

Demandas devalorização na perspectiva do desenvolvimento profissional docente: relatos de professores da educação básica

Demands of valorization in the perspective of professional development teacher: reports of teachers of basic education

Demandas de valoración en la perspectiva del desarrollo profesional docente: relatos de profesores de la educación básica

José Rubens Jardimino¹

Ana Maria Mendes Sampaio²

Citação: JARDILINO, J. R.; SAMPAIO, A. M. M. Demandas devalorização na perspectiva do desenvolvimento profissional docente: relatos de professores da educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 19. Outubro de 2018.



<http://10.5380/jpe.v12i0.59567>

Resumo:

Esse artigo discute as demandas de valorização dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Mariana- MG. O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, que utilizou da técnica de grupo focal, aplicação de questionários de caracterização e análise documental de políticas de formação e valorização docente, a partir dos planos PNE (Lei 13.005/2014) e PME (Lei nº 3.042/2015). A pesquisa apontou que as demandas de valorização dos professores se relacionam a lacunas inerentes ao plano de carreira, à avaliação de desempenho, às condições de trabalho, às remunerações e à valorização profissional docente do referido PME.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Desenvolvimento Profissional Docente; Valorização Docente.

Abstract:

¹ Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). <http://orcid.org/0000-0003-2394-9465>. E-mail: jrjardilino@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação (UFOP). E-mail: anamendessampaio@yahoo.com

This article discusses the demands of Teacher Appreciation of Basic Education teachers (early childhood education and elementary education) of the Public School Network in the Municipality of Mariana, Minas Gerais, Brazil. The paper presents the results of a research developed in the Postgraduate Program of the Federal University of Ouro Preto. It is an exploratory study of a qualitative approach, using the focal group technique, questionnaires to characterize the subjects of the research, and documentary analysis on education policies for training and appreciation in the value of teachers, based on the PNE - (National Education Plan - Law 13.005 / 2014) and PME (Municipal Education Plan - Law no. 3.042 / 2015). The research pointed out that the demands of teachers' appreciation are related to the gaps inherent to the Professional Career Plan, performance evaluation, working conditions, remunerations and professional valuation of the PME.

Keywords: Public Educational Policies; Professional Development Teacher; Teacher Appreciation

Resumén:

Este artículo discute las demandas de valorización de los profesores de Educación Infantil y de los Años Inicias de la Enseñanza Fundamental de la red pública municipal de la ciudad de Mariana-MG. El trabajo presenta resultados de una investigación, desarrollada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto. Se trata de un estudio exploratorio de abordaje cualitativo, que utilizó de la técnica de grupo focal, aplicación de cuestionarios de caracterización y análisis documental de políticas de formación y valorización docente, a partir de los planes PNE (Ley 13.005 / 2014) y PME nº 3.042 / 2015). La investigación apuntó que las demandas de valorización de los profesores se relacionan con las lagunas inherentes al plan de carrera, a la evaluación de desempeño, a las condiciones de trabajo, a las remuneraciones ya la valorización profesional docente de dicha PYME.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas; Desarrollo Profesional Docente; Valorización Docente.

Introdução

Professores, estudiosos e pesquisadores da área educacional vêm continuamente discutindo a valorização dos professores como um dos aspectos mais relevantes para o processo de DPD – Desenvolvimento Profissional Docente. Para muitos destes, mudanças estruturais na concepção dos planos de carreira dos docentes podem alavancar a qualidade da educação do país, ainda que percebam que, isoladamente, elas não alcançariam grande êxito nessa ambiciosa empreitada.

O plano de carreira docente não se reduz a um mero documento formalizador da relação estabelecida entre empregador-empregado, mas é concebido como instrumento de disputa e luta política, resultante de uma relação de conflito, em que o Estado capitalista defende seus interesses submissos à lógica do mercado e os professores buscam assegurar seus direitos no exercício da profissão. É essa dialética que permite o avanço da luta por um DPD na carreira da docência no Brasil.

O atual cenário socioeducacional, cada vez mais afetado pelos ditames do ideário pós-industrial e pós-moderno, vem se instaurando como fio condutor para se repensar os elementos de valorização docente que influenciam no desenvolvimento profissional dos professores. A discussão em torno dessas questões se entrecruza com outras tratadas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), com destaque para a

questão do financiamento público para a educação, que após a Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, se encontra em situação de inviabilidade.

