sistema econômico são articulados e realizados eventos multilaterais, como o Fórum de Jomtien, em 1990, e Dakar, em 2000. Tais eventos, além de calcados em novas competências para que o trabalhador seja polivalente, flexível e eficiente, exigiram metas plurianuais a serem cumpridas por todos os países.

De qualquer forma, se uma consolidada formação inicial e permanente é requisito indispensável para qualquer profissão, para os professores, que trabalham cotidianamente com a interação humana em um mundo em transformação, isso se torna uma necessidade vital para o ofício.

Nesse sentido, a LDB afirma no inciso 1º do artigo 62 que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 20). Ou seja, o regime de colaboração é mecanismo indispensável para que os entes subnacionais possam consolidar suas políticas de formação de professores.

Além de ação articulada entre os entes federados em regime de colaboração que possibilite a formação e valorização de professores, é indispensável para este fim que se instituem entidades que agreguem a participação de representações dos trabalhadores em educação, como é o caso, por exemplo, da Comissão de Valorização do Profissional da

Educação Básica (CVPEB), cuja finalidade é promover análises e pareceres que subsidiem a promoção e progressão funcional dos servidores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Sobre a complexidade da formação de professores e sua relação com o trabalho docente, Bernardete Angelina Gatti (2017) afirma que:

Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Nesta ambiência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói. Compreender essas condições e seus impactos na educação escolar torna-se uma necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais e impasses sobrevenientes no campo do trabalho docente. Dilemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exercício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares. Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países (GATTI, 2017, p. 02-03).

A formação dos professores se estrutura em duas dimensões: a inicial e a continuada. A primeira diz respeito à formação acadêmica, momento em que o estudante faz a imersão na dinâmica teórica e prática da profissão. A segunda diz respeito à formação permanente dos que já atuam na docência.

Sobre a formação inicial, os artigos 10 e 11 da Resolução CNE nº 02, de 10 de dezembro de 2019, afirmam que:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de

trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009) (BRASIL, 2019, p. 05-06).

Observa-se que o Conselho Nacional de Educação, enquanto instância normativa e deliberativa máxima do sistema nacional de educação, orienta que a formação inicial mínima seja intensa do ponto de vista do tempo e do conteúdo curricular, unindo teoria e prática. Esse posicionamento caminha na contramão das tendências atuais, em que a inserção de cursos aligeirados, especialmente na modalidade EaD, tem dominado o “mercado” das licenciaturas.

Nesse sentido, para que ocorra uma formação inicial sólida é necessário que haja articulação entre a teoria e a prática e que haja uma indispensável articulação entre os estudos universitários e a docência na educação básica. Já a formação continuada

(...) deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (...) (BRASIL, 2019, p. 03).

Um dos vários aspectos que reproduzem o contexto de gradual desvalorização da profissão docente é a maneira como a dinâmica formativa foi tratada ao longo do tempo. A formação ocorre sob duas dimensões: a inicial e a permanente. A tabela 1, abaixo, reproduz a evolução dos principais programas e políticas educacionais que incentivam, subsidiam e estruturam parte da formação dos candidatos ao magistério entre 2005 e 2018. Justifica-se a abordagem desses programas nacionais porque a formação para o magistério perpassa as esferas de governo.

Tabela 01 – Principais programas educacionais voltados para formação docente inicial entre 2005 e 2018.

Ano	Programas
2005	Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais/ Edital de Convocação nº 05, de 29 de junho de 2005.
2006	UAB: Universidade Aberta do Brasil/ Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006.
2006	Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas/ Edital nº 11, de 21 de agosto de 2006.
2007	Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ Lei 11.502, de 11 de julho de 2007.
2007	Procampo: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
2009	Parfor: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.
2018	Residência Pedagógica/ Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.

Fonte: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/114/1.6V3>. Acesso em 29/06/2020.

Observa-se que a criação de diversos programas de incentivo à formação inicial docente teve como premissa a valorização da relação entre universidade e escolas, dando a oportunidade para que os candidatos ao magistério tivessem contato direto e duradouro com a realidade escolar, sendo inclusive subsidiado com bolsa, como é o caso do Pibid a partir de 2007. Essas bolsas pretendiam

(...) aproximar os licenciandos do contexto da prática, na perspectiva da formação em serviço, concedendo bolsas aos diretamente envolvidos (estudantes de licenciatura, coordenador docente da IES, coordenador do subprojeto e professor supervisor que irá acompanhar o estudante no contexto escolar) como estímulo à participação (SOUZA; BOSCO et al., 2020, p. 134).

Entretanto, a tensão na disputa pelo orçamento público fez com que gradativamente essas políticas fossem se reconfigurando. O Pibid, por exemplo, a partir de 2013 passa a conceder bolsas para alunos de licenciaturas matriculados em cursos de instituições de ensino superior privadas (idem).

Há uma série de alterações nos programas, como aumento do número de alunos atendidos pelo mesmo professor supervisor e redução de verbas de custeio para projetos, entre

outros. Fato é que gradativamente essas políticas foram se transformando em mecanismos de participação do mercado, sendo que, ao final de 2017, havia um cenário de total desinvestimento na formação inicial de professores.

O contingenciamento de recursos públicos na educação após a aprovação da EC nº 95 torna-se visível na materialização da formação de professores. Ao congelar investimentos por 20 anos, ataca-se a possibilidade de construir um projeto societário de longo prazo. Coloca-se em risco a formação, a valorização salarial e induzem-se ações de austeridade nas redes e unidades de ensino (BRASIL, 2016).

Em Mato Grosso do Sul a formação inicial e continuada encontra-se fundamentada no Estatuto do Magistério, expresso na Lei complementar nº 087/2000. De acordo com artigo 7º, a formação e a atualização visam garantir resultados positivos para o sistema de ensino e constituem um dos princípios básicos dos profissionais da educação, sendo também requisitos para promoções e progressões funcionais (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

De acordo com o PCCR mencionado acima, a rede estadual possibilitará a participação dos servidores em cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização. Entretanto, na prática, a mesma norma deixa explícito que isso deve ocorrer “de acordo com os programas prioritários do Sistema Estadual de Ensino”.

Há parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em que existe a possibilidade de docentes da educação básica cursarem pós-graduação *latu senso*, sendo as vagas e a seleção prioritárias para esse público. Nesse sentido, qualquer pedido para cursar *stricto sensu* não configuraria “prioridade” para o estado.

Outra questão a ser levantada é que os servidores precisam se virar quanto à organização do tempo para frequentar esses cursos, uma vez que não existe regulação jurídica que justifique a contratação de outros servidores para ocuparem seus postos de forma temporária. A própria Lei Complementar nº 087/2000 especifica situações nas quais se admite a contratação temporária de docentes.

Em outras palavras, o próprio ordenamento jurídico deixa uma margem para que a administração tenha certa autonomia para decidir o que cursar e quando deve afastar servidores para finalidade formativa.

No Plano Estadual de Educação 2014-2024, a preocupação sobre a formação dos professores perpassa todas as metas e, em especial, quando se trata da valorização dos profissionais do magistério, conforme as metas 15, 16, 17 e 18. Como afirmado acima, a formação é parte inerente ao ofício de ensinar e tema central no processo de valorização.

A tabela 2, abaixo, reproduz o nível de formação dos professores que atuavam na educação básica em Mato Grosso do Sul em 2013 em comparação com dados dos professores brasileiros, assim como as metas estipuladas no PNE e PEE, respectivamente.

Tabela 02 – Nível de formação dos professores sul-mato-grossenses em 2013

Docentes	Brasil	MS	Meta PNE	Meta PEE
Docentes com curso superior	78,1%	92,4%	100%	100%
Docentes com licenciatura na área em que atuam	40,5%	56,1%	100%	100%
Docentes com pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>)	29%	37%	50%	60%
Docentes com mestrado ou doutorado	1,5%	1,3%	-----	20%

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024)

Ao olhar esses dados e considerar que já se passaram 04 anos de vigência do plano, percebe-se que há o risco de que se transforme em uma mera carta de intenções. Como já afirmado anteriormente, se o plano de cargos e carreira não for reestruturado e se a administração não flexibilizar a jornada de trabalho de forma que permita o afastamento parcial ou integral dos servidores para estudos, dificilmente se conseguirá atingir tais metas.

Para que os percentuais do quadro acima sejam cumpridos de forma que satisfaçam minimamente os trabalhadores do magistério estadual, é necessário também que haja mais valorização remuneratória na proporção dos títulos. Nesse aspecto, observa-se que o Plano Estadual de Educação até o presente momento não foi cumprido, haja vista que uma das estratégias diz o seguinte:

18.16. Garantir, no Plano de Carreira, aos docentes das redes públicas, que atuam na educação básica, incentivo remuneratório por titulação: de 20% para professores (as) com especialização, de 30% para docentes com mestrado e de 50% para professores (as) com doutorado, a partir do terceiro ano de vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 100).

Quanto à formação continuada, prevalecem os encontros aos sábados letivos, nos quais são aprofundadas temáticas de forma transversal, relacionadas com problemáticas sociais que envolvem a família, os alunos e a escola. Essas formações muitas vezes são desarticuladas e fragmentadas do ponto de vista do aprimoramento profissional dos professores. Em outras palavras, não seriam propriamente formações com a finalidade de

aperfeiçoamento do trabalho docente, mas de ajustamento e conformação de suas práticas às circunstâncias sociais nas quais as escolas estão inseridas.

Com a aprovação do novo Plano Estadual de Educação em 2014, há a exigência de gradativa expansão da modalidade em educação profissional (50% no segmento público, conforme a meta 11), ampliação de no mínimo 65% de escolas públicas em tempo integral (conforme meta 06) e, com o novo ensino médio, aprovado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, uma reconfiguração do trabalho e dos tempos escolares. Essas transformações implicam novas necessidades formativas para os professores, que vinham em uma dinâmica laboral sem grandes alterações há muito tempo.

A formação, como colocado, é um dos pilares da valorização profissional, pois tanto em sua forma inicial, como pré-requisito para acesso ao ofício, quanto em sua forma continuada, como condição importante de permanência no trabalho, representa mecanismos que incentivam os professores. Além da formação há outros fatores, que serão discutidos mais adiante, como condições de trabalho, carreira, remuneração e formas de ingresso.

2.2- A procura por licenciaturas e as formas de ingresso na docência em Mato Grosso do Sul

Sabe-se que as políticas públicas educacionais que visam qualificar a educação básica precisam focar também no aprimoramento das áreas do ensino superior que estejam voltadas para a preparação de novos docentes, ou seja, nas licenciaturas. É nesse espírito que a LDB afirma, no artigo 43, que uma das finalidades do ensino superior é

(...) atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. 15).

A interação entre o ensino superior e a educação básica é um requisito indispensável de aproximação dos aspirantes ao magistério com o chão-de-escola. Tendo em vista a carência de licenciados ou mesmo de docentes habilitados em algumas áreas, tais como pedagogia, matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, a Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017, incluiu na LDB o artigo 62-B, concedendo o direito de servidores sem curso superior de pleitear o acesso a esses cursos por meio de processo seletivo diferenciado (BRASIL, 2017).

Nesse mesmo intuito, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em vigor explicita claramente, nas metas 15 e 16, a preocupação com a formação dos professores até o final de sua vigência. Entretanto, a instituição do novo ensino médio a partir da reforma proposta para esta etapa em 2017 suscita novas reconfigurações na dinâmica formativa dos docentes que atuarão na educação básica.

Os cursos de licenciatura são ofertados na modalidade presencial e EaD. Além de instituições públicas com cursos para professores disponíveis no estado, como, por exemplo, Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul (IFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), há também as instituições privadas, tais como Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande (UNAES) e Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Há inúmeras faculdades privadas que funcionam de forma isolada também.

No Mato Grosso do Sul a taxa de matrículas em cursos de licenciatura, bem como a quantidade de concluintes, encontra-se expressa na tabela abaixo:

Tabela 03 – Fluxo acadêmico nos cursos de licenciatura em Mato Grosso do Sul

Procura por licenciaturas em Mato Grosso do Sul: 2008 - 2013					
	2009	2010	2011	2012	2013
Matrículas	12.861	18.456	26.079	27.439	26.117
Concluintes	2.690	2.551	3.358	4.326	3.911
Proporção	21%	14%	13%	15.5%	15%

Procura por licenciaturas em Mato Grosso do Sul: 2008 - 2013					
	2014	2015	2016	2017	2018
Matrículas	28.160	28.621	30.422	33.537	34.234
Concluintes	3.215	5.176	4.707	4.919	5.579
Proporção	11.5%	18%	15.5%	14.5%	12.2%

Fonte: INEP (2009-2018)

Na análise dos dados foi computado o total geral de matriculados/concluintes, não diferenciando cursos presenciais ou a distância, tampouco se extraíram cursos que são concomitantemente bacharelados e licenciaturas. Em outras palavras, todas as licenciaturas foram objeto dessa seleção.

Se comparada a evolução histórica, observa-se um aumento gradativo da demanda de inscritos, porém, o percentual total de concluintes se mantém em torno de 15%. O relatório *Políticas eficientes para professores*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, de 2018, relata que caiu o número de jovens de 15 anos querendo se tornar professores. Apenas 2,4% dos estudantes nessa faixa etária manifestaram interesse pela profissão, representando um declínio, se comparados com 2007, quando eram 7,5%⁷.

Outra característica interessante desses números é que os que responderam preferir a docência no geral se saíram pior em proficiências em leitura e matemática no PISA de 2015. Observou-se que 3,4% desses alunos são filhos de pais que não concluíram o ensino médio, contra 1,8% daqueles cujos pais possuem ensino superior completo. A partir desses números é possível concluir que quanto maior a formação dos pais, mais se amplia o rol de possibilidades de escolhas profissionais dos filhos.

Esses dados, embora sejam pontuais, remetem à hipótese de que, quanto maior a posição cultural dos pais, menor a chance de os filhos optarem pela docência como profissão. Esse fator pode revelar, por um lado, a associação vocacional que a própria família inculca paulatinamente (filhos de médicos tendem a gostar da medicina), mas, por outro, isso pode revelar o maior grau de consciência sobre a desvalorização material e simbólica da arte de ensinar, em virtude da cosmovisão que os pais com níveis culturais mais elevados possuem sobre a profissão.

Outro aspecto interessante é sobre o tempo útil, de efetivo ensino. Sabe-se que os problemas sociais são indissociáveis da atividade laboral dos professores. A desigualdade econômica e a desestrutura familiar refletem diretamente nos índices de violência, indisciplina e disfunções de ordem cognitiva dos alunos.

Os professores no Brasil relatam que gastam 67% do tempo de aula com ensino e aprendizado reais. Isso significa que 32% do tempo é gasto em tarefas administrativas e manter a ordem na sala de aula (12% e 20%, respectivamente). Eles também relatam gastar 25 horas por semana em

⁷ Disponível em <https://www.revistaeducacao.com.br/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/>. Acesso em 24/05/2019.

média de ensino, 7 horas preparando aulas e 6 horas marcando o trabalho do aluno (OCDE, 2013).⁸

Nesse sentido os professores acabam tendo que assumir papéis os mais diversos, que na maioria das vezes nem fazem parte de seu escopo formativo, tais como: de pais, de assistentes sociais, de psicólogos, de orientadores vocacionais, entre outros.

Passemos agora a analisar mais detalhadamente a caracterização da docência em Mato Grosso do Sul.

2.3- A procura e forma de ingresso na docência na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

Tabela 04 – Número de inscritos e aprovados nos últimos concursos realizados

Ano	Vagas	Inscritos	Aprovados
2011	545	6.618	199
2013	1.200	12.972	1.798
2018	1.000	14.204	73

Fonte: Imprensa Oficial de Mato Grosso do Sul (2011-2018)

Observa-se que os concursos públicos tendem a reduzir o número de vagas, bem como o número de convocações. O concurso de 2011, por exemplo, foi alvo de diversas reclamações em virtude da configuração da prova. O nível de complexidade foi elevado e havia questões versando sobre conteúdos alheios à educação e àquilo que o próprio edital previa, como, por exemplo, perguntas de caráter financeiro sobre textos publicados no jornal *Valor Econômico*.

Em virtude de muitos questionamentos por parte dos candidatos e por pressão da FETEMS, o governo se comprometeu a realizar outro concurso “em breve”. Houve, inclusive, a proposta por parte da administração de realizar um concurso a cada seis meses com a finalidade de ir preenchendo gradativamente as vagas ociosas, com nítido caráter protelatório. No entanto isso foi sendo postergado até 2013, ano em que foi realizado oficialmente outro concurso público, com número considerável de aprovados. No entanto, houve muitos recursos e revisão de muitos casos, o que tornou possível a posse ao longo de todo o prazo de validade

⁸ Disponível em:

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=10&topic=TA>. Acesso em 24/05/2019.

do certame⁹, incluindo situações de liminares julgadas favoráveis mesmo depois de vencido o tempo (pois havia vagas ociosas não preenchidas dentro do prazo).

O último concurso público foi em 2018, com 1.000 vagas oferecidas, quando, na verdade, o número de convocados era exponencialmente maior. Foi um concurso de qualidade altamente questionável, rendendo diversas queixas no Ministério Público Estadual, em virtude da desorganização de todo o processo, assim como do alto nível de dificuldade de compreensão das questões em virtude da má impressão e de outros fatores, como ambiguidade de afirmativas etc¹⁰.

Houve reclamações sobre o percentual de vagas reservadas para os candidatos cotistas, conforme veiculado pelo Jornal eletrônico *Midiamax* (05/02/2019, p. 01)¹¹, entre outras irregularidades e suspeitas de fraude já mencionadas anteriormente e vastamente divulgados pela imprensa local e nacional, conforme publicado, por exemplo, pelo portal de notícias *GI* (17/12/2018, p. 01)¹².

A empresa contratada para a realização do certame foi a Fundação de Apoio a Pesquisa, Ensino e Assistência à Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (FUNRIO), instituição vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse feito rompe, estranhamente, com uma tradição na elaboração de concursos, uma vez que os governos sempre contaram com a participação da Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul - FAPEMS, autarquia do próprio estado.

Como a tabela acima evidencia, dos 14.204 inscritos, apenas 73 foram aprovados. Essa tendência comprova a assertiva de Fernandes (2018), ao discorrer sobre o ingresso no trabalho docente no Estado Educador via concurso público, afirmando que:

(...) isso tem se colocado também na vida da força dos trabalhadores em educação, com muitas contradições, dado que o concurso público, ainda que exista, que seja obrigatório, nem sempre é a regra para a admissão. Aliás, os sistemas públicos de ensino têm sido muito habilidosos em realizar concursos e postergar sua efetivação em suas redes de ensino ano a ano. Neste caso, a força de trabalho concursada vem sendo substituída pelo trabalho temporário. Não é difícil encontrar, no século XXI, redes de ensino cuja força de trabalho temporária supera a concursada e efetiva (FERNANDES, 2018, p. 77).

⁹ Em 07 de junho de 2017, o governador publicou o Decreto nº 14.751, ampliando em 135 vagas o certame.

¹⁰ No período de elaboração desta tese, a prova do concurso encontrava-se sob análise de comissão técnica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a pedido do Ministério Público Estadual.

¹¹ Disponível em <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/mp-ms-aponta-irregularidade-na-reserva-de-cotas-e-pede-suspensao-de-concursos-da-sed/>. Acesso em 09/06/2019.

¹² Disponível em <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2018/12/17/horas-apos-provaconcurseiros-de-ms-denunciam-erro-e-possivel-fraude-parece-que-foi-feita-de-qualquer-jeito.ghtml>. Acesso em 09/06/2019.

Observa-se que, se por um lado houve ganhos significativos em termos remuneratórios ao longo do tempo, por outro, há uma dificuldade em efetivar em sua completude, a estabilização dos trabalhadores em educação. O custo do tempo de trabalho de um profissional temporário é permanentemente o mesmo e equipara-se ao do professor efetivo em início de carreira, na letra A nível II, independentemente de ter ou não pós-graduação, pois os servidores temporários não fazem jus a esse direito no estatuto da carreira.

Para melhor entendimento, a carreira docente na rede estadual está estruturada em 08 classes e 04 níveis. As classes correspondem a letras de A até H, sendo que as promoções de uma para outra dependem do surgimento de vagas oriundas de aposentadorias, exonerações ou mortes¹³. Os níveis estão relacionados ao grau de formação do docente e independem de vagas. Possuem nível I professores com ensino médio, II com graduação, III com especialização e IV com mestrado¹⁴. A mudança de uma classe (letra) para outra é denominada promoção funcional e a mudança de um nível para outro de progressão funcional.

Embora o estatuto da carreira afirme que a promoção funcional ocorreria “(...) por meio de valorização dos servidores com base na avaliação de desempenho e de aperfeiçoamento decorrente de cursos de formação, capacitação e de especialização” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 02-03), de fato, na prática nunca houve avaliação de desempenho nesse quesito.

A tabela 5, abaixo, retrata os percentuais de vagas em cada letra, assim como os coeficientes sobre os quais é multiplicado o vencimento base, representando os aumentos em cada promoção.

Tabela 05 – Percentual de classes, vagas e coeficientes no PCCR

Classes	A	B	C	D	E	F	G	H
Vagas	32%	25%	20%	12%	5%	3%	2%	1%
Coeficientes	1.00	1.15	1.32	1.38	1.44	1.5	1.55	1.61

Fonte: Lei Complementar nº 087/2000.

Para cômputo do total de vagas são desconsiderados somente os professores de carreira, ou seja, efetivos. Observa-se que as duas primeiras promoções representam o maior impacto de aumento, tomando como referencial o vencimento base (A), sendo que as demais

¹³ Importante lembrar que os docentes que se aposentam, mas optam por permanecer trabalhando no regime de “abono permanência”, ficam segurando a vaga da última letra em que se encontravam, representando um empecilho para os jovens ascenderem.

¹⁴ O doutorado foi retirado da carreira no processo de elaboração do PCCR em 2000 como uma articulação estratégica entre o movimento sindical e governo à época.

mantêm ascensão aritmética regular e bem abaixo do inicial. Soma-se a isso que a carreira se estrutura sob a forma de pirâmide, sendo mais difíceis de serem atingidas as últimas classes, por razões óbvias de falta de vagas. Boa parte dos profissionais não consegue se aposentar na letra H, por exemplo.

Portanto, entre o vencimento recebido entre o início e o fim da carreira em termos de promoções totalizam 61% mais 15% caso o servidor possua pós-graduação em nível de mestrado. Somando-se a isso os 40% que o docente recebe como adicional de serviço público (esse adicional é comum a todas as demais categorias), o professor tem seus vencimentos dobrados ao longo da carreira – isso “em tese”, uma vez que podem ocorrer gargalos de falta de vagas, ou mesmo atrasos nas promoções por parte da administração em tempos de “crise econômica”¹⁵.

A título de ilustração, a tabela abaixo retrata a distância entre a remuneração inicial e final de um professor da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul referente ao ano de 2018. Esses valores não levam em consideração os percentuais pelo tempo de serviço.

Tabela 06 – Vencimento inicial e final dos docentes de Mato Grosso do Sul em 2018

		Professor 40h			
Níveis		I	II	III	IV
Classe	Coef.				
A	1,00	3.702,72	5.554,08	5.924,35	6.109,49
B	1,15	4.258,13	6.387,19	6.813,00	7.025,91
C	1,32	4.887,59	7.331,39	7.820,14	8.064,52
D	1,38	5.109,75	7.664,63	8.175,61	8.431,09
E	1,44	5.331,92	7.997,88	8.531,07	8.797,66
F	1,50	5.554,08	8.331,12	8.886,53	9.164,23
G	1,55	5.739,22	8.608,82	9.182,75	9.469,71
H	1,61	5.961,38	8.942,07	9.538,21	9.836,28

Fonte: FETEMS (2018).

Nesse sentido, quanto maior o número de convocados, maior o resultado em economia para o poder público. Professores concursados, além de receberem adicionais por titulação (10% para especialização e mais 5% para mestrado) e possuírem a evolução na carreira

¹⁵ Essa é uma prática comum de governos alinhados a políticas de austeridade: prometer valorização de educação apenas no discurso e descumprir o que prevê o próprio texto legal quando se refere à valorização do trabalhador.

conforme a Lei Complementar nº 087/2000, estão dispostos na ascensão funcional do estado enquanto servidores públicos, tendo o direito de adicionais por tempo de serviço, que equivalem a 10% no primeiro quinquênio mais 5% nos demais, até o teto de 40%, conforme o estatuto dos servidores públicos figurado pela Lei Complementar nº 1.102/1990.

Tabela 07 – Proporção de efetivos e contratados na rede estadual

Evolução do número de professores na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul		
Ano	Professores efetivos	Professores convocados
2014	7.877	4.235
2015	7.939	10.277
2016	7.930	13.222
2017	7.539	11.347
2018	7.137	11.326
2019	6.998	9.146

Fonte: Portal da Transparência/MS (2014/2019)

Os dados dessa tabela demonstram a evolução da proporção entre professores concursados e convocados. Como se trata de dados extraídos do *website* Portal da Transparência de Mato Grosso do Sul, os números são totais, ou seja, de todos os professores nas duas modalidades de vínculo empregatício que recebem a remuneração dos cofres do estado no cargo de docência. Essa ressalva se faz necessária por conta da difícil mensuração do quantitativo de docentes cedidos para outros órgãos com ônus para a origem (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul), em virtude da inconstância do número de cedências e/ou suas revogações ao longo de cada ano.

