

O TRABALHO DOCENTE E SEU PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Sue Elen **Lievore** – Nepe/Ufes

Resumo

O presente texto objetiva analisar mudanças promovidas pelas políticas públicas, nacionais e locais, implantadas na educação municipal de uma capital brasileira e que tiveram impacto nas condições do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado acadêmico com dados que apontam que as políticas educacionais implementadas pelo município trouxeram consequências para os trabalhadores docentes de forma a intensificar suas atividades pedagógicas e administrativas e, ademais, gerando um processo de precarização. Nessas condições, certamente fica difícil o desenvolvimento de programas educacionais e o cumprimento das metas de melhoria da educação previstas no Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Trabalho docente. Plano Nacional de Educação

O TRABALHO DOCENTE E SEU PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Nos últimos anos, a partir das mudanças na implementação das políticas educacionais com a introdução de diversos mecanismos de descentralização da gestão, percebe-se um aumento e uma variedade de responsabilidades educativas sobre os trabalhadores docentes. Nesse quadro, cresceu o número de pesquisas que analisam as condições de trabalho docente, contribuindo significativamente para a produção científica da área e guiar profissionais, pesquisadores e estudantes para um melhor conhecimento científico dessa problemática e para propor políticas de intervenção dessa realidade. Esse trabalho se propõe a contribuir com esse campo de investigação, apresentando dados e reflexões acerca das condições de trabalho docente em uma capital brasileira, coletados durante pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico. Dessa forma, o presente texto busca analisar algumas mudanças promovidas pelas políticas públicas, nacionais e locais, implantadas na educação municipal pesquisada às quais

impactaram nas condições do trabalho docente. Esta pesquisa aponta que as políticas educacionais implementadas pelo município trouxeram consequências para os trabalhadores docentes de forma a intensificar as atividades pedagógicas e administrativas exercidas pelos professores.

Para o desenvolvimento desta análise, o texto discute os dados coletados no âmbito de um *survey* realizado em sete capitais do País no ano de 2010. O acesso aos dados relacionados à capital pesquisada se deu por meio de consulta a um *site*. Além dos dados gerais, foi feito um recorte para observar a realidade de uma só capital e fizemos cruzamentos dos dados a partir de novos procedimentos metodológicos adotados com a aplicação de entrevistas e grupos focais com professores e técnicos da rede municipal que trabalham na educação infantil e ensino fundamental, no ano de 2013. Entendemos que assim conseguimos ampliar e atualizar alguns dados do *survey*, além de confirmar a permanência de determinados problemas que vivenciam os trabalhadores docentes.

1. Políticas educacionais contemporâneas

Podemos afirmar que os ajustes políticos e econômicos executados a partir da década de 1990 tanto no Brasil como em toda a América Latina marcaram definitivamente a configuração das políticas públicas, especialmente a educação, na direção de uma propalada democratização e modernização. Tais conceitos trazem um peso histórico de proporções ainda difíceis de mensuração, pois, afinal, somos sujeitos envolvidos no processo e sem o distanciamento histórico necessário para uma compreensão mais bem elaborada da realidade social e educacional.

O fim da ditadura militar brasileira, resultado de uma transição democrática negociada entre políticos e empresários premidos pela aguda crise econômica expressa por uma alta taxa inflacionária e da dívida externa, além da redução do poder de compra da população e da forte presença dos movimentos sociais, marcou a retomada do País na direção da modernização de suas estruturas políticas e econômicas e da democratização nos moldes da globalização capitalista. Nesse cenário, a educação foi um campo fértil de experiências tensionadas entre a pauta da modernização e da sua democratização. Grosso modo, a modernização da educação representa seguir os princípios da racionalização econômica, baseada na eficiência, eficácia e rendimento ao menor custo; a democratização do ensino é compreendida como massificação que conserva as desigualdades intelectuais e sociais, mas também a conquista do direito à educação

assim como a participação de segmentos sociais no debate educacional.

Observa-se um reforço da perspectiva pragmática em torno do debate sobre o papel da escola entre educar e instruir, com a assunção do discurso da eficácia e do desenvolvimento das competências cognitivas. A massificação e o alongamento da escolaridade trazem no bojo a problemática do papel do Estado na educação na direção de um ajustamento no contexto de crise fiscal. De imediato, a alocação dos recursos financeiros é organizada de forma direta para a escola com a implantação de sistemas de avaliação em larga escala. Com isso, a instituição educacional e a organização do trabalho educativo sofrem significativas alterações com o florescimento e diversificação das ações políticas e sociais que, grosso modo, fazem aumentar a responsabilização dos profissionais da educação sobre a escolarização das crianças e jovens das classes populares.