Frente a esse contexto, esse trabalho tem como propósito apresentar os resultados da pesquisa “Demandas de Desenvolvimento Profissional Docente no Município de Mariana-MG: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)”, que teve como foco analítico o exame das demandas de desenvolvimento profissional dos professores da esfera pública municipal de ensino em Mariana e sua relação com as metas estipuladas pela Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE – Plano Nacional de Educação. Trata-se de um trabalho inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Instituições e História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Ouro Preto.

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) realização de três grupos focais com 27 professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas da zona rural e urbana do sistema público municipal de educação da cidade de Mariana/MG; 2) análise documental de políticas de formação e valorização docente, a exemplo das presentes no PNE (Lei 13.005/2015) e no PME de Mariana (Lei 3.042/2015) e 3) aplicação de questionário de caracterização dos docentes investigados.

Para melhor compreender as novas necessidades e mudanças que se impõem ao processo de DPD, é imprescindível ouvir os docentes no tocante à sua carreira e os esforços redobrados por eles para, diante das adversidades, continuar a se desenvolver profissionalmente. Na perspectiva do desenvolvimento, se destaca a importância da prática profissional, tendo em vista que, sem ela, o professor não alcança as experiências necessárias para se colocar frente às situações impostas pela sociedade e pelo sistema educacional.

Em meio a essa condição, a escola deve se tornar um lugar de debates e de conquistas, já que por meio dela, o professor deve lograr um “espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.54). Trata-se ainda do lugar onde a sociedade pode reconhecer a relevância de seu trabalho. Ou seja, é na prática docente que se caracteriza a sua profissionalidade, na medida em que nela ocorre, a “racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER. 2003 p. 53).

Assim, a partir da construção e reconstrução de concepções, valores e crenças que ocorrem desde a sua formação e os envolvem na dinâmica da organização educacional, os professores alcançam a possibilidade de constituir um conjunto de elementos em rede, ligado: a) à sua carreira b) à sua avaliação de desempenho; c) às suas condições de trabalho; d) a sua remuneração e e) a sua valorização profissional.

As falas desses profissionais apresentam aspectos importantes relacionados às demandas de valorização docente, frente ao atendimento das novas exigências socioeducacionais enfrentadas.

Demandas de valorização: o que dizem os professores?

Ao tratar das demandas de valorização dos professores da educação básica frente às políticas públicas educacionais, o plano de carreira do magistério se traduz como grande desafio, tendo em vista que expressa concepções de educação, de ensino, de escola e de trabalho do professor. Nesse contexto, se pode inferir que o plano de carreira, além de descrever cargos, funções e definir critérios de crescimento profissional, acima de tudo, traduz concepções de homem, sociedade, profissão, educação, ensino e instituição de ensino. Para Dourado (2009):

[...] um plano de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública – que considero um dos maiores desafios para a construção de uma política de Estado, tentando localizá-lo na própria discussão sobre as políticas e gestão educacionais –, já se configura, hoje, nas concepções em disputa (DOURADO, 2009, p.133).

A LDB (1996) prevê a respeito desses planos, quando em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, via estatutos e planos de carreira que garantam: a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; b) aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso; c) piso salarial; d) progressão funcional fundada na titulação e na avaliação de desempenho; e) tempo destinado a planejamento, estudos e avaliação, além de f) condições adequadas para o exercício da profissão.

Até o final dos anos de 1990, a maioria dos municípios e estados não possuíam nenhum marco regulatório relacionado à carreira dos docentes (GATTI; BARRETO, 1990). Essa realidade começa a se alterar com maior ênfase a partir da segunda metade dos anos 90, com a criação pelo governo federal do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje, Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através do qual, surgem exigências e restrições quanto ao repasse de verbas para as redes estaduais e municipais de educação.

Com isso, na maioria dos casos, a preocupação em torno da valorização e, conseqüentemente, do estatuto de carreira dos professores, não passava pela vontade política gestora, mas pela obediência aos requisitos necessários para o alcance de verbas públicas. Frente a essa situação e no intuito de orientar legalmente os entes federados a elaborarem e implementarem seus planos de carreira para o magistério, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) estabeleceu diretrizes através da Resolução nº 3/1997 e do Parecer nº 10/1997.