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Associações Pestalozzi recebem docentes cedidos pelos governos estadual e municipais, assim como parcelas de recursos oriundos do FUNDEB. Neste momento histórico há uma controversa disputa na Assembleia Legislativa sobre a permanência ou não desse processo de articulação. O governo de estado propõe a redução dos recursos sob o argumento de que não há, na mesma proporção, investimentos de órgãos da saúde e da assistência social, sendo que os recursos da educação acabam sendo utilizados para pagar psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

Com a melhoria salarial dos docentes estaduais a cedência de servidores da educação básica para outros órgãos com ônus para a origem se torna atrativa. As relações políticas do

estado com municípios são uma prática comum de interação¹⁶. Abrucio (2010), ao discutir as peculiaridades do federalismo brasileiro, afirma que

Tal conformação institucional contém potencialidades democráticas, como a aproximação dos governos de suas comunidades (...), o respeito às peculiaridades regionais dentro de uma nação e a adoção do princípio da barganha e da negociação como balizadores do processo político (ABRUCIO, 2010, p. 42).

Outra questão pertinente é que no universo de docentes convocados há profissionais sem formação específica em educação que recebem como professores, como é o caso, por exemplo, de alguns servidores que exercem atividades técnicas, como psicólogos que atuam na educação especial, entre outros¹⁷.

Observa-se que o número de docentes entre 2014 a 2019 oscila com menor intensidade quando comparado com as variações do número de professores convocados. Essa característica está relacionada à jornada de trabalho atribuída aos professores convocados, que geralmente ficam com lotações fragmentadas, o que ocasiona um grande número de convocações para atuar em poucas aulas. Isso não ocorre com os concursados porque o regime laboral é fechado em 20 ou 40 horas, não podendo pegar jornadas menores.

O número de professores efetivos em relação aos convocados estava alto no ano de 2014, em virtude da expansão da hora-atividade e, conseqüentemente do aumento de contratações docentes (houve ingresso massivo no concurso de 2013). No entanto, observa-se que nos anos posteriores esse quantitativo foi gradativamente sendo reduzido, uma vez que uma menor quantidade de docentes passou a ocupar uma jornada maior de aulas.

A Resolução/SED nº 2.802, de 09 de dezembro de 2013, criou dois componentes curriculares: Raciocínio Lógico e Produções Interativas. A ideia era de que

O oferecimento dos componentes curriculares Produções Interativas e Raciocínio Lógico, nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivam proporcionar a leitura, interpretação e produção de textos e o uso do raciocínio lógico, respectivamente, por meio de oficinas (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 03).

¹⁶ Victor Nunes Leal (2012) aprofunda essa questão ao discutir a configuração histórica dos municípios brasileiros no clássico *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*.

¹⁷ Embora esses números sejam irrisórios do ponto de vista estatístico, essas informações nem sempre são de fácil acesso público, ainda que o Movimento Sindical, o Tribunal de Contas e o Ministério Público atuem no sentido de cobrar transparência sobre os gastos públicos. A atual gestão tomou medidas significativas no sentido de reduzir gastos e readequar a gestão dos recursos.

Ressalta-se que, para que houvesse compatibilidade da proporção de hora-atividade na jornada laboral dos docentes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), foram regulamentadas duas disciplinas complementares: raciocínio lógico, vinculado à área de matemática, e produção interativa, vinculada à área de linguagens. A Resolução/SED nº 2831, de 23 de janeiro de 2014, inseriu 02 aulas de cada componente nos anos iniciais e 01 aula nos anos finais.

A criação desses componentes curriculares explica o aumento de contratação docente naquele período, tendo em vista que os profissionais que passaram a atuar nessas disciplinas geralmente pegavam poucas aulas, em virtude de terem ficado de fora das lotações, inicialmente por falta de vagas.

Essa questão se justifica pelo fato de a Lei nº 11.738/2008 ter efetivamente entrado em vigor apenas este ano. O governador do estado, André Puccinelli, juntamente com outros governadores, ingressaram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (ADIN nº 4167), alegando que não competia à União aplicar regras que impactassem os orçamentos estaduais. No entanto, a ação foi julgada improcedente em 27 de fevereiro de 2013, o que deu legitimidade para o imediato cumprimento da Lei do Piso. A mesma decisão considerou que a lei tinha valor desde 27 de abril de 2011¹⁸.

Dessa forma, foi possível fracionar a jornada de tal forma que, nas ausências dos professores regentes (que se encontrassem em cumprimento de hora-atividade), houvesse profissionais ocupando o tempo excedente, sem que se desfigurasse a matriz curricular.

Ao final de 2013, nos últimos momentos da gestão de André Puccinelli, ao perceber que seu candidato à sucessão do cargo no estado não lograria êxito, e após grande mobilização e pressão sindical por parte da FETEMS, o governo aprovou a Lei nº 4.464, de 19 de dezembro de 2013, concedendo o Piso Salarial Profissional Nacional por uma jornada de 20 horas em Mato Grosso do Sul.

Assim, a partir de janeiro de 2015, além da reposição do PSPN, seria acrescida a diferença, na composição do Piso Salarial Profissional Estadual de 1/4, sendo 1/3 em janeiro de 2016, 1/2 em janeiro de 2017, chegando a 100% em janeiro de 2018. Essa medida comprometeu, obviamente, o novo governador.

No entanto, em 2015, o governo Reinado Azambuja não cumpriu o previsto, o que ocasionou uma crise entre a categoria, resultando em uma repactuação do acordo com os docentes por meio da promulgação da Lei Complementar nº 200, de 13 de julho de 2015, em

¹⁸ Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=232067>. Acesso em 29/05/2019.

que houve uma reprogramação dos percentuais. Assim, o prazo para a efetivação dos 100% foi estendido até 2021.

Importante lembrar que, apesar desse avanço quantitativo em termos materiais, há também uma evolução qualitativa do trabalho, uma vez que a Lei nº11.738/2008 amplia para 2/3 a proporção máxima de permanência do docente com alunos, ou seja, o profissional teve uma ampliação de seu tempo para planejar aulas, realizar pesquisas e corrigir atividades.

É interessante notar que, considerando a grande ausência de servidores concursados, os dirigentes escolares, no processo de lotação de professores, por uma questão política, sempre adotaram o critério de maior compartilhamento de jornada de aulas possível. Por exemplo, uma jornada de 20 horas de determinada disciplina poderia ser exercida por um único docente, porém raramente isso ocorria, sendo distribuída a diversos professores. Isso se deve ao fato de ter maior peso eleitoral nas eleições escolares e, também, pelo fato de que o tradicional clientelismo e patrimonialismo prevalece em órgãos públicos dos municípios pequenos no interior do estado.

A quantidade de convocações está diretamente relacionada, também, ao número de docentes efetivos exercendo a direção e a coordenação pedagógica. Além disso, há os servidores que ocupam funções de mandato classista – supervisores de gestão escolar, coordenadores de programas educacionais e coordenadores regionais de educação –, conforme previsto no Estatuto do Magistério. Embora possuam cargos de professores, seus postos em sala ficam vagos, pois estão disponíveis para as funções para às quais são designados.

Até o início de 2015, para uma unidade escolar ter direito a diretor-adjunto era necessário ter um número elevado de alunos matriculados e frequentes, de tal modo que a maioria das escolas não se enquadrava. No entanto, com a Resolução nº 2.935, de 20 de fevereiro de 2015, ficou estipulado que esse número seria de, no mínimo, 700 alunos matriculados no total, ou ao menos 500 nas escolas de tempo integral. Ao se estipular essa norma, aumentou a quantidade de adjuntos, o que facilitou sobremaneira a atividade dos coordenadores pedagógicos, uma vez que a função de diretor-adjunto é voltada para o segmento pedagógico, adquirindo uma dimensão mais administrativa nos afastamentos legais do diretor.

O total de coordenadores pedagógicos, supervisores de cursos e projetos está relacionado com o quantitativo de turmas e demandas de estudantes em cada período letivo, portanto, sua contabilização geral é relativa, uma vez que varia muito.

Um fato importante de se mencionar é que a grande maioria dos coordenadores pedagógicos exerce seus trabalhos de forma exclusiva nessa função, ao contrário do que era comum ocorrer no passado, em que os professores dividiam o tempo entre atividade de coordenação e atividade de docência (professor-coordenador).

Atualmente a rede estadual possui 665 dirigentes de unidades escolares, distribuídos entre escolas regulares, centros de educação profissional, centros de educação de jovens e adultos e escolas especializadas. As escolas estaduais constituíam-se em 21% das instituições de educação básica do estado. São 369 unidades estaduais, sendo 317 urbanas e 52 rurais.

Como afirmado anteriormente, ao se observar a quantidade total de escolas da rede estadual de ensino, percebe-se que essa categoria administrativa responde por um número relativamente pequeno de unidades. É evidente que a quantidade de alunos atendidos não corresponde necessariamente à mesma proporção, pois geralmente os prédios das escolas estaduais são maiores que as demais. O quadro abaixo retrata o número de escolas por entidades mantenedoras.

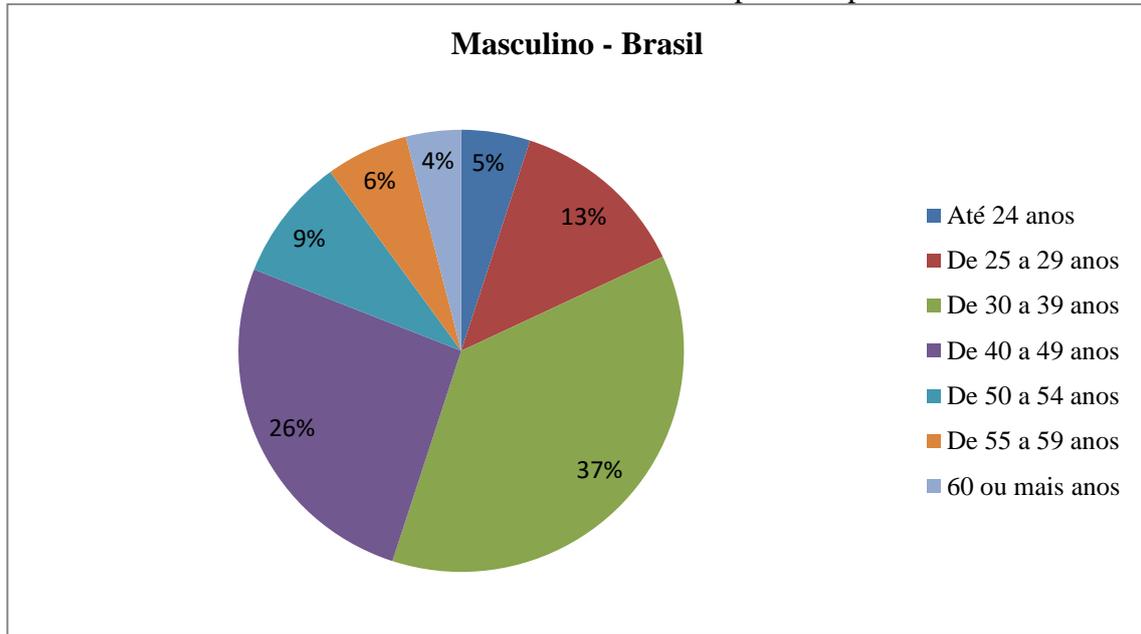
Tabela 08 – Número de escolas por categoria administrativa em MS

Municipais	Estaduais	Federais	Privadas
946	361	11	122

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Laboratório de Dados Educacionais, disponíveis em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>.

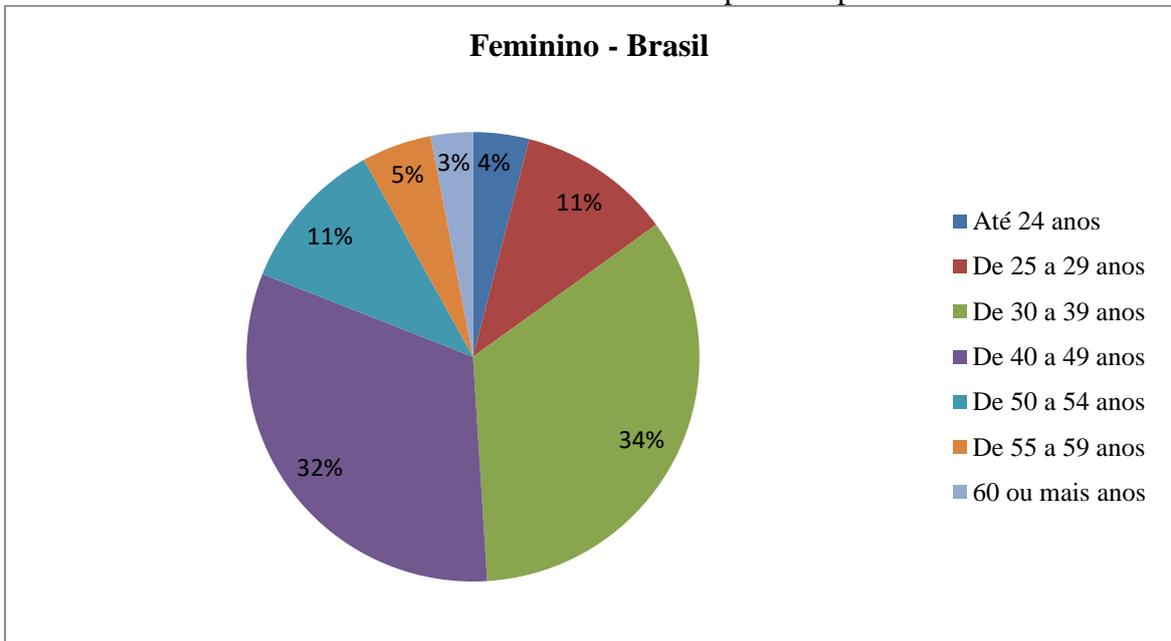
Feitas essas análises sobre as dimensões administrativas e estruturais das unidades escolares, passa-se agora a um olhar sobre o perfil etário e de gênero dos docentes do Mato Grosso do Sul em comparação com o perfil representativo nacional.

Gráfico 01 – Docentes do sexo masculino no Brasil: comparativo por faixa etária



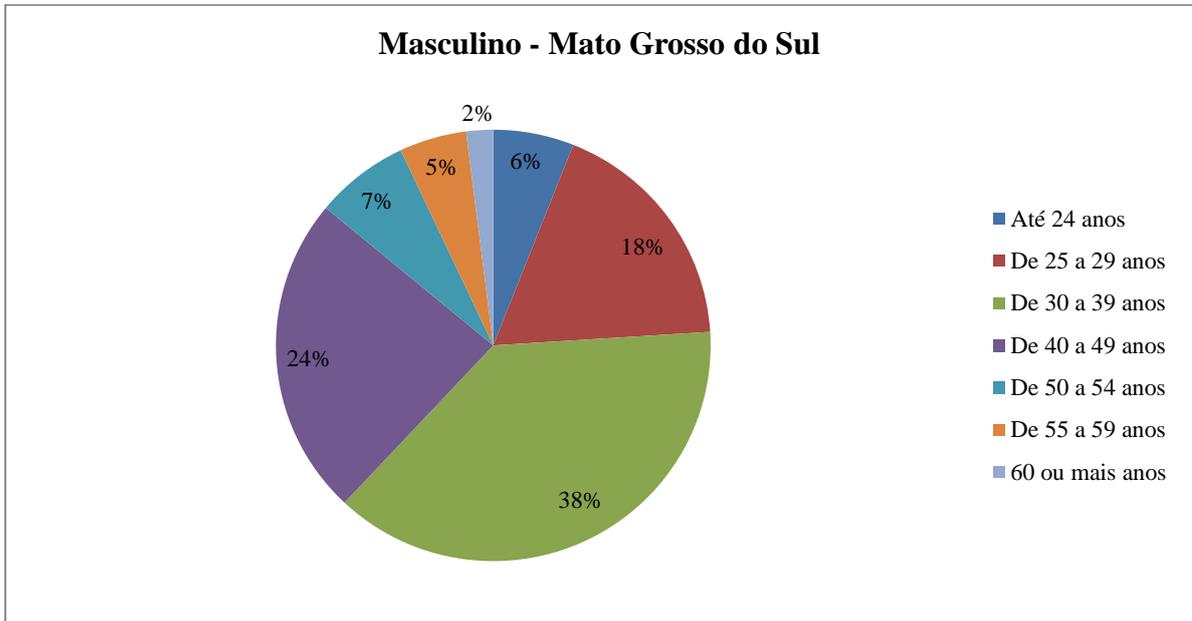
Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar/INEP/2017, 2020.

Gráfico 02 – Docentes do sexo feminino no Brasil: comparativo por faixa etária



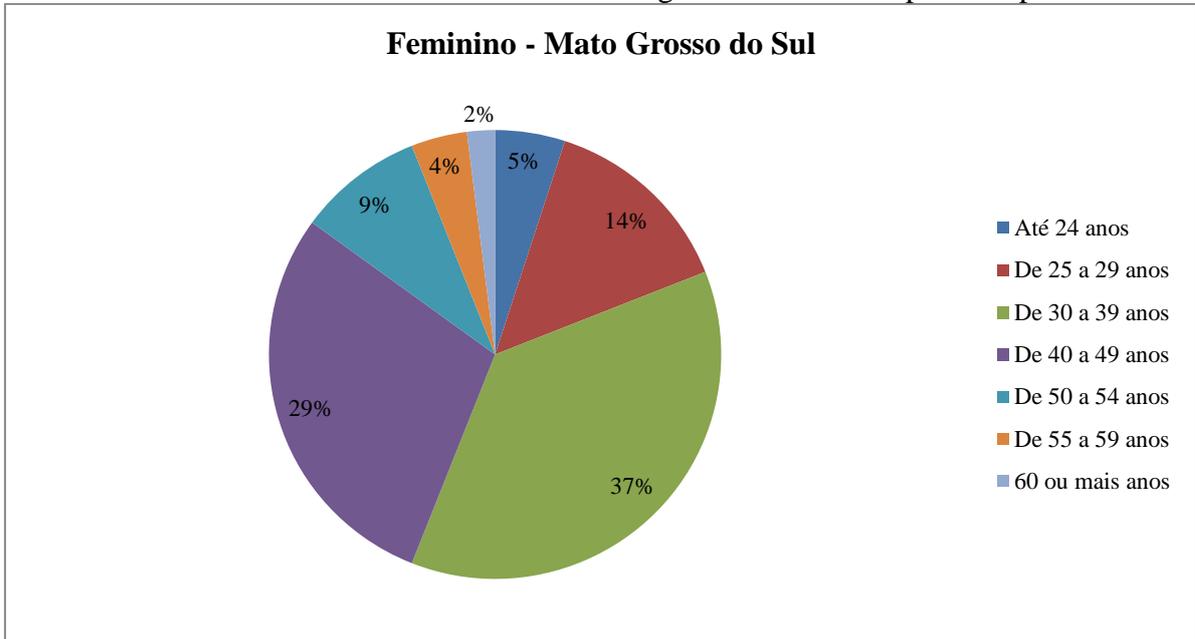
Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar/INEP2017, 2020.

Gráfico 03 – Docentes do sexo masculino em Mato grosso do Sul: comparativo por faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar/INEP/2017, 2020.

Gráfico 04 – Docentes do sexo feminino em Mato grosso do Sul: comparativo por faixa etária



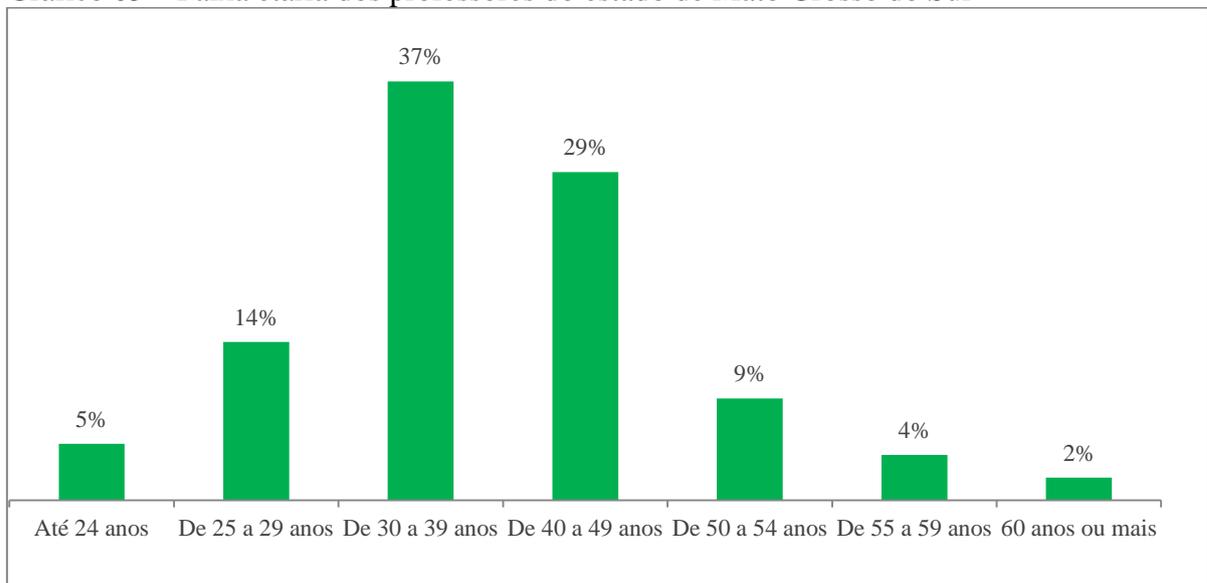
Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar INEP/2017, 2020.

O gráfico 4, acima, considera todas as redes de ensino do estado em 2017. Os números indicam que a fatia maior de profissionais de ambos os sexos possui de 30 a 39 anos. Esses dados coincidem com o perfil etário do professor de educação básica brasileiro no

período analisado. O gráfico abaixo sintetiza essa análise de uma forma geral, sem considerar o fator sexo.

Ao observar os indicadores é interessante notar que, se somados, apenas 15% de professores possuem mais de 50 anos de idade, enquanto que, ao contabilizar juntas as duas primeiras colunas, têm-se apenas 19% de professores na carreira até os 29 anos. Isso suscita duas hipóteses: ou essa parte dos jovens que cursam licenciatura o faz tardiamente, ou esse recorte etário busca o magistério como 2ª opção de vida, após tentar outras profissões.

Gráfico 05 – Faixa etária dos professores do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo Escolar/INEP/2017, 2020.

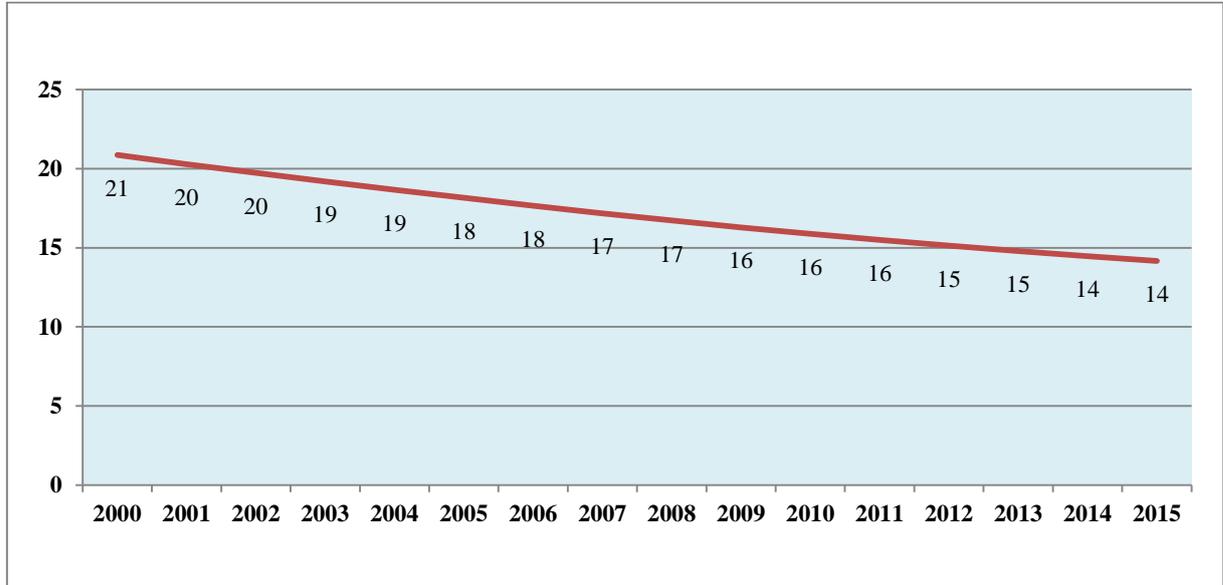
Além das condições objetivas do trabalho docente, é interessante olhar também a tendência de manutenção, aumento ou redução numérica de seu objeto principal de trabalho, ou seja, a quantidade de alunos matriculados.