De acordo com a literatura crítica sobre a educação, as reformas tiveram seu início quando ocorreu o Consenso de Washington, o qual resultou em um documento que sustentou a doutrina neoliberal e serviu para orientar as reformas sociais ocorridas a partir da década de 1990. Como destacado por Antunes (2005), no Brasil, as reformas foram iniciadas no governo Collor e com continuidade e aprofundamento no governo de Fernando Henrique Cardoso. As privatizações se intensificaram e o Estado diminuiu os investimentos em áreas voltadas para o atendimento social da população. Dessa maneira, o governo FHC cumpre as exigências dos órgãos internacionais, tendo como objetivo o enxugamento do Estado para cumprir os acordos propostos por instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI).

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p. 428).

Na educação, podemos afirmar que as principais características das políticas neoliberais foram observadas na instalação dos mecanismos de descentralização e autonomia da gestão educacional. Outrossim, como destacado por Frigotto e Ciavatta (2003), esses mecanismos também incidem na transferência da responsabilidade de oferta dos serviços públicos para a iniciativa privada, portanto, a privatização fecha o

circuito do ajuste e o mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A lei nº 9.394/96 pode ser considerada o marco da reforma educacional brasileira, pois considerada minimalista, tem como eixos centrais a flexibilidade e a avaliação. Em seu texto enxuto e muitas vezes vago, a flexibilidade é reconhecida nos artigos que tratam da descentralização das competências dos entes federativos; na desregulamentação do currículo mínimo, na autonomia das instituições etc. O eixo avaliação, por sua vez, é firmado por um sistema nacional de avaliação em prejuízo da criação de um sistema nacional de educação. A avaliação de rendimento escolar, das instituições de Ensino Superior e do desempenho docente são dimensões criadas pela lei. Para Cury (2006), a avaliação é o eixo nodal da LDB, pois coloca nas mãos da União um poder que jamais governo algum teve.

Uma análise geral dos programas e projetos implantados na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos revela a preocupação de diminuir o chamado “custo Brasil”, privatizando empresas estatais e regulando os serviços sociais de forma que passaram a focalizar uma parte da população “em risco social” e, no caso da educação, o critério foi o cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho. O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado para atender a essa lógica de expansão da formação básica, fez crescer o atendimento do Ensino Fundamental para a taxa de quase 97%. Outra meta atingida pelo Fundo foi à municipalização dessa etapa do ensino, consolidando a lógica da descentralização da prestação dos serviços educacionais, o que fez reproduzir a desigualdade socioeconômica regional. Outras modalidades de financiamento foram desenvolvidas pela União, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, como diz o nome, leva recursos para as despesas da escola, devendo ser gastos segundo as regras estabelecidas pelo Tribunal de Contas da União. A ideia de autonomia da escola ganha força com esses programas no sentido de ela assumir as responsabilidades de uma boa gestão.

Portanto, a gestão das políticas educacionais, no contexto da reforma do Estado, foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Essa

perspectiva de gestão mobilizou duas dimensões inconciliáveis na sua base: a democratização das relações institucionais e o eixo gerencial como modelo de organização eficiente e eficaz. O caráter técnico, nessa abordagem, geralmente assume uma potencialidade sobre a prática da gestão democrática, de forma que adota estratégias de controle com caráter participativo.

Duarte (2005) ressalta as características presentes nas recentes políticas de financiamento e as consequências para o trabalho docente.

Os estudos comparativos destacam o modo como medidas de gestão financeira das escolas promovem procedimentos centrados na avaliação de resultados. A maior autonomia de gestão dos recursos corresponderiam mecanismos mais rígidos de prestação de contas e de responsabilização dos gestores escolares. Nesses países, a distribuição do financiamento para cada escola é calculada a partir do número de alunos, acrescentando-se a ponderação dos valores em face das características das escolas e do corpo docente. Adicionam-se, também, recursos provenientes de um conjunto de programas específicos, aos quais as escolas se candidatam e são avaliadas. A regulação dos sistemas educacionais analisados flexibilizava as fontes dos recursos a serem disponibilizados, em simultâneo com maior rigidez na prescrição normativa de sua aplicação (DUARTE, 2005, p. 829).

Sobre a regulação da educação, Lessard (2010) nos ajuda a entender o recente movimento quando o compara com o antigo. O autor aponta que a antiga forma de regulação presente nas políticas se preocupava com o cumprimento das regras burocráticas, das normas profissionais e com controle burocrático exercido. Seu principal objetivo era o funcionamento do sistema de maneira a cumprir os compromissos viáveis diante de tal organização. Já na regulação atual pressupõe uma dinâmica sobre o controle baseada em critérios como eficácia, desempenho e produtividade. Seu objetivo é movimentar o sistema de maneira a cumprir seus objetivos. O autor também destaca que os dois modelos de regulação passam a conviver simultaneamente, da mais antiga temos o poder hierárquico e da mais recente temos os novos atores na ação pública, colaborando assim, como aponta o autor, para uma multirregulação.