No que se refere ao município de Mariana – MG, o desenvolvimento da carreira dos profissionais da educação básica é regulamentado pela Lei Complementar nº139/2014 e ocorre através de tempo de serviço, progressão horizontal e progressão vertical. A progressão horizontal se dá mediante a combinação de critérios e de procedimentos específicos de avaliação de desempenho, conforme regulação da Secretaria Municipal da Educação, e a vertical mediante a elevação da escolaridade básica ou devido à obtenção de titulação acadêmica na área específica ou em área de conhecimento afim.

Na referida lei, se observa que os aspectos mais valorizados são os que impactam diretamente sobre o salário. O primeiro deles é a titulação, já que se trata de mudança de nível (promoção vertical) e essa, representa maior correção salarial em termos de desenvolvimento da carreira. O segundo é a avaliação de desempenho (progressão horizontal), que garante o prêmio de produtividade, e o terceiro é o tempo de serviço, que ocorre de forma quinquenal (de cinco em cinco anos), concedido mediante a incorporação ao piso salarial de um percentual fixo, invariável e único de 3% (três por cento) por quinquênio.

Ao analisar as falas dos professores P3EFCE³ e P5EFCE em torno da elaboração do plano de carreira, verificou-se que houve a participação dos docentes, ainda que de

³No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os professores foram nomeados por meio de um código, organizado da seguinte forma: a) P para professor; b) um número entre 0 a 9, apontado nos grupos focais; c) as siglas EI (identificando o segmento da Educação Infantil) e EF (para o Ensino Fundamental I), segmentos em que atuam os docentes; d) as iniciais das escolas que as professoras estão lotadas e e) a situação funcional do professor, em que a letra E indica efetivo, a letra C refere-se aos professores contratados, a letra P indica os professores em estágio probatório e a letra D representa os professores que atuam por designação.

forma restrita. Nota-se também um descontentamento quanto ao atendimento de suas reivindicações:

Então, no plano de carreira, por mais que não tenha sido amplamente ouvido, ele foi [...] o único que teve certa participação. E se ele não é pior, é porque teve essa participação. Então, o que falta, na verdade, eu volto a repetir, é a gente ser ouvido mais, porque quando a gente não é ouvido, a gente, simplesmente, pode ignorar, pode ficar insatisfeito, pode não querer fazer (P3EFCE).

Eu, como participante, fui representante dos professores. Então, muitas coisas que a gente hoje briga, que a gente pede, foram pontuadas, foram solicitadas que fossem retiradas ou fossem alteradas. Nós não fomos ouvidas. Porque é igual a gente colocou: “a gente coopera, a gente pede”. Simplesmente, eles falam: “nós vamos analisar”. Aí, eles analisam e veem que o melhor é o que eles fizeram (P5EFCE).

Mediante a importância da regulação da carreira docente por meio da elaboração e implantação dos planos de carreira, é que a participação efetiva dos professores deve marcar um processo de construção, que possibilite analisar diferentes visões em torno das diversas problemáticas tratadas nesses planos. Assim, para que os planos se concretizem como instrumentos democráticos de efetivação dos direitos e deveres dos docentes é preciso que as secretarias municipais de educação definam os padrões de participação destes profissionais.

Para os professores investigados, uma das grandes mudanças trazidas pelo plano de carreira refere-se à avaliação de desempenho. Nessas avaliações, se inserem mecanismos de definição de bonificações pautadas no mérito⁴ individual do servidor público, assim como o fomento de políticas com foco no alcance de resultados e metas. De acordo com o professor P4EIJE:

A gente é avaliada pelos nossos dirigentes. Isso está dentro do plano de carreira. Antes do plano de carreira, não havia essa avaliação. E a escola é avaliada de acordo com a apresentação também do plano de carreira (P4EIJE).

Atualmente, o reflexo da lógica presente nas políticas educacionais, que vê professor como agente fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, requer que o trabalho e a formação dos docentes sejam avaliados. Esse fato vem influenciando na elaboração dos planos de carreira para o magistério, realizados pelas secretarias de educação do país. Esses planos, amparados pelo Art. 206 da CF (1988) e Art. 67 da LDB

⁴ O conceito de mérito vem admitindo significado ideológico dentro da área educacional, encontrando-se na base de políticas que consideram a meritocracia para, por exemplo, a distribuição de recursos. No entanto, este trabalho não tem a intenção de abordar a respeito da adoção deste conceito e suas adulterações no discurso do senso comum e das políticas públicas.