2.4- Tendência geral de crescimento/retração populacional e o reflexo nas taxas de matrículas

Sabe-se que a maioria dos países passa por um processo de envelhecimento de suas populações. Com o Brasil não é diferente, fato exaustivamente utilizado como argumento nas discussões em torno da suposta necessidade de reforma previdenciária, por exemplo. Isso tem a ver, em grande medida, com as transformações na qualidade de vida das pessoas em virtude de novas tecnologias no trabalho, avanços na medicina e melhores condições sanitárias, o que configura o chamado crescimento vegetativo da sociedade.

Por outro lado, há também uma queda das taxas de natalidade, o que implica em uma gradativa redução nas matrículas escolares e, conseqüentemente, reduz o espaço de trabalho docente.

Gráfico 06 – Taxa de natalidade no Brasil entre 2000 e 2015



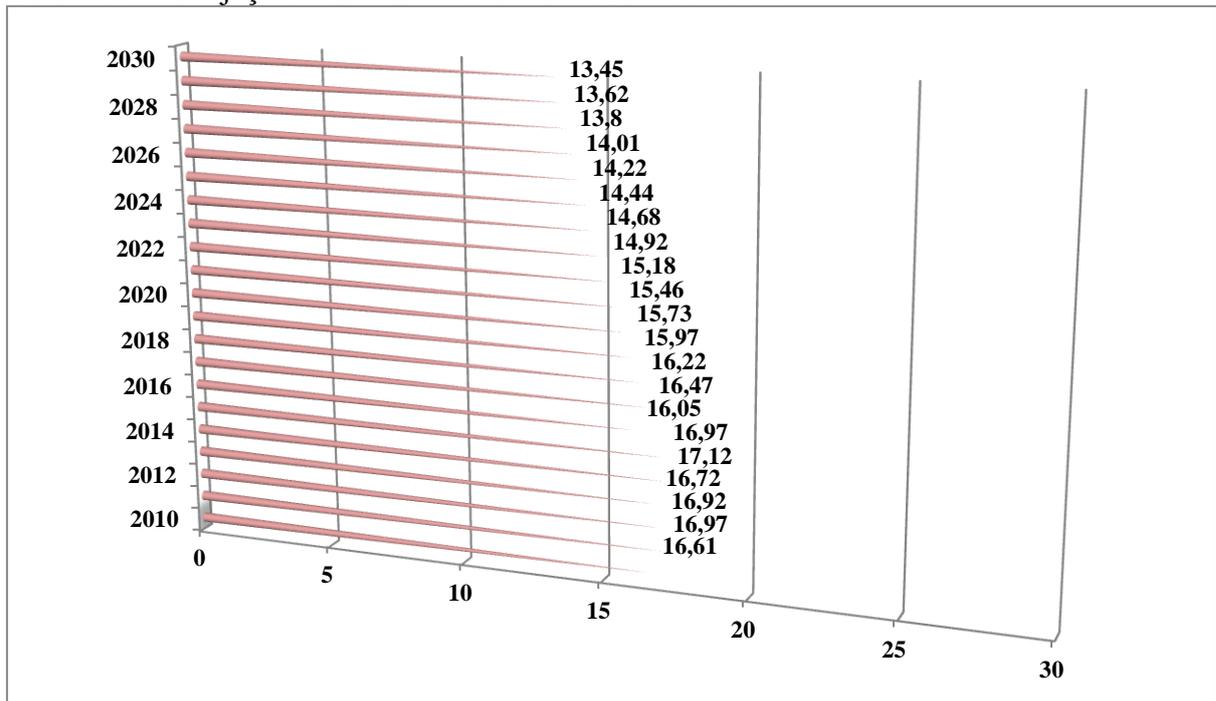
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do IBGE, 2020, disponíveis em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade.html>. Acesso em: 07/11/2019.

Percebe-se que nesse breve recorte temporal há uma nítida retração da taxa de natalidade da população brasileira. Segundo Freitas (2019)¹⁹, a população mundial deverá parar de crescer depois de 2070. No Brasil, de acordo com expectativa traçada pelo IBGE, no ano de 2048 nascerá menos de 01 pessoa por mil habitantes. Isso ocorrerá no Mato Grosso do Sul em 2060.

O gráfico 7, abaixo, representa a expectativa de nascimentos por mil habitantes em Mato Grosso do Sul:

¹⁹ FREITAS, Eduardo de. "Declínio do crescimento populacional". *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/declinio-crescimento-populacional.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2019.

Gráfico 07 – Projeção de natalidade em Mato Grosso do Sul

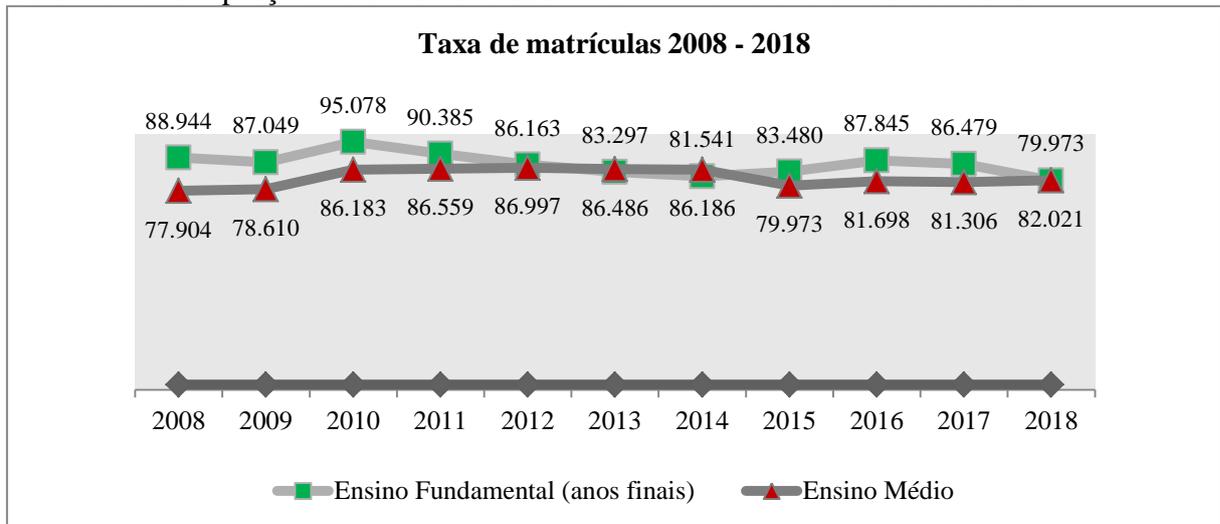


Fonte: Elaborado pelo autor com dados do IBGE, 2020, disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 07/11/2019.

Embora os números totais representem um declínio significativo, quando são analisados os dados relativos à taxa de matrículas na rede estadual, ainda não é possível perceber os efeitos de forma tão impactante. Evidente que os dados analisados, por tratarem de taxa de natalidade, afetarão as escolas estaduais nas próximas décadas, quando esses indivíduos já estiverem em idade escolar e, mais precisamente, a partir da segunda etapa do ensino fundamental.

No entanto, ao olhar as taxas de matrícula de 2008 a 2018, há uma leve oscilação entre um ano e outro. Ao verificar a década toda, percebe-se a tendência decrescente. Bom destacar aqui que isso pode não ser apenas efeito de baixas natalidades na década anterior. É necessário considerar que, embora haja obrigatoriedade legal da família de manter os filhos na escola, os anos finais do ensino fundamental e todo o ensino médio mantêm altas taxas de evasão escolar por inúmeros motivos, principalmente pelo fato de os jovens optarem por trabalhar a estudar.

Gráfico 08 – Proporção de matrículas em Mato Grosso do Sul entre 2008 e 2018

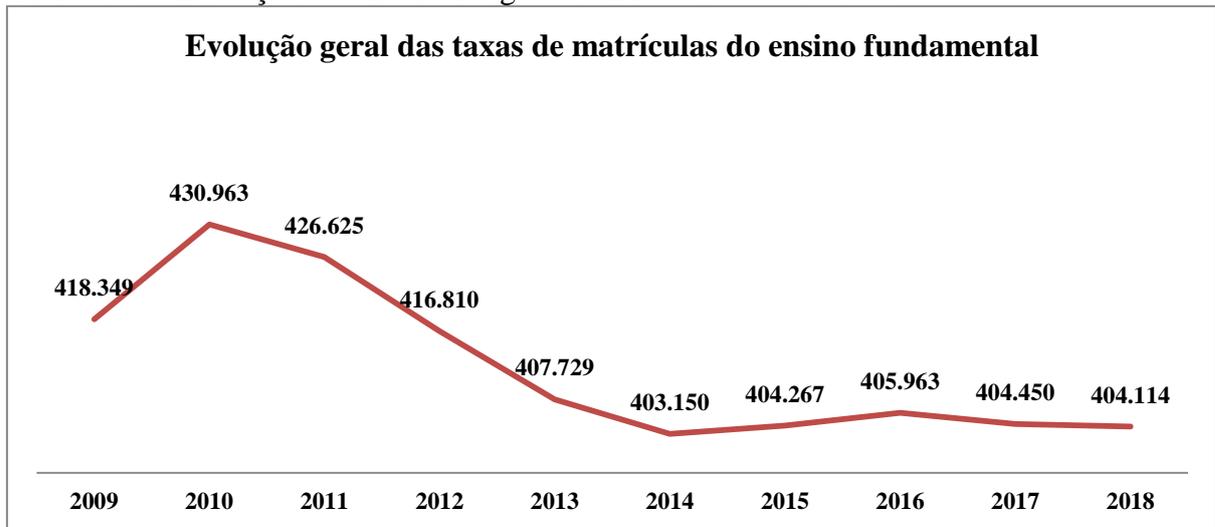


Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP, 2020, disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 06/11/2019.

O gráfico acima mostra a evolução aproximada das taxas de matrícula da segunda etapa do ensino fundamental (6º a 9º ano) e do ensino médio na rede estadual de ensino. Optou-se por não analisar a evolução das taxas dos anos iniciais pelo fato de que os docentes dessa etapa são majoritariamente vinculados às redes municipais. A maneira como foi instituído o FUNDEB, em 2007, repartindo os recursos por aluno matriculado, serviu como política indutora para que cada rede de ensino se responsabilizasse prioritariamente por suas demandas, conforme previsto em lei.

Entretanto, quando se olha a evolução das taxas de matrículas gerais do estado, incluindo as redes municipais e privadas, é possível observar uma variação maior. Nesse sentido, há uma tendência de queda nos cinco primeiros anos analisados, mantendo certa regularidade apenas nos últimos cinco.

Gráfico 09 – Evolução das matrículas gerais em Mato Grosso do Sul



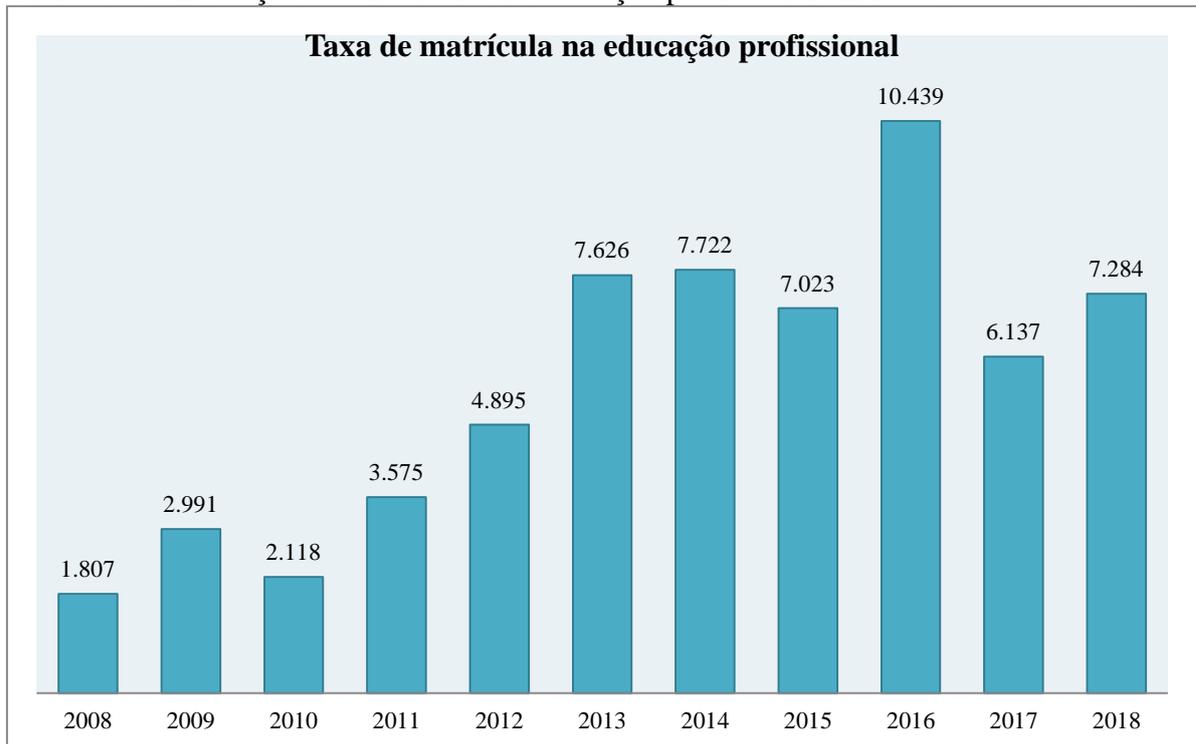
Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em 07/11/2019.

É bom notar que, com a aprovação do Plano Nacional e Estadual de Educação e, após a reforma do ensino médio ocorrida em 2016, intensificou-se o debate por parte do governo e de gestores educacionais no sentido de implantar e/ou ampliar a educação em tempo integral, com jornada mínima de sete horas diárias. Isso implica em uma reconfiguração do papel docente, tanto em seu aspecto pedagógico quanto organizativo.

A meta 06 do Plano Estadual de Educação prevê que até o final de sua vigência deve-se “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 43).

O gráfico 10, abaixo, retrata a evolução das taxas de matrículas na educação profissional no recorte de 2008 a 2018.

Gráfico 10 – Evolução das matrículas na educação profissional em Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso: 07/11/2019.

Os dados revelam uma rápida expansão da oferta na modalidade educação profissional após 2012, seguida de um declínio e estabilização após 2016. Fato é que para dar cumprimento aos planos nacional e estadual de educação, assim como às modificações trazidas pelo novo ensino médio, fazem-se necessários maiores aportes de recursos materiais e humanos. A permanência ou não da política de fundos nos moldes do FUNDEB após 2020, último ano de sua vigência, será determinante para que isso ocorra.

2.5- A gestão escolar na rede estadual e as interações com o trabalho docente

A origem da gestão democrática na rede estadual de ensino não é fruto de uma deliberação democrática, de uma decisão legislada, mas de um decreto do governador. Em outras palavras, a gestão democrática surgiu sob imposição. O Decreto nº 5.868, de 17 de abril de 1991, determinou a eleição para diretores de escolas estaduais, sendo que os mandatos seriam de 02 anos, não havendo previsão impeditiva de reeleições. Até então a atuação dos dirigentes escolares era tipificada como função gratificada, ou seja, por indicação política.

O Decreto nº 8.273, de 07 de junho de 1995, dá nova redação ao anterior no tocante à gestão escolar, aprimorando os critérios de escolha na formação do Colegiado Escolar, com

um mínimo de participação de 50% para ser legítimo o pleito e dividindo o peso de participação na mesma proporção (1/2) para a comunidade externa e interna no processo decisório. Essa norma expande o mandato dos diretores eleitos de 02 para 03 anos e limita a reeleição para apenas dois mandatos.

Interessante notar que esse decreto institui a avaliação prévia de competências²⁰ para auferir a qualificação dos pré-candidatos, sendo que, para se tornarem aptos, precisariam atingir ao menos 60% de acertos em questões pertinentes à administração escolar. Se não houvesse quórum mínimo de votantes, o processo seria anulado e remarcado uma única vez; repetindo o feito sem sucesso, um novo diretor seria indicado pelo titular da Secretaria de Estado de Educação.

Essas alterações certamente refletem a dificuldade em conseguir romper uma cultura de indicação dos dirigentes escolares em consonância com os poderes políticos locais, à revelia dos interesses da comunidade escolar. Outra hipótese a se aventar seria a pouca participação da própria comunidade escolar.

Em 1998, o Decreto nº 9.231, de 06 de novembro, revoga o anterior e traz, entre suas novidades, a permanência da reeleição para diretores sem limite de mandatos. O Decreto nº 10.521, de 23 de outubro de 2001, o Decreto nº 12.500, de 24 de janeiro de 2008, e o Decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013, mantiveram em linhas gerais os anteriores. Destaca-se que este último regulamenta o significado de reeleição. Até então o conceito era vago, uma vez que muitas escolas, a depender do seu tamanho, possuem um diretor e um diretor-adjunto. Sendo assim, a reeleição passa a ser entendida naquela função na qual o docente se encontra, não o impedindo de concorrer na outra. Isso, na prática, só legitima o que já ocorria de fato: os diretores e adjuntos se revezam nas funções por vários mandatos consecutivos.

Atualmente, nas 369 unidades escolares, há 665 dirigentes, entre diretores e diretores-adjuntos. Desse total, 449 são mulheres e 216 são homens. Importante notar que esse quantitativo de diretores é exponencialmente maior que os números de anos anteriores²¹. Ao analisar essa divisão sexual do trabalho na gestão escolar, é correto afirmar que o índice de 48% de homens aponta para uma proporção alta de homens na gestão, se levado em consideração que a maioria absoluta do corpo docente da rede estadual é do sexo feminino. É certo também que uma parcela significativa de unidades escolares possui uma dupla constituída de um homem e uma mulher.

²⁰ Essa era uma exigência legal que já constava no Plano de Cargos e Carreira, porém sem regulamentação específica.

²¹ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Escolas-com-Diretores-SEDMS.pdf>. Acesso em 09/05/2020.

O Decreto nº 14.744, de 29 de maio de 2017, reduziu o número mínimo de alunos e as regras sobre quantitativo de turnos e turmas necessários para que a unidade pudesse contar com o diretor-adjunto. Isso causou um aumento de escolas com adjuntos, o que facilitou sobremaneira o trabalho docente.

Um fato curioso sobre esse decreto é que o mesmo estabelece também as tipificações das unidades de ensino, que vão de A até H. Quanto mais próxima da letra A, maior o grau de complexidade na gestão e maior a diversidade de turmas, turnos e modalidades de ensino atendidas.

Era comum que, historicamente, as unidades fossem classificadas de acordo com seu tamanho físico e/ou quantitativo de alunos matriculados. No entanto, de alguns anos para cá – e este decreto reafirma essa tendência – o fluxo escolar passa a ser um dos critérios determinantes também. Em outras palavras, os indicadores de fluxo escolar em todas as etapas contribuem para que a escola caminhe em direção à tipologia A.

Vale lembrar que, quanto maior a tipologia da escola, maior a gratificação dos diretores e secretários, assim como um diretor e um secretário de escola cuja tipologia é H recebem a menor gratificação.

Conforme o artigo 7º:

Os ocupantes das funções de Diretor, Diretor-Adjunto e de Secretário da unidade escolar, designados para exercê-las na forma da legislação vigente, perceberão as gratificações de acordo com a tipologia da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 02).

Nas tabelas 9, 10 e 11, abaixo, encontram-se os valores atuais das gratificações de diretores, diretores-adjuntos e secretários, conforme o Decreto nº 14.591, de 31 de outubro de 2016.

Tabela 09 – Tipologias das escolas e gratificações dos diretores

Tipologia da escola	Símbolo	Gratificação
A	DAE.A	2.305,87
B	DAE.B	2.075,27
C	DAE.C	1.998,42
D	DAE.D	1.921,55
E	DAE.E	1.806,25
F	DAE.F	1.729,40
G	DAE.G	1.652,54
H	DAE.H	1.537,23

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2016, p. 03-04)

Tabela 10 – Tipologias das escolas e gratificações dos diretores-adjuntos

Tipologia da escola	Símbolo	Gratificação
A	DADJ.A	1.998,42
B	DADJ.B	1.921,55
C	DADJ.C	1.806,25
D	DADJ.D	1.729,40
E	DADJ.E	1.652,54
F	DADJ.F	1.537,23
G	DADJ.G	1.460,38
H	DADJ.H	1.383,51

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2016, p. 03-04)

Tabela 11 – Tipologias das escolas e gratificações dos secretários escolares

Tipologia da escola	Símbolo	Gratificação
A	SES.A	1.729,40
B	SES.B	1.652,54
C	SES.C	1.537,23
D	SES.D	1.460,38
E	SES.E	1.460,38
F	SES.F	1.383,51
G	SES.G	1.383,51
H	SES.H	1.306,65

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2016, p. 03-04)

Ou seja, a “meritocracia” exigida dos diretores (pois há impacto salarial) faz com que haja, concomitantemente, certa pressão sobre o corpo docente, no sentido de aumentar os índices de aprovação. Como na rede a proporção de docentes temporários é bem superior à de docentes efetivos e, principalmente, o processo de escolha desses profissionais ocorre sem

quaisquer critérios técnicos, prevalecendo a indicação pessoal ano após ano²², é comum que, ao final de períodos letivos, em momentos decisivos sobre a aprovação ou reprovação de alunos (Conselhos de Classes), acabe prevalecendo a “política da boa vizinhança” do docente com os interesses dos dirigentes escolares.

A função de dirigentes escolares é concebida como estratégica do ponto de vista de implementação de resultados. Entretanto, a ideia norteadora de todo o processo gira em torno daquilo que ficou conhecido como Estado avaliador, ou seja, há uma preocupação com índices, ranqueamento e tudo o que constitui a qualidade total, sem se preocupar necessariamente com a qualidade social.

Uma das maneiras de incentivar a “inovação”, ainda que numa perspectiva gerencialista, foi a instituição do Prêmio Gestão Escolar, em 1998, uma “recompensa” para gestores que executem com maestria os princípios da administração científica da escola. Essa iniciativa foi adotada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e parceiros.²³

Feitas essas considerações gerais sobre a organização do trabalho docente, a formação, as condições de acesso e permanência do profissional na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, passa-se agora a uma análise empírica, com o objetivo de, a partir dos elementos discursivos dos sujeitos, compreender melhor suas condições concretas de trabalho, aspirações e desafios perante a profissão.

Nesse sentido, o próximo capítulo traz uma discussão sobre a dimensão laboral docente da rede estadual, na qual se desvela o perfil dos professores a partir de sua própria concepção, contando com a colaboração de um grupo de docentes que estiveram presentes no 27º Congresso Estadual da FETEMS, de 19 a 21 de setembro de 2019, na cidade de Bonito.

²² Com a aprovação da Lei Complementar nº 266/2019, reduziu-se o salário dos professores convocados em mais de 30% e passou-se a exigir uma seleção simplificada para admissão desses servidores. No entanto, o trabalho dos mesmos será avaliado pelos diretores, podendo ser destituídos da função assim que for conveniente à administração, justificada por “falta de produtividade”.

²³ Destacam-se como parceiros do CONSED instituições que convergem para uma visão empresarial dos sistemas de ensino e veem na educação um bem de consumo. Isso pode ser notado ao observar a relação constante no sítio oficial da entidade, em <http://www.premiogestaoescolar.com.br/historico>.

CAPÍTULO 03.

ALGUNS INDICADORES SOBRE OS DOCENTES DA REDE ESTADUAL: um olhar a partir da composição dos delegados presentes no 27º Congresso Estadual da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

Entre os dias 19 e 21 de setembro de 2019 ocorreu o 27º Congresso Estadual da FETEMS na cidade de Bonito-MS, dedicado à professora Maria Ildonei de Lima Pedra, sindicalista assassinada em agosto de 2018. O evento ocorre a cada 03 anos e neste teve como lema “Educação se faz com democracia, conhecimento e valorização dos educadores” e como tema “Rumo ao centenário de Paulo Freire”. Contou com a participação de 1.200 profissionais de educação das redes pública estadual e municipais de todo o estado.

Sabendo que a FETEMS possui 71 sindicatos municipais em sua base, localizados em quase todos os municípios do estado, optou-se por aproveitar esse evento para a realização de um levantamento sob a forma de amostragem. O procedimento consistiu na aplicação de uma enquete com diversas perguntas sobre a profissão docente no primeiro dia do evento, que foi recolhida ao final do mesmo. Optou-se por inserir perguntas fechadas sob a modalidade objetiva (de marcar X) e apenas uma questão aberta, sob a modalidade discursiva ao final, por uma questão de praticidade que requer um evento desses, conforme anexo.

As fichas foram aplicadas apenas para os professores da rede estadual de ensino, independente da função exercida no momento. Do universo total de participantes, houve 73 respondentes, o que representa uma pequena parcela em termos quantitativos, especialmente quando se leva em consideração que o número total de docentes da rede estadual ultrapassa 15 mil.