Nas políticas educacionais, os modos de regulação são estudados a partir do entendimento do sistema educacional como um sistema social complexo visto que esse sistema se constitui enquanto campo de disputa, sendo presente nesse contexto uma infinidade de atores envolvidos, com os mais diversos interesses (BARROSO, 2005).

Nesse campo de disputa, vemos o modelo burocrático profissional (necessário para atendimento da demanda por educação pública, visando à constituição de um sistema nacional de educação com espaços bem demarcados, com o controle bem

definido) ser substituído pelo modelo pós-burocrático (espaços não tão demarcados a partir de modelos de gestão impostos por organismos internacionais). O modelo pós-burocrático nas políticas educacionais pode ser caracterizado pela presença de cinco elementos apresentados por Lessard (2010):

1) de um domínio da oferta de educação ao da demanda; 2) de um controle burocrático dos processos a uma prestação de contas explícita, referente aos resultados (sobretudo quantitativos); 3) de uma prioridade concedida à acessibilidade à da qualidade (mais ou menos diferenciada); 4) de um sistema de autoridade unívoca (centralizado ou descentralizado) a recomposições dessas dimensões (acentuando algumas vezes as duas, mas em relação a objetos diferentes); 5) do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem, o que tentam exprimir os currículos conhecidos como currículos por competências (LESSARD, 2010, s/p).

Seguindo os discursos baseados em critérios de eficácia, produtividade e competitividade, os modelos atuais presentes nas políticas educacionais se efetivam a partir de duas principais vertentes. A primeira se caracteriza pelo controle exercido pelo Estado através dos processos avaliativos em escala nacional, controle das prestações de contas e da política de responsabilização. A segunda, ainda menor no Brasil, se concretiza a partir da concorrência entre as unidades de ensino exercendo uma influência decisiva na escolha feita pelos pais de qual escola matricular seus filhos (LESSARD, 2010).

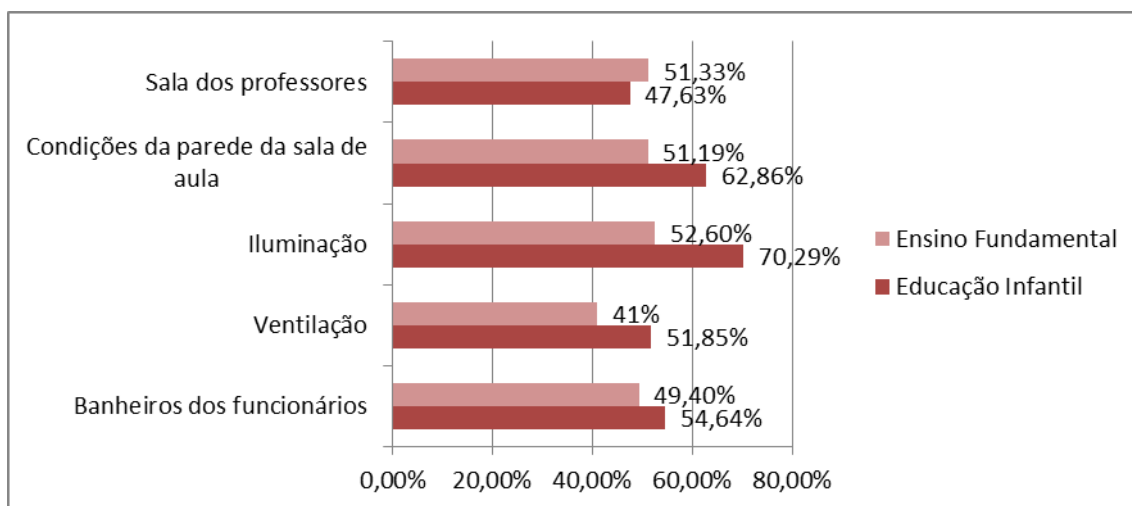
Nessa lógica, as políticas, planejadas a partir de um Estado avaliador não preveem a atuação somente do Estado, mas sim de diversos atores se fazendo presentes nos três âmbitos onde as políticas educacionais se dão: na legislação, nos programas e na prática social. A ação pública então admite a atuação de várias outras entidades em diversas esferas favorecendo assim os processos descentralizados, fragmentados e flexíveis presentes nas políticas sociais como um todo.