(1996), expõem a importância da avaliação de desempenho dos professores da educação básica, integrando dispositivos relacionados à mesma.

A inserção desse processo avaliativo no plano de carreira dos professores vem suscitando posicionamentos diversos entre os profissionais. Para o professor P5EFCE:

[...] De uma forma geral, eu acho que é bom pelo seguinte: o professor tem que ser avaliado, né? Da mesma forma que nós temos excelentes profissionais, nós temos péssimos profissionais que se acomodam, que ficam ali, não fazem seu serviço, vão levando, vão empurrando (P5EFCE).

Diante do excerto acima, ressalta-se que a determinação da qualidade de desempenho do professor vinculada apenas à aprendizagem de conteúdos aferidos nas avaliações dos discentes, implica desconsiderar outras dimensões da atividade docente: contexto escolar, condições de trabalho, clima escolar, realidades sociais vivenciadas no exercício da docência, formação dos professores e dos próprios avaliadores, etc., não podendo, portanto, ser reduzida a um único aspecto, embora importante. Um exemplo dessa questão, em nível de contexto escolar, é que uma escola onde os índices de letramento são baixos e que não possui biblioteca, traz um implicador na avaliação de desempenho dos professores, haja vista que esta ocorre pela aferição da aprendizagem dos alunos.

Assim, não se pode perder de vista que o alcance parcial dessas abordagens revela apenas alguns aspectos relacionados ao trabalho docente. Para Medley (1982):

Do mesmo modo que a competência de um professor não garante em absoluto que, em determinadas situações, o seu desempenho vai ser de certa maneira, também não se poderá assegurar que o desempenho do professor, por si só, produza determinado tipo de resultados junto a seus alunos (MEDLEY, 1982, p. 16).

Acerca dos propósitos da avaliação de desempenho, o professor P1EIJE afirma não existir interesses para além do acréscimo salarial. O que viria a desperdiçar o propósito formativo desse tipo de avaliação, que por sua vez deve estar alicerçado em uma melhor percepção do professor a respeito de suas práticas, podendo revê-las, revisá-las e adequá-las à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Eu acredito que a avaliação do desempenho ela é utilizada, básica e unicamente, para a questão salarial dos profissionais da Educação (P1EIJE).

Entretanto, de acordo com o plano de carreira dos professores de Mariana – MG (Lei Complementar nº139/2014), para além das questões remunerativas, em que a avaliação de desempenho interfere na premiação anual por produtividade, as avaliações também influenciam no afastamento para cursos de especialização *stricto sensu*, na progressão horizontal da carreira⁵, na participação nos encontros de Atividades Complementares (AC's), tendo em vista que para recebimento da premiação é preciso o mínimo 85% de presença nesses encontros, e na exoneração desses profissionais, caso venham apresentar, no interstício de 05 (cinco) anos, duas avaliações anuais consecutivas de desempenho negativas ou, alternadamente, três avaliações anuais negativas. Nesse quadro, transparece o viés de controle dessas avaliações, em que os professores que não atingirem os padrões de ensino e comportamentos exigidos podem ser penalizados e até mesmo exonerados de seus cargos.

Todavia, a dinâmica de avaliação de desempenho dos professores pode não estar ligada apenas às práticas de controle, vindo a se instaurar como instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes. Para tanto, as avaliações devem associar seus resultados de forma positiva, ressaltando sua capacidade de contribuir para o crescimento da qualidade da atividade profissional. Esse caminho exige por parte das secretarias de educação, uma efetiva atenção no modo como ocorre o retorno institucionalizado das avaliações aos professores. Esse conteúdo foi ponto de discussão nos grupos focais e questionado pelo professor P7EIJJ nos seguintes termos:

Como que o município se utiliza dessas avaliações de desempenho que eles fazem com os profissionais da educação? Como que isso é feito? Para onde isso vai? Porque eu imagino que ninguém tem acesso a essas coisas [...]. Assim, você tem um retorno? Você como profissional de educação, além da nota da escola, você tem um retorno? (P7EIJJ).

