

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Josete Maria Cangussú Ribeiro**

**A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA EM  
CONTEXTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE  
DA EDUCAÇÃO**

**Porto Alegre**

**2014**

**Josete Maria Cangussú Ribeiro**

**A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA EM  
CONTEXTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE  
DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

**Porto Alegre**

**2014**

### CIP - Catalogação na Publicação

Cangussú Ribeiro, Josete Maria  
A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA  
PÚBLICA EM CONTEXTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO  
DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO / Josete Maria  
Cangussú Ribeiro. -- 2014.  
264 f.

Orientadora: Maria Beatriz Luce Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. POLÍTICA EDUCACIONAL. 2. PROFESSORES. 3.  
JORNADA DE TRABALHO DOCENTE. 4. VALORIZAÇÃO. 5.  
QUALIDADE DA EDUCACÇÃO. I. Luce, Maria Beatriz Luce,  
orient. II. Título.

Josete Maria Cangussú Ribeiro

**A JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA EM  
CONTEXTO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE  
DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

**Aprovada em 25 de março de 2014**

---

**Dr. Maria Beatriz Luce – Orientadora**

---

**Dr. Claudio Roberto Baptista – UFRGS**

---

**Dr. I - Juca Pirama Camargo Gil – UFRGS**

---

**Dr. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes– UFMS**

---

**Dr. Aumeri Carlos Bampi - UNEMAT**

Dedico esta Tese à minha mãe,  
Valdete Cangussú Ribeiro.

O céu vibra de alegria!  
Mais uma estrela foi somar-se  
às constelações celestiais!!!

Oi, amigo, vamos chegar!!!  
Coração sempre aberto e acolhedor,  
Sem distinção de raça ou de cor,  
De posição política, de bens ou de fé.

Joventino, meu velho pai!!!  
Homem de grande valor,  
Cuidou e doou sua vida  
À sua grande prole.  
Com muita dedicação,  
Carinho e abnegação,  
Soube o que é amar,  
Dividir, compartilhar  
E as dificuldades superar.

Teus filhos e netos te agradecem  
E querem teu exemplo seguir.  
Mesmo distante,  
Em outros espaços da vida,  
Sabemos que conosco você está  
A nos proteger e abençoar!!!

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta Tese, agradeço:

À Maria Beatriz Luce, estimada orientadora, docente, pesquisadora e gestora que socializa seus conhecimentos e experiências e desafia seus orientandos a descobrirem seus próprios limites, a definirem-se em seu perfil acadêmico, artístico, científico, a descobrirem novos caminhos e a construírem-se como profissionais comprometidos com as causas educacionais e com a formação humana.

À Universidade do Estado de Mato Grosso e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nas pessoas dos professores Aumeri Carlos Bampi e Claudio Roberto Bapista, pela dedicação e empenho na concretização do Doutorado Interinstitucional UFRGS/UNEMAT, via cooperação CAPES/FAPEMAT.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela atenção, trabalho e energias dispensadas ao exercício reflexivo, debates, construções e reconstruções edificadas no processo interativo efetivado em cada área do conhecimento.

Ao grupo de pesquisa em políticas educacionais, com o projeto Remuneração de Professores do Observatório da Educação, no qual participo como colaboradora em um *pool* de Universidades brasileiras, o grupo busca vencer as barreiras das transparências, socializa e reflete conjuntamente sobre informações, dados e conhecimentos promotores de novos saberes.

Aos professores, professoras e estudantes da educação básica das escolas públicas cuja jornada e condições de trabalho foram reflexões desta Tese, desafiando-me a manter vivo o espírito de pesquisadora e colaboradora na construção da escola pública de qualidade para todos e todas, resultado da valorização profissional, humana e social de todos os sujeitos direta e indiretamente envolvidos em sua causa.

Ao movimento sindical da Educação Básica e do Ensino Superior que, com suas pautas de reivindicações, reuniões, assembleias, congressos, greves, acampamentos e “dissensos nos consensos”, nos desafia a não parar no tempo e a manter sempre empunhadas as bandeiras de luta pela educação pública de qualidade e por um mundo melhor para todos.

Ao meu filho, Paulo Gabriel Ribeiro Cardoso, meu esteio constante, companheiro inseparável nesta longa jornada de mãe e professora sonhadora. Da infância à adolescência, ele me relembra a todo o momento que a vida não para e que as transformações são sempre possíveis!!!

Aos meus familiares: mãe, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, tios e tias, primos e primas. Companhias constantes e permanentes em todos os momentos e circunstâncias, ajudam-me a vencer as surpresas e os desafios da vida, a compreender e a dar sentido aos movimentos engendrados no decorrer dos tempos e espaços.

Aos meus amigos e amigas, aos colegas de trabalho e aos companheiros e companheiras de luta, convivências significativas. Nas construções, desconstruções e reconstruções, contribuem decisivamente para fazer brotar em mim a esperança, os sonhos e a crença de que outro mundo feliz e justo para todos e todas é possível – depende de nós, da nossa capacidade de reinvenção e do domínio na perspectiva do coletivo.

Ao Bruto, cão amigo e fiel, presente ao meu lado em todo o tempo de construção desta Tese; ressona enquanto penso e, quando levanto, me acompanha alegre e feliz! E à Tiquinha, gata, felina, caçadora, sensível e carinhosa. Esses são bravos e dóceis companheiros animais que trazem consigo as marcas e as expressões da vida.

## RESUMO

Esta tese, *A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação*, tem como objeto a jornada de trabalho dos professores de escolas públicas, em uma reflexão a partir das políticas de valorização docente implementadas no Brasil e no Estado de Mato Grosso. Reflete sobre problemas detectados em termos de organização, quantidade e qualidade das horas trabalhadas diretamente com os estudantes e das horas fora da sala de aula, despendidas nas atividades de planejamento, avaliação, preparo das aulas e formação continuada. Trata da totalidade da jornada de trabalho, intrinsecamente ligada à carreira docente e à remuneração, com efeitos diretos na qualidade dos processos educacionais e na valorização docente. No Brasil, a realidade do trabalho docente enseja problematizar a relação entre tempo de trabalho, identidade profissional e qualidade da educação, bem como a falta de justo controle e avaliação do tempo para coibir jornadas excessivas e seus efeitos negativos na qualidade do ensino, embora tenha sido constatado, nos últimos anos, certo esforço do governo brasileiro para normatizar o princípio constitucional de valorização docente e criar políticas visando melhores condições de trabalho para os professores. Utilizou-se uma metodologia de análise documental, em textos legais da esfera jurídico-normativa educacional direcionados à valorização dos profissionais da educação e à qualidade educacional, assim como em relatórios de pesquisas, teses e documentos de instituições do sistema educacional e sindicais sobre a valorização do trabalho docente no estado de Mato Grosso, no Brasil e também no contexto latino-americano. Também foram consideradas estatísticas oficiais referentes ao número de professores e à quantidade de horas trabalhadas, além de resultados de pesquisas sobre o trabalho docente; dados quantitativos de fontes múltiplas, sobre os quais foram realizadas análises interpretativas e qualitativas com base nos referenciais normativos e teórico-conceituais. Além de fatores e variáveis inerentes às quantidades implicadas na jornada de trabalho de professores, destacam-se aspectos de natureza qualitativa tanto da jornada de trabalho quanto do processo educacional que refletem na valorização docente. As análises efetuadas fundamentaram-se em conceitos como: direito coletivo; democracia progressista e participativa; trabalho interativo, em que se vê marcado o trabalho da docência; princípio/estratégia constitucional do regime de colaboração sobre o qual devem fundamentar-se as relações entre os entes federados frente às políticas de financiamento da educação e valorização dos seus profissionais. Em conclusão, salienta-se que: (1) os levantamentos estatísticos oficiais são insuficientes para mostrar em números precisos a situação e faltam pesquisas sobre as realidades da jornada de trabalho dos professores, embora inúmeras fontes façam referência à importância de tais elementos para avaliar os avanços do ordenamento jurídico-normativo; (2) o problema central, ainda não quantificado, é contratos em paralelo e a totalidade de horas trabalhadas, como sua consequência, o número de turmas e alunos atendidos – ou seja, o domínio do direito individual sobre o interesse coletivo, embora seja esta situação notoriamente nociva aos estudantes e aos professores, assim como à sociedade; e (3) há poucos estudos que observem especificamente a relação entre a qualidade da jornada de trabalho dos professores e a qualidade do processo educacional, embora haja consenso sobre a importância de condições já conhecidas, como a formação inicial e continuada, a supervisão e a avaliação institucional, as restrições do financiamento da educação e do planejamento participativo e em regime de colaboração federativa - logo, o direito à educação precisa ser ressignificado a partir de um paradigma de direito coletivo.

Palavras-chave: política educacional, professores, jornada de trabalho docente, valorização e qualidade da educação.

## ABSTRACT

The object of this thesis, *Workload of Basic Education Teachers that Work in Public Schools in the Context of Teacher Valorization and Education Quality*, is the workload of Basic Education teachers in public schools. The thesis addresses teacher valorization policies that have been implemented in Brazil and in Mato Grosso. It also reflects on problems detected in the organization, quantity and quality of both the time that teachers spend directly with the students and the time they spend out of the classroom on activities such as planning, evaluation, class preparation and continuing education. It approaches the whole workload, which is intrinsically related to teacher career and pay, and has direct effects on the quality of educational processes and teacher valorization. In Brazil, the reality of teacher work problematizes the relationship between workload, professional identity and quality of education, as well as the lack of fair control and evaluation of time in order to restrain excessive workload and its negative effects on the teaching quality, despite certain effort by the Brazilian government to both normatize the constitutional principle of teacher valorization and design policies directed to better work conditions for teachers. The methodology of documental analysis was used, including legal texts of the juridical-normative educational sphere aimed at valuing education professionals and educational quality, as well as research reports, theses and documents from institutions belonging to the education system and unions addressing the valorization of teacher work in Mato Grosso, Brazil and Latin America. Statistical surveys related to the number of teachers and their working hours were also considered, besides results from researches addressing teacher work; quantitative data from multiple sources, which were interpretatively and qualitatively analyzed, according to the normative and theoretical-conceptual references selected. Besides factors and variables inherent to quantities involved in teacher workload, qualitative aspects of both the workload and the educational process have been highlighted since they have a reflection on teacher valorization. The analyses were based on concepts such as: collective rights, progressive and participative democracy; interactive work, in which teacher work is included; constitutional principle/strategy of the collaboration regime on which relationships between federation entities should be founded in view of the policies of education funding and professional valorization. In conclusion, it is possible to highlight that: (1) official statistical surveys are not enough to offer a precise picture of the situation, and there is a shortage of researches into the realities of the teacher workload, although several sources have pointed out the importance of such elements to evaluate the improvements of the juridical-normative order; (2) the central issue, which has not been quantified yet, is related to the parallel contracts and the total of worked hours, of which the number of groups and students is a consequence, i.e. the domain of individual right over the collective interest, even though such situation is notoriously harmful to students and teachers, as well as to society; and (3) there are few studies focusing on the relationship between the quality of teacher workload and the quality of the educational process, despite the consensus on the importance of already known conditions, such as initial and continuing education, institutional supervision and evaluation, restrictions of educational funding and participative planning and in federative collaboration regime – hence, the right to education should be re-signified from a collective right paradigm.

Keywords: educational policy, teachers, teacher workload, valorization and quality of education.



## RESUMEN

Esta tesis, *La jornada laboral de los profesores de las escuelas públicas en el contexto de las políticas para la valoración docente y la calidad de la educación*, se concentra en la carga de laboral de los profesores de las escuelas públicas, en una reflexión sobre las políticas de valoración a los profesores implementada en Brasil y en el Estado de Mato Grosso. Reflexiona sobre los problemas detectados en cuanto a la organización, la calidad y la cantidad de horas trabajadas directamente con los estudiantes y las horas fuera del aula, destinadas a la planificación, la evaluación, la preparación de las clases y actividades de educación continua. Aborda la totalidad de la jornada de trabajo, intrínsecamente ligada a la carrera docente y a la remuneración, con efectos directos en la calidad de los procesos educativos y en el avance de la valoración docente. En Brasil, la realidad de la enseñanza implica problematizar la relación entre el tiempo de trabajo, identidad profesional y la calidad de la educación, así como la falta de control y de evaluación justa de las horas trabajadas para cohibir jornadas excesivas y sus efectos negativos en la calidad de la enseñanza, aunque se ha observado en los últimos años, algún esfuerzo por parte del gobierno brasileño para regular el principio constitucional de la valoración docente y crear políticas para promover mejores condiciones de trabajo a los profesores. Se utilizó una metodología de análisis documental, a partir de textos legales de la esfera jurídico-normativa y educacional dirigida a la valoración del profesional de la educación y al avance de calidad educativa, informes de investigación, tesis y documentos de las instituciones educativas y del sistema sindical sobre valoración docente en el estado de Mato Grosso la en Brasil y también en el contexto latinoamericano. También se consideraron las estadísticas oficiales sobre el número de profesores y la cantidad de horas de trabajo, al mismo tiempo de resultados de investigaciones sobre trabajo docente; datos cuantitativos procedentes de múltiples fuentes, a partir de los cuales se realizaron análisis interpretativos y cualitativos basados en los marcos normativos y teóricos y conceptuales. Además de los factores y variables inherentes a las cantidades objeto de la jornada laboral de los profesores, se destacan aspectos de naturaleza cualitativa tanto en la carga de trabajo como el proceso educativo que reflejan la valoración docente. Los análisis realizados se basaron en conceptos como: derecho colectivo; democracia progresiva y participativa; trabajo interactivo, en el que vemos marcamos el trabajo de la enseñanza; principio / estrategia del régimen constitucional de colaboración a partir del cual debe basarse las relaciones entre los entes federativos en relación a la política de los fondos para la educación política y la valoración de sus profesionales. En conclusión, se observa que: (1) las encuestas estadísticas oficiales no son suficientes para mostrar en números precisos la situación y faltan investigaciones sobre la realidad de jornada laboral de los docentes, a pesar de numerosas fuentes alardearen para la importancia de esta información para evaluar los avances del sistema legal y reglamentario; (2) el tema central, sin embargo, no cuantificado, se concentra en los contratos de trabajos paralelos y el total de horas trabajadas, como consecuencia, el número de clases y alumnos atendidos - es decir, el dominio del derecho individual sobre el interés colectivo, aunque esto sea notoriamente perjudicial a los estudiantes y profesores y a la sociedad; y (3) existen pocos estudios que observan específicamente la relación entre la calidad de la jornada laboral de los docentes y la calidad del proceso educativo, aunque hay consenso sobre la importancia de las condiciones ya conocidas, como la formación inicial y permanente, la supervisión y la evaluación institucional, las restricciones de la financiación de la educación y la planificación participativa y el régimen de la colaboración federativa - así, el derecho a la educación tiene que ser replanteado a partir de un paradigma de los derechos colectivos.

**Palabras clave:** política educativa, profesores, jornada laboral docente, valoración y calidad de la educación.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1: Ordenamento Constitucional e Legal - Valorização Docente e Jornada de Trabalho. Brasil: 1988 a 2012.....                            | 55  |
| Tabela 2: Valorização dos Profissionais da Educação na Legislação do Financiamento da Educação Básica. Brasil: 1996 - 2010.....               | 69  |
| Tabela 3: Número de Profissionais do Magistério, por Carga Horária, Segundo a Unidade da Federação.....                                       | 96  |
| Tabela 4: Funções Docentes: Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação. Brasil - 2013 .....               | 102 |
| Tabela 5: Jornada de Trabalho de Professores da Educação Básica em Rede Estadual e Municipal da Respectiva Capital. Brasil: 1996 – 2010 ..... | 115 |
| Tabela 6: Conceituação das Horas Atividade: PCCS Redes Estaduais. Brasil .....  | 121 |
| Tabela : Jornada de Trabalho Segundo a Unidade da Federação. Carga Horária e Porcentagem de Hora Atividade. Brasil: Março de 2013.....        | 125 |
| Tabela 8: Fatores Quantitativos da Jornada de Trabalho Docente. Indagações sobre Instrumentos Estatísticos Oficiais .....                     | 168 |
| Tabela 9: Qualidade da Jornada de Trabalho Docente. Indagações: Fatores Administrativos e Pedagógicos.....                                    | 172 |
| Tabela 10: Histórico do Marco Legal da Jornada de Trabalho - Estado de Mato Grosso: 1986 - 2010 .....   | 190 |
| Tabela 11: LOPEB 050/98: Classes e Coeficientes. Estado de Mato Grosso .....  | 198 |
| Tabela 12: LOPEB 050/98: Níveis e Coeficientes. Estado de Mato Grosso.....  | 198 |
| Tabela 13: Subsídios dos Professores da Educação Básica. 30 horas semanais. Estado de Mato Grosso. 2013.....                                  | 202 |
| Tabela 14: Valor Aluno por Etapas e Modalidades de Ensino Estimado para o FUNDEB: Estado de Mato Grosso. 2007 - 2014 .....                    | 203 |
| Tabela 15: Cargos Atribuídos no Ensino Fundamental. Professores Efetivos e Temporários. Estado de Mato Grosso. Ano Letivo de 2011.....        | 209 |
| Tabela 16: - Cargos Atribuídos no Ensino Médio. Professores Temporários. Estado de Mato Grosso. 2011.....                                     | 209 |
| Tabela 17: Carga Horária Semanal destinada às Horas de Trabalho Pedagógico. Ensino Fundamental. Estado de Mato Grosso. 2011 .....             | 210 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 18: Carga Horária Semanal destinada às Horas de Trabalho Pedagógico. Ensino Médio. Estado de Mato Grosso. 2011 .....               | 211 |
| Tabela 19: Configuração das Carreiras Docentes. Esfera Administrativa Estadual e Municipal: Estado de Mato Grosso.....                    | 222 |
| Figura 1 : Gráfico de Funções Docentes por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação. Brasil - 2013 .....                | 103 |
| Figura 2: Mapa de Quantidade da Jornada de Trabalho Docente: Fatores Estatísticos .....   | 169 |
| Figura 3: Mapa de Qualidade da Jornada de Trabalho: Fatores Administrativos .....   | 177 |
| Figura 4: Mapa de Qualidade da Jornada de Trabalho: Fatores Pedagógicos.....  | 177 |
| Figura 5: Gráfico LOPEB 050/98: Incremento entre os Níveis. Estado de Mato Grosso.....  | 201 |
| Figura 6: Gráfico de Estrutura e Movimentação na Carreira em 71 esferas administrativas governamentais. Estado de Mato Grosso. 2013 ..... | 223 |
| Figura 7: Jornada de Trabalho de Professores em 71 esferas administrativas governamentais. Estado de Mato Grosso: 2013.....               | 224 |
| Figura 8: Total de Funções Docentes: Educação Básica. Estado de Mato Grosso .....   | 225 |
| Figura 9: Gráfico Total de Funções Docentes. Mato Grosso: 1996 - 2010.....  | 226 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade  
ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAQ – Custo Aluno Qualidade  
CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CF – Constituição Federal  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica  
CPF – Cadastro de Pessoa Física  
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos  
EC – Emenda Constitucional  
FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso  
FPE – Fundo de Participação dos Estados  
FPM – Fundo de Participação dos Municípios  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
Gestrado – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente  
GTs – Grupos de Trabalhos  
HA – Hora Atividade  
H.S.A – Hora em Sala de Aula  
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  
IPVA – Imposto sobre Veículos Automotores  
ITCM – Imposto sobre Transmissão Causas Mortis  
IPI-EXP – Imposto sobre Produtos Industrializados – Exportação  
ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais  
LC – Lei Complementar  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LER – Lesões por Esforço Repetitivo  
LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PCCS – Plano de Cargo Carreira e Salário  
PIB – Produto Interno Bruto  
PL – Projeto de Lei  
PLR – Participação nos Lucros e Resultados  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios  
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PPA – Plano Plurianual  
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais  
SASE – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO.....  | 165        |
| <b>1 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E A LEGISLAÇÃO</b>  |            |
| BRASILEIRA.....  | 46         |
| 1.1 HISTÓRICO DA JORNADA DE TRABALHO.....  | 47         |
| 1.2 ESTUDOS DA UNESCO SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....  | 49         |
| 1.3 LEGISLAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO<br>NO BRASIL.....                                | 53         |
| <b>2 VALORIZAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL:</b>  |            |
| UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO.....  | 63         |
| 2.1 PACTO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....  | 65         |
| 2.2 A LDB E OS PRINCÍPIOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE.....  | 67         |
| 2.3 POLÍTICA DE FUNDOS: VALORIZAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO.....   | 68         |
| 2.4 PROJETOS DE LEI EM TRAMITAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL SOBRE<br>CARREIRA DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO..... | 72         |
| 2.5 O PSPN E A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE.....  | 76         |
| <b>3 CONTROLE SOCIAL SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE</b>   | <b>93</b>  |
| 3.1 CENSO DO PROFESSOR E A JORNADA DE TRABALHO.....  | 95         |
| 3.2 OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS E A JORNADA DE TRABALHO.....  | 99         |
| 3.3 PESQUISAS CIENTÍFICAS: TRABALHO DOCENTE E JORNADA DE<br>TRABALHO.....                                    | 104        |
| 3.4 REGIME FEDERATIVO DE COLABORAÇÃO: VALORIZAÇÃO E<br>JORNADA DE TRABALHO DOCENTE.....                      | 128        |
| 3.5 FINANCIAMENTO E EFEITOS SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE .....  | 132        |
| 3.5.1 CAQ X PSPN e o Resgate da Qualidade Educacional.....   | 133        |
| 3.5.2 Valor Aluno e Valor do Professor.....  | 135        |
| <b>4 TRABALHO DOCENTE: JORNADA DE TRABALHO E<br/>    PROFISSIONALIZAÇÃO</b>                                  | <b>142</b> |
| 4.1 NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DA<br>JORNADA DE TRABALHO.....                             | 145        |
| 4.2 QUALIDADE DA JORNADA DE TRABALHO E QUALIDADE EDUCACIONAL   | 151        |
| 4.3 QUADRO DE INDAGAÇÕES: QUANTIDADE E QUALIDADE DA JORNADA  |            |