No campo educacional, esse movimento é perceptível através de políticas focalizadas de maneira descentralizada onde a responsabilidade da implementação recai sobre os atores diretamente envolvidos com a demanda vivenciada. O controle hierárquico se dá a partir de avaliações realizadas em escala nacional quando seus objetivos consistem no ranqueamento das escolas e numa maior responsabilização dos atores locais. Dessa forma, mais do que cumprir com os procedimentos e regulamentos da profissão, os trabalhadores docentes precisam submeter suas práticas a uma avaliação externa.

2) Condição do trabalho docente.

A conjuntura até aqui apresentada de forma breve causa um impacto no trabalho docente, sendo entendido como a atividade que se realiza com a intenção de educar, definido pela experiência profissional acumulada pelo trabalhador docente no processo educativo (OLIVEIRA, 2010). Para analisar esse impacto, serão apresentados, a seguir, alguns dados relacionados às condições de trabalho docente analisadas em uma capital brasileira. Mas antes é importante destacar que entendemos as condições de trabalho como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, desde as instalações físicas, os materiais, equipamentos, etc (OLIVEIRA, 2010, s/p). Dessa forma, apresentamos abaixo os dados que se referem às condições físicas das unidades de ensino em que a pesquisa foi realizada. Conforme os dados abaixo, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, há uma percepção por parte dos trabalhadores docentes participantes da pesquisa de uma melhora nas condições físicas das unidades de ensino.

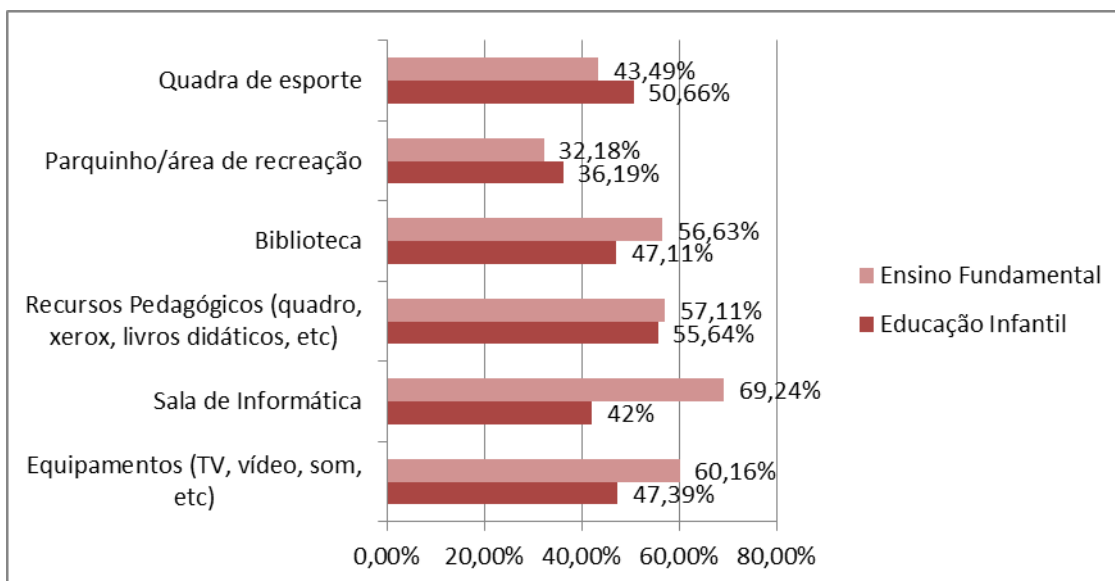
Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (excelente/bom) das condições físicas das unidades de ensino



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

Além das condições físicas das unidades de ensino, na média das respostas, 50% dos trabalhadores docentes respondentes do *survey* fizeram uma avaliação positiva dos recursos pedagógicos disponíveis nas unidades de ensino. Mas vejam no gráfico abaixo que os itens melhor avaliados são os recursos tecnológicos do grupo do ensino fundamental. Ou seja, a etapa da educação que contou com os investimentos do Fundef.

Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos quanto à avaliação (Excelente/Bom) dos materiais de uso pedagógico.