Não resta dúvida, que perceber esse tipo de avaliação como forma de promover a melhoria da prática pedagógica exige feedbacks constantes à atuação docente, a fim de identificar aspectos que podem ser redirecionados, não somente pelos professores,

⁵ Segundo Art. 8º §1º da Lei Complementar nº 139/2014 a aplicação da Progressão Horizontal por meio da avaliação do desempenho do Professor e do Pedagogo compõe-se de dois procedimentos combinados e com pesos específicos: “a) O Índice GUIA, uma avaliação processual de aplicação bimestral e com efeitos de terminalidade anual, gerando uma nota do Professor, uma nota do Pedagogo, uma nota do Diretor Escolar, uma nota do Vice-Diretor e a nota da escola, culminando com resultados finais apurados na conclusão do ano letivo e cumulativamente de cada biênio; b) Os resultados acadêmicos médios dos alunos de cada Professor, apurados nas provas bimestrais padronizadas, confeccionadas e aplicadas pela Secretaria Municipal da Educação, com efeitos de terminalidade em cada ano letivo e cumulativamente em cada biênio.”

como também pela escola e pela SME. Desse modo, as avaliações devem ocorrer de forma sistêmica, envolvendo não apenas a escola e seus profissionais, como também as próprias secretarias de educação, tendo em vista seu importante papel na oferta, manutenção e busca pela melhoria da qualidade do ensino público prestado. A respeito dessa situação, o professor P3EFCE, ressalta que:

Eles só avaliam a gente. Inclusive, a gente questiona muito isso: nós somos avaliados, mas a secretaria de educação nunca é avaliada. Então, quer dizer: é uma avaliação unilateral. O Sistema Público tem que ser uma via de mão dupla. Porque senão, né? Muito fácil! (P3FCE).

Ressalta-se, portanto, que uma avaliação amplamente participativa permite aquilatar o grau de sua legitimidade, além de apreender os resultados imediatos e mediatos em seus vários efeitos. Além disso, processos de avaliação participativa podem se constituir em aprendizagem social, incorporando valor às pessoas, às instituições e aos trabalhos realizados por estes.

As questões relacionadas à avaliação de desempenho se interligam a outras, a exemplo das condições de trabalho, que de forma direta interferem no processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, na aferição de desempenho dos docentes. A insatisfação com as condições de trabalho, em seus diversos aspectos, surge nas falas dos professores de forma recorrente. Aspectos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem como: problemas relacionados à: 1) falta de material e recursos didáticos; 2) excesso de trabalho burocrático; 3) fragilidade nas relações interpessoais dentro da escola; 4) falta de formação direcionada ao grupo de apoio escolar (porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza etc.) e 5) infraestrutura dos prédios escolares, foram vistos neste estudo como fatores que influenciam, de modo efetivo, nas condições de trabalho dos professores e, portanto, no seu processo de desenvolvimento profissional.

Quanto às questões referentes à remuneração dos professores, estas se relacionam estreitamente com as de valorização docente e são tratadas na meta 17 do PNE (2014-2024), de forma audaciosa, tendo em vista o grande montante de investimento para o seu cumprimento. A meta 17 dispõe sobre:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014 - Meta 17).

Apesar dos professores investigados, em sua maioria, não se mostrarem insatisfeitos com seus salários, afirmam que, ao mesmo tempo em que se caracterizam como elemento de valorização da carreira, se revelam como motivo para que exista um grande volume de cobranças em torno de seu trabalho, como retratam os professores P7EFLE, P3EFCE e P5EFCE:

Eu acho que o plano de carreira foi muito bom porque teve uma valorização. Eu acho que Mariana, se for olhar aí pelas reportagens, é a cidade que melhor paga o salário do professor. Mas, que dinheirinho suado! A gente é medido por uma nota. A gente é cobrado o tempo todo, se o aluno não aprende (P7EFLE).

E essa valorização, como eu estava falando, muita gente, às vezes, pensa em valorização apenas como salário. Aqui, em Mariana, quando a gente comenta valor de salário, todo mundo fala: “Nossa! Mas, vocês estão ganhando muito bem!” (P3EFCE).

Primeira coisa que eu acho que eles pensam é que valorizar o professor é só financeiramente. Então, eles devem o nosso salário e tiram o nosso couro [...]. Eu acho que a valorização é mais que isso. Não é só o salário. Porque o que fizeram com a gente em Mariana é o seguinte: “Estamos valorizando o professor. Piso tal, o melhor da cidade.” Põe outdoor, põe tudo. Esqueceu o principal, que é o professor na sala de aula (P5EFC).