Ciente da complexidade de se obter de forma amostral, ou seja, pelo método indutivo, uma resposta científica em determinada análise, Bolfarine & Bussab (2004) afirma que:

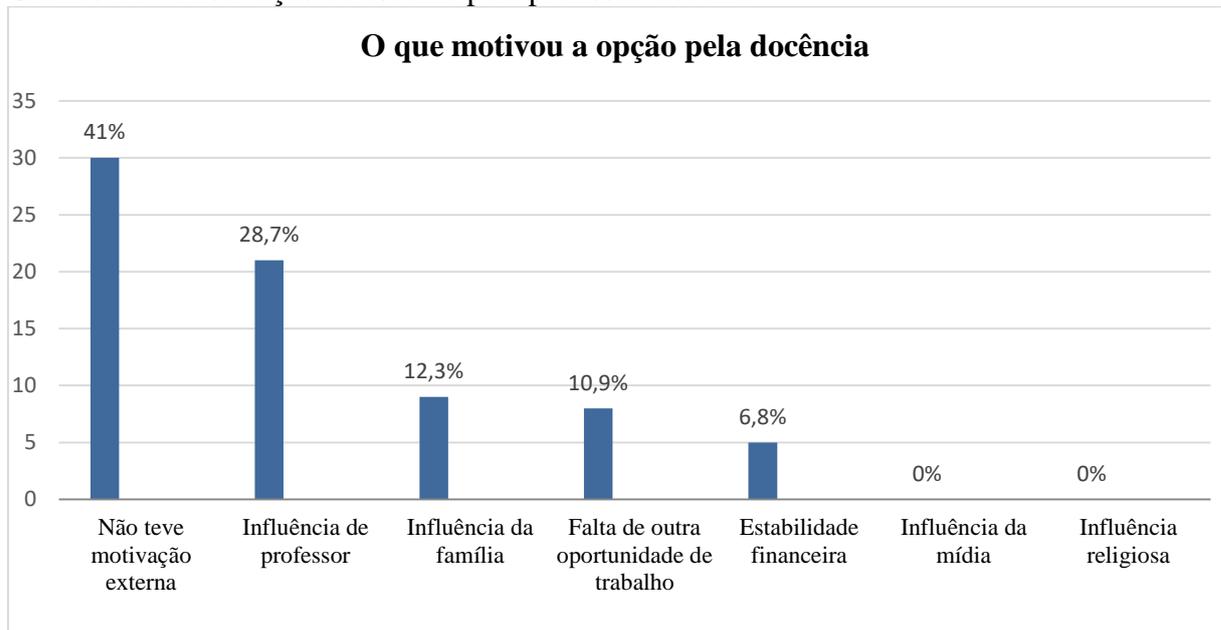
O uso de amostras que produzam resultados confiáveis e livres de vieses é o desejo de todos. Entretanto, estes conceitos não são triviais e precisam ser estabelecidos para o uso científico dos processos amostrais. Desse modo, necessita-se de teoria que descreva as propriedades e impropriedades de alguns protocolos de obter amostras (BOLFARINE; BUSSAB, 2004, p. 01).

Nesse sentido, a qualidade das respostas será contrastada com dados teóricos que reproduzem com fidelidade as tendências das políticas públicas de educação em Mato Grosso do Sul.

Cabe destaque que uma parcela dos respondentes é de professores aposentados e, conseqüentemente, há certo tempo fora da sala de aula. Outros professores encontram-se no exercício da atividade de gestão ou coordenação escolar.

Os gráficos abaixo expressam a ordem e os respectivos conteúdos das perguntas, assim como a proporção e dimensão das respectivas respostas. Ao perguntar qual foi o fator motivador da procura pelo magistério como profissão, responderam assim:

Gráfico 11 – Motivação da escolha pela profissão docente



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Pelas respostas pode-se perceber que boa parte dos pesquisados (41%) escolheram a docência como um ofício de vida sem uma razão aparente, entretanto, 28,7% foram estimulados pelo trabalho de algum professor. O que chama a atenção é que 10,9% disseram que optaram pela docência por falta de oportunidade de trabalho e 6,8% pela estabilidade financeira. Essa variedade de razões atribuídas à escolha da profissão pode revelar muitas conclusões. Optar pela carreira pela falta de outra opção ou mesmo pela estabilidade financeira (apesar de ser baixo, o salário do servidor público ainda é relativamente estável e certo) traduz-se em um conflito com um elemento fundamental na história da profissionalização, que é a ideia de vocação.

Essa característica de perda de identidade com o elemento vocação está em consonância com a evolução do sistema econômico capitalista. Enguita (1991), ao discorrer sobre o processo de profissionalização docente espanhol, diz que:

Ainda que o termo “professor” ressoe a ideia de vocação para uma parte dos docentes, o termo “*maestro*” [professor primário] ressoa simplesmente a ideia de trabalhador qualificado, significado original da palavra em castelhano. Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isto: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor (ENGUIA, 1991, p. 45).

Quanto à representatividade racial, a quantidade dos que se declaram brancos e pardos se apresenta no gráfico 12, abaixo:

Gráfico 12 – Autodeclaração racial



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Essa proporção de docentes representa aproximadamente o que diz o IBGE sobre a composição étnica da população sul-mato-grossense. Segundo o censo de 2010, a população era composta por de 51,5% de brancos, 41,8% de pardos, 5,3% de negros e 1,7% de indígenas, amarelos e outros²⁴.

²⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso-sul.htm>. Acesso em 05/12/2019.

No que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho no Brasil, há uma gradativa dispersão em termos de igualdade de oportunidades quando levada em conta a categoria racial.

O contingente dos desocupados no Brasil no 1º trimestre de 2012 foi estimado em 7,6 milhões de pessoas, quando os pardos representavam 48,9% dessa população, seguido dos brancos, 40,2% e dos pretos 10,2%. No 3º trimestre de 2018, esse contingente subiu para 12,5 milhões de pessoas e a participação dos pardos passou a ser de 52,2%; a dos brancos reduziu para 34,7% e dos pretos subiu para 12,0% (BRASIL, 2018, p. 28).

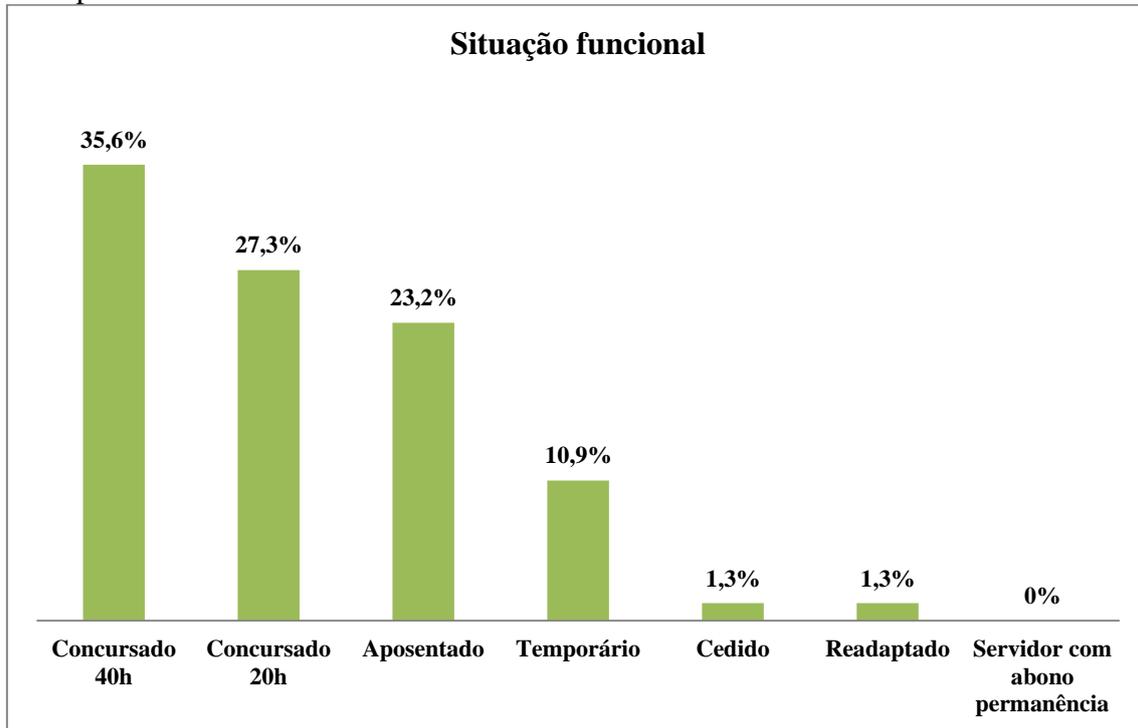
Observa-se que negros e pardos vêm perdendo espaço no mercado de trabalho. Entretanto, um fato significativo no caso do gráfico acima é a baixa presença de índios. Embora os dados sejam de um evento específico, ou seja, apenas uma amostra relativa que pode não representar a totalidade do real, convém lembrar que Mato Grosso do Sul possui uma das maiores populações indígenas do país²⁵. As escolas da rede localizadas em reservas indígenas ainda contam com bastante atuação de professores não índios.

Em 2013, a rede estadual de ensino contava com 15 escolas de educação indígena, 50 escolas de educação do campo, 02 escolas em área remanescente de quilombo e 08 escolas em área de assentamento. Essas unidades de ensino, devido à sua peculiaridade, funcionam sob uma lógica administrativa e pedagógica diferenciada (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Sobre a situação funcional dos participantes do congresso sindical, o gráfico 13, abaixo, mostra o seguinte:

²⁵ Conforme dados constantes em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 11/05/2020.

Gráfico 13 – Proporção de servidores estáveis, temporários, aposentados, cedidos e readaptados.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quanto à última variável desse gráfico, que trata do abono de permanência, destaca-se que, de acordo com o parágrafo 20 do artigo 31-B da Emenda Constitucional nº 82, de 18 de dezembro de 2019,

(...) o membro e o servidor titular de cargo efetivo que tenham completado as exigências para a aposentadoria voluntária e que optem por permanecer em atividade poderão fazer jus a um abono de permanência equivalente, no máximo, ao valor da sua contribuição previdenciária, até completar a idade para aposentadoria compulsória, mantidos os mesmos critérios estabelecido para o servidor público federal titular de cargo efetivo (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 03).

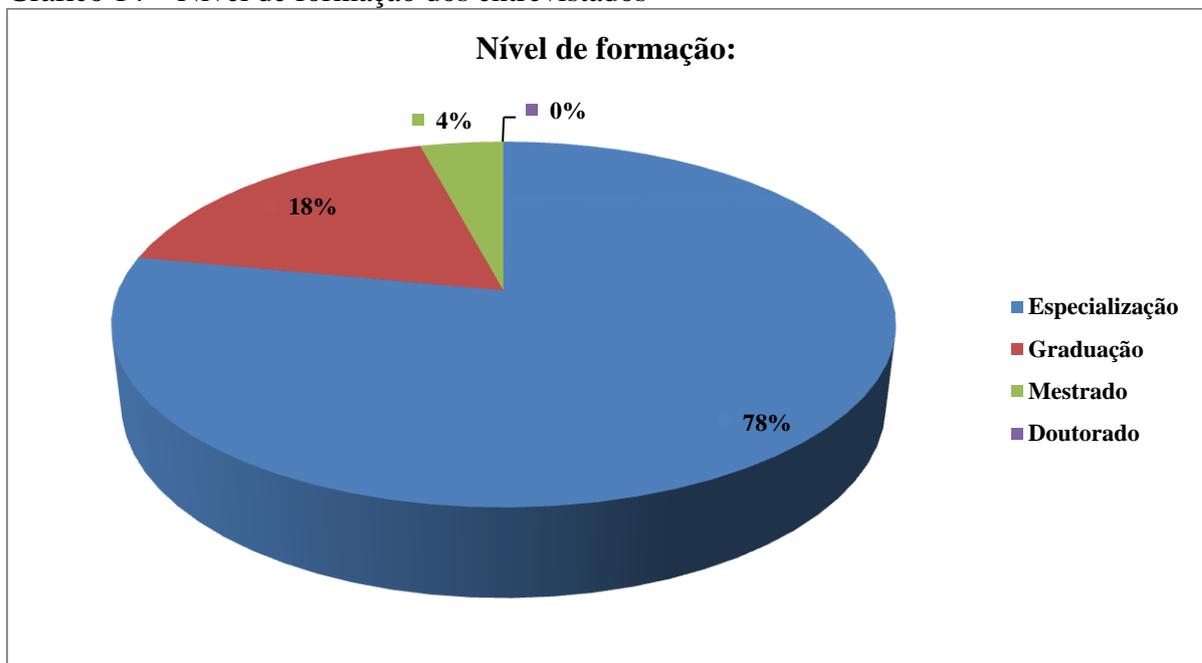
No Mato Grosso do Sul há docentes nessa situação. Esses profissionais mantêm as mesmas garantias da carreira, incluindo-se a possibilidade de promoção, caso ainda não tenham atingido a última classe.

Os dados acima refletem que 35,6% dos respondentes podem²⁶ ser antigos na rede estadual, uma vez que o último concurso para jornada de 40 horas ocorreu em 1999. O

²⁶ Essa informação foi colocada de forma hipotética porque no ato de coleta das informações não foi possível saber se o professor possuía um concurso de 40 horas (nesse caso, efetivado antes de 2000) ou dois concursos de 20 horas, podendo ter se efetivado mais recentemente, sendo ambos na rede estadual ou um em alguma rede municipal.

primeiro concurso para jornada de apenas 20 horas ocorreu apenas no final de 2005. Esse indicador sugere que no evento sindical havia uma participação maior de docentes com mais tempo de serviço, seguida por docentes com jornadas de 20 horas e aposentados. A quantidade de professores temporários, servidores na condição de convocados na rede estadual, foi pequena. Na verdade, em virtude da flexibilidade das relações de contrato, assim como da descontinuidade nas relações com o serviço público, esses servidores possuem baixo envolvimento com movimentos de classe da categoria. Em greves e paralisações são os mais pressionados por parte do governo para não aderir.

Gráfico 14 – Nível de formação dos entrevistados



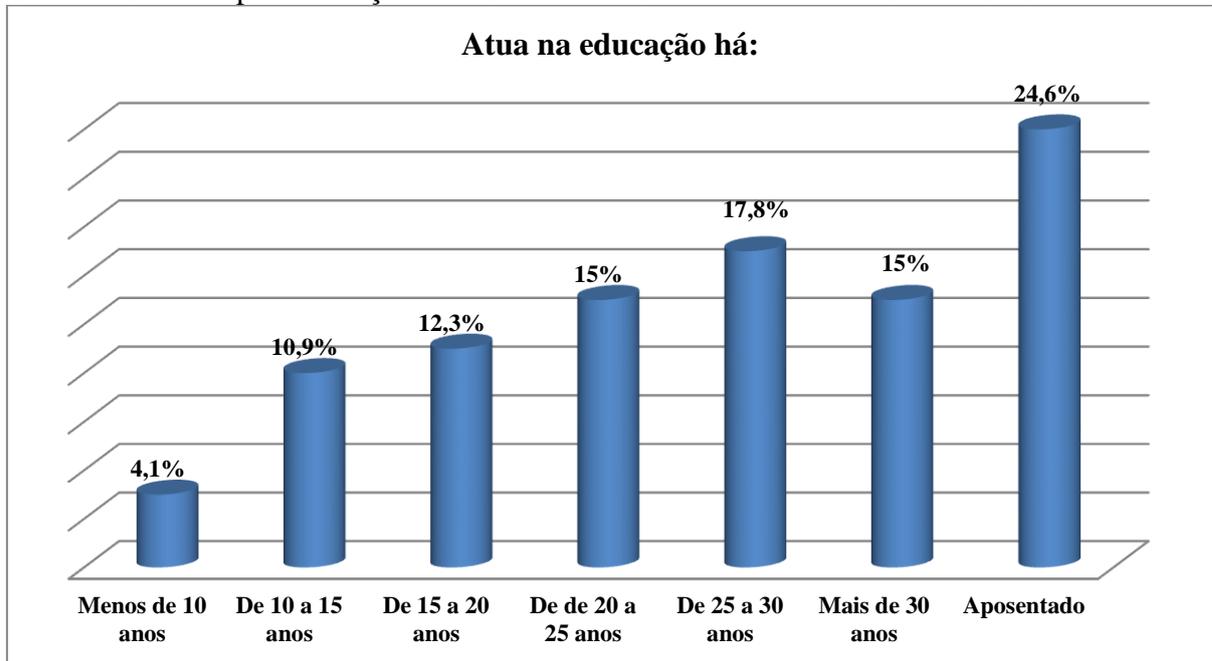
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Os números expressos na enquete demonstram uma evolução se comparados com os dados de relatório subsidiário do Plano Estadual de Educação (2014-2024), em que 92,4% dos docentes das redes de ensino de MS eram graduados, sendo que 56,1% possuíam licenciatura na área de atuação, 37% com pós-graduação *lato e stricto sensu* e 1,3% com mestrado e doutorado. Naquele contexto, o estado superava os dados nacionais nesse quesito, perdendo apenas para o número de mestres e doutores, que, no Brasil, respondiam por 1,5% na educação básica (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

As metas propostas no PEE apontam para que, ao final de sua vigência, 100% dos docentes possuam graduação em curso superior com licenciatura na área e 60% estejam com pós-graduação, sendo que, destes, 20% sejam em níveis de mestrado e doutorado (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Sobre o tempo em que atuam como docentes na rede estadual de ensino os entrevistados responderam na seguinte proporção:

Gráfico 15 – Tempo de atuação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

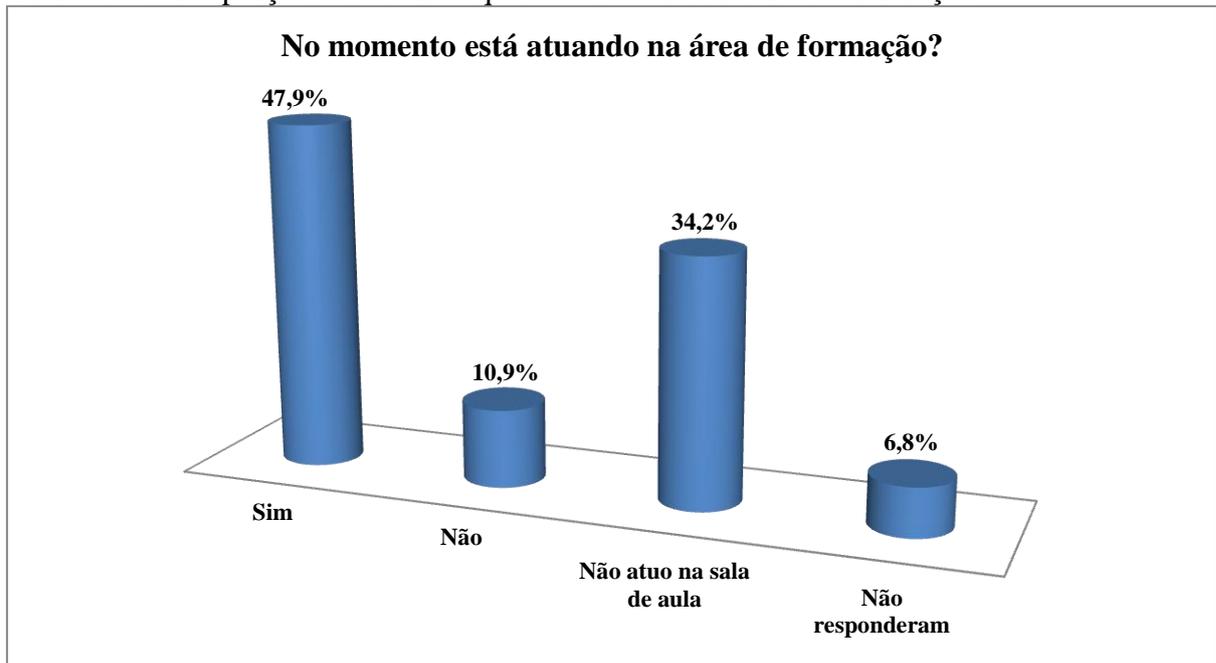


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Observa-se que o número de participantes do referido congresso é quase diretamente proporcional ao tempo de atuação na rede estadual. Destaca-se que é grande o número de servidores com bastante tempo de atuação na rede estadual, porém, como explicado anteriormente, não são efetivos e geralmente não são filiados aos sindicatos municipais, o que pode explicar por que não participariam de um evento como este.

Outro dado importante é que quase $\frac{1}{4}$ dos docentes que responderam à pesquisa são aposentados. Esse elemento tem implicações práticas em mobilizações, caso essa proporção reflita a realidade geral, uma vez que a combatividade do movimento está associada, em grande medida, à capacidade de paralisar a força de trabalho.

Gráfico 16 – Proporção de docentes que estão atuando na área de formação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

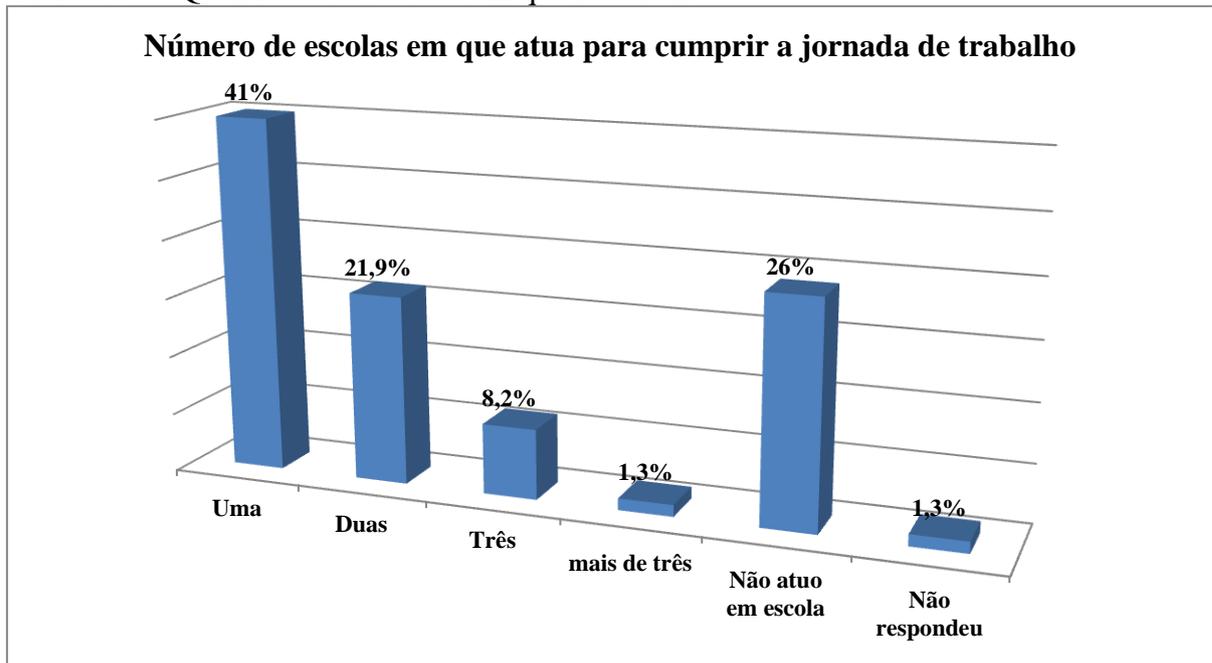
Observa-se que ainda há uma parcela significativa de docentes fora da área de formação. Em 2014 o número de professores com licenciatura na área atuando na educação básica no sistema estadual de ensino (todas as redes) era de 56,1%, o que, à época, superava os índices nacionais, que eram de 40,5%. A meta estipulada é de atingir 100% até 2024, ou seja, eliminar esse problema (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação (2014-2014) diz, em sua meta 15:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos (as) os (as) professores (as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 91).

Perguntados sobre em quantas escolas atuam para cumprir a jornada de trabalho, os professores responderam da seguinte forma:

Gráfico 17 – Quantidade de escolas em que lecionam



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O número de escolas em que os docentes exercem seu trabalho é importante, tendo em vista que são submetidos a uma intensa rotina semanal. Ao atuar em mais de uma escola, o professor está sujeito a múltiplas reuniões pedagógicas, conselhos de classes, eventos comemorativos etc. Como os sábados letivos, em que geralmente são realizadas formações continuadas, são comuns para toda a rede, é preciso escolher em qual escola ele participará. Traduzindo: essa relação desgastante de viver no trajeto entre uma escola e outra não contribui para que o professor mantenha uma identidade com a comunidade escolar.

Segundo sinopse estatística do INEP em 2013, o estado de Mato Grosso do Sul possuía 70,7% dos docentes atuando em apenas de uma escola, 24,1 em duas escolas e 5,2% em três ou mais escolas. Quanto ao número de turnos de atuação, 55,4% lecionavam em apenas um, 38% em dois e 6,6% em três ou mais (BRASIL, 2013).

Com a reforma do ensino médio aprovada sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, há certa abertura, possibilitando uma reconfiguração do currículo. Isso ocorre sob o signo de novos arranjos curriculares a partir do que prescreve a Base Comum Curricular Nacional e os Itinerários Formativos, conforme previsto em seu artigo 36.