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

Mas também é importante ressaltar que, nos últimos vinte anos, ocorreu um maior investimento na estrutura física das instituições educacionais, uma tendência nacional recorrente a partir das últimas reformas baseadas na Teoria do Capital Humano. Bruno (1997), destacou em seus estudos que os investimentos destinados às melhorias dos recursos pedagógicos fizeram parte de um processo de reorganização da escola. Nesse sentido, com os investimentos nos equipamentos físicos pretendeu-se uma melhora na qualidade do processo, definido por Bruno (1997) como “redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho” (BRUNO, 1997, p.41). Tal orientação está vinculada as diretrizes impostas pelos organismos CEPAL, Banco Mundial e UNESCO, sendo cumpridas a partir das reformas da década de 1990 (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

Outros dados que nos ajudam a refletir sobre as condições de trabalho se referem à jornada de trabalho. Observamos primeiro os dados relacionados ao número de unidades de ensino em que os trabalhadores atuam: 43% dos trabalhadores da educação infantil e 53% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam trabalharem em mais de uma unidade de ensino. Foi perguntado então qual o tempo médio dispensado para locomoção entre as unidades educacionais: 75,28% dentre os trabalhadores da educação infantil e 71% dentre os trabalhadores do ensino fundamental declararam gastarem entre 15 a 60 minutos. Em relação ao tempo disponível para almoço, a maioria

dispõe de muito pouco tempo: 64,41% dos trabalhadores da educação infantil e 59% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam possuírem entre 30 a 60 minutos.

Ademais, 52% dos trabalhadores da educação infantil e 66% dos trabalhadores do ensino fundamental sempre levam atividades para casa. Com relação ao tempo gasto em casa para o cumprimento dessas atividades, 71,19% dos trabalhadores da educação infantil e 63% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam que gastam entre 1 a 5 horas. Tal dado aponta que as 5 horas pagas para estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras são insuficientes para a maioria dos respondentes.

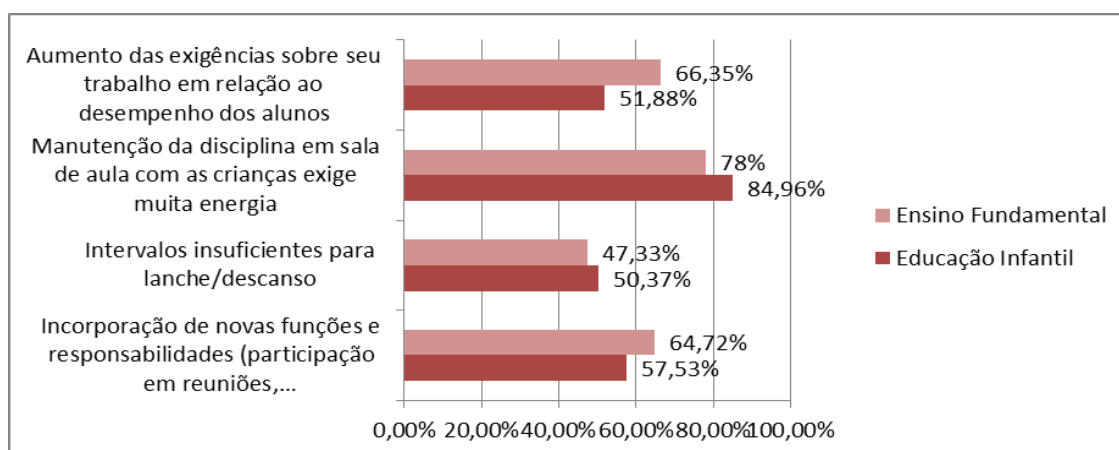
Quando esses dados falam de um trabalho realizado de forma intensificada, denunciam também a ausência de direitos como o tempo de descanso e de tempo livre necessário para todo ser humano realizar sua vida de forma mais plena. Pois, “dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes” (DAL ROSSO, 2010, s/p).

As questões relativas à intensificação do trabalho docente também foram observadas nos grupos focais realizados com os trabalhadores docentes durante a pesquisa em 2013. Por exemplo, sobre o tempo dedicado ao planejamento, os professores relataram que houve um avanço grande relativo à garantia dos horários de planejamento na escola. No entanto, esse horário acaba por não ser suficiente devido à grande quantidade de atividades (pesquisa de material pedagógico, confecção de cartazes, preenchimento de acompanhamento de turmas, cuidados com as crianças porque o número é grande em uma sala de aula etc.) que precisam realizar dentro desse tempo estabelecido.

Outro ponto abordado se refere a falta de espaços do professor para conversar com os pais e também com o pedagogo; para confeccionar materiais para sua aula e para planejar. Ademais, destacaram as dificuldades do exercício do trabalho realizado nas altas temperaturas da cidade, pois a estrutura física de algumas unidades de ensino é ruim, muitas funcionam em espaços provisórios e ainda, estão sendo executados programas (por exemplo, o Tempo Integral) sem as adequações físicas necessárias. Os professores ainda ressaltaram que apesar de a escola possuir equipamentos tecnológicos, há uma dificuldade de acesso ao computador, à impressora. Para completar o quadro de dificuldades, os professores relataram sobre o tempo que não possuem para planejar atividades diferenciadas para atender às especificidades dos alunos.