|  |            |
|--|------------|
| DE TRABALHO.....   | 162        |
| 4.4 MAPA QUANTITATIVO: INDAGAÇÕES SOBRE A JORNADA DE<br>TRABALHO.....  | 166        |
| 4.5 MAPA DA QUALIDADE: INDAGAÇÕES SOBRE A JORNADA DE<br>TRABALHO.....  | 170        |
| <b>5 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM MATO GROSSO</b>  | <b>184</b> |
| 5.1 HISTÓRICO DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM<br>MATO GROSSO.....                                      | 188        |
| 5.2 A LOPEB EM MT: VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE<br>TRABALHO.....   | 193        |
| 5.2.1 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE, SUA COMPOSIÇÃO E<br>ORGANIZAÇÃO.....  | 195        |
| 5.2.2 A ESTRUTURA DE CARREIRA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A<br>QUALIDADE DA JORNADA DE TRABALHO.....                 | 197        |
| 5.2.3 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E A JORNADA DE TRABALHO.....   | 200        |
| 5.2.4 O CUSTO ALUNO E A JORNADA DE TRABALHO.....   | 202        |
| 5.2.5 CONTRATOS DE TRABALHO DE PROFESSORES EFETIVOS E<br>TEMPORÁRIOS.....  | 208        |
| 5.2.6 CARGA HORÁRIA SEMANAL DESTINADA À HORA DE TRABALHO<br>PEDAGÓGICO (HORA ATIVIDADE).....                     | 210        |
| 5.2.7 JORNADA DE TRABALHO: COMPOSIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E<br>DIFERENÇAS ENTRE PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS..... | 211        |
| 5.3 JORNADA DE TRABALHO E REGIME DE COLABORAÇÃO EM MATO<br>GROSSO.....   | 216        |
| 5.3.1 DEBATE ATUAL: REGIME DE COLABORAÇÃO E VALORIZAÇÃO<br>DOCENTE.....  | 219        |
| 5.4 A JORNADA DE TRABALHO NO CONTEXTO DAS CARREIRAS NAS<br>ESFERAS ADMINISTRATIVAS GOVERNAMENTAIS.....           | 220        |
| 5.5 FUNÇÕES DOCENTES E JORNADA DE TRABALHO.....  | 224        |
| 5.6 O CONTROLE SOCIAL SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE<br>EM MATO GROSSO.....                                 | 226        |
| 5.7 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA E O TRABALHO COLETIVO DOS   |            |

|   |   |     |
|---|---|-----|
|   | PROFESSORES NAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO..... | 227 |
| 6 | <b>CONCLUSÃO</b> .....                            | 231 |
| 7 | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                          | 249 |
| 8 | <b>ANEXO: FORMULÁRIO EDUCACENSO</b> .....         | 261 |



## INTRODUÇÃO

Nesta segunda década do terceiro milênio, a economia globalizada sustentada pelo capital demonstra suas fragilidades, mesmo com os grandes avanços industriais e tecnológicos. Os movimentos sociais de rua reúnem milhares de pessoas nos vários cantos do mundo e expressam suas dores e clamores. Vive-se a tensão dialética entre um mundo de injustiças, mazelas sociais e valores morais e as lutas e mobilizações sociais na esperança de um mundo melhor para todos.

Nesse contexto de crise, os valores éticos e morais estão postos à prova. Gramsci (1968) já nos dizia que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma política e econômica. E mais: o programa de reforma econômica seria o modo concreto pelo qual se apresenta essa reforma intelectual e moral. O pensamento de Gramsci, conquanto datado, de 1968 ainda vai direto ao coração da crise mundial, tanto no que diz respeito aos seus aspectos políticos e econômicos, quanto no que se referem aos seus componentes intelectuais, morais e, conseqüentemente, educacionais: está em jogo o juízo de valor dado à educação, seja por parte do Estado, seja pelo mercado e pela sociedade civil.

Mais recentemente, Santos (2010), em suas análises, levanta questionamentos quanto à ordem democrática de direito em que se constituem o Estado e a sociedade civil. A ordem hegemônica de direitos humanos, sob a lógica da democracia liberal e individual, contrapõe-se à ordem de direitos humanos e da democracia constituída sob a lógica do direito coletivo. Santos reflete, ainda, sobre as tensões dialéticas ao longo dos tempos, presentes no núcleo da modernidade, e aponta o desemaranhar de tais tensões como condição para que os direitos humanos se coloquem a serviço de uma política emancipatória voltada para o coletivo e progressista, isto é, crítica, deliberativa e participativa.

Consoante, Santos (2010) aponta o diálogo intercultural como caminho sensato para construção dessa ordem contra-hegemônica. Para que os direitos humanos sejam reconhecidos de forma global e contra-hegemônica, precisam ser reconceituados na perspectiva multicultural. Aliás, em obra anterior, Santos (2003) ressalta a importância de uma nova gramática social e cultural, recriada no âmbito coletivo a partir dessas tensões dialéticas.

Uma política de direitos humanos cosmopolita insurgente, de acordo com Santos (2010), deve fazer frente à concepção de direitos humanos individual e liberal de propriedade privada. Deve-se reinventar um terceiro domínio social: o domínio social coletivo, Estadocêntrico, não orientado para o lucro. Trata-se de uma transformação orientada para uma

solidariedade de direitos de propriedade política e social, uma política emancipatória de direitos entrelaçada com uma política de democracia participativa e com a reconstrução teórica de política.

A educação pública tem sofrido as consequências do modelo de sociedade e Estado concebido na lógica de direito individual e de democracia liberal; encontra-se, portanto, ainda distante um direito humano e social. Só mesmo as lutas organizadas pelos movimentos sociais têm conseguido fazer o Estado avançar de violador de direitos para garantidor de direitos. Mesmo assim, as tensões dialéticas vivenciadas para a construção contra-hegemônica emancipatória e de uma democracia progressista encontram resistências de fato dessa ordem liberal e individual. A perspectiva de direitos de propriedade política e social ainda nos desafia a reconceituar a ordem liberal de direitos.

Educação pública de qualidade para todos e valorização dos seus profissionais implicam mudanças estruturais de ordem econômica que exigem imediatamente posições políticas de âmbito macro e micro. Portanto, são mudanças de ordem intelectual e moral, como anunciadas por Gramsci (1968), ou seja, mudanças na ordem de valor concedido à Educação. Na perspectiva de Santos (2010), é necessário desemaranhar as tensões dialéticas vivenciadas nesta sociedade e no modelo de Estado hegemônico construído na perspectiva do direito individual e da democracia liberal, em detrimento da ordem coletiva.

Garantir recursos financeiros a partir da arrecadação de impostos e contribuições aos cofres públicos no montante necessário para cumprimento das metas educacionais, como lavrado nos planos educacionais, constitui-se como uma das maiores tensões dialéticas vivenciadas entre Estado e sociedade, lembrando o Estado constituído em seus três poderes.

Considerando tais tensões e lembrando as responsabilidades dos poderes representados pela União, Estados e Municípios, Farenzena e Luce (2013, p. 278) avaliaram que:

A necessidade de avanços nas definições constitucionais e legais sobre as responsabilidades federativas na educação decorreu dos próprios deveres do Estado para com a garantia dos direitos à educação, inscritos na Constituição de 1988, que foram depois ampliados na agenda constituinte. Junto a esses deveres, as políticas públicas dos anos 1980 e 1990, como as de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, expuseram a fragilidade do arranjo institucional de distribuição de responsabilidades na educação entre os níveis de governo, para dar conta da promoção da justiça social na educação.

As fragilidades de que falam Farenzena e Luce (2013), no contexto da divisão de responsabilidades entre os entes federados, repercutindo no direito à educação de qualidade e valorização dos professores, observam-se especialmente no campo do financiamento. A

origem, o montante e a destinação dos recursos financeiros em Educação têm sido o foco do grande debate econômico e político presenciado recentemente no cenário do Estado brasileiro. A velha bandeira de luta dos movimentos sociais da educação pela aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), com a retomada da defesa de destinação de parte dos recursos extraídos da produção petrolífera e do chamado pré-sal, recentemente, após grandes batalhas travadas no Congresso Nacional, finalmente foi aprovada, demandando ainda sua implementação no âmbito da União, dos Estados e dos municípios.

Embora o direito à educação de qualidade para todos em todas as suas etapas e modalidades de ensino, assim como a valorização docente, estejam lavrados como princípios nos instrumentos jurídico-normativos de todas as esferas do Estado brasileiro e nos planos de governo de todos os matizes, o valor que lhe é dispensado não tem sido suficiente para tornar tais dispositivos realidade; ainda carecemos de outras políticas e de outras medidas. A ordem de direito liberal no prisma individual é hegemônica; faltam mudanças da ordem do direito coletivo de uma democracia emancipatória e progressista, em que perpassa o diálogo intercultural.

O Estado não tem disposto de mecanismos céleres, adequados e ágeis para operar com juízos de valor capazes de gerar processos educacionais qualificados e equitativos, tanto no que tange à sua oferta, com qualidade técnica, humana e política, quanto em relação à valorização dos seus profissionais, especialmente com condições dignas de trabalho, favoráveis a uma atuação profissional comprometida e pautada por critérios de educação com qualidade para uma população multicultural e que vivem em condições de altas desigualdades como a brasileira. Portanto, são necessárias transformações e reconceituações quanto à ordem de direitos humanos e sociais.

Não bastam as leituras e os parâmetros de valorização do magistério ajuizados pelo setor educacional, mesmo que debatidos e aprovados nas tribunas do legislativo e sancionados pelo executivo. As leituras dos mesmos preceitos realizadas pelas áreas da economia e da política, no geral, não são as mesmas. A implementação conforme a letra da lei ainda carece de mudanças em seu juízo de valor e, por conseguinte, em seus aspectos intelectuais e morais, como nos diz Gramsci. No campo da política educacional, os parâmetros liberais confrontam-se diretamente com uma ordem concebida na perspectiva de uma democracia emancipatória e progressista.

A valorização dos profissionais da educação com jornada de trabalho e remuneração dignas, a partir de planos de cargos, carreiras e salários, não pode ser entendida como um bem

exclusivo da docência, pois envolve diretamente duas partes, isto é, discentes e docentes. Ou comunidade educacional e sociedade. Advém de uma caracterização de trabalho fundamentada no interacionismo, como classificam Tardif e Lessard (2011). As condições de trabalho dos profissionais, especialmente o tempo destinado ao trabalho da docência, têm como foco principal as ações pedagógicas direcionadas ao processo educacional, condição basilar da sua profissionalização, cujos beneficiados principais são os próprios estudantes e a sociedade como um todo.

Como descrevem esses autores, a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, sendo uma construção social com múltiplas facetas. Tal construção exige conhecer a realidade. Essa realidade seria como uma floresta; para conhecê-la, é preciso decidir entrar “na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 41).

Nesse contexto, defendem a tese de que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”(Idem, p. 17). Os autores fazem quatro constatações: 1. a categoria de trabalhadores de bens materiais não é mais a única responsável pelo desenvolvimento, tendo cedido espaço para a sociedade de serviços, com a presença de outros grupos de profissionais, como cientistas e técnicos. 2. surgem, assim, novos grupos de profissionais especialistas na gestão de problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e naturais. 3. nessas transformações em curso, tem crescido o “status” dos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”; conseqüentemente, 4. Cresce a importância do trabalho interativo e, neste conjunto, o trabalho da docência.

As condições de trabalho para uma atuação a partir de princípios e métodos de interação social, como defendem Tardif e Lessard (2011), ou mesmo a partir do diálogo, como defendem Freire (2000) e, mais recentemente, Santos (2010), exigem do professor segurança, competência profissional e generosidade. Nas palavras de Freire (2000, p. 103), “o professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. O tempo de que dispõe o professor para as suas atividades é o elemento principal para processos educativos pautados pela interação social e pelo diálogo, como recomendam esses estudiosos do trabalho docente.

Na concepção de Freire (2000), exercer o magistério sem se tocar é como sair à chuva desprotegido e não se molhar; portanto, ensinar exige o comprometimento do professor. O espaço pedagógico, em sua avaliação, é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito pelo professor, vital para uma aprendizagem democrática. Mais uma vez, essa condição de trabalho, especialmente no que se refere ao tempo destinado para suas reflexões, expresso em sua jornada de trabalho, passa a figurar como um dos elementos principais. O ensinar exige compreender que a educação é uma intervenção no mundo com tomadas de decisão conscientes a partir da escuta, pois só assim aprendemos a dialogar com os estudantes. Para Freire (2000), assim como para Gramsci (1968), essa é uma questão ética e política, e não tecnológica.

Com Santos (2010) pode-se complementar essas ideias. De acordo com o autor, como já salientado, estamos diante de tensões dialéticas de redimensionamento do direito liberal para o direito de ordem coletiva, de uma democratização contra-hegemônica, emancipatória e progressista. No diálogo intercultural, está o meio mais adequado de enfrentamento de tais tensões, tanto no âmbito da sociedade civil e de suas organizações, quanto no âmbito do Estado em seus poderes.

A falta de segurança expressa nas condições de trabalho dos profissionais, envolvendo desde o seu processo formativo até a carreira e jornada de trabalho compatível com os prismas apresentados, somada às questões da baixa remuneração, impede a edificação e a institucionalização desse novo campo de trabalho, o qual continua negligenciado como avaliam Tardif e Lessard (2011). O currículo, por sua vez, é pesado, separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. A divisão dos tempos e turmas é tanta que muitas vezes os professores não chegam nem a conhecer seus alunos.

Conforme os mesmos autores, a escola continua sendo invadida por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos do modelo industrial. Coloca-se, então, em questionamento o processo de profissionalização docente. É necessária uma construção de ordem contra hegemônica pautada no direito político e social, de forma a contemplar o coletivo, com caráter emancipatório; e uma democracia progressista, capaz de recriar sobre outras bases a gramática social e cultural que permeia o arcabouço de toda vida escolar e educacional.

A sociedade civil, organizada em associações, sindicatos, confederações, campanhas e fóruns, bem como o próprio governo, em seus documentos e proposições, entre estes, o Plano

Nacional de Educação, afirma ter o Brasil grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos, equivalentes aos de categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade, e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo. É necessária uma constelação de discursos e lutas para a construção de um projeto cosmopolita, na perspectiva do direito e da democracia pautada no coletivo.

As políticas de valorização do magistério definem-se, portanto, sobre e esteira da formação, salários, carreira e desenvolvimento profissional. Nesse arcabouço, encontra-se a jornada de trabalho como elemento constitutivo das condições de trabalho dos professores. No Thesaurus Brasileiro da Educação, encontra-se proximidade e inter-relação entre política de valorização docente e jornada de trabalho; encontra-se que a formação e as condições do trabalho dos profissionais da educação na escola, como indicadores de qualidade, compreendem: a habilitação profissional; a formação continuada; a suficiência da equipe escolar; a assiduidade da equipe escolar; a estabilidade dessa equipe. Quanto à jornada de trabalho docente ou de professores, o termo mais próximo encontrado refere-se ao regime de trabalho docente conceituado como o conjunto de atividades docentes dentro e fora da classe durante um dia letivo.