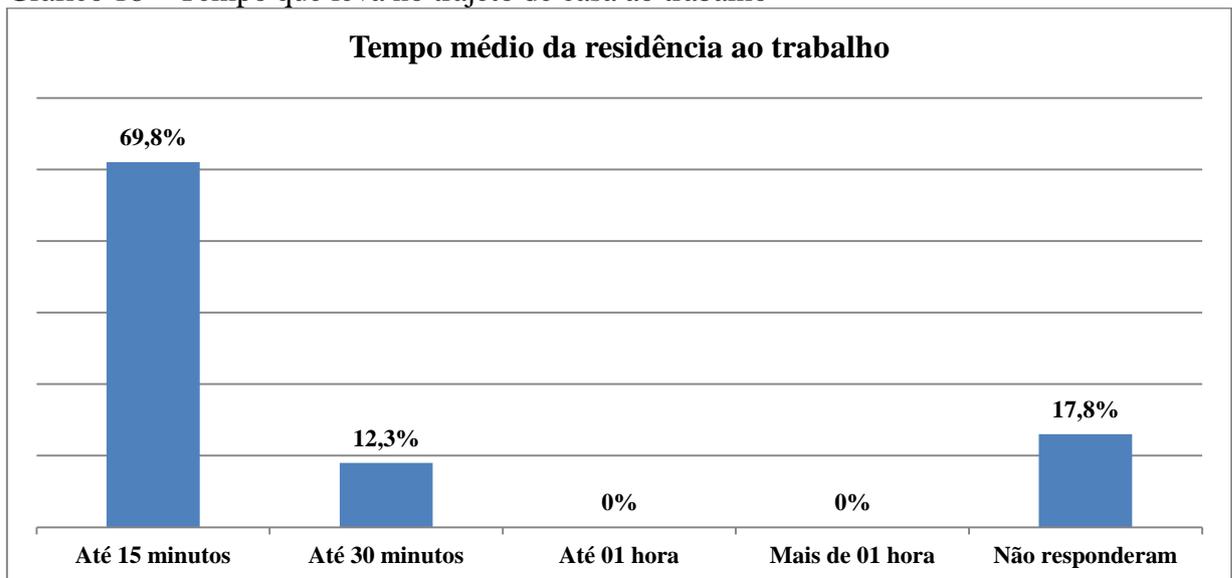
Nesse sentido, haverá uma gradativa expansão da jornada pedagógica escolar para os alunos, ampliando a possibilidade de jornada integral por escola aos docentes também. Isso dependerá de novas configurações do plano de cargos e carreiras do magistério estadual, criando mecanismos de incentivo aos gestores e docentes com dedicação exclusiva.

Outra característica relacionada com a qualidade de vida do trabalhador é o tempo necessário para chegar ao trabalho. Como Mato Grosso do Sul é constituído de cidades com baixa concentração populacional, apesar de não possuir uma logística de transporte público desejável, não se verifica o caos percebido nos grandes centros urbanos do país.

No entanto, ao se considerar essa questão com jornadas fragmentadas de trabalho, o que resultaria em sair rapidamente de uma escola para chegar a outra em curtos períodos de tempo, pode-se dizer que o trajeto de casa para o trabalho ou de uma escola para outra é sim um fator complicador.

Perguntados sobre quanto tempo os professores levam de suas residências até o trabalho, a maioria (82,1%) respondeu que leva no máximo 30 minutos, conforme descrito abaixo:

Gráfico 18 – Tempo que leva no trajeto de casa ao trabalho

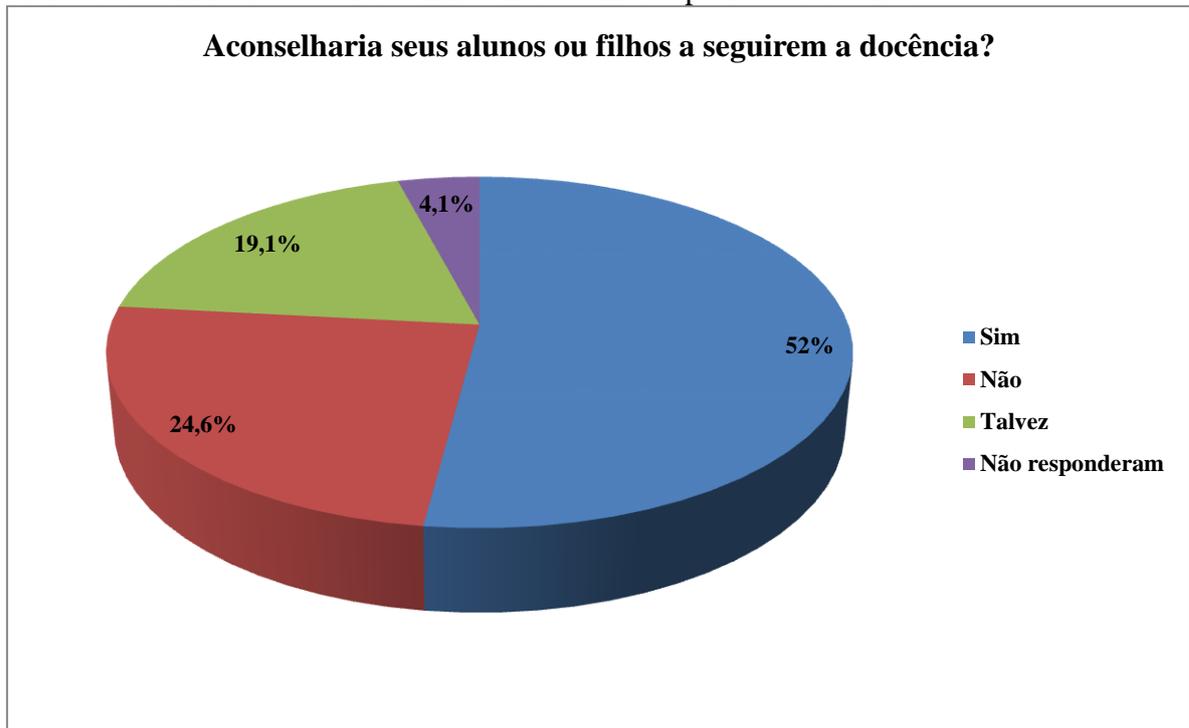


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Um fator importante para a qualidade de vida do trabalhador é a autoestima ou a autorrealização profissional. Quando o servidor se identifica com aquilo que faz, não só produz melhores resultados como consegue projetar o futuro com clareza, sem a preocupação de pensar em outra profissão.

Para compreender a percepção dos professores com o ofício, foi perguntado se os mesmos indicariam a profissão para os filhos. A tabela abaixo reproduz, de certa forma, o que pensam sobre a situação atual da docência.

Gráfico 19 – Influência sobre os filhos na escolha da profissão docente



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

As repostas indicam que a maioria dos docentes aconselharia os alunos ou filhos a seguirem a docência, revelando que há certo grau de autorrealização. Entretanto, há também uma parcela significativa daqueles que não indicariam a própria profissão.

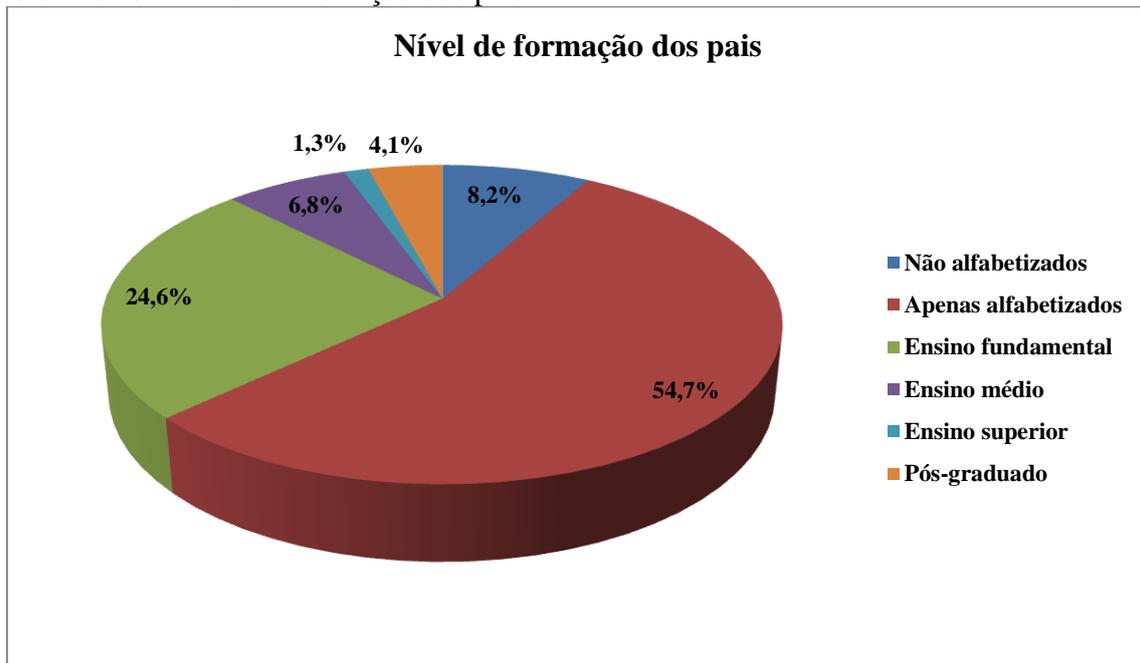
Talvez se esta questão fosse colocada antes de 2013, ano em que a categoria começou a sentir os efeitos, tanto salariais quanto em termos de tempo, para planejar o próprio trabalho, as repostas poderiam ser bem distintas. Com aprovação da Lei nº 11.738/2008, que trata do Piso Salarial Profissional Nacional com reajustes anuais, quase sempre acima da inflação, houve um aumento de expectativa com a profissão.

É difícil de compreender as relações de classes; seus antagonismos e contradições estão tão imbricados na realidade social que o fenômeno se torna latente ou, quando manifesto, é dado pela ideologia dominante como algo natural, escondendo sua realidade concreta. Isso ocorre pelo fato de que

A realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente aos nossos olhos. Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver, existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos, que, na verdade, “selecionam” e “distorcem” o que os olhos veem, e “escondem” o que não deve ser visto (SOUZA, 2015, p. 09).

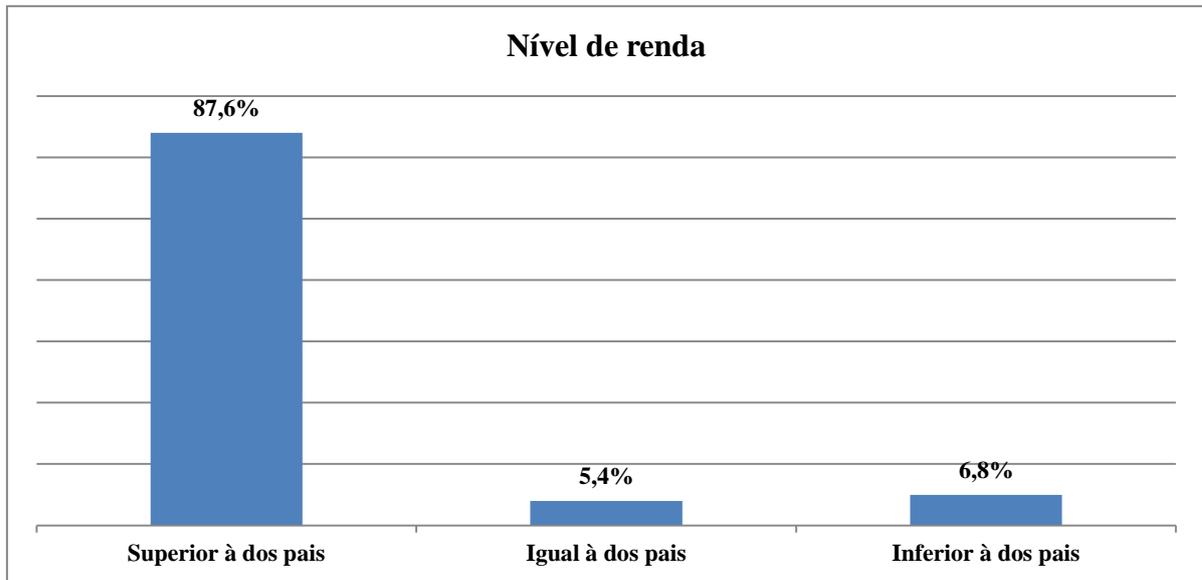
A posição social à qual pertence determinada categoria é definida por um conjunto de fatores, como renda, nível cultural e padrões de consumo, entre outros. Partindo do princípio de que os profissionais da educação básica encontram-se na classe média baixa, procurou-se obter informações sobre sua origem de classe, se houve evolução ou retração no que diz respeito à ascensão funcional. Os dois gráficos a seguir buscaram desvelar dados que indicam essa questão.

Gráfico 20 – Nível de instrução dos pais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Gráfico 21 – Nível de renda



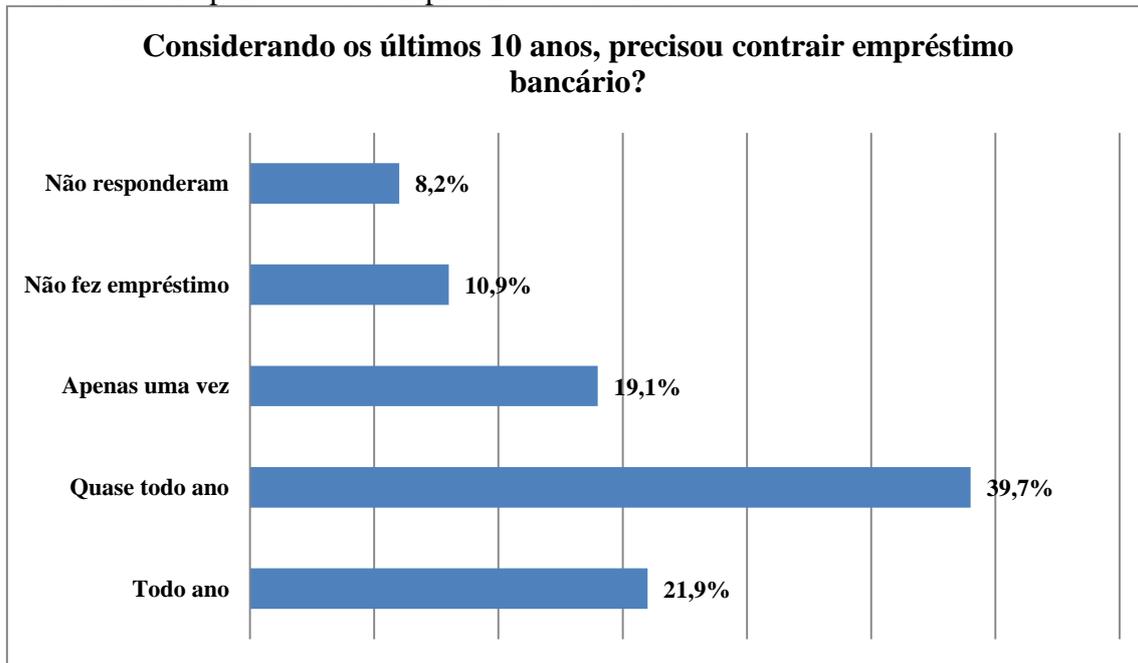
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A maioria dos professores é proveniente de famílias com baixo grau de escolaridade – 54,7% de seus pais são apenas alfabetizados, contra 1,35% com ensino superior. Quanto à dimensão comparativa da renda, 87,6% dos entrevistados responderam receber remuneração superior à de seus pais. Ou seja, houve uma evolução em termos de riqueza material e cultural.

Essa diferença relativa do padrão de renda e cultura evidencia que entre uma geração e outra houve uma mobilidade social vertical ascendente, ou seja, houve uma melhoria na qualidade de vida se tomados esses dois fatores como atributos de riqueza. Não cabe aqui discutir quais os principais fatores causadores desse processo, até porque a produtividade da força de trabalho como um todo tem aumentado, o que gera mais riquezas e, conseqüentemente, melhores condições de distribuição de renda, porém, é indispensável notar que a elevação do acesso à educação é condição fundamental de desenvolvimento humano.

Perguntados se precisaram contrair empréstimo bancário e em que proporção, seja para quitar dívidas, financiar carro ou casa própria, ou por outros motivos, os docentes responderam assim:

Gráfico 22 - Dependência de empréstimos bancários



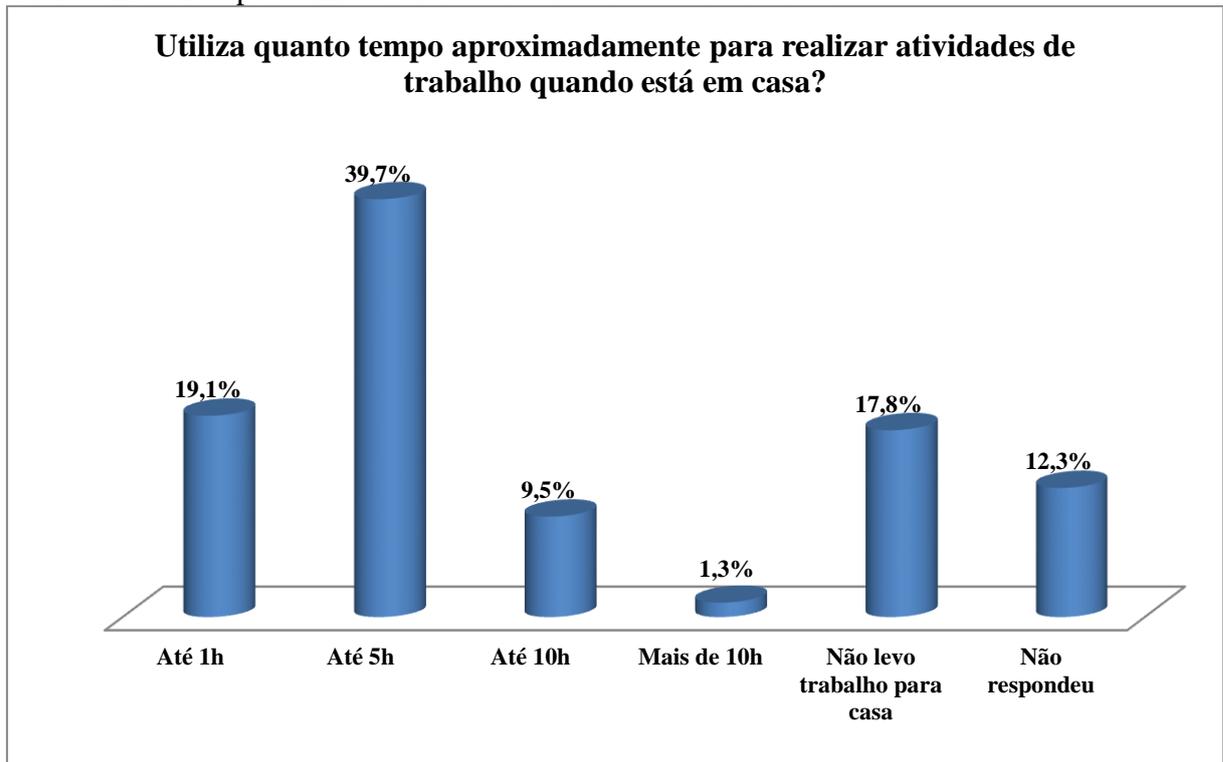
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Observa-se que boa parte dos docentes precisaram fazer empréstimos quase todo ano. Esse dado pode revelar duas situações: a primeira, de que eles possuem um padrão de endividamento elevado em virtude de sua remuneração não ser proporcional ao consumo das famílias, e a segunda, que é mais provável, é de que houve uma facilitação de acesso ao crédito às faixas de renda menores nos últimos anos.

A regularidade na folha de pagamento dos servidores públicos é outro elemento explicativo. Em décadas anteriores, em que o pensamento neoliberal provocava fortes arrochos no orçamento público, eram comuns os atrasos de pagamento, o que constrangia a oferta de crédito a servidores públicos, principalmente a professores.

Sobre o tempo necessário para a realização do trabalho fora do ambiente escolar, os professores responderam assim:

Gráfico 23 – Tempo utilizado em casa com atividades da escola



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Com a aprovação da Lei nº 11.738/2008, que trata do Piso Salarial Profissional Nacional, houve um aumento significativo do tempo disponível para jornada extraclasse. No caso da rede estadual de Mato Grosso do Sul, isso representou uma ampliação de 25% para 33%. Importante notar que esse percentual, de acordo com o artigo 24 da Lei Complementar nº 087/2000, é subdividido entre em duas partes: uma em que os servidores cumprem na própria escola (10 horas-aula) e outra em locais de livre escolha (06 horas-aula), considerando uma jornada de 40 horas (MATO GROSSO DO SUL, 2000). Essas alterações no PCCR foram postas pela Lei Complementar nº 165/2012 após decisão favorável do STF, que julgou constitucional a aplicação da Lei do Piso (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Partindo do princípio de que mais de 1/3 dos entrevistados possuem jornada de 40 horas semanais, há disponíveis 06 horas para atividades extraclasse, é natural que 39,7% considerem utilizar até 05 horas com trabalhos escolares em casa. No entanto 10,8% dos docentes ouvidos disseram utilizar até 10 horas ou mais, fugindo ao padrão. Importante lembrar que a composição curricular das disciplinas pode implicar em tempos diferentes de trabalho. Trabalhar com produção de textos em língua portuguesa, por exemplo, implica um elevado número de redações que o professor leva para casa, enquanto um professor que

aborda trigonometria na disciplina de matemática pode não precisar levar para casa gráficos e figuras na mesma proporção para serem corrigidos.

Outro aspecto relevante a ser considerado, mas que envolve o trabalho de praticamente todos os professores, são os projetos escolares. Com o aumento da complexidade dos problemas sociais, a escola passou a se tornar um laboratório de experiências na busca de minimizá-los. Nesse sentido, o calendário escolar se estrutura numa perspectiva de avanços e interrupções ao longo do ano letivo, em que os docentes com equipe pedagógica programam atividades pontuais para dar destaque a diversas temáticas.

Nesse rol de discussões transversais encontram-se projetos de combate ao bullying, conscientização para o trânsito, combate à discriminação racial, preservação do meio ambiente, orientação para redução de doenças sexuais, combate às drogas e erradicação da violência contra as mulheres, entre outros estabelecidos na Resolução do Calendário Escolar aprovada e reformulada anualmente. Essas temáticas são abordadas em sala de aula, no entanto, muitas vezes os professores precisam marcar horários no contraturno para se reunirem com alunos, ou mesmo levar atividades para casa (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Existem também atividades que são desenvolvidas nos sábados letivos. Essas datas ocorrem com a presença de professores e alunos, tendo em vista que, devido aos diversos feriados que recaem no meio de semana, há uma série de “pontes” para não fracionar a jornada de trabalho, o que é conhecido também como “feriado prolongado”. Sendo assim, é necessário repor esse tempo para garantir o mínimo de 200 dias letivos exigidos pela legislação. Outros fatores explicativos também entram nesse cálculo, como é o caso, por exemplo, de o início do ano letivo ocorrer muito tarde, comprimindo o restante do ano²⁷, além de eventuais greves e paralisações (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Os sábados letivos geralmente são utilizados como datas de formação continuada dos professores. São aplicadas atividades extraclases (a serem realizadas em casa) para alunos, de acordo com uma ordem cronológica de reposição, atendendo um dia da semana de cada vez, para que nenhum componente curricular seja prejudicado em termos de conteúdo.

Após os anos 1990, a educação brasileira passou por um processo de reconfiguração em seu *modus operandi*. Com a reestruturação do capital houve uma adequação dos moldes

²⁷ Essa tem sido uma prática comum nos últimos anos. Pressionado pela Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul - ASSOMASUL, o governo estadual acaba cedendo aos prefeitos, uma vez que ambas as redes compartilham do transporte escolar em regime de colaboração. Apesar de geralmente argumentarem que as fortes chuvas do verão danificam as vias rurais e pontes, o que se verifica de fato é uma enorme economia com folha de pagamento de servidores da educação, que, em sua maioria, são convocados em regime de trabalho temporário, ficando sem salários nos primeiros meses do ano.