O gráfico a seguir apresenta algumas práticas comuns no cotidiano da instituição que podem levar o trabalhador a um sentimento de impotência devido ao número excessivo de tarefas a serem cumpridas dentro de um tempo limitado. Nos grupos focais, os trabalhadores relataram possuir um cronograma apertado a cumprir e são obrigados a alcançar os objetivos traçados pela orientação curricular do município. Essa intensidade de tarefas e, por sua vez, o desgaste, podem levar a um adoecimento do trabalhador docente, conforme atestam algumas pesquisas (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com os enunciados que podem indicar uma intensificação do trabalho docente.



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

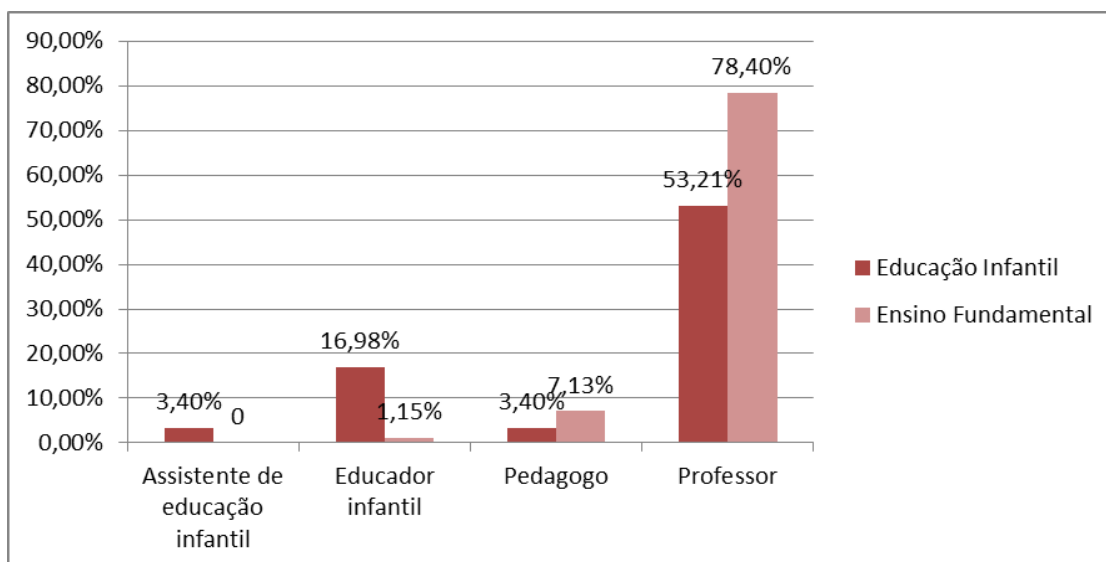
Somado a esses dados temos ainda um outro item que se refere à mudança do perfil dos alunos: 69,6% dos trabalhadores da educação infantil e 74% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam que sentem uma mudança no perfil dos alunos. Tais dados podem revelar algumas questões sociais da atualidade que adentram a instituição educacional e, as necessidades (e, como consequência, um estresse do trabalhador) de alterar sua dinâmica profissional.

A intensificação do trabalho docente observada a partir do aumento de atribuições remetidas a escola levam também a processos de precarização do trabalho docente. O conceito “refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (MARIN, 2010, s/p). É importante destacar que a precarização do trabalho docente é uma face da precarização do trabalho como um todo, resultado das reformas empreendidas a partir da

reestruturação capitalista, as quais provocaram uma flexibilização nas relações de trabalho e emprego que consistem na diminuição dos direitos trabalhistas, modificação dos contratos de trabalho tendo como objetivo o aumento do lucro pelas empresas.

Com relação à carreira docente, 65,93% dos trabalhadores da educação infantil prestaram concurso público para atuarem na rede e 34,07% possuem contrato temporário. Dentre os trabalhadores do ensino fundamental, 57,31% são concursados e 42,69% não são concursados. Esse peso maior de contratados no ensino fundamental deve ser relacionado à especificidade da segunda etapa desse ensino com um número maior de disciplinas por professor. Mas, sobretudo, isso é resultado do investimento no ensino fundamental pela via do Fundef. O gráfico a seguir mostra que a maioria dos concursos é voltado para o cargo de professor regente de sala. Mas é importante observar a presença da figura “educador infantil” que passou a existir nas últimas décadas em função dos novos refinamentos administrativos que apareceram a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista. Assim, podemos observar o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na Educação Infantil, contratados com uma condição apartada dos professores, com sindicatos e relação trabalhista diferenciados (CÔCO, 2010).

Gráfico 4 - Distribuição dos sujeitos docentes quanto à função para o qual foram concursados na rede.