Buscando-se conhecimentos produzidos nesse campo da valorização docente, detectam-se informações veiculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no sítio denominado séries - Estado do Conhecimento, a partir da série Estado do Conhecimento nº 10 - Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002), realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Segundo informações, a pesquisa dá continuidade a levantamentos realizados quanto à formação de professores no Brasil (1990-1998), publicados em 2002 (Série Estado do Conhecimento, 6), bem como mantém algumas categorias de análise, permitindo estabelecer comparações entre os dois períodos.

Nesta pesquisa bibliográfica, ao todo, foram levantados 742 resumos analíticos de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Capes. Os conteúdos dos documentos foram analisados em sete grandes categorias: concepções de docência e de formação de professores, políticas e propostas de formação de professores, formação inicial, formação continuada, trabalho docente, identidade e

profissionalização docente e revisão de literatura. Todos os resumos apresentados foram vistoriados; no entanto, não foram constatadas produções específicas quanto ao regime de trabalho ou à jornada de trabalho docente. Algumas chegam a fazer referência a esses tópicos, mas não os têm como objeto de estudo e pesquisa.

Quanto ao Estado do Conhecimento no que se refere aos aspectos das Políticas e Gestão da Educação na Subcategoria Luta Sindical e Profissionalização, foram realizados levantamentos referentes ao período de 1991-1997 pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), onde foram detectados 29 resumos, 20 deles relacionados à luta sindical e ao movimento docente e nove focalizando a profissionalização.

Realizou-se, ainda, varredura sistemática nos *sites* da Capes, Scielo e Thesaurus Brasileiro da Educação, buscando dissertações, teses e artigos que pudessem ter como foco a jornada de trabalho de professores ou docentes. Não foram detectadas produções focalizadas estritamente sobre essa temática, cabendo registrar que foram encontradas diversas sobre as condições de trabalho dos professores de uma forma geral, com abordagem de aspectos, como carreira, remuneração, atratividade, condições insalubres, trabalho docente, saúde, identidade, profissionalização e outros. Embora os resumos de algumas dessas produções façam referência, por exemplo, a horas de trabalho sufocantes, não foram encontradas dissertações, teses ou artigos com estudos específicos e mais aprofundados sobre a jornada de trabalho dos professores.

As condições de trabalho, no que se refere às horas trabalhadas em sala de aula e extrassala e ao total da jornada de trabalho, seja diária, semanal ou mensal, aos seus efeitos e à sua inter-relação com a valorização docente, abrangendo o processo de formação continuada e a profissionalização, bem como a segurança do trabalhador e a sua importância para a qualidade educacional, levando em conta processos educacionais reflexivos, merecem ser conhecidos de forma sistemática pela ciência. Este foi um ponto de partida para a elaboração desta Tese.

No Brasil atual, muito do que se encontra registrado na legislação e planos educacionais, enquanto marco jurídico-normativo tem sido resultado das reivindicações da sociedade civil organizada: sindicatos, confederação, associações, campanhas e mesmo parlamentares e alguns governos comprometidos com essa nova ordem. Entretanto, parte considerável desses aspectos ainda demanda implementação e exige mudanças institucionais estruturais para sua real efetivação. O diálogo intercultural de que fala Santos (2010) pode vir a contribuir significativamente e recriar uma nova linguagem social e cultural nesse campo do

conhecimento e de políticas públicas e sociais pautadas em uma democracia emancipatória, coletiva e progressista.

Vale registrar, nessa perspectiva algumas medidas de ordem estrutural que, em princípio, podem significar um toque inicial para mudanças significativas, a depender dos seus encaminhamentos e ações, a exemplo da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE), com os objetivos de apoiar ações para criação de um Sistema Nacional de Educação, aprofundando o regime de cooperação entre os entes federados; de assistir e apoiar Estados, Distrito Federal e Municípios na elaboração, adequação, acompanhamento e avaliação democrática dos seus planos de educação em consonância com o PNE, com aperfeiçoamento na área da gestão educacional; e de promover a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação da carreira e da remuneração e as relações democráticas do trabalho. Em sua estrutura, encontram-se diretoria e coordenações voltadas para estudos, pesquisas e acompanhamentos de políticas de valorização dos profissionais da educação.

A elaboração de estudos e pesquisas nesse campo e de conceituações claras, para a garantia de condições concretas para a implementação dessas políticas, como seriam os planos de cargos, carreiras e salários, ainda constitui um grande desafio para a valorização profissional e a qualidade educacional. Ainda que tenhamos dado os primeiros passos e estes sejam muito importantes, indicando novos rumos como os aportes jurídico-normativos, ainda resiste uma gama de estruturas cristalizadas que precisam ser transformadas. Já dizia o mestre Anísio Teixeira (1977) que ainda carecemos do espírito de objetividade, de investigação e de ciência. É com base nesse contexto que apresento esta Tese com o título *A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação*, tendo como foco sua organização, quantidade e qualidade, sublinhando suas marcas sobre a valorização docente e a qualidade educacional.

## O PROBLEMA

A valorização docente e a qualidade educacional, nos últimos tempos, são temas centrais das políticas educacionais brasileiras; são interdependentes e, ao mesmo tempo, resultam de um conjunto de medidas e ações a serem encaminhadas para corrigir os déficits e desequilíbrios educacionais. Nesse contexto, o tempo destinado pelos profissionais para planejar a prática educacional, de acordo com as necessidades e desejos de aprendizagem dos



estudantes, executar as atividades em sala de aulas e interagir com os estudantes, avaliar as tarefas executadas e replanejar a partir da realidade vivenciada, representado pela jornada de trabalho, é um dos impasses que têm emperrado o sistema educacional; e conseqüentemente, afetado a valorização docente e a qualidade dos processos e resultados educacionais ofertados pelas escolas. Constitui uma das tensões dialéticas de que fala Santos (2010) e envolve tanto o Estado quanto a sociedade civil.

Além de limitações em torno da organização e quantidade de horas trabalhadas em sala de aula diretamente com os estudantes e em horas de planejamento, estudo e avaliação, é verificado *in loco* que certo número de professores possui mais de um vínculo de emprego, em duas, ou mais escolas. Com carga horária de trabalho além de 20 horas em salas de aula, atividades como planos de aula e avaliações dos alunos são feitas em seus finais de semana; e atendem a um número excessivo de estudantes. Esse quadro merece estudos e pesquisas mais pontuais, tendo em vista trazer à luz situações mais detalhadas para o diagnóstico de problemas .

Esses são problemas ligados diretamente às condições de trabalho, no que diz respeito à jornada de trabalho e à totalidade de horas trabalhadas pelos professores. Tais condições suscitam indagações sobre a quantidade total diária e semanal de horas trabalhadas, a qualidade dessa jornada de trabalho, os processos educacionais e os critérios pelos quais são pautados, tendo em vista a qualidade social da educação. É esse o objeto central do trabalho docente sobre o qual deve debruçar-se os professores em suas incumbências e tarefas educacionais, exigindo-lhes tempo em quantidade e qualidade apropriadas à natureza de seu trabalho.

A condição do trabalho ainda sofre influências da concepção de Estado e tem sido encarada como um direito privado do professor, de ordem individual e pautado na democracia liberal, como classifica Santos (2010). Mesmo diante de esforços do Estado para fazer insurgir novas concepções, como por exemplo, a aprovação de nova legislação como a do Piso Salarial Profissional Nacional, que se estabelece um limite para a jornada de trabalho e para a sua organização do tempo para atendimento dos estudantes e outra destinada às atividades pedagógicas, essa realidade ainda merece um tratamento sistemático por parte do Estado federativo, com ações pontuais implementadas pela gestão de Estados e Municípios, sobre a política de valorização docente, especialmente sobre carreira, remuneração e formação. Reaparece aqui a tensão dialética entre o individual e o coletivo com envolvimento

do Estado, onde a ordem do direito social e político numa perspectiva contra hegemônica se faz premente frente à emancipação e à democracia coletiva.

Há necessidade de avançar nas relações intergovernamentais no que se refere à gestão e em especial no planejamento da política de valorização dos profissionais e na organização da jornada de trabalho e do vínculo empregatício. Com levantamentos sobre a quantidade de vínculos e respectivas cargas horárias de trabalho, com diálogos quanto às condições de trabalho dos seus profissionais e as implicações da quantidade e qualidade dessa jornada sobre a qualidade dos processos educacionais e a própria valorização profissional, será possível garantir o direito de todas ao ensino de qualidade. Mesmo cada rede de ensino tendo seu plano de cargo, carreira e salário, com a respectiva jornada de trabalho estabelecida e implementada, a existência de outros vínculos com respectivas horas de trabalho proporciona descontrole e afeta as condições de trabalho desses profissionais. Alterar esse estado “não regulado” das carreiras e regime de trabalho implica em planejamento sistemático entre os entes federados e diálogo com a categoria docente representada por seus sindicatos. Isso poderá, sem sombra de dúvida, contribuir para a qualidade educacional como a valorização docente.

Os institutos estatísticos oficiais, por sua vez, ano a ano, trazem em nota que os números de professores e horas de trabalho divulgados em suas pesquisas podem não expressar a realidade, dada a possibilidade de o mesmo profissional atuar em mais de uma unidade federada, ou seja, em mais de uma escola de esferas estatais diferentes – federal, estadual e/ou municipal - ou mesmo de uma única esfera. Fator este que limita conhecer com exatidão o número de profissionais e sua respectiva jornada de trabalho.

As contradições da jornada de trabalho dos professores têm sido associadas diretamente a dois fatores: a carreira e a remuneração. São elementos que se entrelaçam em um sistema de conexão. Fatores e efeitos de um desses elementos afetam diretamente o outro, funcionando como uma engrenagem. Os problemas detectados quanto à organização, à quantidade e à qualidade das horas trabalhadas diretamente com os estudantes e das horas fora da sala de aula, nas atividades de planejamento, avaliação e preparo das aulas, ou mesmo de formação continuada, perfazendo a totalidade da jornada de trabalho, perpassam questões ligadas à carreira docente e à remuneração e afetam diretamente os processos educacionais, com efeitos na sua qualidade e na própria valorização docente.

O novo ordenamento constitucional, legal e institucional da educação no Brasil evidencia progressivas alterações no sentido de valorização dos profissionais por meio dos dispositivos de carreira e remuneração, como também de incentivos e exigências em relação à

formação inicial e continuada. Em paralelo, evolui o reconhecimento do direito à educação, com metas de progressiva universalização da Educação Infantil ao Ensino Médio, e o padrão de qualidade do ensino passa a ser cada vez mais aferido, comparado e discutido. Por conseguinte, há acordo sobre a necessidade de ampliar o financiamento da educação pública.

A partir da segunda metade da década de 90, com a criação do Fundef, seguido do Fundeb em 2007, formação, carreira e remuneração docente passaram a ser objetos centrais de vários textos legais. A própria titulação do mecanismo de financiamento inicial revela a sua finalidade: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

Com esses fundos, alcançou-se maior eficiência e transparência na gestão dos recursos financeiros destinados à Educação Básica. Sua distribuição entre os entes federados passou a ser feita de acordo com o número de matrículas mantidas por cada qual, e a União procede à complementação dos fundos cujo valor aluno não alcança o valor mínimo estabelecido nacionalmente. Tratou-se, portanto, de garantir recursos mínimos e equitativos em cada Estado da Federação – uma medida em direção à democracia, ainda que insuficiente para a ampla equidade e o padrão de qualidade desejado.

Embora os fundos tenham possibilitado também certa reorganização da oferta escolar, como a expansão das redes municipais com o Fundef, e a expansão das matrículas da Educação Básica como um todo com o Fundeb, sabe-se que, em termos de valorização docente e qualidade educacional, os desafios ainda são imensos, perpassando as conceituações que ainda fundamentam o modelo democrático brasileiro, pautado pela democracia liberal e pelo direito individual hegemônico.

As condições estruturais da educação pública, em termos materiais e de capacidade humana – em formação e práticas conceituais e metodológicas –, continuam, em geral, carentes. Nesse quadro, volto-me especificamente às condições de trabalho dos seus profissionais e à necessidade de redimensionamento da jornada de trabalho dos professores, propondo-me a estudar os referenciais normativos e a realidade presente para buscar fundamentos que possam basear uma nova ordem de referência, uma ordem contra-hegemônica pautada pelo direito civil e político coletivo, capaz de criar uma democracia emancipatória.

Preocupa-me o tempo de que dispõem os profissionais para o trabalho docente e as suas demais condições de trabalho. Quais seriam os principais parâmetros para uma jornada de trabalho docente adequada à promoção de processos educacionais sustentados por

conhecimentos técnico-científicos necessários ao desenvolvimento econômico, político e social e ao desenvolvimento humano calcado em valores éticos e morais capazes de promover justiça, igualdade e solidariedade à sociedade como um todo? Trata-se de construir uma ordem contra hegemônica centrada em direitos humanos, tendo o coletivo como centro de suas atenções e compromissos, com base no diálogo multicultural; uma democracia que, frente às tensões dialéticas, promova o diálogo e novas leituras a partir de uma gramática social e cultural, nascida no berço dessa constelação de discursos e lutas de resistência e emancipação.

A jornada de trabalho dos professores constitui, portanto, o ponto central deste estudo. A quantidade e a qualidade do tempo destinado ao trabalho docente compõem, com a remuneração e os incentivos de carreira, o espaço triangular da jornada de trabalho. Nesse contexto, está situada a importância do Piso Salarial Profissional Nacional e a sua conexão com os planos de cargos, carreira e salários do magistério.

Esta Tese tem como objetivo conhecer o estado da arte em que se encontra o conhecimento relativo à jornada de trabalho dos professores brasileiros em termos de organização, quantidade e qualidade. Como esses componentes interferem no processo de valorização do magistério da Educação Básica, os efeitos ocasionados sobre a qualidade da própria jornada e suas consequências sobre a qualidade dos processos educacionais constituem o foco central deste estudo.

## JUSTIFICATIVA

Os princípios legais no que se refere à jornada de trabalho, tanto do magistério quanto das demais profissões, são frutos de movimentos deflagrados mundialmente em diversos períodos históricos. Suas características quanto à duração e ao período estão ligadas à natureza de cada profissão. Os fundamentos para a limitação da jornada de trabalho são amparados em aspectos biológicos, sociais, econômicos e humanos, tendo em vista garantir a “segurança” do trabalhador. Embora ainda vistos na perspectiva do direito individual, sem dimensão do coletivo dos trabalhadores, em estudos da UNESCO ficou evidenciado que, na América Latina, persiste um grande índice de exploração do trabalho docente, especialmente no que tange a salários e à jornada de trabalho com vínculo profissional precário em mais de uma escola.

Essa realidade vem ao encontro do que destaca Vieira (2009). No final do século XX e início do século XXI, a América Latina procedeu à abertura do seu mercado consumidor interno, havendo leilões de empresas públicas, pagamento da dívida externa e cortes dos gastos públicos em nome do controle das contas do Estado. Em sua avaliação, é um arremedo de política social, precisando-se afirmar como nunca a “proteção social e a educação”. Na perspectiva de Santos (2010), essa é uma das principais tensões dialéticas vivenciadas frente à concepção do direito individual pela democracia liberal.

No Brasil, ao longo da história, no que se refere ao trabalho docente, não se percebeu uma relação entre tempo de trabalho, identidade profissional e qualidade da educação. Assim como o justo controle e avaliação do tempo, com o fator jornada de trabalho no que se refere a quantidade visto como direito individual; embora tenha se constatado, nos últimos anos, certo esforço do governo brasileiro para normatizar determinados princípios da valorização docente e criar políticas que venham gerar melhores condições de trabalho para os professores.

Os limites mais observados fazem-se principalmente no aporte de recursos financeiros destinados à Educação Básica como um todo, que comprometem a garantia de qualidade do ensino em todos os seus aspectos, incluindo os elementos voltados para a valorização docente, como carreira, piso salarial e jornada de trabalho compatível com as incumbências das atividades docentes. O trabalho docente é o principal elemento inerente aos processos educacionais e demanda diretamente a atuação de outros sujeitos.

Além do professor, requer também a efetiva participação e o envolvimento completo do estudante em toda a sua natureza, seja na educação infantil, no ensino fundamental ou médio, em qualquer das modalidades de ensino, na educação do campo, indígena, quilombola e mesmo profissionalizante. Lembrando Tardif e Lessard (2011), é como um adentrar “na floresta”: muitas situações novas, ricas, desafiantes ou mesmo obscuras poderão ser encontradas, o que exige reflexão e a presença integral de ambas as partes. O direito individual concebido pela democracia liberal confronta-se diretamente com o trabalho docente, constituído por ações coletivas. Portanto, a reconceituação de direito na perspectiva indicada por Santos (2010) é uma tarefa primordial no campo educacional.

Esse modelo de educação, com o efetivo envolvimento de professores e estudantes e o seu financiamento público, não se reduz à lógica matemática das receitas e despesas dos orçamentos e balanços fiscais. A política de financiamento atual traz dispositivos legais criados pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, com a criação do Fundeb, e sua lei de regulamentação nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em que se

estabelecem coeficientes diferenciados por etapas e modalidades de ensino no ato de distribuição dos recursos e o princípio referente ao estabelecimento do custo aluno qualidade e ao investimento de, no mínimo, 60% dos recursos do Fundeb na remuneração de professores.

Em suas reflexões, Farenza e Luce (2013, p. 279) consideram que:

Embora tenha havido alterações, permaneceu a concentração de recursos na União, num contexto em que os governos subnacionais assumiram ou estenderam sua atuação em quase todos os setores de política social. Isto evidencia a centralidade dos debates e conflitos quanto à divisão de recursos para o financiamento das ações públicas, no contexto do federalismo fiscal e das responsabilidades dos níveis de governo na política social em geral.

Farenzena e Luce (2013) destacam o centralismo da União, tanto em termos dos recursos financeiros, quanto no comando do debate. O valor-aluno do Fundeb, por exemplo, é definido em âmbito nacional e sempre em valor que habilite mais Estados e Municípios a receberem complementação da União. A colaboração da União poderia proporcionar um grande diferencial em muitos casos, especialmente para melhor remuneração dos professores. Essa é uma das principais causas das extensas jornadas de trabalho dos professores.

Por um lado, encontramos traços de uma política comprometida com a qualidade educacional, a valorização docente e as mudanças estruturais necessárias para a garantia de uma educação de qualidade para todos. Ainda é preciso, porém, maior regulamentação desse Fundo, com destaque ao custo-aluno-qualidade, para imprimir-lhe o aspecto socializante de sua natureza. Seriam as mudanças de ordem do direito coletivo ainda necessárias, no sentido que aponta Santos (2010), especialmente quanto a aspectos essenciais para a devida valorização docente. Por ser o trabalho docente, em sua operação, marcado por interações, como apontam Tardif e Lessard (2011), cumpre transformá-lo, assim, em uma ordem de direito coletivo.