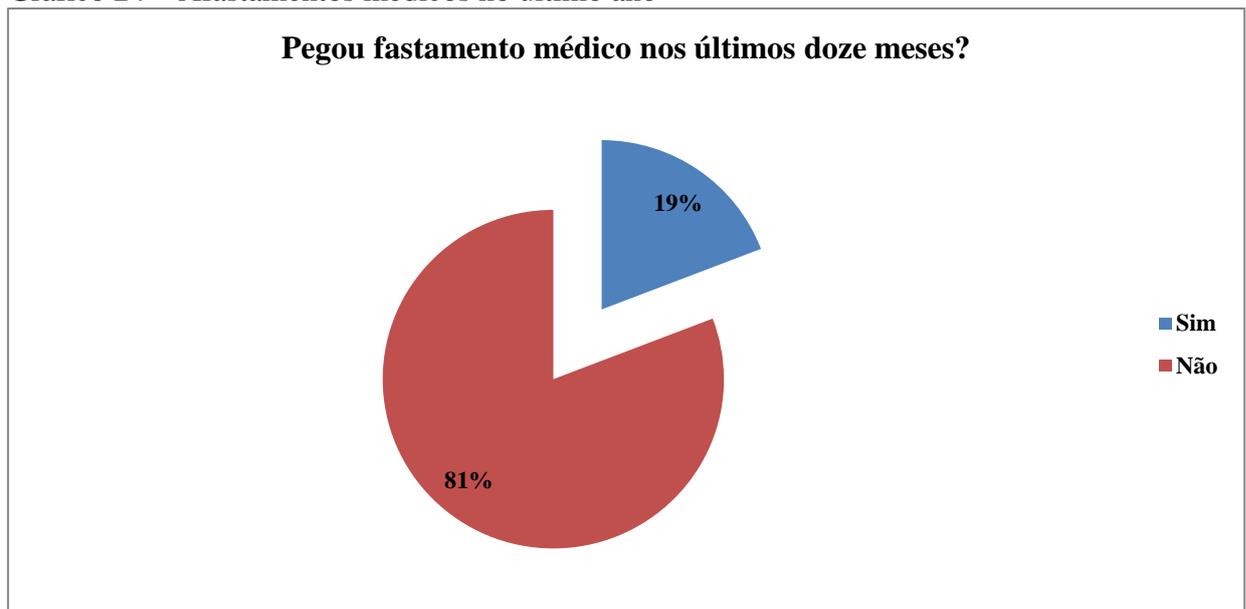
de gestão, à semelhança do gerencialismo empresarial, com o estabelecimento de metas, avaliações e cobranças de resultados. Isso, conforme Hypólito et al. (2012), afetou sobremaneira a saúde dos professores.

Essa configuração mercantil do processo de trabalho em quase todas as esferas da vida social, inclusive na escola, fez com que houvesse uma intensificação do trabalho. Isso se revelou de forma nítida com a emergência de avaliações em larga escala, mensurando e quantificando a qualidade do ensino dentro de uma perspectiva de “qualidade total”, desconsiderando ritmos diferenciados e peculiaridades de desempenho regionais. O importante é o fluxo (taxas de aprovação), o aprendizado de linguagens e cálculo e a otimização de recursos.

Essa tendência trouxe como consequência a responsabilização dos indivíduos e instituições de ensino pelo fracasso escolar e a gradativa isenção do papel do Estado como promotor de direitos sociais, especialmente na terceirização de suas funções. Os docentes acabam por se sentir culpados, ou, na melhor das hipóteses, com uma sensação de impotência frente às metas projetadas pelos órgãos governamentais. Isso acarreta desmotivação com a profissão, cansaço e adoecimento.

Ao perguntar se o(a) professor(a) pegou atestado médico nos últimos doze meses, a proporção de respostas ficou assim:

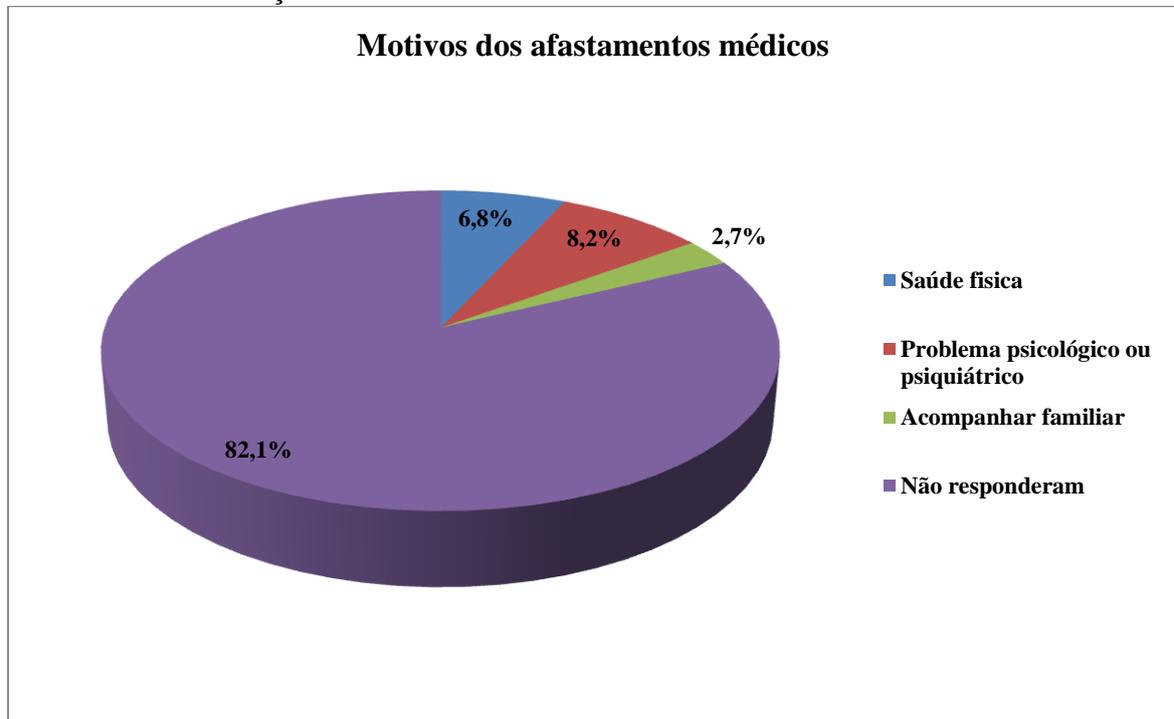
Gráfico 24 – Afastamentos médicos no último ano



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Sobre os motivos pelos quais os professores pediram afastamento médico, ficou assim constatado:

Gráfico 25 – Motivação dos afastamentos médicos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O grande número daqueles que não responderam (82,1%) está associado ao percentual majoritário (81%) dos que, na questão anterior, disseram não terem pegado atestado médico no período. Entre os maiores problemas dos profissionais de educação estão os associados à saúde psíquica.

É importante considerar que, mesmo não estando literalmente doente com alguma patologia definida pela Classificação Internacional de Doença (CID), o que de certa forma poderia resultar em readaptação funcional, uma grande parte dos docentes têm manifestado uma exaustão, uma espécie de estafa com o ofício. Isso se caracteriza por uma tristeza permanente e é objeto de estudos desde a década de 1980. O psicólogo germano-americano Herbert J. Freudenberger definiu esse transtorno como *burn out* (em inglês a palavra *burn* significa queimar e a palavra *out* significa fora, ou seja, queimar para fora, ou se esgotar). No livro intitulado *Burn Out: the high cost of high achievement. What it is and how to survive it*²⁸ descrevem-se as circunstâncias que levam os trabalhadores às situações-limites de seu

²⁸ *Burn Out: o alto custo da alta realização. O que é e como sobreviver.* No Brasil foi publicado em 1991 com o título *Estafa: o alto custo dos grandes empreendimentos. O que é – e como sobreviver.*

psiquismo. No Brasil esse problema é conhecido como síndrome de burnout (FREUDENBERGER, 1991).

Pereira et al. (2010) atribui à síndrome de burnout uma das patologias que se fazem presentes na vida dos professores e se manifesta pelo cansaço e desinteresse por aquilo que fazem, bem como perda de motivação e estresse. As transformações nas políticas educacionais, o estabelecimento de metas e resultados a serem obtidos em curto prazo, assim como a responsabilização do docente pelo insucesso da educação, são motivações potenciais para o adoecimento dos trabalhadores do ensino.

Interessante notar que parte desses fatores possui pouca ou nenhuma relação com aquilo que os professores conseguiriam individualmente resolver. O fracasso da escola está associado a diversos outros condicionantes, como a desestruturação familiar, a desigualdade de renda, a falta de oportunidade de trabalho e, inclusive, a própria transformação cultural na qual os adolescentes e jovens estão envolvidos.

Essa tendência de responsabilização dos docentes pelos resultados da escola está atrelada ao fortalecimento da ideologia neoliberal como suporte explicativo e resolutivo dos problemas nacionais. Como já afirmando neste trabalho, o neoliberalismo precisava se expandir e, com ele, um conjunto de valores e conceitos precisavam integrar seu arcabouço teórico e justificar sua necessidade. Nesse sentido, Bresser-Pereira (2011) afirma que:

Como a administração de empresas é o processo de tomar decisões relativas aos objetivos das empresas ou das organizações privadas, como é a forma de planejar, organizar e controlar as ações em empresas, como é a maneira pela qual seu pessoal deve ser escolhido, treinado e motivado, supôs-se que a administração pública fosse a mesma coisa aplicada ao Estado, ou, mais amplamente, às organizações públicas a seus serviços científicos, culturais e sociais. Podemos pensar a administração pública nestes termos – em termos de maneira de administrar – mas neste caso seria melhor dizer “gestão” ao invés de “administração” pública (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 04).

Sob o slogan de modernização necessária, houve uma série de reformas no interior do Estado e, no que compete à educação, essas ações priorizaram três grandes eixos, conforme Peroni, Oliveira e Fernandes (2009): a avaliação, o financiamento e a gestão.

Fernandes (2018), ao discutir a democratização da gestão educacional no Brasil, afirma que:

No campo da avaliação, deu-se início a programas que a tornaram de larga escala, tendo como imperativo a mensuração de processos educacionais que permitiriam conduzir a educação enquanto indicador social para sustentar

ranqueamentos internacionais. (...) A gestão da política educacional, por meio de seus sistemas e escolas, caminhou em busca de eficiências e eficácias, principalmente aquelas que poderiam induzir no público sua desqualificação diante dos méritos do mercado (FERNANDES, 2018, p. 72).

As avaliações de larga escala servem de parâmetro estatístico para premiar ou punir. Exemplo disso é a questão do fluxo escolar, que, juntamente com a proficiência em leitura e cálculo, constituem o índice de desenvolvimento da educação. Se o número de reprovações aumenta é porque, de alguma forma, os docentes e escolas “deixaram de assistir” as dificuldades dos estudantes. O que a avaliação não deixa explícito é que a preocupação com fluxo escolar esconde a pretensão de conter “custos” com o processo de escolarização.

O que deve ser compreendido nesse contexto é que há uma relação entre o adoecimento dos professores e o aprofundamento da lógica produtivista. É fato que a qualidade da educação depende muito do trabalho docente, porém os resultados dos índices educacionais não refletem apenas isso. Há elementos condicionantes externos à escola que as avaliações parametrizadas não mensuram.

Assim, não faz sentido inserir a meritocracia tal qual propala a ideologia neoliberal em um segmento cujos resultados não dependem exclusivamente de suas ações individuais ou coletivas. Essa capitalização imediatista de resultados do trabalho como “produtos” resulta, como já afirmado anteriormente, em precarização laboral.

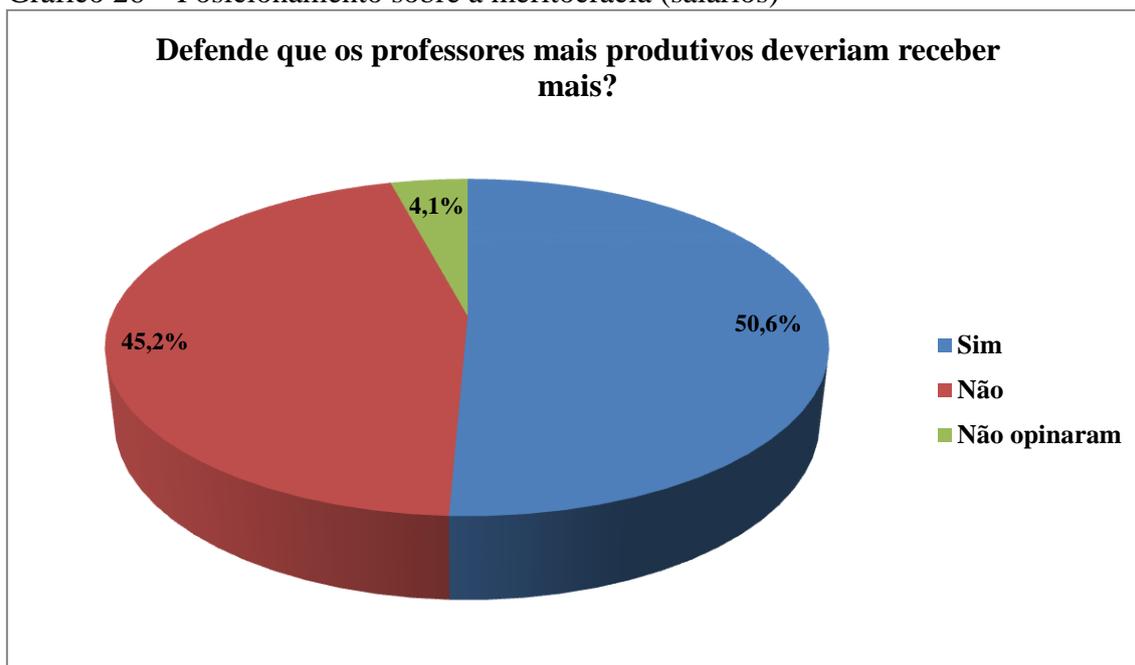
De acordo com Oliveira (2019),

O contexto político atual que atravessa boa parte dos países latino-americanos, marcados por uma forte regressão no que se refere aos direitos sociais, pelo conservadorismo moral e pela austeridade em matéria financeira tende a exacerbar as consequências (...) dos processos de regulação educacional (OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Nesse sentido, para compreender a percepção dos docentes da rede estadual sobre a conjugação de meritocracia e trabalho, optou-se por inserir a questão sobre o que pensam a respeito.

À pergunta se os docentes mais “produtivos” deveriam receber uma remuneração maior que a dos demais colegas de trabalho, os entrevistados responderam da seguinte forma:

Gráfico 26 – Posicionamento sobre a meritocracia (salários)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

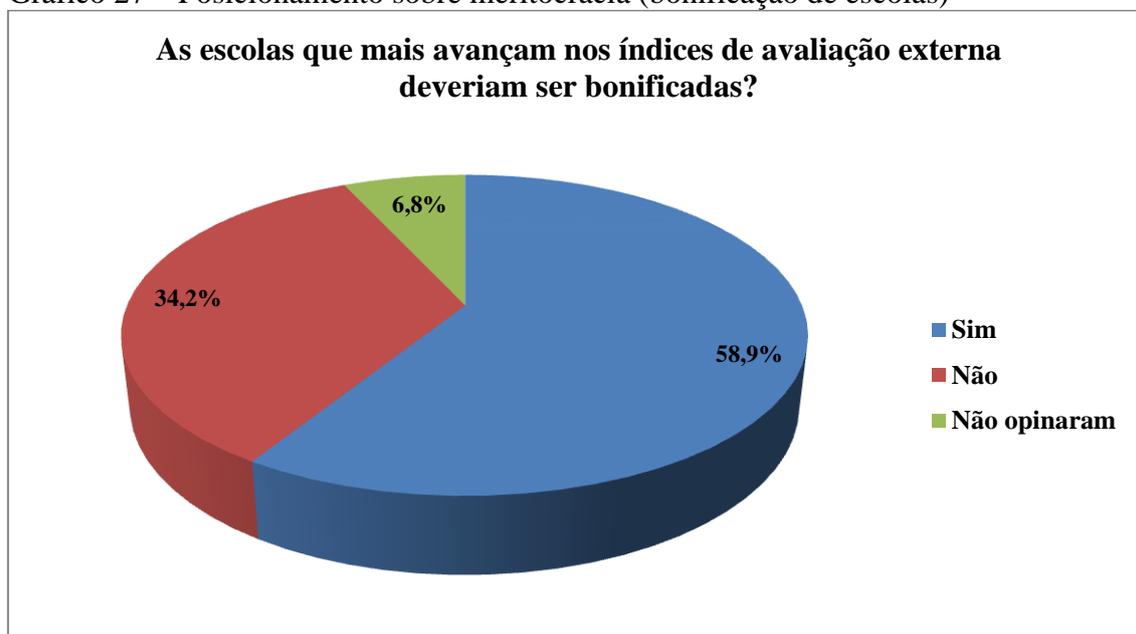
É curioso o fato que a maioria dos professores considera que o mérito em termos de produção de resultados deve ser atrelado ao salário, uma vez que as escolas não possuem as mesmas condições de trabalho, tampouco os alunos possuem rendimentos similares. Uma escola estadual localizada na periferia, cujos alunos precisam trabalhar (ainda que haja restrições legais para isso) no contraturno para complementar a renda familiar tende a não ter o mesmo rendimento que alunos de escolas centralizadas.

Há outros fatores que precisam ser levados em conta. Nas comunidades pobres as pessoas com baixa renda não possuem residência duradoura, são instáveis, geralmente com baixo nível de instrução e, conseqüentemente, mais vulneráveis ao desemprego, o que leva a constantes mudanças de localidade, ocasionando a transferência de seus filhos de escolas. O esforço dos professores nesse caso teria que ser enorme para suprir as deficiências apresentadas. As condições estruturais e didático-pedagógicas das escolas também não são homogêneas. Os diretores lutam com o que podem, muitas vezes promovem festas na própria escola ou apelam para emendas parlamentares para angariar fundos com a finalidade de adquirir computadores, ar condicionado, impressoras etc.

Conforme mostra o gráfico abaixo, ao questionar se as escolas que mais se destacam nas avaliações externas deveriam ser bonificadas, as respostas seguiram proporções aproximadas à ideia anterior – a maioria (58%) define como merecedoras de bônus as escolas

que se destacam em avaliações externas que visam mensurar o desenvolvimento do aprendizado.

Gráfico 27 – Posicionamento sobre meritocracia (bonificação de escolas)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

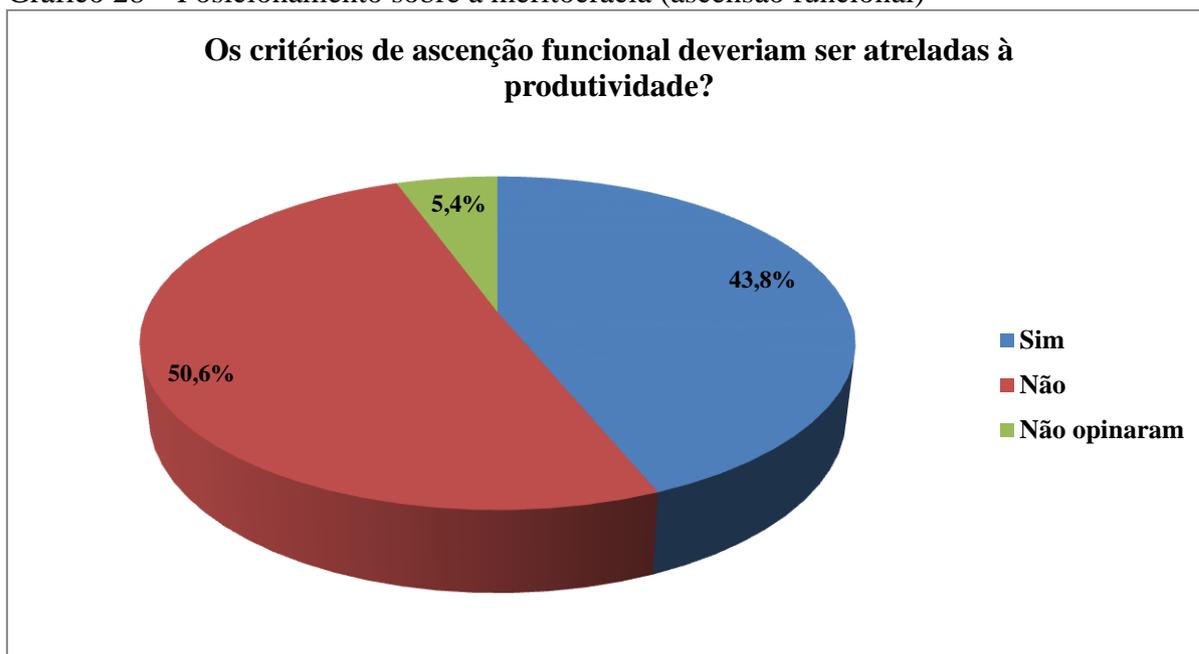
Além das avaliações standardizadas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que “(...) subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas”²⁹, no Mato Grosso do Sul há uma avaliação censitária com objetivos similares desde 2008, chamado Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

Ocorre que, como já discutido, essas avaliações funcionam como fotografia de um momento que reflete muitos elementos externos, tanto no que compete à realidade social do aluno quanto ao tempo. Seria injusto atribuir a ineficácia do desempenho estudantil a professores que, no momento da avaliação, não teriam responsabilidade ou sequer condições de mudar aquela realidade da noite para o dia.

Ao comparar as respostas da questão anterior, o gráfico abaixo revela que parte dos docentes considera que a ascensão funcional não deveria ser atrelada à produtividade. Isso se explica pelo fato de que a dinâmica laboral deles possui como fundamento o plano de cargos e carreira, no qual a produtividade não se encontra como critério de ascensão funcional.

²⁹ Conforme definido no Portal MEC, disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 26/12/2019.

Gráfico 28 – Posicionamento sobre a meritocracia (ascensão funcional)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesse sentido, entende-se que, se por um lado a produtividade, quando aplicada ao coletivo, no caso da bonificação de escolas, é algo positivo para os docentes, por outro, eles rechaçam a avaliação individual da carreira com critérios meritocráticos.

Gráfico 29 – Percepção sobre a capacidade dos concursos públicos em avaliar adequadamente os candidatos ao magistério



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

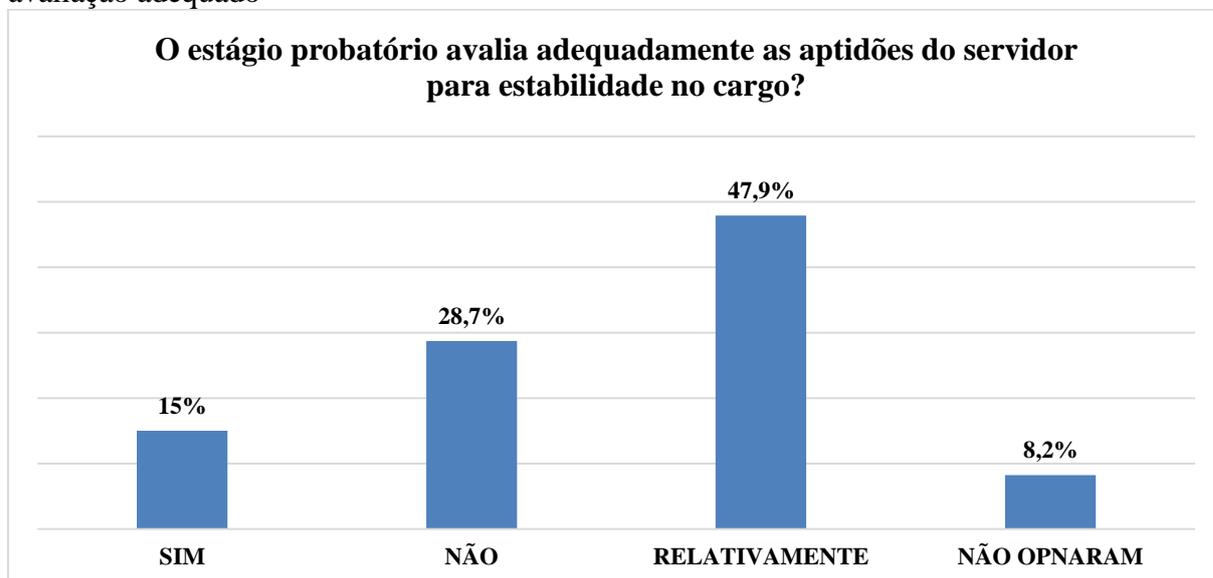
Os modelos de concursos públicos aplicados aos candidatos à docência na educação básica historicamente têm sido avaliações de conhecimentos teóricos e de títulos, com pouco

ou nenhum peso ao tempo de exercício na função ou mesmo qualquer avaliação prática, como uma prova didática, por exemplo.

A parte empírica do trabalho é avaliada posteriormente, por meio de fichas individualizadas semestrais ao longo do estágio probatório, que compreende um período de três anos de efetivo exercício para o servidor adquirir estabilidade na função.

Questionados se o estágio probatório avaliaria adequadamente as aptidões do servidor para fins de estabilidade no cargo, as respostas ficaram conforme demonstra o gráfico 30, abaixo.