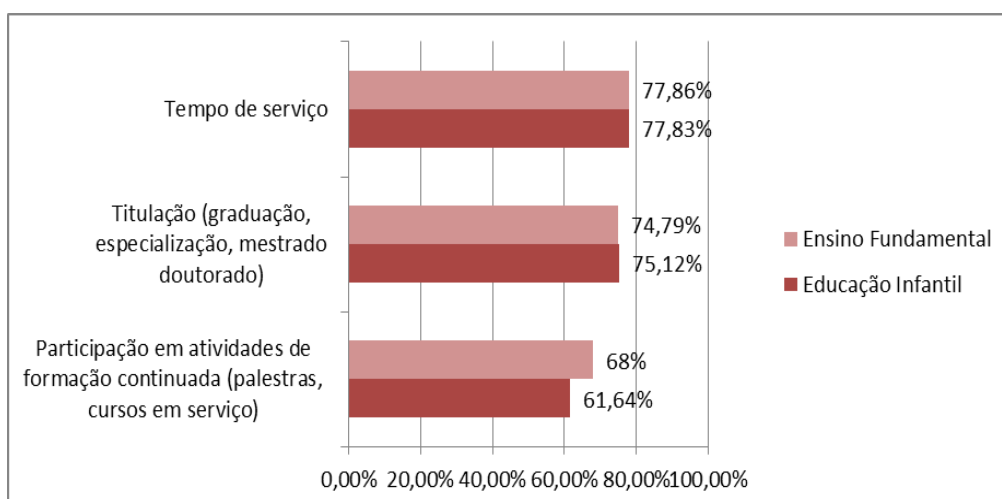
Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

No que se refere ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho estabelecido na unidade de ensino pesquisada, 62,81% dos trabalhadores da educação infantil declararam serem estatutários (concursados); 21,67% declararam estarem na condição

de Temporário/Substituto/Designado; 7,88% são estagiários e 6,65% trabalham com carteira assinada. Dentre os trabalhadores do ensino fundamental, 56,37% são estatutários; 36,27% Temporário/Substituto/Designado; 5,12% estagiários e 1,58% trabalham com carteira assinada.

Em contrapartida, apenas 59,44% dos trabalhadores da educação infantil e 52,24% dos trabalhadores do Ensino Fundamental afirmaram serem contemplados com um Plano de Carreira. Desses, 90,54% (trabalhadores educação infantil) e 98,17% (trabalhadores do ensino fundamental) afirmaram que o plano ao qual estão vinculados é do quadro do magistério. Mas, 9,48% dos trabalhadores da educação infantil e 1,83% dos trabalhadores do ensino fundamental afirmaram ter outro tipo de vínculo que não é o magistério.

Gráfico 5 - Distribuição dos aspectos mais valorizados¹ no plano de cargos e salários dos sujeitos docentes.



Fonte: TDEBB - GESTRADO/UFMG, 2010

Com relação à satisfação com a carreira, 60,17% dos trabalhadores da educação infantil declararam estarem satisfeitos por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional; 12,71% declararam-se insatisfeitos, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente; 5,08% declaram estarem indiferentes e 4,66% declararam que se sentem estagnados, pois já alcançaram a melhor posição que a carreira pode lhes oferecer. Dentre os trabalhadores do ensino fundamental, as proporções praticamente permanecem com 50,13% satisfeitos por se tratar de uma

¹ É importante destacar que nessa questão os trabalhadores poderiam escolher até três opções, sendo as destacadas no gráfico as mais significativas.

carreira que lhe permite progressão profissional; 16,97% declararam-se insatisfeitos, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente; 6,68% declararam que se sentem estagnados pois já alcançaram a melhor posição que a carreira pode lhes oferecer; 2,83% declaram estarem indiferentes. Ao cruzar esses dados com o tempo de trabalho na educação pública, observamos que o nível de satisfação diminui quando o trabalhador alcança mais de 21 anos de trabalho.

Com relação à formação temos que dentre os trabalhadores da educação infantil, 63,3% possuem pós-graduação; 23,65% Ensino Médio Completo; 9,85% possuem graduação; 1,23% possuem fundamental completo; 0,99% fundamental incompleto e temos a mesma porcentagem para os que declararam possuir o ensino médio incompleto. Os percentuais dos trabalhadores do ensino fundamental diferem pouco desses apresentados, 70,6% possuem pós-graduação; 14,57% Ensino Médio Completo; 14,44% possuem graduação; 0,26% ensino médio incompleto e 0,13% possuem ensino fundamental incompleto. A partir dos dados percebemos que grande parte dos trabalhadores participantes da pesquisa possui um bom nível de escolaridade.