O próprio princípio do “custo-aluno” e o seu mecanismo de implementação implicam a compreensão de que, nesse processo, encontramos o aluno como o principal centro dessa política. Cada ente federado recebe um montante de recursos de acordo com o número de alunos matriculados. Essas são mudanças estruturais que vêm acontecendo com base em muita luta, especialmente dos trabalhadores da educação e dos movimentos da sociedade civil organizada, contribuindo para o processo de democratização deste Estado, cujas concepções de democracia ainda são centradas na ordem liberal e requerem, portanto, novas reconceituações a partir do diálogo intercultural.

O fato de cada ente federado receber recursos de acordo com as suas responsabilidades a partir de um fundo único composto por recursos de todas as esferas administrativas governamentais no âmbito de cada Estado, partilhados entre si, pode ser conceituado como um modelo centrado em princípios da socialização. O desafio maior, a partir desse ponto, está em garantir, recursos no Fundo que sejam suficientes para garantia da qualidade da jornada de trabalho dos professores e dos processos educacionais.

Essa experiência, vivenciada no Brasil com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) no período de 1998 a 2006, transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica em 2007. É uma política com potencial favorável para o emergir de uma nova cultura. Vale aqui relembrar palavras de Gramsci:

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à valorização do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas (GRAMSCI, 1955, p. 219).

Nesses fundamentos, apoio-me para considerar a política de financiamento da Educação Básica e valorização dos seus profissionais como algo além de um instrumento para socialização dos recursos financeiros públicos. Trata-se também de uma estratégia pedagógica importante para desenvolver outra cultura frente à gestão das políticas públicas e superar o modelo administrativo gerencialista ainda existente e a ignorância do Estado diante da sobrecarga de trabalho exaustivo de um número considerável de professores.

A fim de viabilizar medidas de valorização destes profissionais a Resolução da CEB/CNE nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, estabelece em seu art. 4º, inciso IV: reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante.

Quanto à jornada de trabalho, essa Resolução orienta a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, preferencialmente em tempo integral, com ampliação paulatina da parte destinada às horas extrassala, com incentivo à dedicação exclusiva a uma única unidade escolar. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2009) destaca a

importância da jornada integral do profissional na rede e na escola, sendo promovida em forma de incentivos na carreira. Canuto (2009, p.99), membro da direção da CNTE, argumenta:

relativo à jornada de trabalho, em sua distribuição e em relação à carreira, a partir do nosso ponto de vista, vejo-a como importante a possibilidade da jornada integral, combinada com a dedicação exclusiva, por possibilitar ao profissional uma única vinculação, que certamente interfere na qualidade do ensino.

O Parecer do CNE/CEB nº 18/2012 considera que a Lei nº 11.738/2008 é mais uma contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino e que, como tal, não poderia ser ignorada ou descumprida pelos entes federados. Essa questão exigirá um debate aprofundado sobre o regime de colaboração entre os entes federados, partilhando responsabilidades e recursos econômicos e assumindo a União suas “funções redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. É possível conceber a aplicabilidade dessa Lei de forma paulatina, desde que devidamente negociada com gestores e professores por meio de comissões paritárias, sendo a representação dos professores oriunda de sindicato ou associação profissional.

Enquanto isso, a CNTE (Revista Retratos da Escola, 2012, p. 297) relembra o documento da CONAE organizado pelo Fórum Nacional de Educação ao considerar que “pensar a valorização dos profissionais requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”. Nesse contexto, a desvalorização docente, marcada por diversos fatores interligados entre si, tem sido pautada como um dos principais problemas a ser enfrentado. Para resolver tal problema, é necessário atacar “o mal pela raiz”, tratando as causas da desvalorização. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação tem se mobilizado, como demonstra a notícia “Os dilemas do piso do magistério continuam em 2014”, publicada em 24 de janeiro de 2014:

A CNTE convoca mobilização nacional para os dias 17, 18 e 19 de março. Trabalhadores em educação vão parar o Brasil para exigir o cumprimento da lei do piso, carreira e jornada, investimento dos royalties de petróleo na valorização da categoria, votação imediata do Plano Nacional de Educação, destinação de 10% do PIB para a educação pública e contra a proposta dos governadores e o INPC.

A CNTE, nesse movimento, reforça a necessidade de aprovação de Lei de Responsabilidade Educacional, com viés exclusivo para acompanhamento dos investimentos educacionais e punição dos infratores que descumprem normas ou desviam recursos públicos. Pressiona por pautas relevantes para a aplicação imediata e integral do piso, assim como para



cobrar a aprovação do PNE com 10% do PIB para a educação pública e sem contingências da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Em seu Congresso, realizado no início de 2014, encontra-se (Caderno de Resoluções, p. 40) que, embora o Fundeb, i.e. art. 60, ADCT-CF, constitua uma importante medida de distribuição de recursos no âmbito dos Estados e respectivos municípios, sua atual composição financeira tem sido insuficiente para garantir o padrão de qualidade requerido para a implementação do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ). Assim, sem precisar alterar a estrutura distributiva do Fundo, faz-se necessário aportar mais recursos ao Fundeb, em proporção que atenda ao CAQ Inicial (CAQi) e, posteriormente, ao CAQ. O critério de incremento do Fundeb deve levar em conta o esforço fiscal dos entes federados; a maior participação supletiva da União, à luz do que propõe a estratégia 20.1 do PNE; remuneração condigna, no mínimo, equivalente à de outras profissões com mesmo nível de formação profissional; e condições de trabalho que possibilitem êxito nas atividades profissionais.

As estratégias políticas adotadas pelos sindicatos e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação para resolver tais questões têm sido juntar-se a outras frentes e formar uma constelação na luta por mais recursos financeiros e pela educação de qualidade para todos, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A jornada de trabalho em sua quantidade, com carga horária excessiva em sala de aula, diretamente com estudantes, sem tempo extra-sala é tratada conjuntamente e compreendida como um dos resultados do baixo investimento de recursos financeiros na educação pública, da falta de carreiras promotoras da valorização docente e formação continuada e permanente. É um problema de ordem coletiva e decorrente da falta de estrutura basilar para garantia da qualidade educacional.

Não se encontram, em documentos da CNTE, proposições que indiquem tratamentos individualizados para excessos de horas trabalhadas diretamente com alunos, mas sim leituras referentes ao desgaste a que tem sido submetida a categoria docente frente ao excesso de horas de trabalho e ao alto número de alunos atendidos como meio de melhorar a remuneração, o que acarreta efeitos tanto sobre a qualidade educacional quanto sobre a saúde dos profissionais.

Para que as transformações aconteçam, as tensões dialéticas que ainda marcam essas políticas precisam ser enfrentadas a partir do diálogo entre as diversas partes da sociedade civil organizada e do Estado, em suas representações e poderes, partindo-se de um direito

centrado na ordem coletiva de direitos humanos, colocado a serviço de uma política emancipatória e progressista.

Quando essa política socializa os recursos usando parâmetros de igualdade, como é o “valor aluno”, embora ainda insuficiente, automaticamente exige também que a gestão assim se faça. Porém ainda permanecem traços do modelo gerencialista pautados unicamente no critério contábil da divisão do número de alunos por montante de recursos financeiros. Assim, agem segundo a ordem capitalista hegemônica, sem definição e implementação de planos de cargos, carreiras e salários com piso salarial profissional nacional praticado no âmbito da carreira. Com isso, mostram-se incapazes de planejar, de forma articulada, condições mais favoráveis à valorização dos profissionais, com jornadas de trabalho justas, bem remuneradas e apropriadas à natureza humana e educacional, com base no interacionismo, conforme recomendam Tardif e Lessard (2011). As condições de trabalho baseadas em critérios de qualidade poderiam também imprimir melhor qualidade aos processos educacionais, o que passa essencialmente pelo reconhecimento e valor moral e justo concedido ao trabalho docente – uma nova cultura sobre os fundamentos econômicos e políticos (GRAMSCI, 1968), centrada na ordem do direito e da democracia coletiva (SANTOS, 2010).

As condições de carreira e de formação docente inicial e continuada figuram como elementos estruturantes importantes da valorização profissional. Os valores remuneratórios do piso salarial, por sua vez, de acordo com os critérios estabelecidos para a evolução na carreira docente, considerando-se tanto os níveis de formação profissional, quanto o tempo de exercício na função da docência, criam condições substanciais de valorização profissional e indicam os rumos da política de profissionalização. Na jornada única de trabalho, com permanência em um único local de trabalho, tem-se o elemento principal para que esses fatores citados venham a repercutir com igual importância e efeitos substanciais na valorização docente e na qualidade educacional.

Estes são fatores elementares para que o trabalho docente seja processado com segurança e tranquilidade, como indicam o Parecer nº 18/2012 do CNE, e produza resultados qualificados. Portanto, na quantidade e qualidade da jornada de trabalho estão as condições da valorização docente e da qualidade educacional.

As jornadas de trabalho sem horas extra sala e com atendimento a um grande número de estudantes prejudicam os professores, mas, acima de tudo, retiram dos estudantes o direito à constituição da sua cidadania. A educação é apontada constitucionalmente como um dos

caminhos para a formação do cidadão apto para convivência na sociedade civil e no mundo do trabalho. Wood (2003, p. 184), em sua crítica à democracia capitalista, lembra que neste mundo a “igualdade política não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta”. Considera que “o capitalismo tornou possível conceber uma ‘democracia formal’, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a ‘elite’ e a multidão trabalhadora” Wood (2003, p. 184).

Escolas para todos com professores cujas jornadas de trabalho permitam a construção democrática do saber são o primeiro passo para uma formação cidadã, com homens e mulheres capazes de perceber a importância de uma sociedade justa e igualitária para todos em seus aspectos econômicos e políticos. Portanto, trata-se de uma sociedade com outros valores éticos e morais, em que a valoração dos professores é percebida como medida estratégica para sua construção como “sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2011, p.537).

Farenzena e Luce (2013) lembram que o texto constitucional preceituou a organização de sistemas de ensino pela União, pelos Estados e pelos municípios, em regime de colaboração. Destacam, como instrumentos dessa colaboração, o planejamento educacional de âmbito nacional e a assistência técnica e financeira da União aos governos subnacionais, bem como a assistência dos Estados aos municípios. Embora, nos Planos Educacionais, os objetivos e metas contidas na temática da valorização docente, em especial quanto à jornada de trabalho, em seu aspecto legislativo e princípios promotores da qualidade, encontrem-se consignados, o desafio maior está na sua real implementação, tanto no que se refere ao aporte de recursos financeiros para a garantia do seu custeio e investimentos, quanto no que tange ao conhecimento e a conceituações implicadas na reestruturação das políticas educacionais. Como indica Santos (2003 e 2010), são necessárias as reconceituações e uma nova gramática social e cultural.

Constatarei, vistoriando levantamentos estatísticos, relatórios de pesquisas e produções de teses, a inexistência de estatísticas sobre o número de horas de trabalho exercidas pelos professores e do número de vínculos empregatícios; portanto, da totalidade em que se compõe a jornada de trabalho dos professores, cuja sobreposição é situação reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro. Os planos de carreira, como mencionado em vários estudos consultados, demonstram a quantidade de jornada de trabalho definida no âmbito de cada plano, porém, as atribuições de horas-aula podem sofrer alterações com flexibilidade para

cargas horárias e variações de Estado para Estado, ou mesmo entre municípios de uma mesma região.

Os censos, ao trazerem em nota, que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou em mais de um estabelecimento de ensino, demonstram a incapacidade de medir com exatidão o total de horas trabalhadas ou de jornadas de trabalho por profissional da educação. De fato, percebe-se uma grande tensão dialética nesse mundo numérico, a qual perpassa a ordem de consideração não do sujeito, na ordem da concepção humana, mas suas funções em horas trabalhadas, com base na ordem de direito liberal.

A leitura implícita é que ainda não há um controle social mais rigoroso quanto à totalidade de horas trabalhadas por esses profissionais. Estados e municípios administram as suas redes de forma isolada, sem planejamentos entre ambos, tendo em vista diagnosticar as condições de trabalho dos seus profissionais, com a possibilidade de certo número de professores atuarem em mais de uma rede pública, ou em uma mesma rede, sem a concessão das horas de trabalho pedagógico, mesmo financiada por um único fundo no âmbito de cada Estado, a partir do princípio da socialização. Aqui, mais uma vez, cabe trazer as reflexões de Gramsci (1968). O problema é de ordem moral e intelectual, passando pela ordem econômica – mudanças em um desses elementos implicam mudanças no outro. Na perspectiva de Santos (2010), são tensões de natureza dialética; as transformações cruzam o caminho do diálogo na perspectiva de construção de nova política social e cultural voltada para a democracia emancipatória e progressista.

Mudanças econômicas como a aplicação de 10% do PIB em educação, necessárias à implementação do custo aluno qualidade, bandeira empunhada pelos movimentos sindicais, pela CNTE e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, viria criar bases estruturais para a qualidade educacional como, por exemplo, a dedicação exclusiva a uma única unidade escolar, conforme orienta a Resolução nº 02/09 do CNE. Além desse aporte financeiro, diagnósticos, reflexões e planejamentos entre os entes federados são estratégias a serem consideradas como alternativas que poderão acelerar a busca de soluções para melhoria das condições de trabalho dos professores.

Nessa reflexão, os fundos de financiamento inter federativo têm mantido um papel importante ao criarem uma cultura de partilha; entretanto, ainda demandam mais avanços, especialmente no que se refere ao montante de recursos financeiros para sua composição e ao estabelecimento de valores por aluno que permitam maior investimento nas condições de trabalho dos professores, considerando a quantidade e qualidade do tempo destinado ao

trabalho docente. Os recursos para folha de pagamento das horas de trabalho dos professores são gastos públicos na formação dos cidadãos, condição primária para a democratização da sociedade e superação da “democracia formal”, como diz Wood (2003).

A natureza do trabalho docente é outra, completamente diferente daquela natureza do trabalho puramente físico e manual antes caracterizado; as ressignificações vêm sendo construídas na intelectualidade. Não se trata mais da formação do cidadão do futuro, como tantas vezes ouvimos falar; trata-se da formação do cidadão do presente, da criança na creche e na pré-escola, do adolescente no ensino fundamental, do jovem no ensino médio, do jovem e adulto na educação de jovens e adultos, da educação no campo, na aldeia indígena e quilombos e mesmo no profissionalizante. Cada modalidade exige do trabalho docente tempos e condições adequados, garantidos na jornada de trabalho, para pensar o currículo apropriado para cada fase do desenvolvimento humano e os aspectos de multiculturalidade que envolvem a sociedade brasileira.

A jornada de trabalho dos professores como ainda praticada, segue a lógica do mercado capitalista, levando-se em conta interesses de natureza privada. São os interesses individuais e necessidades remuneratórias que a determinam. Os baixos salários, por sua vez, têm suas raízes na própria política de financiamento, especialmente no montante de recursos financeiros destinados à educação e na sua divisão entre os milhões de estudantes matriculados. Como já mencionado, as jornadas, sem o tempo necessário ao trabalho intelectual, muitas vezes extrapolam a própria força física do professor. Os problemas de estresse e doenças advindas de esforços exagerados, entre outros, têm sido constantes no meio docente.

A ordem capitalista de produção em série ainda é cultura na organização da escola, mesmo diante de medidas legais do Estado para alterar essas formas de gestão. O tempo de que precisa o professor para repensar o currículo ainda não foi garantido para todo o quadro docente. A ordenação disciplinar marca os currículos escolares. As condições de trabalho dos professores, expressas no tempo da jornada de trabalho, são decisivas para as ressignificações. O número de alunos atendidos por cada professor nessa multiplicidade de horas trabalhadas não permite, ao mesmo tempo, as ressignificações necessárias e de direito dos estudantes. É como afirmam Tardif e Lessard:

A docência, como trabalho humano sobre seres humanos, constitui, no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental. Mas até o presente essa atividade tem sido concebida, sobretudo, a partir de modelos teóricos tirados do estudo de outras esferas do trabalho: o industrial, o técnico, a comunicação, etc.

Além disso, o fato de a docência ser um trabalho também tem sido um fenômeno negligenciado, tanto quanto a escola como organização do trabalho (TARDIF & LESSARD, 2011, p.275).

Ao trazer para reflexão, como foco desta Tese, a jornada de trabalho docente, em sua organização, quantidade e qualidade, caminha-se na direção do pensamento desses estudiosos do trabalho docente. As mudanças necessárias à escola devem fundar-se no princípio de trabalho humano e social, requerendo outros tempos em sua forma de organização, diferente do que até hoje comandou os currículos e a organização escolar. As indagações levantadas são justamente quanto a essa forma de organização e à quantidade de horas trabalhadas pelo professor. As mudanças devem ser pensadas e projetadas pelos próprios professores, como demandam os processos democráticos; e a jornada de trabalho é justamente a condição básica para que os professores possam repensar a organização do seu trabalho, em seus princípios, objetivos, metodologias e processos avaliativos.

Os denominados pioneiros da educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1930) já apontavam como uma das causas dos problemas vivenciados na educação brasileira a ação descoordenada do poder público, somada à falta de investimentos. Indicavam, ainda, a ação coordenada e a cooperação entre os entes federados como o porto seguro na busca de soluções para a educação brasileira. Isso autoriza a afirmar também que o problema dos múltiplos empregos, o excesso de horas trabalhadas pelos professores e o desconhecimento das suas condições de trabalho têm como uma das razões a falta de diálogo e cooperação entre União, Estado e Município. Como lembram Luce e Farenzena (2007), a democratização do Estado passa por múltiplas dimensões, sendo uma delas a democratização das relações intergovernamentais. Porém, como vimos, a ordem do direito positivista e da democracia liberal ainda impera no meio educacional e na organização de seu sistema. O planejamento intergovernamental, tendo em vista a valorização docente, especialmente no que tange à qualidade da jornada de trabalho, ainda carece de mais espaços na agenda política.

A jornada de trabalho dos professores merece ser avaliada, quantificada e qualificada, levando em conta a natureza do trabalho docente em seu objeto central: o currículo escolar sobre o qual compete ao professor atuar, tendo em vista os interesses e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Frente à importância de uma leitura mais aprofundada a partir dos dados estatísticos quanto à quantidade das horas de trabalho dos professores, bem como formas também diferenciadas de organização administrativa e pedagógica, fazem-se necessários levantamentos e questionamentos sobre a quantidade e qualidade dessa jornada de trabalho.