Infere-se por meio das falas dos professores que as demandas de valorização da carreira docente não se prendem apenas ao quesito remuneração, devendo ser vistas mediante uma relação de dependência da qualidade da educação básica como um todo. Ou seja, devem estar assentadas na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, o que requer melhores condições de ambiência e de realização do trabalho docente.

Segundo Gatti (2013), a imagem da educação pública se encontra presa à imagem da docência e vice-versa, em que a valorização de uma das partes implica na valorização da outra. Desse modo, é necessário pensar a valorização dos professores diante do que eles compreendem como condições de qualidade ofertada a seu fazer pedagógico e de reconhecimento mínimo comparável à proporção da responsabilidade que lhes é confiada e cobrada pela comunidade.

Os problemas em torno dos salários assumem outros aspectos por meio de depoimentos dos docentes que atuam em regime de contratação e designação. Se para os professores efetivos, os salários se tornaram motivos de cobranças e alegações, para os professores contratados e designados, em condições de precariedade, são injustos, tendo em vista ser bastante inferior aos dos professores efetivos. Para o professor contratado, P2EFLC, e o professor designado, P7EIID:

É gritante a diferença! [...] Eu acho que devia rever essa questão do salário. Tá complicado! (P2EFLC).

Eu, como designada, não me sinto valorizada. Porque a gente trabalha, acho que, o mesmo, tanto quanto os efetivos. E a gente recebe consideravelmente, em termos salariais, menos da metade do salário deles (P7EIJD).

A diferença salarial relacionada à situação funcional dos professores interfere não apenas no sentimento de desvalorização descrito pelo professor P7EIJD, como, também, em suas condições de trabalho. Ou seja, os professores em situação de contrato temporário e designação não conseguem firmar vínculo com a escola e aqueles que dela fazem parte, fato que dificulta o trabalho e as parcerias pedagógicas.

A contratação de professores é tratada na Estratégia 18.1 do PNE (2014-2024), que determina a provisão de cargos efetivos (concursados) em pelo menos 90% dos postos de trabalho no magistério público, e 50% entre os demais profissionais que atuam nas redes públicas de ensino. Porém, na contramão do plano:

A Reforma Trabalhista, aliada ao processo de privatização escolar através de Organizações Sociais e da nova Lei da Terceirização, avança na precarização do trabalho dos profissionais da educação. Sem falar na “Reforma do Ensino Médio” que avança na desprofissionalização da carreira do magistério ao admitir a contratação de quaisquer profissionais por “notório saber”, para ministrar aulas na modalidade de Educação Técnica-Profissional (ARAÚJO, 2017, s/p).

O processo de desprofissionalização e, portanto, de desvalorização da carreira do magistério, citado por Araújo (2017), se deu pela Lei 13.415/2017, que altera o inciso IV, do artigo 61, da LDB (1996), e abre a possibilidade aos:

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 [...]. (BRASIL, 1996, Art. 61, IV, alterada pela Lei nº 13.415/2017).

A indignação com relação à aprovação da referida lei foi retratada na fala do professor P1EIE:

Mas aí está a prova do descaso que se tem com o profissional da educação: um engenheiro acaba sendo professor, sem nenhuma formação metodológica, sem nenhuma capacidade para estar lidando com crianças e adolescentes (P1EIE).

Diante desse contexto, a ideia de “descaso” trazida no excerto se interliga à de desprestígio social vivenciado pelos professores e acentuado pelas novas medidas previstas na Lei 13.415/2017. Por meio dos depoimentos dos docentes, percebe-se que as cobranças em torno dos salários pagos, bem como o desprestígio social vêm ocorrendo para além dos muros das escolas. Conforme retratam os depoimentos abaixo:

Então, essa falta de respeito com a gente, é dessa forma: ninguém tem coragem de chegar e falar grosso e falar alto com um engenheiro, com um médico, ou com um advogado, né? Eles são “os caras” que fizeram o curso superior. E nós? Também! Todo mundo desqualifica a gente. Todo mundo acha que a gente pode ouvir poucas e boas, porque a gente é professor. E o que é pior: ninguém questiona ao médico o salário que ele recebe (P3EFCE).