Gráfico 30 – Percepção sobre a capacidade de o estágio probatório ser instrumento de avaliação adequado



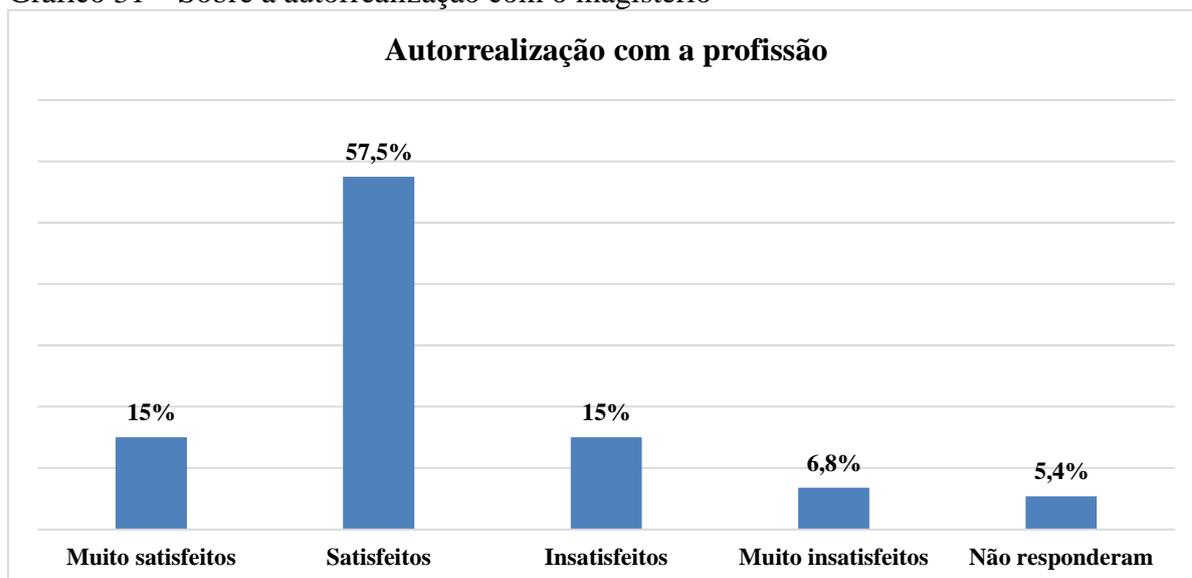
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Depreende-se que aproximadamente a metade dos docentes não acredita que os moldes de concursos públicos, assim como as avaliações funcionais imediatamente posteriores, são adequados às expectativas da profissão.

Ao serem questionados se os filhos estudam na rede pública ou privada, 65,7% responderam que estudam na rede pública, 8,2% disseram que estudam na rede privada, 1,3% disse que os filhos ainda não se encontram em idade escolar, 19,1% não possuem filhos e 5,4% não responderam.

Questionados sobre o nível de realização pessoal com a profissão docente, os participantes do congresso responderam da seguinte forma:

Gráfico 31 – Sobre a autorrealização com o magistério

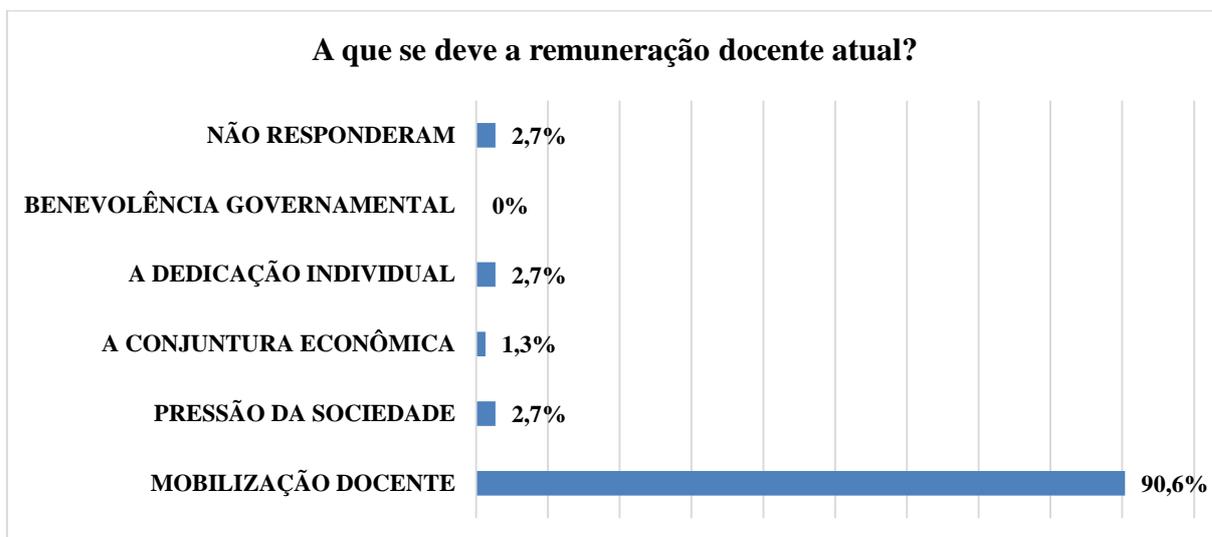


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O grau de satisfação com a profissão, além do salário, está também relacionado com as condições de trabalho. É certo que, a partir da consolidação de políticas indutoras de financiamento da educação básica como um todo, caso da transformação do FUNDEF para do FUNDEB, há um maior aporte de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e, com isso, a possibilidade de mais tempo de planejamento de aulas, bem como melhores estruturas físicas para a execução o trabalho.

Para perceber o nível de consciência de classe da categoria docente seria necessário compreender o que pensam os professores sobre as causas de suas conquistas laborais históricas. Uma das conquistas importantes mais recentes foi o estabelecimento de um piso salarial nacional. Nesse sentido, perguntou-se a que se deve a remuneração atual dos professores da rede estadual de ensino. O gráfico a seguir representa as respostas dos entrevistados.

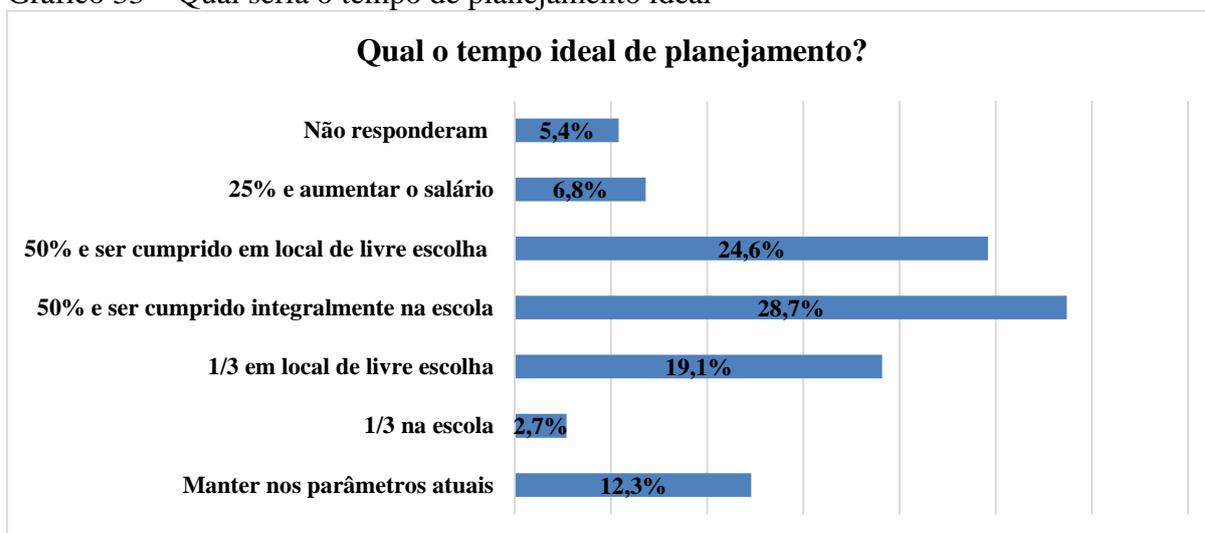
Gráfico 32: O que pensam os docentes sobre as causas da remuneração que possuem



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Sabe-se que a jornada de trabalho dos professores na modalidade regular é mensurada pela hora-aula, que corresponde a 50 minutos. Em outras palavras, um servidor lotado em 20 horas de 60 minutos precisa cumprir 24 aulas, das quais 08 (1/3) são consideradas horas-atividade, sendo uma parte de cumprimento obrigatório nas unidades de ensino e o restante em local de livre escolha. Antes da aprovação da Lei Federal nº 11.738/2008, essa proporção era de 1/4. Questionados sobre o tempo que consideram ideal a ser reservado para planejamento escolar, os professores responderam da seguinte maneira:

Gráfico 33 – Qual seria o tempo de planejamento ideal



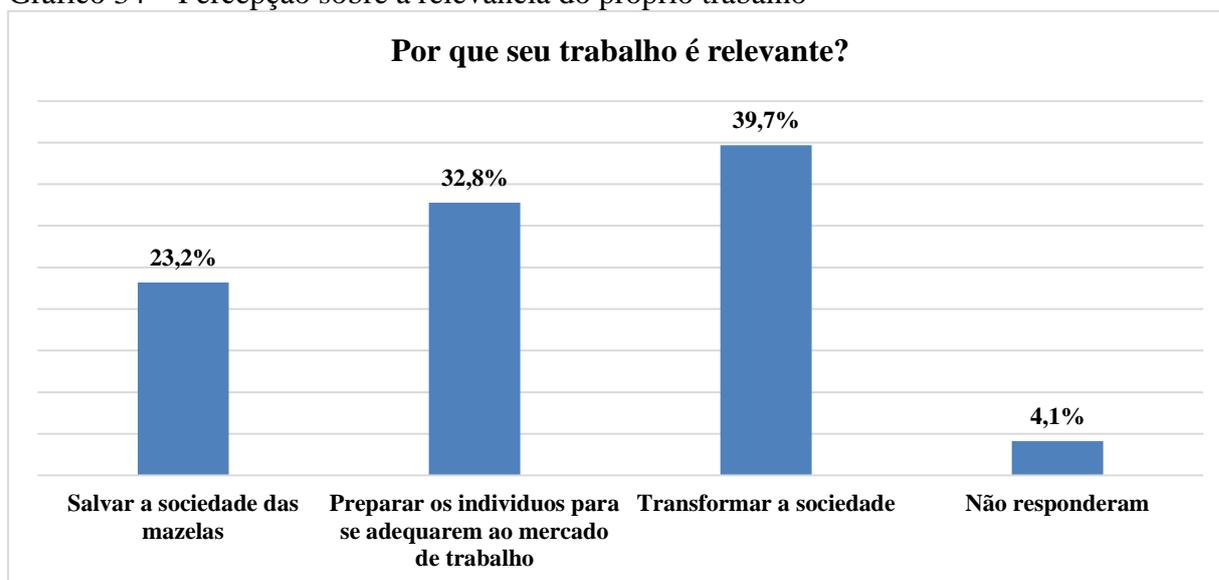
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, 2020.

Quanto à organização do tempo de cumprimento da jornada de planejamento de aulas, os professores responderam em proporções bem diversificadas, entretanto pode-se observar que uma fatia significativa (28%) defende que a metade da jornada deveria ser reservada para essa finalidade e ser cumprida integralmente na escola, enquanto outra parte dos entrevistados (24%) acredita que, sendo 50% a hora-atividade, deveria ser cumprida em locais de livre escolha. Na sequência há os que defendem a manutenção dos parâmetros atuais de 1/3 reservado para esta finalidade, porém sendo cumprido em locais de livre escolha.

O formato de organização curricular e a fragmentação das jornadas de trabalho, tendo em vista que boa parte dos docentes leciona em mais de uma escola, contribui para que as “janelas” entre uma aula e outra não constituam tempo útil para realizar um planejamento satisfatório.

Questionados sobre a relevância de seu trabalho para a sociedade, os entrevistados responderam da seguinte maneira:

Gráfico 34 – Percepção sobre a relevância do próprio trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesse sentido, a maioria dos professores (72%) acredita que a educação possui o duplo papel de transformar a sociedade e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Há ainda os que veem a escola como um mecanismo redentor (23%) das mazelas inerentes às contradições sociais, típicas de uma sociedade de classes.

O entendimento sobre o papel do docente na sociedade vai além de sua autocompreensão ou sua visão de mundo. No entanto, sua identidade e o valor de seu ofício para a sociedade têm influência da visão que a sociedade capitalista incutiu no imaginário

individual e coletivo. As reformas neoliberais pelas quais os sistemas educacionais passaram promoveram rupturas em valores e paradigmas. Ao discorrer sobre isso, Sobe (2019) afirma que

Embora a docência tenha sido há muito tempo encarregada de fornecer a panaceia escolar dentro dos projetos de desenvolvimento nacional e de modernização, a responsabilidade atribuída aos professores começou a mudar, de produzir “a boa sociedade”, a produzir “a boa economia” (SOBE, 2019, p. 17).

Nesse sentido, os professores formam seu imaginário dentro daqueles valores que permeiam seu tempo histórico. A questão discursiva proposta no final da enquete reproduz isso na medida em que deixa evidente certo misto de esperança com inconformismo. É fato que as alterações propostas pela reforma trabalhista, previdenciária e do ensino médio repercutiram como restrição de direitos para toda a sociedade e, no último caso, afetou diretamente a organização curricular e, conseqüentemente, os marcos legais que definem a atuação profissional docente, ao flexibilizar a definição de competência de exercício para componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Como se pôde observar nesta pesquisa, a profissionalização docente passa por várias dimensões que caracterizam o trabalho dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, como, por exemplo, formação inicial e continuada, plano de carreira, valorização salarial, seguridade previdenciária, instrumentos e espaços de trabalho adequados, ingresso ao cargo via concursos públicos, entre outros.

Um ponto importante de se notar é que a ampliação de direitos sociais, como o direito à educação, requer luta e persistência. Em outras palavras “(...) disputar um projeto de educação é disputar um projeto de sociedade” (FERNANDES, 2018, p. 15). Essas tensões são normais em um processo democrático, haja vista que o Estado capitalista internaliza a luta de classes.

O modelo de administração das políticas educacionais adotado pelo Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo em que buscou descentralizar e democratizar os processos decisórios, dando aos municípios protagonismo, apesar da cooperação intergovernamental entre as três esferas de governo, manteve um concentrado poder normativo e coordenativo na União (ABRÚCIO, 2010).

As políticas de financiamento da educação, que afetam diretamente os docentes via PCCRs e salários, geralmente foram amadurecidas nas discussões de elaboração dos planos plurianuais de educação ou de normas gerais que versam especificamente sobre o assunto, como é o caso do FUNDEB e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2007; 2008), por exemplo.

Como os planos decenais de educação e demais normas educacionais equalizadoras são discutidas e implantadas primeiramente em nível federal, os estados e municípios tendem a seguir os moldes gerais. No estado de Mato Grosso do Sul o exemplo mais evidente disso é a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008), assim como os desdobramentos jurídicos subsequentes para seu efetivo cumprimento local (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2013).

Embora essa aprovação de vencimentos mínimos parametrizados nacionalmente seja uma conquista histórica para a categoria docente, sua efetivação não ocorreu sem tensões. Observa-se que houve resistência em seu cumprimento tão logo a Lei nº 11.738/2008 foi

aprovada³⁰, ou seja, bem na metade de mandato dos governadores. No entanto, no dia 06 de abril de 2011 o STF julgou constitucional a Lei do Piso, obrigando estados e municípios a cumprirem.

De qualquer forma, as normas que regulam o trabalho docente na esfera estadual subordinam-se, ainda que de forma indireta e informal, às políticas nacionais de educação, e estas estão integradas ao projeto societário em vigor. Um exemplo disso é o conceito de remuneração que o Estatuto dos Servidores Públicos Civis de Mato Grosso do Sul, expresso por meio da Lei Complementar nº 1.102, de 10 de outubro de 1990, mantém com o estatuído na Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Ainda que o estatuto tenha sido publicado dois meses depois, o mesmo é fruto de uma ampla e aprofundada discussão nacional, o que refletiu na confecção do estatuto estadual.

Pode-se perceber também que, embora o trabalho docente possua certa estabilidade pelo fato de ser majoritariamente público, a (des)regulamentação normativa do trabalho na educação, guardada as devidas proporções, possui o mesmo perfil e agravantes das flexibilizações observadas no mundo do trabalho mais amplo. Essas dinâmicas históricas vêm sempre camufladas sob a roupagem da eficiência, eficácia e “modernização”.

Essa tendência remonta à crise do *welfare state*, em que fazia sentido a utilização de conceitos que justificassem uma reestruturação do sistema econômico, e nada melhor que o slogan de progresso, desenvolvimento e modernidade.

Modernidade inspirada pelo neoliberalismo substitutivo do Estado garantidor e provedor de direitos universais pelo Estado agenciador do mercado. A livre iniciativa e o aproveitamento das oportunidades produzidas na concorrência e na competência deviam prevalecer sobre obrigações do poder público (ABICALIL; NETO, 2010, p. 219).

Embora o sistema econômico capitalista tenha contribuído com a expansão de novas tecnologias da informação e comunicação, o acesso às mesmas nem sempre é democratizado e, quando o são, geralmente contribuem para o controle laboral e geram interdependência do usuário/trabalhador às dinâmicas do sistema produtivo. Esse processo constitui o novo proletariado de serviços na era digital (ANTUNES, 2018).

³⁰ Assinaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade os governadores André Puccinelli, do Mato Grosso do Sul (PMDB), Roberto Requião, do Paraná (PMDB), Yeda Crusius, do Rio Grande do Sul (PSDB), Luiz Henrique da Silveira, de Santa Catarina (PMDB) e Cid Gomes, do Ceará (PSB).

Sobre a autonomia docente, a título de exemplo, os professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul utilizam-se de livros didáticos elaborados por “especialistas” de diversas editoras, que posteriormente são selecionados, organizados e distribuídos com suporte técnico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A participação do professor nesse processo restringe-se à escolha do livro, uma vez que isso ocorre periodicamente via consulta pública, ainda que nem sempre de forma plenamente democrática.

Além de se destacar a autonomia do trabalho docente quanto à democratização da constituição dos programas, conteúdos e currículos escolares, foi importante refletir sobre a formação que os alunos que cursam licenciatura recebem. Quais os estímulos por parte do Estado no sentido de tornar a carreira atraente e que saberes são necessários para formar um bom profissional.

Entretanto, para que isso ocorra é fundamental que seja levado em consideração o aspecto da autonomia docente no processo de constituição dos saberes mínimos que padronizam os requisitos do ofício. Nesse aspecto, entra como um dos pilares indispensáveis a questão da formação e, mais do que isso, do grau de independência com relação aos conteúdos que serão ensinados.

Quanto à valorização da evolução profissional docente, há que se destacar que as ascensões funcionais, tanto as programadas para cada quinquênio, como são os casos de adicionais por tempo de serviço, por exemplo, quanto as oriundas de promoções, ou seja, aquelas que dependem da abertura de vagas na carreira (mortes ou aposentadorias), tiveram impacto remuneratório importante entre 2008 e 2018 na rede estadual de ensino. No entanto, a política do PSPN teve protagonismo em termos absolutos, gerando destacado impacto no vencimento final dos professores (BRASIL, 2008)³¹.

Observa-se, nesse sentido, que não basta que haja uma regulação formal em nível nacional sobre os reajustes mínimos anuais, como é o caso do piso salarial docente (que, em si, é extremamente necessário e importante, mas não suficiente), em que os cálculos partem da evolução do custo-aluno. É necessário que as carreiras estejam bem estruturadas com a possibilidade de ascensão vertical e horizontal. Aqui isso se dá ao conjugar as 08 classes e os 06 adicionais por tempo de serviço (horizontal) aos 04 níveis, a depender do título acadêmico do servidor (vertical).

³¹ No momento que essa tese era redigida, tramitava um projeto de alteração do PCCR da rede estadual, transformando os salários em subsídios e diminuindo os adicionais correspondentes às primeiras classes da carreira.

O doutorado, que seria o nível V, até a redação deste texto ainda não havia sido inserido no plano de carreira, conforme previsto na Meta 18.16 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, conforme segue:

(...) 18.16. Garantir, no Plano de Carreira, aos docentes das redes públicas, que atuam na educação básica, incentivo remuneratório por titulação: de 20% para professores(as) com especialização, de 30% para docentes com mestrado e de 50% para professores(as) com doutorado, a partir do terceiro ano de vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 100).

No entanto, ao avançar nas políticas nacionais, retrocede-se nas estaduais, com o ajuizamento da questão sob o pretexto de invasão de competência administrativo-financeira, como já visto. Quando se avança nas estaduais, como é o caso do Plano Estadual citado anteriormente, seu cumprimento se torna limitado, dada a vinculação com a política de austeridade fiscal do estado, seguindo a mesma lógica da União.

Para a compreensão do complexo processo de tensionamento político que resultou inicialmente em uma não aceitação da política do piso salarial, é necessário olhar para a expansão de direitos sociais ocorridos desde a primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. A democratização de acesso ao ensino superior, o Programa Ciência Sem Fronteiras, o estabelecimento de cotas sociais e raciais e o aprimoramento de diversos outros programas sociais para famílias de baixa renda são sentidos pelas elites conservadoras do país, que dispõem historicamente de privilégios via indução direta ou indireta dos investimentos públicos.

Como se percebe, os acontecimentos nacionais quase sempre mantêm relação com o ordenamento legal do estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, os impactos maiores, com implicação direta, ocorreram após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, cabendo destaque especial à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que, por sua vez, foi seguida em nível estadual pela Emenda Constitucional nº 77, de 18 de abril de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Ambas congelaram investimentos públicos, causando embaraçosa desesperança na manutenção ou ampliação de direitos sociais.

A aprovação da Ementa Constitucional nº 95 protagoniza um novo cenário, uma vez que prevê o estabelecimento de um teto de gastos, atrofiando áreas que já sofriam pela histórica escassez de investimentos públicos, como é o caso da educação.

Dentre os já citados, um fator impactante para a (des)profissionalização docente foi a aprovação do novo ensino médio, em 2017. Essa decisão trouxe algumas implicações ao

prever a expansão gradual da jornada, que atualmente é de 800 horas, para 1.400 horas, sem que haja clareza sobre o potencial financiamento disso, diante tanto do congelamento de gastos, citado anteriormente, quanto da incerteza quanto à permanência do FUNDEB, que vence em 2020.

Outro ponto crucial presente na reforma do ensino médio é a fragilidade no que tange às exigências de formação para atuação em determinadas disciplinas dos itinerários formativos, ao prever, no artigo 6º, que

(...) profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, p. 03).

Isso traz precarização para a profissão docente, uma vez que, ao deixar a cargo dos sistemas de ensino para que “reconheçam”, possibilita que detentores de formações diversas ou mesmo muito alheias ao respectivo componente curricular possam lecionar. A ideia de restringir o trabalho docente aos licenciados e habilitados para o ofício como um critério de reconhecimento em qualquer profissão perderá o sentido. Nesse rol dos componentes curriculares considerados “menos relevantes” do ponto de vista do mercado, como é o caso de grande parte das ciências humanas, eles podem ser exercido por quaisquer profissionais.

Por fim, cabe salientar que entre o final de 2017 e o final de 2018 houve mobilizações para construção da nova BNCC. Os resultados expressos na homologação final não materializaram os anseios das reais da sociedade sendo contestada por entidades e pesquisadores. Para Aguiar & Dourado (2018),

Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07).

Após alterações nos critérios de indicação a membros do Fórum Nacional de Educação, por meio da Portaria/MEC nº 577, de 27 de abril de 2017, houve um esvaziamento

proposital do FNE por parte do governo Michel Temer. Figuras proeminentes da luta por educação pública, universal, laica e gratuita, ficaram de fora. Nesse ínterim, como forma de resistência, os movimentos sociais criaram o Fórum Nacional Popular de Educação. Tentou-se, de todas as formas, barrar a nova BNCC para costurar uma proposta alternativa.

Fato é que as transformações operadas pelas mudanças na legislação educacional recente reverberam os anseios da Nova Gestão Pública que, desde os anos 1990, pretende se constituir hegemônica. Para Oliveira (2019),

A retórica dominante trazida por esse processo insiste na necessidade de reformar os sistemas educacionais tanto no sentido de atribuir maior flexibilidade às suas normas e autonomia às instituições, para que possam se adequar às demandas do seu entorno rompendo com o padrão universal, quanto para que possam desenvolver as competências e habilidades requeridas pelos processos de transformação, sobretudo tecnológicos, pelos quais passa a sociedade (OLIVEIRA, 2019, p. 272).

Embora os planos estadual e nacional de educação focalizem em algumas metas a valorização do magistério, como é o caso das metas 15, 16, 17 e 18, tanto do PNE quanto do PEE, esse processo de instrumentalização e flexibilização normativa proposta pela reforma do ensino médio e pela nova BNCC sinalizam um futuro de maior vinculação com políticas de resultados (*accountability*) e um aumento na responsabilização das unidades de ensino e dos docentes (meritocracia).

Ao se observarem as políticas estaduais de educação, fica evidente que, tão logo foi aprovado o FUNDEB, em 2007, e o PSPN, em 2008, ocorreu o embate na esfera estadual com a interposição judicial da ADIN 4167, questionando a legitimidade da norma. Interessante notar que o posicionamento do governo do estado nesse contexto confronta claramente os objetivos e metas para a valorização do magistério previstos no Plano Estadual de Educação em vigor (2003-2010).

Alguns objetivos do referido plano sinalizavam a expansão de direitos que, mesmo que parcialmente, já seriam materializados no PSPN, em 2008, como, por exemplo:

(...) 8. Implantar uma política salarial, estabelecendo piso salarial estadual nunca inferior ao piso salarial nacional unificado, no prazo máximo de um ano, a contar da vigência deste Plano; (...) 12. Garantir que a formação continuada seja considerada na carreira dos trabalhadores em educação, para efeito de benefício financeiro, sob forma de qualificação, desde que com carga horária mínima de 120 horas; (...) 14. Diminuir o tempo de interstício para a promoção funcional, e garantia de promoção automática; (...) 16. Implantar, durante a vigência deste Plano, a destinação de 25% a 30% da carga horária do professor para a preparação de aulas, avaliações e reuniões

pedagógicas, devendo esta ser ampliada gradativamente para chegar a 50% até 2010; 17. Garantir, no prazo máximo de cinco anos, a implantação de licença integral para estudos em nível de pós-graduação para trabalhadores em educação, sem prejuízo financeiro, desde que na sua área de atuação ou correlata e que permaneça na respectiva rede, ao término do curso, no mínimo o dobro do tempo concedido para estudos; (...) (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 53).