Ao discutir a natureza do trabalho docente e o processo de construção de sua identidade e profissionalidade, busquei amparo em pareceres do CNE, segundo os quais, “o coração do processo educativo, em cada unidade escolar, é seu projeto político-pedagógico”, indicado como uma das incumbências principais dos professores, sendo de cunho coletivo e envolvendo toda a comunidade educacional. Aqui, a jornada de trabalho, sua quantidade e qualidade são condições promotoras da segurança e tranquilidade de que necessitam os profissionais para cumprir com suas incumbências e firmar-se em sua identidade e profissionalização.

Portanto, jornadas inadequadas tanto em quantidade quanto em qualidade, associadas a condições de trabalho deficitárias, não garantem a tranquilidade e segurança necessárias para que os profissionais exerçam a docência. A quantidade e qualidade destes tempos, nas atividades da docência, vitimam não apenas os professores, mas também os estudantes, que dependem de profissionais seguros em suas emoções e em sua formação intelectual para conduzirem os processos de aprendizagem.

Esses aspectos da gestão da jornada de trabalho dos professores, ainda considerada como de propriedade privada desses profissionais, na perspectiva do direito individual e da democracia liberal, em que as esferas administrativas governamentais firmam contratos sob legislação própria e cada rede cuida do seu quadro docente sem regulamentações inerentes a um sistema nacional de educação. Esses traços deixam evidentes as marcas de uma sociedade capitalista, destituída de compromissos de humanidade. Além disso, mostram tensões dialéticas que desafiam a sociedade e o Estado, particularmente em sua feição federativa.

As indagações na perspectiva de definições quanto a mapas conceituais, traçados para análise dos fatores considerados estatísticos, referentes à quantidade e elementos de sentido qualitativo, no que tange a aspectos administrativos e pedagógicos, orientam a fundamentação desta Tese. Daí a importância de estabelecer como referenciais os dispositivos legais usados na sua construção. De outra parte, também indicaram as lacunas de informação que apontam futuros estudos em relação a aspectos quantitativos e qualitativos do trabalho docente, especialmente quanto à sua jornada de trabalho.

Tendo em vista a necessidade de conhecer e analisar com mais proximidade as realidades locais nos aspectos referentes à organização, à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho de professores e sua relação com a valorização docente e qualidade educacional, foi procedido um estudo a partir de dados estatísticos e documentos legais do Estado de Mato Grosso.

Acompanhando o quadro nacional, em Mato Grosso também não é diferente, as condições de trabalho dos profissionais da educação precisa ser refletida de forma mais sistemática, tendo em vista ampliar a valorização docente e melhorar a qualidade social da educação. Embora a lei de carreira na esfera estadual contenha, em sua organização, uma jornada de trabalho composta de horas-aula e horas de trabalho pedagógico, implementada desde a sua criação, em 1998, para o quadro de pessoal concursado efetivo, não há diálogo e planejamento conjunto entre as redes no que tange à valorização docente e à organização, à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho. Prevalece o direito privado do professor de celebrar contratos de trabalho com a totalidade de horas que lhe convenha e das esferas governamentais de administrar seu quadro docente solitariamente, na perspectiva do direito individual e de democracia liberal. A reconstrução a partir de direitos e democracia coletiva, progressista e emancipatória constitui uma das principais tensões dialéticas no Estado.

## METODOLOGIA

Nesta investigação, centrada no objetivo de revelar o estado da arte relativo à jornada de trabalho de professores de escolas públicas da educação básica em termos de organização, quantidade e qualidade e sua inter-relação com a valorização do magistério e com a qualidade educacional, usou-se uma metodologia de análise documental. Foram considerados: textos legais de esfera jurídico-normativa educacional, direcionados à valorização dos profissionais da educação e qualidade educacional; relatórios de pesquisas, teses e documentos de instituições ligadas à organização do sistema educacional, com estudos e projetos direcionados a valorização do trabalho docente no Brasil e também no contexto latino-americano; resultados de levantamentos estatísticos oficiais referentes ao número de professores e à quantidade de horas trabalhadas.

Foram utilizados dados quantitativos de fontes múltiplas e sobre quais foram realizadas análises interpretativas com base nos referenciais normativos e teóricos conceituais. Para conhecer as condições de trabalho dos professores, aproveitei principalmente Tardif e Lessard (2011) que enumeram as variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino e do trabalho docente:

o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho



docente, avaliá-lo e remunerá-lo. São estas mesmas variáveis que organismos como Oede ou Unesco utilizam para fazer comparações entre professores de diferentes países (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 111).

Com efeito, esses estudiosos apontam as variáveis para se avaliar e contabilizar a jornada de trabalho dos professores – quantas horas são diariamente, semanalmente e mensalmente trabalhadas, a sua organização quanto à obrigatoriedade de trabalho em sala de aula, o número de alunos atendidos por classe e qual a sua remuneração. Essas duas últimas, como bem lembram os autores, na maior parte dos lugares, são objetos de discussão, negociações e regulamentações, dadas as suas implicações nos custos educacionais.

No que se refere à jornada de trabalho, foram analisados dados das seguintes fontes:

- Censo do Professor (INEP, 1996 e 2003)
- Funções docentes referentes às duas últimas décadas(INEP, Censo da Educação Básica, 2012);
- Tabelas e planilhas resultantes de pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho docente, por UNESCO, CNTE, CONSED, Fundação Carlos Chagas, Conselho Nacional de Educação e Grupos de Pesquisas ligados ao Observatório da Educação.
- O formulário do cadastro do professor (Educacenso) preenchido anualmente em cada escola pelos professores;

Tardif e Lessard (2011) consideram que, na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador torna-se, ela mesma, uma tecnologia do trabalho porque ensinar é colocar sua própria pessoa em jogo como parte das interações com os estudantes. Essa natureza de trabalho, como explicitam os autores ultrapassa as capacidades físicas e mentais e exige um forte investimento afetivo do trabalhador.

Acrescentam, ainda, que não existe uma palavra ou conceito para denominar esse tipo de trabalho e chamam-no de “trabalho investido”, pois esse profissional não pode apenas fazer o “seu trabalho”, mas deve engajar-se e investir de si mesmo, no que é como pessoa nesse trabalho. De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 272) essas diversas características – “trabalho investido, trabalho emocional, trabalho mental” permitem focar bem a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo de trabalho. Esse fenômeno de absorção e integração dá-se em razão do objeto humano de trabalho dos professores. Por conseguinte, a dimensão ética exigida pela natureza desse trabalho, na interação com uma coletividade, exige

equidade no tratamento, embora tenha de considerar também as individualidades, daí advindo, portanto, as tensões desse ofício.

O material de base desse trabalho, na consideração desses estudiosos, são discursos, saberes, conhecimentos, regras e, como dizem, realidades totalmente dotadas de sentido. A comunicação está constantemente no centro da ação pedagógica, da qual a personalidade do professor se torna um meio de comunicação, um instrumento de trabalho. De acordo com essa natureza de trabalho, o professor tem de doar-se por inteiro, com toda a sua objetividade e subjetividade.

É nesse contexto de complexidade do trabalho docente que se costurou esta Tese. Além de fatores e variáveis inerentes às quantidades implicadas da jornada de trabalho de professores, há de se considerar especialmente os fenômenos elencados por Tardif e Lessard (2011), de natureza qualitativa. As análises e fundamentos desses autores quanto ao trabalho docente são o pano de fundo adotado para uma maior compreensão dos efeitos da jornada de trabalho docente, de sua organização, quantidade e qualidade e de seus efeitos na valorização docente e na qualidade educacional.

Para examinar a natureza do trabalho docente, tal como reconhecida no Brasil, foram analisados:

- Textos legais que estabelecem princípios para valorização docente, como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Emenda Constitucional nº 14/96 e 53/06, referente ao financiamento da educação e valorização dos profissionais, e respectivas regulamentação; Lei do Piso Salarial Profissional Nacional; Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação;
- O Relatório do Supremo Tribunal de Justiça referente ao Julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade sob a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e a respectiva jornada de trabalho;
- Relatórios de pesquisa referentes ao trabalho docente e remuneração dos professores publicados pelo Observatório da Educação e pela Fundação Carlos Chagas;
- Relatórios referentes à Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990 (2013. <http://www.direitoshumanos.usp.br>);

- Conferência Nacional de Educação e o Termo do Acordo Nacional pela Valorização Docente e Qualidade da Educação para Todos (1993, MEC);
- Projetos de leis sobre carreira docente em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro;
- Planos Nacional e Estadual de Educação, bem como projetos em tramitação final no Congresso Nacional, além de Documentos Base para Conferência Nacional de Educação 2014;
- Leis de carreira do magistério da Educação Básica e suas respectivas leis complementares de sistemas estaduais, bem como respectivas resoluções e instruções normativas;
- Materiais bibliográficos, teses e dissertações referentes ao trabalho, às políticas educacionais, à valorização docente e ao trabalho dos professores;
- Filmes com foco na atuação do trabalho intelectual (Filme *Erin Brockovich*, Escalona – 2009);
- Documentos de instituições sindicais de profissionais da educação a partir de seus sítios na internet.

As análises efetuadas fundamentaram-se em conceitos como:

- Direito coletivo, democracia progressista e participativa, refletidos por Boaventura de Souza Santos (2003; 2007), em face da importância do direito à valorização docente concernente aos trabalhadores da educação e à qualidade da educação;
- Trabalho interativo, refletido por Tardif & Lessard (2011), em que se vê marcado o trabalho da docência;
- Princípio/estratégia constitucional do regime de colaboração – a partir das reflexões de Luce e Farenzena (2013 e 2007), sobre o qual devem se fundamentar as relações entre os entes federados, frente às políticas de financiamento da educação e valorização dos seus profissionais, dado que as condições de trabalho e jornada dos professores se enraízam na esteira destas.
- Reflexões sobre as possíveis metodologias a serem empregadas em estudos sobre o tema e a problemática da jornada de trabalho dos professores, fundamentadas em metodologias críticas, conforme Carspeken (2011) e Mainardes (2011).

## ORIENTAÇÃO À LEITURA DA TESE

Esta Tese está organizada em cinco capítulos e conclusões. No primeiro capítulo, apresentam-se a jornada de trabalho docente e a legislação brasileira. Inicia-se com o panorama da jornada de trabalho no contexto mundial, situando-se brevemente seu histórico e papel preponderante para o desenvolvimento econômico, social e político dos povos nos vários tempos e lugares. Dá-se destaque para o histórico da jornada de trabalho no Brasil, os direitos conquistados em termos de uma carga horária de trabalho compatível com a natureza humana, em seus aspectos biológicos, físicos, emocionais e sociais, e a respectiva função desenvolvida pelo trabalhador. São apresentados também estudos desenvolvidos pela UNESCO sobre a profissão docente, sua valorização e condições de trabalho, abordando especialmente o contexto da América Latina, onde as políticas educacionais ainda carecem de estudos e pesquisas mais pontuais.

No segundo capítulo, revisam-se estudos sobre a valorização e jornada de trabalho docente no Brasil: uma política em construção. Além de acordos e compromissos celebrados em âmbito nacional, também são retratados os princípios consignados na LDB de 1996, fruto de acordos e pactos que passaram a ser operacionalizados a partir de políticas mais efetivas nos anos subsequentes. São trazidos pontos da legislação referentes às políticas de fundos que impactam diretamente nas condições de trabalho dos professores e sua carga horária de trabalho, além de aportes legais promotores de políticas voltadas para a valorização docente, com efeitos diretos sobre a jornada de trabalho e a remuneração profissional. Situam-se alguns dos efeitos da medida regulatória sobre o piso salarial profissional e os embates ocorridos no âmbito do poder judiciário. Finalmente, são abordados os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional referentes à jornada de trabalho de professores de escolas públicas.

No terceiro capítulo, trata-se do controle social sobre a jornada de trabalho docente. Retomam-se estudos e pesquisas sobre o trabalho docente e a maneira como abordam a jornada de trabalho, procurando-se visualizar o estado da arte no Brasil. Procuram-se dados estatísticos oficiais que informem com mais exatidão o quadro da jornada de trabalho dos professores quanto às horas trabalhadas nas várias esferas governamentais e nos seus diversos vínculos empregatícios. Ainda nessa parte, são considerados o regime federativo e a interlocução com a política de valorização docente, com destaque ao trato da jornada de trabalho pelos entes federados.

No quarto capítulo da Tese, abordam-se a natureza do trabalho docente, a importância da jornada de trabalho no processo de profissionalização e suas implicações. Reflete-se sobre as condições de trabalho dos educadores e seus efeitos sobre o estado de segurança e tranquilidade cognitiva, física, emocional e psíquica. Nessa parte, problematizam-se e levantam-se indagações, a partir de mapas conceituais da jornada de trabalho, sobre sua quantidade e qualidade, considerando-se fatores estatísticos, aparatos jurídico-normativos estabelecidos para as funções da docência e aspectos da política de financiamento voltados para as relações intergovernamentais e a valorização docente.

No quinto capítulo, faz-se exemplificação de alguns pontos dessa política no Mato Grosso, Estado de origem da doutoranda. Apresentam-se o histórico da jornada de trabalho docente a partir dos atos normativos reguladores da carga horária dos professores e sua forma de organização. Retratam-se a estruturação da carreira quanto a níveis e classes, as respectivas remunerações em forma de piso salarial profissional e suas implicações para a qualidade da jornada de trabalho.

Reflete-se sobre os valores estabelecidos por alunos e sua inter-relação sobre a remuneração da jornada de trabalho e sua qualidade. Ao final do capítulo, aborda-se o regime de colaboração entre os entes federados, partindo-se de um panorama da jornada de trabalho nos municípios do Estado no contexto das Leis de Carreira, situando-o a partir do princípio do Sistema Único consignado nas legislações do Estado.

Conclui-se com os pontos principais referentes ao estado da arte da jornada de trabalho dos professores de escolas públicas. Quanto a sua quantidade, os sistemas estatísticos são insuficientes para demonstrar tanto a quantidade de horas trabalhadas quanto o número de contratos celebrados por um mesmo professor. Não existem pesquisas específicas sobre a temática, e estudos existentes sobre trabalho docente apontam percentuais significativos de professores com mais de um vínculo empregatício.

O trabalho docente compõe-se de relações interacionistas entre estudante e professor, o que afeta a qualidade da jornada de trabalho, tendo em vista a qualidade dos processos educacionais. As relações entre os entes federados, pautadas constitucionalmente por princípios e estratégias do regime de colaboração, são mecanismos apropriados para o planejamento comum entre as esferas administrativas governamentais, considerando-se as condições de trabalho dos professores e suas jornadas de trabalho no que tange à sua quantidade e qualidade. Entretanto, ainda há carência de legislações apropriadas com essa finalidade.

Em anexo, consta o formulário “Cadastro do Professor”, aplicado pelo Educacenso em cada ano letivo. Nele, constata-se a inexistência de dados precisos referentes à jornada de trabalho, tanto em sala de aula quanto extrassala, bem como de informações sobre vínculos empregatícios e as respectivas horas trabalhadas.

## **1 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Para estudar o estado da arte da Jornada de Trabalho de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica e seus mapas conceituais com a pretensão de conhecer aspectos de sua organização, quantidade e qualidade e as inter-relações com a valorização docente e a qualidade educacional, de imediato, somos intimados a visualizar, na história das sociedades ocidentais, o trato dispensado ao fenômeno “jornada de trabalho”. Sabe-se que o trabalho humano é o grande responsável pelas transformações ocorridas na natureza em todas as suas formas e espécies e que, ao longo do tempo, tem sofrido profundas mudanças, influenciadas pelas formas de organização social, econômica, política e cultural. A forma de organização do trabalho e o tempo destinado ao labor, conforme a natureza de cada atividade, sofreram complexas modificações no decorrer dos tempos.

No trabalho docente, grandes mudanças também têm ocorrido nos vários cantos do mundo. No continente latino-americano, no entanto, como revelam estudos da UNESCO (2008 e 2011), os avanços no reconhecimento e na valorização do trabalho docente não têm ocorrido na proporção observada nos chamados países desenvolvidos. Os impactos da desvalorização docente sobre a qualidade educacional são facilmente percebidos. São grandes as preocupações com os índices de evasão e repetência dos alunos, o aproveitamento e resultados educacionais, os índices de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica.

No Brasil, esse panorama é também facilmente observável; Políticas voltadas para a qualidade educacional e a valorização docente, com olhar especial para a jornada de trabalho, são debatidas, acordadas e aprovadas. Sua implementação, entretanto, tem exigido lutas constantes, e os avanços ocorrem a passos lentos. A legislação afinada com a valorização docente tem sido progressivamente criada, mas suas regulamentação e a implementação no âmbito de cada Estado e Município merecem ser acompanhadas e avaliadas.

A apresentação em linhas gerais desses contextos mundial, latino-americano e local no âmbito desta tese é o primeiro passo para se ter a dimensão do trato político destinado às políticas educacionais, com olhar especial sobre a jornada de trabalho dos professores, sua organização, quantidade, qualidade e efeitos na valorização docente e na qualidade educacional.

## 1.1 HISTÓRICO DA JORNADA DE TRABALHO

Na história das sociedades ocidentais, a jornada de trabalho tem sido um dos fatores determinantes das transformações econômicas, sociais e políticas, que por sua vez tem impacto direto sobre a natureza do trabalho em suas diversas formas; o trabalho modifica os espaços físicos e culturais e é o responsável direto pelo desenvolvimento. O modelo de desenvolvimento mundial, a partir da revolução industrial, de emergência do sistema capitalista de produção, encontrou na jornada de trabalho dos seus trabalhadores e em sua respectiva remuneração o principal artefato para sua expansão. Na engenharia desse sistema, encontram-se também as diversas formas de exploração e desapropriação das riquezas produzidas pelos trabalhadores, com impactos diretos sobre as condições de vida da própria humanidade. As lutas empreendidas por essa massa social no decorrer da história, em sua maioria, tiveram como ponto central a jornada de trabalho e sua remuneração.

Ao buscar-se na literatura do direito do trabalho a definição do que seja jornada de trabalho, encontra-se que o tempo em que o empregado permanece em seu local de trabalho, ou à disposição de seu empregador, é considerado sua jornada de trabalho. No Brasil, sua duração não poderá ultrapassar oito horas diárias, ou 44 horas semanais (Constituição Federal de 1988, artigo 7º inciso XIII). Esse princípio, afirmado nos aparatos jurídicos normativos atuais, é fruto de todo um movimento deflagrado mundialmente em seus diversos períodos.