Mesmo com um alto nível de escolaridade, os trabalhadores docentes possuem baixos salários quando comparados com outras profissões. Por isso, 58,91% dos trabalhadores docentes da Educação Infantil demonstraram insatisfação em relação aos seus provimentos e 64,91% dos trabalhadores docentes do ensino fundamental registraram sua insatisfação sob a afirmação de que a remuneração é injusta diante da dedicação dispensada ao seu exercício profissional. A condição financeira tende a melhorar um pouco quando observada pela renda da família, mas cerca de 40% dos respondentes nas duas etapas de ensino aqui pesquisadas afirmaram ser o principal provedor da família.

Sobre a questão salarial e o plano de carreira, os grupos focais confirmaram a preocupação dos trabalhadores docentes com sua condição, mas argumentaram também que o Plano praticado no município ainda é melhor que muitos outros da região metropolitana. Outro ponto abordado pelos professores nos grupos focais foi a respeito das dificuldades que geralmente passam quando acontecem as mudanças no governo municipal e que eles ficam reféns da falta de responsabilidades do gestor com os direitos dos trabalhadores. Por exemplo, eles ficaram sem aumento salarial e sem as progressões previstas no Plano de Carreira, somente agora recuperados com o novo prefeito.

Os professores ainda ressaltaram sobre a falta de espaços de discussões sobre o

Plano, pois suas reformulações são impostas, sem nenhum diálogo com a categoria. Eles acreditam que para melhorar o Plano de Carreira é preciso uma melhor valorização financeira, a inclusão de outras vantagens, como por exemplo, plano de saúde, ticket alimentação, vale transporte, insalubridade, maiores garantias relacionadas à atenção ao trabalhador docente adoecido (com depressão, problemas na voz e etc.).

3. Considerações finais: o trabalho docente no Plano Nacional de Educação

Os dados sobre as condições do trabalho docente coletados no *survey*, em 2010 e, depois em nível local, em 2013, nos permitem confirmar a permanência de um quadro bastante precário do trabalho docente no município pesquisado. No processo de discussão das conferências municipais e do plano municipal de educação, podemos identificar a presença dos problemas como intensificação e precarização do trabalho que dificultam a realização de uma educação pública de qualidade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 - temos um longo percurso a percorrer para alcançar avanços no campo da formação e nas condições do trabalho docente. Souza (2013) analisa as metas do PNE relacionadas à valorização dos profissionais da educação que deve se concretizar por meio das políticas vinculadas a salário, formação e carreira. Mas, a autora entende que há uma contradição na lei quando estabelece o percentual de 90% para os municípios alcançarem a formação do quadro de trabalhadores do magistério em provimento efetivo. Se retomarmos a Emenda Constitucional nº19/1998, ela contém o fim do regime jurídico único para contratação de professores. Ou seja, uma mesma rede pode contar com contratos de trabalho diferenciados. E o PNE não aponta a necessidade de revisão dessa emenda, deixando assim a continuidade de práticas de precarização do trabalho docente.

Outro entrave destacado pela autora se refere ao limite da concepção de qualidade visto que a avaliação da qualidade da educação deverá ser aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual simplifica o problema ao mesmo tempo que fragiliza as condições da organização da escola e do trabalho docente. Souza (2013) destaca que a concepção intrínseca nessa proposta acaba por incentivar políticas de remuneração efetivadas por meio de bônus, sendo estabelecidos critérios competitivos que acabam por estimular o individualismo e competição no ambiente escolar. Dessa forma, a lei mais uma vez não apresenta qualquer perspectiva de ruptura com as políticas educacionais que (des)valorizam o trabalho do magistério.

Com os dados que apresentamos neste texto, podemos inferir que as condições de trabalho no município seguem a tendência nacional e o PNE não propõe alteração substancial nessa condição. O processo de intensificação do trabalho evidenciado empiricamente leva a entender que as políticas educacionais precisam estar direcionadas para a melhoria das condições de trabalho docente sob o risco de frustrar qualquer outra meta prevista no PNE.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA; Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade [on line], v. 30, p. 349-372, 2009.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc. [on line], Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de jun. de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 04 de jun. de 1998. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/79051285/Www-planalto-gov-Br-Ccivil-03-Constituicao-Emendas-Emc-Emc19#scribd>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRUNO, Lucia. Poder e administração do capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado**. Trabalho, Educação e Saúde [on line], v. 4 n. 1, p. 143-158, 2006.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUARTE, Marisa. **Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica**. Educ. Soc.[on-line], Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade [on-line], v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

LESSARD, C. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições do Trabalho Docente. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In PINO, Ivany Rodrigues; ZAN; Dirce Djanira Pacheco e; SOUZA, Aparecida Neri et al. **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < <http://trabalhodocente.net.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.