Nos estudos envolvendo trabalho e remuneração docente, Gatti e Barreto (2009) denunciam a injustiça como elemento que afeta a remuneração dos professores de diversas formas, envolvendo valorização, respeito e prestígio social. Para as autoras, essa situação é facilmente percebida quando se compara o valor da remuneração paga com o valor do trabalho dos docentes, sobrecarregado de atribuições e cobranças que por muitas vezes foge da sua responsabilidade; com o valor percebido em outras profissões que possuem as mesmas exigências formativas e até mesmo com o valor da remuneração auferida pelos professores com a de outros professores.

Diante das falas dos professores, verifica-se que o desprestígio social é algo vivenciado “de longa data”, principalmente em se tratando de professores que atuam nas etapas da educação infantil e ensino fundamental I, sujeitos desse estudo. Professores efetivos P6EFCE e P3EFCE que atuam nessas etapas de ensino afirmam que:

Essa questão de valorizar o professor, ela é tão enraizada [...]. Quando você fala que dá aula pra primeiro ano educação infantil, não é nada! (P6EFCE).

A gente vê as pessoas, simplesmente torcendo o nariz. Ah! Qual a sua profissão? Esperam que seja aquela... Quando fala que é professor: “Ah! É professor? E você trabalha com qual matéria?” “Não, eu trabalho com educação infantil e primeiro ao quinto ano [...]”. Porque parece que nós não somos ninguém. Somos simplesmente donas de casa que vem de vez em quando para a escola brincar de dar aula (P3EFCE).

No intuito de compreender melhor os motivos que conduziram o processo de desprestígio social enfrentado pelos professores, principalmente daqueles que exercem a profissão em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, priorizou-se pontuar aspectos relacionados à história da profissão do magistério no

país. Apesar deste trabalho não ter a pretensão de explorar esse aspecto em profundidade, é necessário destacar que a história de desprestígio social docente é indissociável da evolução da escolarização no Brasil. Isto porque, na medida em que a demanda social do país incorpora o acesso à escola e aos distintos níveis e etapas de ensino, surgem diferentes exigências de formação docente e diferentes perfis profissionais vão se estruturando.

Assim, a estratificação do trabalho docente e as diferentes exigências de especialização findam por definir a desvalorização profissional daqueles professores que estão na base da escola. Ou seja, o professor da criança pequena é tido como um profissional menos especializado e de menor prestígio. Nesse quadro, destaca-se que é só no fim do século XX que a formação superior passa a ser exigida para os anos iniciais de escolarização e que a educação infantil entra no escopo da formação de pedagogos. Uma mudança vista como muito recente e com indícios bem tímidos quanto à mudança do ideário social outrora construído.

A presença acentuada de mulheres no magistério também se destaca como elemento de influência no desprestígio da profissão, o que sustenta o ideário socialmente estabelecido de que o ensino de crianças pequenas se associa a tarefa maternal marcada pelo cuidado e pela brincadeira. Em meio a essa distorcida visão, o trabalho feminino se insere nos estratos menos valorizados da profissão docente como um trabalho que requer menos formação e mais vocação.

Desse modo, destaca-se que fatores já citados nesse estudo, como baixa remuneração e desprestígio social dos docentes, colaboram para a intensificação do trabalho dos professores, gerando sentimentos de sofrimento e angústia, por vezes agravados na forma de doenças, inclusive as relacionadas aos transtornos mentais⁶.

Considerações Finais

Não resta dúvida que todo projeto educativo que vise à qualidade da educação básica deve ter no processo de valorização docente um caminho seguro e promissor.

⁶ Sobre essa temática ver os estudos de Diniz (1998). Em seu estudo sobre o sofrimento de mulheres-professoras das séries iniciais do ensino fundamental, refere-se a um insuportável vivido por elas na educação. A subjetividade da mulher nessa profissão foi estudada pela autora a partir das queixas de professoras, queixas que revelam sua vivência de um profundo mal-estar. Diniz investigou o adoecimento mental de professoras em desvio de função. Na pesquisa, a autora procurou, nos laudos que concederam licença médica às professoras, as explicações clínicas que justificaram o afastamento das mesmas de sala de aula: os transtornos mentais aparecem como o segundo motivo mais frequente para a concessão de licenças médicas aos educadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1997).