Nunes (2009) busca compreender essa problemática desde a antiguidade, quando o trabalho era realizado por escravos e não se cogitava regulamentar a duração da jornada de trabalho. Diz que os proprietários desses escravos, exatamente para preservarem seu patrimônio, não os submetiam a longas e incomensuráveis jornadas; sem esse cuidado, por certo aumentaria o índice de enfermidades e morte prematura entre os trabalhadores (escravos).

Ainda segundo Nunes, no medievo, de um modo geral, conforme os ensinamentos de Garcia Oviedo (NUNES, 2009), prevalecia a jornada de sol a sol. Apenas no trabalho realizado em minas, havia jornadas mais reduzidas, sem o necessário controle por parte do patronato. Com o liberalismo econômico, iniciado na França pela Revolução de 1789, aumentaram os abusos por parte do patronato. A matéria, sujeita a normas do Direito Civil, determinava o livre ajuste de qualquer duração para a jornada de trabalho, assim como não havia a exigência de salários mínimos, predominando, desse modo, a mais absoluta autonomia da vontade.



Martins (2007) lembra que, na maioria dos países da Europa, por volta de meados de 1800, a jornada de trabalho era de 12 a 16 horas, principalmente entre mulheres e menores. Nos Estados Unidos, no mesmo período, a jornada de trabalho estava balizada entre 11 e 13 horas; No entanto, nos vários movimentos reivindicatórios, sempre se buscou a instituição de jornada de oito horas, conforme lembra o estribilho de uma canção veiculada nos países de língua inglesa, que dizia:

Eight hours to work;  
eight hours to play;  
eight hours to sleep;  
eight shillings a day.  
Fonte: Martins (2007, p. 486)

A letra do estribilho da canção lembra que, além das oito horas para trabalhar, é necessário também que haja descanso, lazer e a própria remuneração pelo trabalho executado. Martins (2007) deixa explícito que, a partir desses movimentos, na Inglaterra, em 1847, foi fixada a jornada de 10 horas. Na França, em 1848, foi estabelecida a jornada de trabalho de 10 horas, sendo que, em Paris, era de 11 horas. Em 1868, nos Estados Unidos, a jornada foi determinada em oito horas no serviço público federal.

O autor lembra, ainda, que o Papa Leão XIII, na Encíclica *Rerum Novarum*, de 1891, já se preocupava com a limitação da jornada de trabalho, de modo que não fosse prolongado por tempo superior ao que as forças do homem permitissem: “o número de horas de trabalho diário não deve exceder a força dos trabalhadores, e a quantidade do repouso deve ser proporcional à qualidade do trabalho, às circunstâncias do tempo e do lugar, à compleição e saúde dos operários” (apud Martins 2007, p. 486). Finalmente, a declaração de princípios feita na Conferência das Nações Aliadas, realizada em Paris, e incorporada ao Tratado de Versalhes, estabeleceu que as Nações contratantes se obrigavam a adotar a jornada de oito horas ou a semana de 48 horas de trabalho. Seguiu-se a convenção nº 1 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1919, cujo art. 2º determina essa mesma duração de dias e horas de trabalho.

Martins (2007) esclarece que o vocábulo *jornada* (*giornata*, em italiano) significa “dia”. Em francês, usa-se a expressão *jour* para dia; *journée* quer dizer “jornada”. “Jornada” significa o que é diário – seriam as oito horas diárias de trabalho, a quantidade de labor diário do empregado.

Nas considerações de Martins (2007), a natureza jurídica da jornada de trabalho abrange dois aspectos. Num primeiro plano, tem natureza pública, pois é interesse do Estado

limitar a jornada de trabalho, de modo que o trabalhador possa descansar e não venha a prestar serviços em jornadas extensas. Num segundo momento, tem natureza privada, visto que as partes do contrato de trabalho podem fixar jornadas inferiores às previstas na legislação ou nas normas coletivas. A legislação apenas estabelece o limite máximo, podendo as partes fixar limites inferiores. Assim, a jornada de trabalho teria natureza mista, coexistindo elementos com características pública e privada. Ela pode, ainda, ser dividida quanto à duração, ao período, à profissão e à flexibilidade.

Martins (2007) considera também que os fundamentos para a limitação da jornada de trabalho são pelo menos quatro: a) biológicos, que dizem respeito aos efeitos psicofisiológicos causados ao empregado, decorrentes da fadiga; b) sociais: o empregado deve poder conviver e relacionar-se com outras pessoas, dedicar-se à família e dispor de horas de lazer; c) econômicos; d) humanos. Esclarece Amauri Mascaro Nascimento (1992a: 252 *in* MARTINS, 2007) que “o trabalho desenvolvido longamente pode levar à fadiga física e psíquica; daí a necessidade de pausas para evitar a queda do rendimento, o acúmulo de ácido láctico no organismo e a consequente insegurança do trabalhador”.

Os aspectos econômicos dizem respeito à produção da empresa. O empresário aumenta a jornada de trabalho, pagando horas extras, para aumentar a produção; daí a necessidade de fiscalização pelo Estado, de sua tutela para limitar a jornada de trabalho e para que não haja excessos. Já no aspecto humano, o principal fundamento é diminuir os acidentes do trabalho. É sabido que, no período em que o trabalhador presta serviços cansado, ou quando faz horas extras, ocorre maior índice de acidentes do trabalho, principalmente em virtude da fadiga. Muitas vezes, o empregado, para receber o salário das horas extras, presta maior número de horas do que tem condições, e é justamente nesse momento que podem ocorrer os acidentes de trabalho.

## 1.2 ESTUDOS DA UNESCO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Quanto ao trabalho docente, estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2008) sobre a situação do magistério em vários países, entre estes, o Brasil, revela que um professor típico tem 39 anos e está há sete anos na escola onde leciona atualmente. Ela ou ele tem 16 anos de educação formal, dos quais três foram dedicados à formação para ser professor, antes de começar a ensinar. Diz o estudo que “aproximadamente 30 por cento dos professores dão aulas em mais de uma escola e a carga

horária total é de 46 horas semanais. Os outros 70 por cento dos professores têm uma carga horária de 33 horas semanais” (Um olhar para o interior das escolas primárias, UNESCO, 2008, Indicadores Mundiais de Educação para Países em Desenvolvimento, Maio de 2008, p.152).

No perfil apresentado pelo estudo da UNESCO, um dado chama bastante atenção: os professores que trabalham em mais de uma escola, trabalham, em média, 46 horas semanais, sendo que menos de um quarto do tempo é destinado às atividades de preparação e planejamento pedagógico. Baixo investimento em salários, vínculo profissional precário em mais de uma escola, o que não favorece a preparação e o planejamento das atividades docentes, grande quantidade de horas semanais trabalhadas, enfim, todos esses indicadores apresentados pela UNESCO redundam em uma consequência – o baixo grau de satisfação profissional dos professores e a pouca atratividade da carreira.

A OREAL/UNESCO apresentou, em 2011, o documento *Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Submetido à discussão por grupos de especialistas nos países da região, compõe parte do projeto estratégico de Educação para Todos. O documento aponta como objetivo aprofundar os conhecimentos nesse campo. Em sua síntese, registra o dissenso entre o melhor desempenho do professor como fator preponderante para a qualidade da educação e o desafio enfrentado pelos países para gerar “carreiras de ensino” ligadas ao desenvolvimento profissional.

O documento enfatiza as deliberações da UNESCO nas últimas décadas sobre a formação de acordo com os diferentes contextos, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento efetivo da carreira docente e de valorização social e profissional dos educadores. Aponta que, na maioria dos países da América Latina, a carreira docente é regulamentada por estatutos profissionais, onde se encontram estabelecidos os direitos e obrigações, e que a maior parte desses profissionais são professores de escolas públicas. Destaca também as situações de conflitos e negociações vivenciadas frente às modificações na regulação nos últimos anos, em diferentes países da região.

Consta nesse documento que os estatutos seguiram o modelo de regulação das relações de trabalho, com etapas burocráticas para promoções, escalas e salários; favorecem a antiguidade e acumulação de experiência; recomendam recompensas para diferentes níveis de especialização; propõem um compromisso maior dos governos para com a educação continuada em alguns casos e, em outros, modificações de estatutos como políticas associadas à melhoria da qualidade da educação; introduzem sistemas de avaliação que têm impacto

direto sobre salários e escalas, colocando pressão sobre educadores para obter melhores resultados.

No documento apresentado para discussão, destaca-se, nas reais condições de trabalho dos educadores na América Latina e Caribe, um fator relevante, que é o dos **trabalhos múltiplos com turnos duplos para uma porcentagem alta de professores**. O segundo turno acontece em uma instalação educacional diferente, adicionando tensão e esgotamento físico.

De acordo com o documento, diferentes países da região fizeram esforços significativos para melhorar salários dos professores, mas existem lacunas ainda grandes diferenças negativas entre os ganhos dos professores e os de outros profissionais. Essa situação representa um retrocesso quando a intenção é atrair e manter bons professores na sala de aula. Na bibliografia consultada, foram identificados diferentes tipos de incentivos, baseados em: conhecimentos e habilidades; resultados do teste do aluno; professor de formação; ensino em ambientes difíceis; e ensino de determinados assuntos, com prioridade para as duas primeiras categorias.

Entretanto, na maioria dos países da região, não há uma carreira profissional que encarne o reconhecimento social e a oportunidade de desenvolvimento profissional, incluindo promoções que recompensam o mérito, o esforço e a responsabilidade profissional. Daí as dificuldades para atrair e reter bons educadores, o que passa a imperar como uma questão-chave e recorrente na maioria dos países latino-americanos.

Esse objetivo está intimamente ligado aos salários, às condições de trabalho e ao prestígio que a sociedade atribui à profissão docente. O pouco reconhecimento dado pela sociedade à profissão é um grande obstáculo, pois, ao mesmo tempo, há grandes expectativas quanto ao desempenho do professor. O relatório aponta a dissociação entre carreira e desenvolvimento profissional e diz que deve haver uma melhor coordenação entre a carreira de ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.

O documento também destaca a polêmica em torno do grau de centralização das estruturas de salários e dos argumentos em favor de salários-base como mecanismos para não se estar submetido à decisão de qualquer autoridade. A garantia da previsibilidade possibilitaria aos educadores saber quanto vai ser pago desde o início de suas carreiras, com fácil gerenciamento e compreensão. Além disso, os salários-base têm um componente de justiça: para educadores com origens semelhantes (experiência, grau, performance), será pago o mesmo.

Entretanto, são relembradas no documento as desvantagens dessas escalas de pagamento, como, por exemplo, educadores com desempenho inferior recebem a mesma remuneração daqueles com melhor qualificação, formação e compromisso. Salientam-se a importância das negociações salariais e a existência de associações e sindicatos. Negociar melhores salários é uma parte permanente da agenda de demandas, abrange diferentes componentes e assume mecanismos e formas particulares em diferentes contextos.

Krawczyk e Vieira (2008) lembram que os Estados Nacionais latino-americanos têm em comum o fato de emergirem no século XIX sob a forte subordinação ao capitalismo internacional e com frágeis burguesias nacionais, incapazes de projetar o desenvolvimento na região, embora os Estados emergissem com especificidades e singularidades quanto à organização da Educação Pública. Salientam também os efeitos negativos das ditaduras militares ao longo do século XX, marcado por autoritarismo e exclusão social na região. Os golpes militares e as ditaduras provocaram rupturas nas organizações sociais e nas práticas políticas de todos os países latino-americanos, inclusive na dinâmica de participação construída historicamente. Há que se considerar, ainda, os efeitos das políticas neoliberais, com a redução de direitos advindos da implementação do Estado mínimo nas últimas décadas do século XX em vários países latino-americanos.

O Banco Mundial (*in* CARNOY, 2009), a respeito dos professores nos Estados brasileiros, relata que os recém-formados dos programas de formação docente, poucos dos quais com adequada exposição à sala de aula, são frequentemente assoberbados pela complexidade de decisões a tomar em classe, pela multiplicidade de tarefas a serem realizadas e pelos problemas disciplinares dos alunos.

Os quadros apresentados por Krawczyk e Vieira (2008) e Banco Mundial (*in* CARNOY, 2009) demonstram as causas do subdesenvolvimento latino-americano, especialmente no que se refere às políticas sociais e educacionais. As condições de trabalho dos professores neste continente são resultados do histórico econômico e político vivenciado pelos povos latino-americanos, sempre à mercê das ordens capitalistas em âmbito mundial e reféns de suas crises.

Apresento a seguir o que dizem as legislações brasileiras sobre a valorização docente e a respectiva jornada de trabalho no Brasil.

### 1.3 LEGISLAÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO NO BRASIL

A jornada de trabalho no Brasil sofre as mesmas configurações encontradas no histórico mundial desde o período da escravização até a instalação do Estado liberal. Nos estudos de Martins (2007), encontramos que a Constituição de 1937 especificou “dia de trabalho de oito horas, que poderá ser reduzido, e somente suscetível de aumento nos casos previstos em lei” (art.137, i). A Constituição de 1946 estabeleceu “duração diária do trabalho não excedente a oito horas, exceto nos casos e condições previstos em lei” (art.157, V). A Constituição de 1967 determinou “duração diária do trabalho não excedente de oito horas, com intervalo para descanso, salvo casos especialmente previstos” (art.158, VI). A Emenda Constitucional (EC) nº 1, de 1969, praticamente tem a mesma redação: “duração diária do trabalho não excedente a oito horas, com intervalo para descanso, salvo casos especialmente previstos”(art. 165, VI).

Em estudos sobre o direito do trabalho, encontram-se também tratos diferenciados das jornadas de trabalho e a existência de marcos normativos referentes às **jornadas especiais** de trabalho. Barros (2009) relata a existência de inúmeros trabalhadores cuja jornada de trabalho possui um tratamento especial. Entre estes (BARROS, 2009) o artista, o atleta, o bancário, o ferroviário, o jornalista, o mineiro, **o professor** e o telefonista.

Diz a autora que, de acordo com o disposto no art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ao professor é vedado ministrar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas ou seis intercaladas em um mesmo estabelecimento de ensino. As aulas que excederem esse limite deverão ser pagas como extras. Essa tutela visa a combater o desgaste físico e a fadiga mental do docente e, em consequência, proporcionar um ensino mais eficiente e promissor. Diz ainda que é sabido que a atividade do professor não se restringe apenas a proferir aulas, com transmissão de conhecimentos e experiências adquiridas, mas exige preparo dessas aulas, com estudo e reflexão. Observe-se, entretanto, que a proibição legal diz respeito ao mesmo estabelecimento, o que não impede o professor de lecionar em outros institutos simultaneamente, como, aliás, vem ocorrendo na prática há muitas décadas. É que, em face dos poucos salários auferidos, o professor necessita aumentar a sua renda mensal e, para isso, leciona em vários estabelecimentos, frustrando-se a finalidade da norma.

Barros (2009) frisa que o tempo despendido pelo professor na correção de provas e trabalhos, como também na preparação de aulas, não é considerado como extraordinário, uma vez que essas atividades, conhecidas como extraclases são inerentes à função docente e já

estão remuneradas pelo salário ajustado. A atividade extraclasse é “inerente ao trabalho docente, relativa a classes regulares sob a responsabilidade do professor fora do horário” (BARROS, 2009, p. 715). Ela compreende a correção de provas, a preparação de aulas e o preenchimento de diário de classe, entre outras atribuições do gênero. O tempo que o professor despense nessas atividades não é considerado como extraordinário.

É nesse contexto de trabalho docente que merece ser indagada e compreendida a política de valorização docente, do piso salarial profissional nacional e, dentro deste, a jornada de trabalho: organização, quantidade e qualidade e suas marcas sobre a valorização docente e qualidade educacional. O perfil desse profissional emerge do fazer educacional, demarcado por paradigmas técnicos e científicos, sendo a qualidade da jornada de trabalho um dos fatores determinantes dessa ordem paradigmática, tanto no que se refere à qualidade em si, quanto no que concerne à qualidade dos resultados do trabalho, ou seja, o próprio processo educacional, refletido nas atividades didático-pedagógicas diretamente com alunos, ou mesmo extraclasse, destinadas ao planejamento, à avaliação, ao processo de formação continuada e à interação com a comunidade escolar.

É interessante atentar ao que aponta estudos da UNESCO (2008) sobre o caso brasileiro: as atividades de ensino são significativamente mais centradas na figura do professor do que ocorre nos outros países em desenvolvimento; Desse estudo, extrai-se também a informação de que a auto percepção dos professores como tendo status e valorização sociais significativamente inferiores aos de outros profissionais de mesmo nível educacional é resultado da desvalorização que as próprias políticas educacionais geraram no Brasil. O professor não é, na maior parte das vezes, reconhecido em seu trabalho, não recebe uma remuneração condizente com as atividades que desempenha e ainda, ironicamente, muitas vezes é apontado como culpado da má qualidade da educação brasileira.

Longe de serem culpados, os professores têm condições muito precárias para exercerem suas atividades. O professor é, antes de tudo, vítima da falta de investimentos e de prioridade em termos concretos e reais.

O quadro a seguir apresenta os principais pontos contidos no aparato jurídico-normativo vigente no Estado Brasileiro quanto à valorização docente e os princípios assegurados no que tange à jornada de trabalho dos professores.

**Tabela 1: Ordenamento Constitucional e Legal - Valorização Docente e Jornada de Trabalho. Brasil: 1988 a 2012**

| LEGISLAÇÃO   | DESCRIÇÃO  |
|--|--|
| <p>CONSTITUIÇÃO FEDERAL</p>                        | <p><b>Art. 37.</b> A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).<br/> XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).<br/> a) a de dois cargos de professor; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).<br/> b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).<br/> Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho.<br/> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:<br/> V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. <i>(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</i></p>  |
| <p>Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB)</p> | <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:<br/> VII - valorização do profissional da educação escolar;<br/> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:<br/> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;<br/> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;<br/> III - piso salarial profissional;<br/> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;<br/> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;<br/> VI - condições adequadas de trabalho.<br/> § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. <i>(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)</i><br/> § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da <u>Constituição Federal</u>, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. <i>(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)</i></p> |



|   |   |
|---|---|
| <p>LEI Nº 9.424/1996 de 24/12/1996 (FUNDEF)</p>   | <p>Art.9º No prazo de 06 meses de vigência da Lei assegurar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>Art.10 Inciso II – Os estados, o DF e os municípios deverão comprovar apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação no prazo referido no artigo anterior.</p> <p>Art. 13 Para ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade do ensino definido nacionalmente e previsto no Art. 60 do ADCT serão observados:</p> <p>I Estabelecimento do número mínimo e do número máximo de alunos em sala de aula</p> <p>III. Jornada de Trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes</p>  |
| <p>Lei Nº 11.494 de 20 de Junho de 2007 (FUNDEB)</p>                                      | <p>Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:</p> <p>I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;</p> <p>II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;</p> <p>III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.</p> <p>Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino</p>  |
| <p>LEI Nº 11.738 de 16 de Julho de 2008(PSPN)</p>   | <p>Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <b>caput</b> 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.</p> <p>Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no <u>art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.</p> <p>Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do <u>art. 206 da Constituição Federal</u>.</p> <p>Art.2º§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.</p> |
| <p>Projeto de Lei Nº. 8035/2010 - Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020</p> | <p>Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p> <p>17.1) Constituir fórum permanente com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores em educação para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</p> <p>17.2) Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores obtidos a partir da pesquisa nacional por amostragem de domicílios periodicamente divulgados pelo IBGE.</p> <p>17.3) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar.</p> <p>Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino</p>  |

Problemas vivenciados pela categoria dos profissionais da educação no cargo de professor, no que se refere à jornada de trabalho, sua organização, quantidade, qualidade e marcas na valorização docente e qualidade educacional, resultam também da própria estruturação do Estado brasileiro, em sua dimensão histórica e nas dificuldades atuais de implementação do regime de colaboração entre os entes federados.