O descumprimento dos principais pontos que visavam a valorização do trabalho contidos do primeiro plano estadual de educação deixa patente que a emanção de normas gerais seria necessária para que os entes subnacionais fossem induzidos à valorização docente, ainda que estes resistissem questionando via judicial, como foi o caso.

Apenas em 2011 foi julgada procedente a lei pelo STF, obrigando seu efetivo cumprimento. Nesse período houve diversas tratativas pelo movimento sindical no sentido de sensibilizar os governos na desistência da ação. A FETEMS teve papel preponderante no estado e a CNTE utilizou de amplo mecanismo publicitário, destacando como “amigos da educação” aqueles prefeitos e governadores que cumpriam a Lei do Piso, independente da tramitação da ADIN.

Por controverso que pareça, o contexto eleitoral dá novas roupagens ao processo de embates e conquistas. Após anos de diálogos e mobilizações, a FETEMS induziu o governo a emplacar uma agenda positiva em 2013, firmando um pacto pela educação. O contexto foi de fragilização política do governo, uma vez que seu candidato à sucessão tinha poucas vantagens de lograr êxito nas urnas.

Nesse sentido, foi aprovado o piso salarial por 20 horas, tendo como referência o PSPN, ou seja, em parcelas que corresponderiam à proporção da diferença em relação ao PSPN de 1/4 em 2015, 1/3 em 2016, 1/2 em 2017 e 1/1 a partir de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2013). Isso significa que a partir de 2018 os professores receberiam 100% do PSPN por uma jornada de 20 horas semanais.

No ano de 2015, o governador Reinaldo Azambuja revoga a norma que consolidaria o piso salarial estadual até 2018 e institui a Lei Complementar nº 200, em que há a expansão das parcelas para o efetivo cumprimento ocorrer apenas no ano de 2021 nas proporções dispostas abaixo:

(...) § 2º A equivalência de 100% de que trata o § 1º deste artigo será integralizada até o ano de 2021, nas datas fixadas e nos percentuais correspondentes ao “Piso Salarial Profissional para os Profissionais do Magistério”, estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 2008, conforme especificado nos incisos abaixo: I - janeiro de 2015: 69,42%; II - outubro de

2015: 73,79%; III - outubro de 2016: 78,16%; IV - outubro de 2017: 82,53%; V - outubro de 2018: 86,90%; VI - outubro de 2019: 91,97%; VII - outubro de 2020: 95,64%; VIII - outubro de 2021: 100% (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 01).

No entanto, essa política foi novamente alterada em 12 de julho de 2019, com a aprovação da Lei Complementar nº 266, representando um forte baque para os professores convocados, que tiveram seus vencimentos reduzidos, em média, em 32%. A FETEMS, por intermédio da CNTE³², ingressou no STF com a ADIN nº 6196, em 17 de julho de 2019, que foi julgada desfavoravelmente para a categoria no dia 26 de maio de 2020. Sobre a integralização do piso salarial estadual, a mesma lei traz em seu artigo 49 a seguinte redação:

(...) § 2º A equivalência de 100% de que trata o § 1º deste artigo será integralizada até o ano de 2024, nas datas fixadas e nos percentuais correspondentes ao “Piso Salarial Profissional para os Profissionais do Magistério”, estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 2008, conforme especificado nos incisos abaixo: VI - outubro de 2019: 84%; VII - outubro de 2020: 86%; VIII - outubro de 2021: 88%; IX - outubro de 2022: 91%; X - outubro de 2023: 95%; e XI - outubro de 2024: 100% (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 05).

Observa-se que há uma postergação no cumprimento das normas. Essas políticas, caso fossem levadas a sério, teriam resultados positivos na política salarial docente e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho dos professores, uma vez que, ganhando pouco, as condições materiais de existência do trabalhador dependem muito mais do aumento de sua jornada semanal de trabalho. Em outras palavras, a precarização remuneratória implica intensificação do trabalho.

Essa última norma mantém correlação com a política de austeridade e teto de gastos adotada a partir da Emenda Constitucional nº 77. Tal mudança na Constituição Estadual induziu a outras alterações com caráter restritivo de direitos, como é o caso da Reforma da Previdência Estadual, por meio da Emenda Constitucional nº 82, de 18 de dezembro de 2019, por exemplo (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O maior problema quando se trata da redução de investimentos públicos num contexto que requer valorização docente é manter vivo o compromisso com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a ser cumprido até 2024. Entretanto, até 2018, limite

³² Porque neste caso a interposição de Ações Diretas de Inconstitucionalidades só pode ocorrer por confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional, conforme o artigo 2º da lei nº 9.868, de 10 de novembro de 1999.

temporal de recorte desta pesquisa, as principais metas nesse sentido ainda não haviam sido cumpridas e sequer havia indicativo de efetivação.

A título de exemplo, a meta 17 do PEE afirma que há intenção de:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 91).

Isso ocorreria com a evolução nos vencimentos, elevando a remuneração docente, já devidamente calculadas as correções monetárias, de forma que fosse equiparada à média salarial dos demais profissionais até 2020 e, até 2024 esse vencimento estivesse 20% superior ao dos demais profissionais com mesmo nível de instrução (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O PEE 2014-2024 é extremamente promissor quanto à valorização da formação permanente dos trabalhadores. Entretanto, o que ocorre com as políticas educacionais em Mato Grosso do Sul é exatamente o contrário disso. Com as leis complementares que postergaram o cumprimento do piso por 20 horas, o PCCR da categoria docente vai se transformando em uma espécie de “colcha de retalhos”, sendo gradativamente reformulado, mas no sentido de retirar direitos e reduzir a possibilidade de aumento real dos vencimentos, como explicado abaixo.

As duas revisões dos prazos para cumprimento do piso salarial profissional por 20 horas, conforme pactuado em 2013, a abertura de concurso público para docentes em 2018 com apenas 1000 vagas, quando a FETEMS denunciava a existência de mais de 2.800³³, a nomeação de apenas 73 aprovados no certame entre os 14 mil inscritos, o conturbado processo de questionamento sobre a qualidade das provas e isenção do processo, a alteração do estatuto dos professores em 2019, criando duas faixas salariais, uma para convocados (que tiveram os salários radicalmente reduzidos) e outra para efetivos.

Pouco tem sido feito em nível estadual no sentido de valorizar concretamente a formação permanente, especialmente o estímulo na carreira aos trabalhadores que cursarem pós-graduação *stricto sensu*, aos que utilizarem técnicas eficazes de aprendizado em seu trabalho, ou mesmo à produtividade, quando desvinculada de requisitos meritocráticos que gerem competitividade interna, em descompasso com a harmonia requerida pelo serviço

³³ Conforme <https://www.fetems.org.br/Utilidades/view/governo-nao-cumpre-realizacao-do-concurso-paraprofessoresadministrativosedizquenaotemdataparaapublicacaodoedital/i:1872/categoria:1/menu:5/submenu:35>. Acesso em 16/07/2020.

público. O PCCR do magistério, na prática, não vincula todos os títulos acadêmicos ou as atividades de formação continuada à remuneração, tampouco em outros benefícios laborais.

Observa-se que esses retrocessos descumprem explicitamente a meta 17 do PEE (2014-2024), em que se prega a melhoria das condições de trabalho e da valorização profissional e a meta 18 do mesmo plano, em que há, entre suas estratégias, a de:

18.3. estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PEE, 90%, no mínimo, dos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, dos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.99).

Conforme esses dados demonstram, a valorização do trabalho docente ao longo do recorte histórico abordado não foi um fator linear. A implantação do FUNDEB e do PSPN (2007/2008) são, sem dúvida, marcos nacionais relevantes para as políticas educacionais. No entanto, a implementação dessas políticas em Mato Grosso do Sul sempre partiu do pressuposto da resistência e da reconfiguração normativa do PCCR docente.

Podem-se classificar com relativa clareza dois momentos no percurso dessa pesquisa: um de esperança e relativa valorização, capitaneado pelos governos progressistas de Lula e Dilma, que vai de 2007 a 2015, e outro de crise e desesperança, que ocorre depois disso, com a ascensão de um governo ilegítimo e, posteriormente, a eleição de um extremista em 2018, derrotando o professor Fernando Haddad.

O segundo momento passa a nortear uma sincronia maior entre as políticas nacionais e as adotadas em Mato Grosso do Sul, ou seja, a tônica é “contingenciar”, “reduzir” e “cortar”. Nesse sentido, os acontecimentos corroboram a hipótese inicial desta pesquisa, ou seja, ao serem construídos mecanismos de valorização trabalhista no âmbito nacional, como o Piso Salarial Profissional Nacional de 2008, no âmbito estadual, ainda que se pretendesse ampliar a remuneração adotando um piso salarial em 2013, em um segundo momento seu efetivo cumprimento foi sendo postergado. Em outras palavras, a mesma indução percebida quanto à criação da política do piso nacional, que representou valorização, também foi percebida quanto às políticas de austeridade no que diz respeito ao arrocho orçamentário.

Aos poucos, sob o discurso da crise econômico-orçamentária, o governo estadual, seguindo a mesma linha de austeridade do governo federal, adota como justificativa a necessidade de ajuste fiscal, eficiência e busca de resultados por meio da “qualidade total”, o

que gera precarização das novas regulações laborais, gerando, como consequência, a intensificação da força de trabalho.

Diante de todo esse cenário de aprofundamento de um projeto neoliberal que se acentuou no período pós-impeachment, restam poucas opções a não ser a mobilização da classe trabalhadora e, em especial, da categoria docente. O momento é de união de todas as forças progressistas pela educação pública, gratuita e universal.

A conjuntura atual requer luta por democratização de acesso à educação, pela manutenção de acesso e permanência e por um novo regime de financiamento que torne o FUNDEB cláusula permanente da Constituição Federal, tornando-a política de Estado e não de governo. Nesse sentido, é urgente que, no campo normativo legal, seja aprovado o Projeto de Emenda Constitucional nº 15/2015, de autoria da ex-deputada Raquel Muniz (PSC/MG), sob relatoria atual da deputada Dorinha Seabra (DEM/TO).

O futuro do trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul vai depender das articulações possíveis entre as entidades da categoria e da evolução das políticas públicas que se descortinam no momento atual. Nesse sentido, é importante dizer que o neoconservadorismo e a emergência da ideologia neoliberal apontam para mais precarização. Isso pode ser percebido no descumprimento do Plano Estadual de Educação e na reconfiguração gradual do plano de cargos e carreira em vigor.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos; NETO, Odorico Ferreira Cardoso. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um Sistema Único de Educação. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília - DF: UNESCO, 2010, p. 215-242.
- ABRUCIO, Luiz Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In.: PORTELA, Romualdo; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília - DF: UNESCO, 2010, p. 39-70.
- AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE: avaliação e perspectivas**. Recife - PE: ANPAE, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do livro I d'O Capital. In.: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2017, p. 39-58.
- _____. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa - PT: Editorial Presença Ltda., 1970.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo - SP: Expressão Popular, 2004.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo - SP: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In.: Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 62-73. **Teoria & Educação** nº 4. Porto Alegre - RS: Editora Pannonica Ltda., 1991.
- BIASOTTO, Wilson Valentim; TETILA, José Laerte. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978-1988**. Campo Grande: UFMS, 1991.
- BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo - SP: Xamã, 1999.
- BOLFARINE, Heleno. BUSSAB, Wilton O. **Elementos de Amostragem**. São Paulo - SP: Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: Editora Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Censo Escolar. In.: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2008-2018)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 11 ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.**

_____. **Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890.** Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

_____. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

_____. **Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário.

_____. **Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005.** Convoca-se as Instituições de Educação Superior – IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas e aprovadas pela Comissão Especial criada pela portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004, para elaborar políticas de educação superior indígena – CESI/SESU/MEC.

_____. **Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

_____. **Emenda Constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983.** Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

_____. **Emenda Constitucional nº 93, de 08 de setembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer a desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro.** Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso: 12/02/2019.

_____. **Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.868, de 10 de novembro de 1999.** Dispõe sobre o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Terceiro Trimestre de 2018.** Indicadores IBGE.

_____. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação.

_____. **Portaria/MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018.** Fica homologado o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 08 de novembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou com informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

_____. **Resolução nº 02, de 01 de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. In. Conselho Nacional de Educação.

_____. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

_____. **Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

_____. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In. Conselho Nacional de Educação.

_____. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Série Documental Relatos de Pesquisa 41.** Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em 14/02/2019.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: Editora Guanabara, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. **Revista Gestão & Políticas Públicas.** 2011. Disponível em: <https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerencial_do_estado_teorias_politica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf>. Acesso em 20/12/2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação.** Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, mai/ago. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03, de 08 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 3. ed. Rio de Janeiro – RJ: Sextante, 2000.

DUPRIEZ, Vicent; CATTONAR, Branka. Entre evidence-based education e julgamento profissional: qual futuro para os professores e seus saberes? In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019, p. 143-161.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo - SP: Martin Claret, 2003.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1989.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In.: Dossiê: Interpretando o trabalho docente, p. 41-61. **Teoria & Educação** nº 4. Porto Alegre - RS: Editora Pannonica Ltda, 1991.

_____. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre - RS: Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. In.: **RBPAE**, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008.

_____. **Gestão democrática da educação no Brasil**: a emergência do direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

FERRAZ, Marcos; BRIDI, Maria Aparecida. Olhares sindicais sobre o governo Lula: a percepção dos dirigentes sindicais. In.: **Sindicalismo na Era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

FERREIRA, Amarílio. A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos. In.: **Associativismo e sindicalismo em educação**: teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013, p. 151-165.

FREUDENBERGER, Herbert J.; RICHELSON, Geraldine. **Estafa**: o alto custo dos grandes empreendimentos. O que é – e como sobreviver. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Francisco Alves, 1991.

GADOTTI, Moacir. **A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina**. Disponível em:
<<http://douglashrhds.blogspot.com/2008/03/profisso-docente-e-suas-ameaas-no.html>>. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. In.: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba - PR, v. 17, n. 53, p. 721-737. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>>. Acesso em 17 jan. 2020.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre. **Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios**. Curitiba: Appris, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. 2. ed. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro - RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

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

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Org.). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In.: Dossiê: Interpretando o trabalho docente, p. 03-21. **Teoria & Educação** nº 4. Porto Alegre - RS: Editora Pannonica Ltda., 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos, LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e Currículum**. São Paulo – SP, v. 08, n. 02, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 13 dez. 2019.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2012.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Belo Horizonte - MG: Edições Loyola, 1989.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **A educação da mulher: a feminização do magistério**. In.: Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 22-40. **Teoria & Educação** nº 4. Porto Alegre - RS: Editora Pannonica Ltda, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. 2.ed. São Paulo - SP: Boitempo Editorial, 2018.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo - SP: Boitempo Editorial, 2013.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen. **Políticas educacionais** – questões e dilemas. São Paulo - SP: Editora Cortez, 2014.

MANACORDA, Mario Alighier. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7. ed. São Paulo - SP: Cortez, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 14.591, de 31 de outubro de 2016**. Publica as tabelas de remuneração dos Profissionais do Magistério do Estado de Mato Grosso do Sul, integrantes da categoria funcional da carreira Profissional da Educação Básica, e dos cargos de Especialista de Educação, Professor Leigo, Professor do Quadro Suplementar (QSL), conforme especifica, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 13.071, de 24 de novembro de 2010**. Regulamenta o Programa Vale Universidade, instituído pela Lei nº 3.783, de 16 de novembro de 2009, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 13.245, de 04 de agosto de 2011**. Autoriza a realização de concurso público de provas e títulos para ingresso em cargo da carreira profissional de educação básica.

_____. **Decreto nº 13.566, de 20 de fevereiro de 2013**. Autoriza a realização de concurso público de provas e títulos para ingresso no cargo de professor da carreira profissional da educação básica.

_____. **Decreto nº 14.744, de 29 de maio de 2017**. Dispõe sobre os critérios para classificação da tipologia das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 14.751, de 07 de junho de 2017**. Amplia as vagas do Concurso Público de Provas e Títulos - SAD/SED/2013.

_____. **Decreto nº 5.868, de 17 de abril de 1991**. Dispõe sobre a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 8.273, de 07 de junho de 1995**. Altera a redação do Decreto nº 5.868, de 17 de abril de 1991, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 9.231, de 06 de novembro de 1998.** Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino, dá outras providências.

_____. **Decreto nº 9.271, de 17 de dezembro de 1998.** Cria os Núcleos de Tecnologia Educacional que menciona, e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 102, de 06 de junho de 1979.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 33, de 01 de janeiro de 1979.** Estabelece diretrizes para o Plano de Classificação de Cargos e Empregos do Pessoal Civil do Poder Executivo e dá outras providências.

_____. **Emenda Constitucional nº 77, de 18 de abril de 2017.** Acrescenta os artigos 55, 56, 57, 58 e 59 ao Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias, para instituir o Regime de Limitação de Gastos, e dá outras providências.

_____. **Emenda Constitucional nº 82, de 18 de dezembro de 2019.** Altera a redação e acrescenta dispositivos à Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, modifica o Sistema de Previdência Social e estabelece regras de transição e disposições gerais e transitórias, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.** Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 1.102, de 10 de outubro de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Poder Executivo, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 200, de 13 de julho de 2015.** Dá nova redação ao § 3º do art. 24 e acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul.

_____. **Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019.** Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 04, de 12 de janeiro de 1981.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.464, de 19 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a política salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica do Poder Executivo Estadual, na forma que menciona, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 2.935, de 20 de fevereiro de 2015.** Fixa critérios para a definição das unidades escolares da rede estadual de ensino que comportam a função de Diretor-Adjunto, e dá outras providências.

_____. **Resolução/SED nº 2.802, de 09 de dezembro 2013.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

_____. **Resolução/SED nº 2.831, de 23 de janeiro de 2014.** Altera dispositivos da Resolução/SED n. 2.802, de 09 de dezembro de 2013, e dá outras providências.

_____. **Resolução/SED nº 3.357 de 05 de dezembro de 2017.** Altera dispositivos da Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

_____. **Resolução/SED Nº 3.529, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2018.** Aprova o Calendário Escolar do ano 2019, a ser operacionalizado nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

MATO GROSSO. **Lei nº 3.601, de 16 de dezembro de 1974.** Dá nova redação à Lei nº 3.478, de 14 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o Estatuto do magistério Estadual de 12 e 29 graus.

MÉZSÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social:** ensaios de negação e afirmação. São Paulo-SP: Ensaio, 1993.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do Piso Salarial Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública., 2000. Campinas: Unicamp UNICAMP, 2000.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 7. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. **Anais da 30ª Reunião da Anped - 2007.** Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>>. Acesso em 09 ago. 2018.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto Editora S.A, 1995.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

_____. A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis-RJ, Vozes, 2019, p. 272-300.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**: economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. Tese (doutorado) Campinas-SP, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 3. ed, São Paulo-SP. Casa do Psicólogo, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVERIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder o socialismo**. Rio de Janeiro-RJ: Edições Graal, 1980.

POUPART, Jean (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo-SP: Boitempo Editorial, 2014.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo-SP, 1986, p. 20-29.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SOBE, Noah W. Prefácio. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

SOUZA, Iael de. PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007) e PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024) – “Operação Cavalo de Tróia”. In.: PIOLLI, Evaldo;

OLIVEIRA, Tatiana de. **Educação e Trabalho Docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização**. São Paulo-SP, Fonte Editorial: 2019, p. 65-98.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Leya, 2017.

_____. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo-SP: Leya, 2015.

SOUZA, Juliana de Fátima; BOSCO, Cláudia Starling et al. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o Pibid e a Residência Pedagógica. In.: **Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho (Dossiê Temático)**, p. 125 - 144., 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/114>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SUPIOT, Alain. A crise do espírito de serviço público. In.: **Revista da Associação de Docentes da UFRGS**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 17-25, jul. 1995.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167 – 3/600**. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=232067>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6196**. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5736977>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2012.

TOALDO, Ciro José. **O novo sindicalismo e a mobilização dos professores da rede pública estadual sul-mato-grossense: avanços e rupturas (1979/1992)**. Dissertação (Mestrado): UFMS, Dourados-MS, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Laboratório de Dados Educacionais. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em 11 ago. 2020.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2001.

ANEXO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Preenchendo este formulário você está contribuindo com pesquisa sobre o trabalho docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso Sul.

1- Nome (opcional): _____ Município: _____

2- Você se declara:

Branco Negro Pardo Outras

Masculino Feminino Outras

2- Você escolheu ser professor (a) por:

Influência da família Influência de um professor Influência da mídia
Influência religiosa Estabilidade financeira Falta de outra oportunidade de trabalho
Não teve quaisquer motivação externa

3- Qual sua situação funcional?

Concursado em 40h Concursado em 20h Temporário Cedido Readaptado
 Aposentado com abono permanência Aposentado

4- Atua na educação há:

Menos de 10 anos De 10 a 15 anos De 15 a 20 anos De 20 a 25 anos De 25
a 30 anos Mais de 30 anos Sou aposentado(a)

5- Qual seu nível de formação?

Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

6- No momento está atuando apenas na área de formação? Sim Não Não atuo em
sala

7- Sua idade se encontra entre:

20 e 30 anos 30 e 40 anos 40 e 50 anos 50 e 60 anos mais de 60 anos

8- Em quantas escolas atua para cumprir sua jornada de trabalho?

01 escola 02 escolas 03 escolas Mais de 03 escolas Não atuo em escola

9- De sua residência até o trabalho leva em média: Até 15 minutos Até 30 minutos
 Até 01 hora Mais de 01 hora

10- Aconselharia seus alunos ou filhos a seguirem a profissão docente? Sim Não
 Talvez

11- Possui função em algum órgão/segmento, tal como: Colegiado Escolar APM
Direção Escolar Coordenação Pedagógica Sindicato Partido Político
Outros N.D.A

12- Qual é o nível de formação de seus pais? Não alfabetizados Apenas Alfabetizados
 Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior Pós-Graduação

13- Seu nível de renda é: Superior ao de seus pais Inferior ao de seus pais Igual ao
de seus pais

14- Considerando os últimos 10 anos, precisou contrair empréstimo/financiamento bancário:
 Todo ano Quase todo ano Apenas uma vez Não fiz empréstimo neste
período

15- Utiliza aproximadamente quanto tempo para realizar atividades do trabalho quando está
em casa?

Até 01 hora Até 05 horas Até 10 horas Mais de 10 horas Não levo
trabalho para casa

16- Pegou afastamento médico nos últimos doze meses: Sim Não

O afastamento foi por: Até 03 dias Até 15 dias Até 30 dias Mais de 30 dias

O motivo: Problema de saúde física Problema psicológico Problema psiquiátrico
 Acompanhar familiar

17- Sobre o uso da tecnologia na rotina de trabalho (Diário/Planejamento/Web-conferências
etc.), você considera que: Agiliza o trabalho Não funciona adequadamente
Tem a finalidade de controlar e intensificar o trabalho com prazos e resultados Não
faz diferença

18- Defende que os professores mais produtivos deveriam receber mais? Sim Não

- 19- As escolas que mais avançam nos índices de avaliações externas deveriam ser bonificadas? () Sim () Não
- 20- Os critérios de ascensão funcional deveriam ser atrelados à produtividade? () Sim () Não
- 21- Os modelos de concursos públicos docentes avaliam adequadamente para as competências do ofício? () Sim () Não () Relativamente
- 22- O estágio probatório avalia adequadamente as aptidões do servidor para a estabilidade no cargo? () Sim () Não () Relativamente
- 23- Seus filhos (as) estudam: () Na rede pública () Na rede privada () Ainda não estudam () Não tenho filhos (as)
- 24- Sobre autorrealização profissional, você se considera: () Muito satisfeito(a) () Satisfeito(a) () Insatisfeito(a) () Muito Insatisfeito(a)
- 25- A conquista da remuneração atual dos professores se deve mais: () À mobilização político-sindical dos professores () À pressão da sociedade () À conjuntura econômica e governamental () À dedicação individual de cada docente () À benevolência do poder público
- 26- Quanto ao tempo para planejamento, o ideal seria: () 1/3 somente na escola () 1/3 em local de livre escolha () Aumentar para 50% e ser cumprido na escola () Aumentar para 50% e ser cumprido em local de livre escolha () Reduzir para 25% e compensar aumentando o salário () manter nos parâmetros atuais
- 27- Sobre sua função, acredita ser relevante para: () Salvar a sociedade das mazelas sociais () Preparar os indivíduos para se adequarem ao mercado de trabalho () transformar o modelo de sociedade vigente
- 28- Registre a seguir sua percepção sobre a situação atual da profissão docente e quais suas expectativas sobre o futuro do ofício (Opcional).