Esses fatos não podem ser ignorados pelas políticas públicas educacionais. Assim, mudanças nas perspectivas das carreiras dos professores precisam ser construídas, na medida em que esses sujeitos são ouvidos e levados em conta, nos seus direitos, necessidades e subjetividades.

Dados da pesquisa revelam que as políticas de valorização dos professores da rede municipal de Mariana-MG se mostram no plano de carreira da categoria, cujo mérito mais destacado, segundo os professores investigados, vem sendo o da remuneração. Por outro lado, os docentes afirmam que esse elemento cresceu o número de exigências e cobranças profissionais, principalmente no que se refere ao rendimento escolar dos alunos. Como agravante, os professores revelam que as demandas de valorização se relacionam com as precárias condições de trabalho, o modo como ocorrem as avaliações de desempenho e a valorização da profissão. Essa realidade vem influenciando significativamente no índice de satisfação profissional dos professores investigados.

Quanto à ideia de valorização da categoria, esta se encontra presa à condição salarial e ao respeito profissional. Visto assim, se infere que um plano de carreira do magistério público da escola básica deve ser estabelecido como uma necessidade institucional premente, e não apenas dos docentes. Isso porque, além de definir a base remuneratória e traçar o rumo profissional, o plano inclui dimensões que definem e deliberam o próprio futuro da educação básica brasileira, por meio não somente da garantia de acesso, que deve se dar por processo transparente e democrático, mas também de permanência digna desses profissionais no magistério. É necessário destacar que a realidade da carreira docente no país vem se apresentando de forma cada vez mais desanimadora. Uma prova disso é que, apesar das oportunidades no mercado de trabalho tenham sido ampliadas, vem se diminuindo a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social.

Fatores ligados ao contexto político e institucional, também merecem destaque, tendo em vista que é dever do Estado e da sociedade desvendar caminhos mais acertados para a mudança desse quadro. O confronto das políticas do PNE (Lei 13.005/2014) e do PME (Lei 3.042/2015) em torno das demandas de valorização dos professores da rede municipal de ensino de Mariana/MG revelou elementos que permitem inferir que apesar das políticas de DPD terem sido adotadas pela legislação educacional brasileira falta muito para que sejam efetivadas. Um dos seus maiores

desafios se concentra em torno da recente Emenda Constitucional nº 95/2016, que reduz os gastos sociais ao limite da inflação do ano anterior por um período de 20 (vinte) anos, o que traz para a efetivação do PNE (2014-2024) e, conseqüentemente, dos planos estaduais e municipais de educação, uma barreira praticamente intransponível.

Referências

ARAÚJO, H. A valorização dos profissionais da educação. In: *Carta Capital*, 2017. Disponível em <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>>. Acesso em 10 de dez. de 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de abr. 2016.

_____. *Parecer nº 10, de 3 de setembro de 1997*. Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. *Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. *Constituição Federal*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.

_____. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 23 de abr. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 03 de Fev. 2017.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a LDB (1996), a CLT (1943) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

DINIZ, M. *A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental*, 1997 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Belo Horizonte, 1997.

_____. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

DOURADO, L. F. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. In: *Cadernos de Educação*, n. 21, 2ª edição, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE, 2009.

GATTI, B.A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

_____. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 18 de set.2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MARIANA, MG. *Plano de Carreira dos Professores Municipais. Lei Complementar n.º 139/2014*. Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, secretaria escolar e inspeção de alunos, e do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do município de Mariana. Disponível em: http://funprevmariana.com.br/uploads/funprev_2014/PLANO%20CARREIRA%20EDUCA%3%87%C3%830/Lei_Complementar_nu00BA_139_-_Plano_Carreira_EDUCAu00C7u00C302.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2017.

_____. *Plano Municipal de Educação de Mariana – MG. Lei n.º 3.042/2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Mariana. Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-n-3-042-parte-1-compressed.pdf. Acesso em 20 de mar. 2018.

MEDLEY, D. *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville, Association of Teachers Educators, 1982.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Recebido em Maio de 2018
Aprovado em Julho de 2018
Publicado em Outubro de 2018

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 12

Número 19

18 de outubro de 2018



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)

Google Scholar

Index Copernicus

Portal de Periódicos (CAPES)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 12, número 19 – Outubro de 2018

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Gabriela Schneider (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar Gernomino Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes

(UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), TheresaAdrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3360-5380
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>