Nota-se que direitos sociais marcados por preceitos do Estado de bem-estar social, ao mesmo tempo, sofrem influência da ordem liberal positivista. É o que se verifica na Constituição Federal, art. 37, inciso XVI, onde é concedido ao professor ter mais de um vínculo empregatício, conforme a ordem do direito individual, seja para suprir a desvalorização histórica quanto à remuneração atribuída ao trabalho docente, seja para viabilizar o modelo de fábrica implantado na organização da escola, lembrado por Tardif e Lessard (2011), em que cada trabalhador é considerado apenas mais uma peça na engenharia, sem dimensão do todo.

A duplicidade de contratos de trabalho, com diferentes entes ou mesmo com um mesmo ente federado, encontra na Constituição Federal amparo legal, o que reclama mais cuidados. Não há previsão de carga horária máxima de trabalho. Não há dispositivos legais que valorizem o tempo de trabalho e a identidade profissional, nem, conseqüentemente, a relação entre a jornada de trabalho docente e a qualidade da educação. Não há, no geral, justo controle e avaliação do tempo e da qualidade do trabalho realizado pelos professores, coibindo-se jornadas excessivas. É preciso apenas que haja “compatibilidade de horários”, pois é permitida acumulação de até dois cargos públicos de professor. Não há limite para acumulação dos cargos públicos com os contratos privados.

No artigo 7º, inciso V, da Constituição Federal, encontra-se também que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, o estabelecimento de piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho. Contudo, os valores atualmente atribuídos aos profissionais da educação básica, em geral, não são compatíveis com o padrão de qualidade exigido pelos diversos contextos em que vão operar os egressos das escolas brasileiras. Ademais, cabe refletir sobre os próprios parâmetros de justiça no contexto das ações do Estado e, nesse caso específico, sobre a equidade na remuneração e nas condições de carreira e de trabalho do setor educacional frente a outros do serviço público. **O tempo de trabalho dos professores**, ao lado da formação e das condições de trabalho, é um insumo capital para garantia do padrão de qualidade

compreendido e desejado pela sociedade e mensurado como satisfatório nos instrumentos oficiais.

O quadro acima demonstra que, a partir da criação da política de fundos, passou-se a focalizar a valorização dos profissionais da educação; com a proposições de carreiras docentes, passou-se a conceber instrumentos legais, sendo preponderantes o piso salarial profissional nacional e, dentro deste, a “jornada de trabalho”. Além disso, há um olhar especial à matéria no projeto de lei do Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos em toda a Federação, reunindo todos os Estados e Municípios, mas este é apenas uma meta que aguarda aprovação do Congresso Nacional.

Embora o quadro acima exposto demonstre os esforços do Estado brasileiro em criar condições favoráveis para oferta educacional com qualidade e valorização dos seus profissionais, as práticas dessas políticas caminham a passos lentos e sofrem os efeitos tanto das políticas econômicas quanto da cultura autoritária, persistente na sociedade brasileira. As conquistas têm acontecido sobre a base de suor e luta de parte da sociedade civil organizada, com estratégias encaminhadas para vencer o poder autoritário que ainda marca diversos segmentos da sociedade brasileira.

Krawczyk e Vieira (2008) lembram a crise do capitalismo internacional que afetou o país na década de 1980, o legado econômico, político e social sombrio deixado pelos governos militares e o clima de descontentamento da sociedade, facilitando o advento do neoliberalismo no país, mesmo com direitos políticos e civis conquistados constitucionalmente a partir da chamada “Constituição Cidadã”, com o fortalecimento das forças progressistas. A partir de 1990, a sociedade brasileira passou a vivenciar o conflito entre dois projetos políticos antagônicos: o projeto originário das lutas pela democratização do país, com princípios lavrados na Constituição Federal, e o projeto de mudanças pautadas nos princípios neoliberais, com o apoio do governo e organismos internacionais, que passou a ganhar força no país desde então.

A política de descentralização observada na educação, com transferências de responsabilidades pela Educação Básica para as esferas governamentais de Estados e Municípios, e o crescimento da privatização do Ensino Superior são marcas desse modelo político. O projeto de constituição de um Sistema Nacional de Educação a partir da cooperação entre os entes federados foi inviabilizado. O pacto pela valorização do magistério, celebrado no início da década, foi automaticamente descumprido ao limitar a composição do

fundo de financiamento ao Ensino Fundamental e não viabilizar a aprovação de um piso salarial profissional nacional para todos os profissionais da educação.

A construção de uma república democrática com um Estado social de direitos foi ameaçada. As possibilidades de retomar a construção nessa linha foram retomadas em meados da década de 2000, com a eleição de um governo central com traços de esquerda, a aprovação de um fundo de financiamento para a educação básica, a aprovação da Lei de um Piso Salarial Profissional Nacional e os debates em torno da construção de um Sistema Nacional de Educação. Mesmo assim, o confronto entre esses dois projetos políticos sempre esteve presente, e a implementação de tais políticas ainda representa grandes desafios e requer enfrentamentos políticos e jurídicos de várias naturezas.

As reflexões de Wood (2003) auxiliam-nos a compreender as fragilidades presentes na sociedade brasileira frente à construção de um projeto baseado no direito social e na cidadania. Nestas terras, prevalecem marcas e cultura de um autoritarismo herdado do regime militar e ainda se vivenciam investidas neoliberais. A democracia, conforme Wood (2003), ainda se pauta pela democracia formal e desvalorização da cidadania, própria do sistema capitalista e da doutrina liberal – uma democracia e cidadania pensada apenas como a liberdade do indivíduo diante de um Estado arbitrário, bem como das restrições e das hierarquias normativas.

É nesse contexto de sociedade que reflito sobre as condições de trabalho dos professores, principalmente no que se refere à sua jornada de trabalho, sua organização, quantidade e qualidade, por entender, com base nos ensinamentos de Gramsci (1968), Teixeira (apud GERIBELLO, 1977), Freire (2000) e Tardif e Lessard (2011), que o profissional da docência e o seu trabalho, bem como o tempo que lhe é destinado para as suas funções, são mecanismos apropriados para a construção de uma nova ordem social e cultural e ressignificação da importância do humano frente às relações econômicas e políticas.

A cidadania, pensada na lógica individualista e com direitos sociais restritos ao indivíduo, faz parte da cultura liberal positivista e capitalista, presente na “democracia formal”, como descreve Wood (2003). Santos (2003) alerta para a importância, no processo de democratização, da criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional e com a procura de uma nova institucionalidade da democracia. Santos ampara-se no pensamento de Cohen (in SANTOS, 2003) para definir procedimentos democráticos, uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais. Na sua

avaliação, o que a democracia fez nos países do sul ao inserir novos atores na cena política foi instaurar uma disputa pelo significado da democracia e pela constituição de uma nova gramática.

O tema em estudo, jornada de trabalho de professores, organização, quantidade e qualidade, é um exemplo concreto do que descreve Santos (2003). A criação do Piso Salarial Profissional Nacional na primeira década de 1990 não se concretizou justamente por falta de entendimento entre governo e trabalhadores da Educação. O que estava em jogo era o problema da constituição de uma gramática social capaz de mudar tanto as relações de gênero, de raça e de etnia, quanto a privatização na apropriação dos recursos públicos. O direito social a um PSPN só veio acontecer em 2008, mesmo assim, ainda refém, em sua implementação, de condições econômicas, políticas e culturais de governos locais. Nesse processo de redemocratização, também se percebe carência de adequações nas relações participativas e burocráticas, bem como nas relações de representação e diversidade social e cultural.

O que continua em jogo na implementação do PSPN é a gramática social quanto à organização da jornada de trabalho dos professores, especialmente o direito às horas de trabalho pedagógico. Santos (2010) continua suas reflexões e aponta a importância da descolonização do saber e de reinvenção do poder. Para esse processo indica a prática do diálogo transcultural e destaca o intercâmbio não só entre diferentes saberes, mas entre diferentes culturas, e a decisão entre universos de significados diferentes. Alerta que, nesse processo intercultural, se envolvem reconstruções radicais, em que redes de linguagens nativas, de emancipação, mutuamente inteligíveis e traduzíveis, encontram o seu caminho em uma política cosmopolita insurgente.

Essas reflexões de Santos (2003 e 2010) e de Wood (2003) demonstram o quanto a democracia formal, a sua ressignificação, a descolonização do saber e a reinvenção do poder ainda constituem desafios no contexto latino-americano e brasileiro. É nesse contexto de desafios para construção de uma nova gramática social e prática de um diálogo intercultural que o trabalho do professor e sua reorganização em termos de quantidade e qualidade da jornada de trabalho se encontram no diálogo entre as esferas administrativas de governos estaduais e municipais para repensar e implementar novas formas de organização, no caminho mais adequado e ainda dependente dessa gramática social. O próprio trabalho docente, como descrevem Tardif e Lessard (2011), tem como objeto central a formação humana e, logicamente, a formação cidadã; portanto, as ressignificações quanto à organização da jornada

de trabalho com o repensar do tempo dos professores para o exercício de sua função são passos imprescindíveis para o diálogo intercultural e descolonização de saberes e poderes.

Cabe também lembrar o pensamento de Gramsci (2006) quanto ao papel preponderante do intelectual e do moral para mudanças econômicas e políticas. Aqui, mais uma vez, o tempo de que dispõe o professor para a formação humana e cidadã figura como condição de trabalho primária.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político)(GRAMSCI, 2006, p. 53).

Além de a própria formação intelectual do professor demandar, da sua experiência em serviço, as bases e condições de trabalho para o cumprimento das funções, exige tempo para o processo formativo em conjunto com os estudantes. A formação intelectual dos estudantes, mais do que ser objeto de trabalho do professor, nutre também a própria formação contínua e permanente desse profissional. Essas condições enumeradas por Gramsci (2006) no modo de ser do novo intelectual coadunam-se também com a descolonização do saber e a reinvenção do poder refletida por Souza (2010).

Em síntese, percebe-se que os princípios consignados nos aparatos jurídicos normativos atuais no que se refere à jornada de trabalho, tanto do magistério, quanto das demais profissões, são frutos de todo um movimento deflagrado mundialmente em seus diversos períodos. Em sua natureza jurídica, teriam natureza mista, coexistindo elementos com características pública e privada. A jornada de trabalho pode ser dividida quanto à duração, ao período, à profissão e à flexibilidade. Os fundamentos para a limitação da jornada de trabalho são amparados em aspectos biológicos, sociais, econômicos e humanos, tendo em vista garantir a “segurança” do trabalhador, daí a importância de fiscalização pelo Estado. O empresário, para produzir mais, aumenta a jornada, pagando horas extras; o empregado, para receber o salário de mais horas trabalhadas, trabalha maior número de horas, muitas vezes sem que as condições emocionais, físicas e psíquicas permitam.

No que se refere ao magistério, especialmente na América Latina, a partir de estudos da UNESCO, constata-se que persiste neste continente um índice relevante de exploração do trabalho docente; baixo investimento em salários; vínculo profissional precário em mais de uma escola, o que não favorece a preparação e o planejamento das atividades docentes;

grande quantidade de horas semanais trabalhadas e, conseqüentemente, baixo grau de satisfação profissional dos professores e pouca atratividade da carreira.

Esses fatores têm levado essa organização a buscar aprofundar seus estudos nesse campo, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre o trabalho docente no território latino-americano. Em seus documentos, registra-se a existência do dissenso entre o melhor desempenho do professor como fator preponderante para a qualidade da educação e o desafio enfrentado pelos países para gerar “carreiras de ensino” ligadas ao desenvolvimento profissional.

No que tange à jornada de trabalho do professor no Brasil, ficou evidenciado que a multiplicidade de contratos de trabalho, com diferentes entes ou mesmo com um mesmo ente federado, encontra “certo” amparo nos aparatos legais. Não há previsão de carga horária máxima de trabalho. Não há dispositivos legais que vinculem e valorizem o tempo de trabalho com a identidade profissional, nem, conseqüentemente, a relação entre a jornada de trabalho docente e a qualidade da educação. Há necessidade de construção de uma nova gramática social para a garantia de condições da jornada de trabalho em sua organização e quantidade com critérios propositores de qualidade, bem como favorecedores da formação democrática e cidadã, contribuindo para ressignificação e nova conceituação de democracia.

Não há, no geral, justo controle e avaliação do tempo coibindo jornadas excessivas, o que traz efeitos sobre a qualidade, embora tenha se constatado nos últimos anos, conforme ficou demonstrado no Quadro nº 1.1 Ordenamento Constitucional e Legal Sobre a Valorização Docente e a Jornada de Trabalho. Brasil: 1988 a 2012, algum esforço do governo brasileiro para normatizar determinados princípios da valorização docente e criar políticas que venham gerar melhores condições de trabalho para os professores, como refletem Farenzena e Luce (2013, p. 277) em seus estudos:

Os constrangimentos da política macroeconômica à efetivação de políticas sociais mais ousadas constituem uma linha de continuidade deste período com o anterior. Houve, contudo, redirecionamentos na intervenção do Estado na área social, em favor de um papel mais ativo na promoção da cidadania, do que são exemplos, na educação, a instituição do Fundeb; o aumento de recursos para o setor, com distribuição mais equitativa; a ampliação da escolaridade obrigatória e uma amarração mais forte das responsabilidades federativas.

As autoras destacam a criação do Fundeb como medida importante para promoção da cidadania, embora os modelos políticos e econômicos vivenciados nas últimas décadas ainda sofram os resquícios do regime militar e as investidas neoliberais continuem a ser presenciadas mundialmente na busca de resolver as crises do sistema capitalista. A construção

de um Estado de direito democrático e a formação da cidadania, condição primária para democratização das relações sociais, têm sofrido atrasos nos territórios latino-americano e brasileiro.

Nesse contexto, o trabalho docente não tem recebido a prioridade e a atenção que lhe deveriam ser atribuídas. A democracia, em grande parte, persiste na modalidade da liberdade individual de expressar-se, de ir e vir e de livrar-se de um Estado arbitrário. A construção da cidadania com direitos sociais iguais assegurados a todos na perspectiva coletiva e, especialmente, de processos educativos qualificados ainda carece de inversões entre o político e econômico e os valores intelectuais e morais aconselhados por Gramsci (1968), ou mesmo da reinvenção de outra gramática social, como aponta Santos (2010) com a descolonização do saber e reinvenção do poder.

Demonstro nos capítulos seguintes, a evolução dessa política e as suas contribuições para a evolução do estado da jornada de trabalho dos professores.



## **2. VALORIZAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO**

A virada de século no Brasil foi marcada por intenso movimento, na intenção de afirmar políticas voltadas para a expansão da escola pública de qualidade, com valorização dos seus profissionais. Já no início da década de 1990, movimentos foram deflagrados com esses objetivos e nova legislações foi aprovada em meados da década. Ao adentrarmos o século XXI, diretrizes de uma educação de qualidade, enquanto princípios legais, encontravam-se lavradas na legislação brasileira. No entanto, a implementação de novas políticas e reformas estruturais seguiam a passos lentos, especialmente quanto à disponibilidade de recursos financeiros para manutenção e custeio de políticas processadas com base em parâmetros de qualidade e valorização dos profissionais.

Acordos e pactos pela valorização do magistério foram acordados e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, delineando princípios propulsores da qualidade e valorização docente e dos demais profissionais da educação. Políticas de financiamento da educação foram acordadas, celebradas e aprovadas pelo Congresso Brasileiro; fundos de manutenção e desenvolvimento da educação e valorização do magistério e dos profissionais da educação foram criados e implementados. Diretrizes para definições da carreira docente nos Estados e Municípios foram amplamente debatidas e definidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Ações e movimentos culminaram na criação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, instrumento legal reivindicado há longo tempo pelo movimento sindical da educação e considerado estratégico para garantia da valorização docente e qualidade educacional.

O Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, os planos estaduais e municipais, tem sido debatidos desde meados do século passado, finalmente tornando-se lei, trazendo objetivos e metas voltados à valorização dos profissionais da educação. A jornada de trabalho apresenta-se, em todos esses momentos, nos aportes jurídicos normativos e nos instrumentos definidos como estratégicos para implementação dessas políticas; a jornada de trabalho aparece nas carreiras e mesmo fora delas, como um dos fatores para garantia do tempo considerado adequado aos processos formativos. De sua quantidade e qualidade depende a construção democrática dos saberes e o olhar acurado sobre as necessidades de aprendizagem, as diferenças culturais e a construção de novos saberes a partir de paradigmas e estatégias metodológicas pautadas por diálogo e práticas não apenas individuais, mas também coletivas.

Veja, neste capítulo, o desenrolar dessas políticas ao longo das últimas décadas, com olhar especial para a valorização docente e foco na jornada de trabalho dos professores das escolas públicas.

## 2.1. PACTO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Nas trilhas do movimento mundial de educação para todos, deflagrado por várias nações a partir de compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação de Jomtien-Tailândia (1990) a elaboração de um plano decenal de educação reacendeu no Brasil as chamadas de esperança da educação pública de qualidade para todos. Na compreensão dos envolvidos no debate naquele contexto, faltava indicar um “porto seguro” que servisse de âncora à profissionalização do magistério. No documento “Acordo Nacional de Educação para Todos” (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003), ficou consignado que o educador constitui a espinha dorsal da pedagogia de qualidade. Sem uma efetiva política de profissionalização do magistério, o máximo que se poderia esperar, para os próximos anos, seria a repetição de ilhas de renovação, perdidas num universo sempre crescente de quantidade sem qualidade.

No contexto de elaboração do plano decenal de educação para o decênio 1993-2003, a partir de uma metodologia participativa, com a participação de diversas organizações educacionais e da sociedade civil e firme liderança do Ministro da Educação Ministro M. Hingel celebrou-se o Acordo Nacional de Educação para Todos, considerando-se entendimentos havidos entre as esferas governamentais e as entidades representativas dos educadores e de outros segmentos da sociedade. Entre os diversos compromissos estabelecidos, encontra-se, no item 9 desse documento, a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e Piso Salarial Profissional Nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003).

O Acordo Nacional estipulou, ainda, programas emergenciais para solução urgente de problemas que dificultavam a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica, dentre eles, a Profissionalização do Magistério. Para isso, estipulou a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00, com garantia do poder aquisitivo deste valor em 1º de julho de 1994. Postulando o regime de trabalho de 40 horas semanais, pelo menos 25% do tempo seriam destinados a trabalho extraclasse, como

planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003).

Dentre os pontos elencados no documento, encontra-se que a profissionalização e a valorização do magistério estão referenciadas, dentre outros fatores, na definição de competências das esferas governamentais e na ação articulada entre elas. O documento lembra também que a valorização dos profissionais da educação e a implantação do piso deverão associar-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos, com consequente redução dos índices de repetência e evasão, e à racionalização de custos, mediante projetos próprios de cada sistema. Além disso, deixa registrado que essas medidas de valorização e profissionalização, incluindo a implantação do piso nacional e o novo regime de trabalho, é responsabilidade das três instâncias de governo, em regime de colaboração, tendo como parâmetro o custo-aluno-qualidade, de cuja definição participará o Fórum Permanente do Magistério, responsabilizando-o pelos estudos necessários à implantação da nova política (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003).

Entretanto, o Pacto pela Valorização do Magistério foi logo quebrado quando o governo FHC, assessorado por seus Ministros, especialmente o Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato de Souza, e o Ministro de Estado de Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, encaminhou ao Congresso Nacional, em 1995, o Projeto de Emenda Constitucional nº 233/95, conhecido como “PEC da Educação”, referente às alterações nos artigos 208, 211 e no Artigo 60 do ADCT. Isso resultou na criação da Emenda Constitucional nº 14, quando entrou em pauta no Senado um projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apoiado por Darci Ribeiro, alterando pontos de consenso do Acordo Nacional e do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Farenzena e Luce (2013, p. 272) comentam os ajustes a que se viram submetidos Estados e municípios:

A PEC, proposição do Executivo Federal, inserida no programa reformista da administração pública do governo Fernando Henrique Cardoso, é ilustrativa do processo mais acentuado de constitucionalização da agenda política, desencadeado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Este foi um período de fortalecimento do Poder Executivo central e de forte enquadramento dos governos subnacionais, especialmente os estados, na estratégia de ajuste estrutural.

O enquadramento a que se referem as autoras pode ser visto no âmbito de cada Estado e município, por exemplo, nos resultados da oferta educacional a partir do número de matrículas nas diversas etapas e modalidades de ensino e no número de funções docentes. A

educação infantil, o ensino médio e a educação profissional, à época, não contemplados pelo Fundef, sofreram reflexos dessa política.

## 2.2 A LDB E OS PRINCÍPIOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art. 2º, determina a educação como dever da família e do Estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No inciso VII desse artigo, estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar. A definição do que venha a ser a valorização desse profissional requer uma série de conceituações de fatores e elementos que possibilitem caracterizar valores éticos, morais, sociais, humanos e políticos, além da garantia de condições concretas em termos materiais, administrativos, pedagógicos e financeiros para a sua real efetivação, com efeitos diretos nas condições de trabalho.

Em seu Artigo 67, a LDB detalha que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
  - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
  - III - piso salarial profissional;
  - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
  - VI - condições adequadas de trabalho.
- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).
- § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (LDB, 1996, Art. 67).

Os incisos acima elencam os principais fatores e elementos promotores da valorização docente: concurso público, aperfeiçoamento profissional com garantia de licenças para esse fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação e habilitação, além da

avaliação pelo tempo trabalhado, período reservado a estudos e planejamento incluído na carga horária de trabalho e condições de trabalho adequadas.

A LDB aprovada em 1996 garantiu princípios já celebrados no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização docente em 93/94 (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003); entretanto, como já mencionado, as condições concretas para a efetivação de tais princípios viam-se minadas. Vários entraves impediam que a nova lei pudesse ser imediatamente cumprida. Um deles era o próprio conceito de piso salarial profissional nacional e os recursos financeiros suficientes para a sua implementação.

### 2.3 POLÍTICA DE FUNDOS: VALORIZAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO

O limiar do século XXI no Brasil foi marcado pela descentralização das políticas públicas, em especial na educação. Os Municípios passaram a responsabilizar-se pela oferta educacional de grande parte da Educação Básica. Uma das principais estratégias de reestruturação adotada foi a criação de fundos de financiamento da Educação. Visando a redistribuição mais equitativa de recursos e a valorização dos profissionais.

Observam-se dois períodos com traços diferenciados quanto à organização desses fundos. No primeiro período, vigorou o fundo destinado a financiar o ensino fundamental regular e a criar políticas voltadas para a valorização do magistério (Fundef). Num segundo momento, atualmente em vigor, ocorre a ampliação de fontes, recursos e objeto destinado a financiar toda a educação básica e a valorizar todos os profissionais da educação (Fundeb), não apenas os docentes.

O quadro comparativo a seguir apresentado demonstra em linhas gerais a organização dos referidos fundos e seus respectivos objetivos, pontuando, em especial, aspectos referentes à valorização docente em termos de remuneração, carreira e jornada de trabalho, fatores determinantes para garantia dessa valorização. Cabe registrar que não se tem, no âmbito desta Tese, a intenção de aprofundar a análise da política de financiamento da educação básica, mas é preciso examinar o tema o suficiente para conhecer o estado da arte referente à jornada de trabalho dos professores da escola pública: sua organização, quantidade e qualidade e sua inter-relação com a valorização docente e a qualidade educacional. Como esses fundos contêm como um dos objetivos centrais valorizar os docentes e por ser a jornada de trabalho um dos fatores relevantes dessa valorização, cabe examinar aspectos dessa política voltados

para a melhoria das condições de trabalho desses profissionais, em especial no que tange à jornada de trabalho.

Os fatores remuneração, carreira e jornada de trabalho entrelaçam-se a partir de mecanismos que afetam diretamente a valorização docente, tendo efeitos sobre a qualidade dos processos educacionais e seus resultados. Visualizemos os princípios contidos nas políticas dos fundos contemplando esses três fatores.

**Tabela 2: Valorização dos Profissionais da Educação na Legislação do Financiamento da Educação Básica. Brasil: 1996 - 2010**

| LEGISLAÇÃO          |   |   |
|---------------------|---|---|
| ELEMENTO            | EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL<br>nº14/96<br>LEI nº 9.424/96   | EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL<br>nº 53/06<br>LEI nº 11.494/07   |
| FINALIDADE          | Financiamento do Ensino Fundamental   | Financiamento da Educação Básica  |
| COMPOSIÇÃO DO FUNDO | 15% ICMS, IPI-EXPORTAÇÃO, FPE, FPM  | 20% ICMS, ITCM, IPVA, ITR, IPI-EXP, LC87/96, FPE, FPM.  |
| REMUNERAÇÃO         | Art.7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Permitido nos primeiros cinco anos aplicação de parte destes recursos na capacitação de professores leigos. | Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.<br>Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.<br><sup>1</sup> LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.<br>Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <b>caput</b> 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.<br>Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no <u>art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.<br>§ 1º O piso salarial profissional nacional é |

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
|                     |  | o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.<br>Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. |
| CARREIRA            | Art.9º No prazo de 06 meses de vigência da Lei assegurar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino.<br>Art.10 Inciso II – Os estados, o DF e os municípios deverão comprovar apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação no prazo referido no artigo anterior. | Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:<br>I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;<br>II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;<br>III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.<br>Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.  |
| JORNADA DE TRABALHO | Art. 13 Para ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade do ensino definido nacionalmente e previsto no Art. 60 do ADCT serão observados:<br>I Estabelecimento do número mínimo e do número máximo de alunos em sala de aula.<br>III. Jornada de Trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes.  | <sup>1</sup> Lei 11.738/08 Art.2º§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Impetrada ADIN).   |

Fonte: EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº14/96. LEI nº 9.424/96 e EMENDA CONSTITUIÇÃO FEDERAL nº 53/06LEI nº 11.494/07

Ao se comparar a organização e as finalidades das políticas do Fundef e do Fundeb, percebe-se de imediato que o primeiro se destinou a financiar apenas o Ensino Fundamental regular e, em sua organização, foi composto de 15% de alguns impostos e transferências. Já o Fundeb contempla toda a educação básica e é composto de todos os impostos e transferências no percentual de 20% sobre os 25% mínimos destinados ao setor educacional. Portanto, a maior parte é destinada à composição do fundo no âmbito de cada Estado.

Quanto aos fatores determinantes da valorização docente, ambos os fundos estabelecem um percentual de 60% destinado à remuneração docente, mas com um montante de recursos diferente, dada a quantidade de fontes financeiras, bem como de percentuais. Há também um diferencial considerável quanto ao número de professores, já que o Fundeb contempla toda a educação básica. O grande diferencial entre essas duas políticas, no que tange à remuneração, pode ser observado no artigo 41 da Lei nº 11.494/07 de regulamentação do Fundeb, onde se determinava que o poder público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei veio a ser criada apenas em 16 de julho de 2008, sob o nº 11.738.

Quanto à carreira, fator primordial da valorização, tanto o Fundef quanto o Fundeb mantiveram esse princípio. Em relação à jornada de trabalho, ambos os fundos afirmaram a importância de ser organizada com horários diferenciados para as atividades docentes. Entretanto, a política processada sob a égide do Fundeb tem sido mais incisiva ao regulamentar o princípio do Piso Salarial Profissional Nacional, a partir da Lei nº 11.738/2008, que contém em sua base a exigência de criação e regulamentação da Lei de Carreira e que, ao mesmo tempo, estabelece a carga horária máxima de 40 (quarenta) horas semanais de horas-aula, com no máximo dois terços delas destinados ao desempenho em atividades de interação com os educandos (Art. 2º § 4º).

Em âmbito nacional, a Lei nº 11.494/07, que regulamentou o Fundeb, cuidou de garantir princípios e especificar as responsabilidades de Estados e Municípios com a política de valorização dos profissionais da educação. Todos os incisos do artigo 40 dessa Lei associam a valorização do magistério, sua remuneração, qualificação, carreira e, dentro desta, a jornada de trabalho. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à qualificação do profissional, o que implica também a jornada de trabalho empregada em seu fazer docente: planejamento, organização das atividades pedagógicas, qualificação profissional e atividades com os educandos. Contudo, no que tange à jornada de trabalho e à sua distribuição entre horas-aula e horas de trabalho preparatório, fatores decisivos à qualidade da educação e valorização dos seus profissionais, ainda se verificam conflitos em várias localidades. Tais fatores impactam diretamente sobre os orçamentos dos recursos públicos e suas prioridades.



## 2.4 DIRETRIZES DE CARREIRA E JORNADA DE TRABALHO

A Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No artigo 6º, além de se reforçar o que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, no que se refere à valorização do magistério, foi consignado inciso IV, que os novos planos de carreira e remuneração do magistério devam ser formulados com observância da jornada de trabalho dos docentes. Esta pode ser de até 40 horas e incluir uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% e 25% do total da jornada, consideradas como horas de atividades destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Avaliações da implementação dessas diretrizes de carreira e da jornada de trabalho em sua composição e organização remetem a estudos no âmbito de cada Estado e Município, dada a descentralização da oferta educacional da educação básica operada no Brasil.

A Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, 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. Em seu Art. 4º, preceitua que as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da educação básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º da Resolução.

O inciso VII desse artigo determina jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para essas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos. Já o inciso VIII incentiva dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Consta ainda, no Art. 5º da Resolução, que, na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes:

VIII - promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores.

No inciso XI desse artigo, é recomendado prover a formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, elencando vários fundamentos a serem observados, entre estes, aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação, de acordo com o artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96. Também, utiliza as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação dos profissionais da educação.

Embora não haja Lei Federal contendo diretrizes para as leis de carreira de Estados e Municípios, essa Resolução é a referência base que tem orientado as esferas públicas na definição de seus planos de cargos, carreira e salários dos profissionais da educação tendo em vista garantir uma política comprometida com a sua valorização.

#### 2.4 PROJETOS DE LEI EM TRAMITAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL SOBRE CARREIRA DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO

Visando a fortalecer a política de valorização dos profissionais da educação a partir de instrumentos legais sólidos e não apenas de diretrizes, com validade em todo território nacional, e força de cumprimento obrigatório foram apresentados e estão em tramitação na Câmara Federal os seguintes Projetos de Lei: PL 1377/2011 apresentado pelo Deputado Ságuas Moraes (PT/MT) projeto já apresentado em 2003 sob o nº 1.592/03 pelo então Deputado Carlos Abicalil (PT/MT), projeto este atualizado após a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e reapresentado por Ságuas Moraes; PL 1287/2011 Projeto de Lei apresentado pela Deputada professora Dorinha Seabra Rezende (DEM /TO); PL 2826/2011, Projeto de Lei apresentado pela Deputada Fátima Bezerra (PT /RN); PL 6529/2013,

Projeto de Lei da Deputada Sandra Rosado (PSB /RN). Todos os Projetos de Lei convergem para estabelecer os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, em conformidade com o artigo 206, V da Constituição Federal.

No Projeto de Lei nº2826/2011, apresentado por Fátima Bezerra, o objetivo central de valorizar todos os profissionais da educação por meio da estruturação nacional de suas carreiras é considerado não viável, embora possível uma carreira nacional com isonomia salarial e regras unificadas. Destarte, são propostos princípios e diretrizes que imprimiriam aos planos de carreira, no âmbito federal, estadual e municipal, as bases necessárias para a realização profissional dos educadores e a consequente melhoria da qualidade da educação pública.

Esse Projeto Lei aponta como fundamento do ato de educar a relação direta com a construção da cidadania no seu sentido mais lato. É essa a concepção de educação a embasar a ampliação do conceito de profissional da educação escolar, que extrapola a condição do professor habilitado por diploma de licenciatura para abranger também os trabalhadores em educação com títulos de mestrado ou doutorado na área de educação, e os trabalhadores em educação com diploma de curso técnico ou superior em áreas afins à pedagógica.

Justifica diz ser esse conceito incorporado à Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, numa mudança legal aprovada em 2009. Essa alteração reconhecia que a educação é um processo coletivo, que se passa dentro da sala de aula, onde o professor exerce seu papel insubstituível, mas também fora desse espaço. Todo o interior da escola é espaço formativo, onde vemos, vivemos e apreendemos valores essenciais ao processo civilizatório.

Já o Projeto de Lei apresentado por Ságuas Moraes, relembra que, em 1823, por ocasião da Constituinte do Império, foram calorosos os discursos dos representantes das Províncias no sentido de propor mais qualificação e melhores salários e condições de trabalho para os professores primários como condição básica para a construção da cultura nacional. No contexto de uma oferta reduzida de escolas, mesmo com a criação de cursos primários na maioria das cidades e vilas do País, todos esses servidores públicos eram tidos em alta consideração em suas comunidades.

Os salários dos professores secundários eram semelhantes aos dos juizes. Já os dos professores e professoras primárias eram substancialmente menores: na realidade, a maioria desses professores era oriunda das camadas superiores e médias da sociedade e já dispunham de alguma fonte de sobrevivência anterior a seu encargo profissional, de modo que o pequeno

valor de seus vencimentos não era determinante de uma desvalorização social ou desqualificação do trabalho.

Uma grande mudança ocorreu a partir de 1950. A migração campo-cidade foi de tal ordem que, somando-se ao aumento vegetativo das cidades, resultou numa explosão de matrículas nos cursos primários e nos ginasiais, forçando a multiplicação do número de professores. Foram dois os resultados: a diminuição do valor dos salários de todos os profissionais da educação, inclusive dos professores secundários; o recrutamento crescente dos professores entre os habitantes das classes sociais inferiores. Esses dois fenômenos, associados também à deterioração do processo formativo, apressaram a desvalorização social dos profissionais da educação básica. O “magistério valorizado” transferiu-se para o ensino superior, tanto que, na Constituinte de 1987/88, um dos temas mais debatidos foi o da revalorização do magistério, em associação com a requalificação do ensino público.

Em síntese, no Projeto de Lei, o parlamentar aponta os critérios a serem utilizados para a remuneração dos profissionais da educação escolar, pelo qual se deve assegurar: rendimento condigno dos profissionais da educação básica; integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Afirma que as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da educação básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para seus profissionais, assegurando princípios como o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação escolar por meio de políticas públicas que conjuguem, indissociavelmente, a formação inicial e continuada sob a responsabilidade do Estado, a jornada e as condições de trabalho à luz das regulamentações trabalhistas e o vencimento/salário, visando a equipará-lo com outras carreiras profissionais de formação semelhante, em âmbito de cada ente federado.

No caso do magistério, a jornada de trabalho, preferencialmente, deve ser em tempo integral, nos limites do art. 2º, §§ 1º e 4º da Lei 11.738, de 2008, devendo a composição da parte dedicada às atividades extraclasse (no mínimo, um terço) ser realizada de acordo com os projetos político-pedagógicos das escolas. Propõe ainda, incentivo à dedicação exclusiva na docência em uma única unidade escolar, em percentual mínimo de 50% sobre o vencimento de carreira do profissional.

Além disso, o Projeto de Lei do Deputado Ságuas Moraes considera a importância da responsabilidade técnica e financeira, por parte do ente federado, visando a assegurar condições dignas de trabalho aos educadores e objetivando, inclusive, prevenir a incidência de

doenças profissionais; a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração, planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e do sistema de ensino; adequada relação numérica professor-educando na organização da rede escolar, até que se proveve norma federal, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados, a fim de melhor prover, nas duas situações, os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos profissionais.

## 2.5 O PSPN E A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

Humanizar a vida escolar requer repensar os tempos de que alunos e professores dispõem para as atividades escolares, bem como sua forma de distribuição e organização. A jornada de trabalho docente e a sua remuneração, em termos legais, recentemente contaram com a criação da já citada Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, de regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional. A partir dessa lei, vários Estados e Municípios vêm destinando esforços para implementá-la. Entretanto, ainda são necessárias mudanças nas condições reais de sustentação de estados e municípios de suas redes de ensino, no que concerne ao montante de recursos financeiros para garantia do piso e aos modelos de planos de cargos, carreiras e salários, especialmente no que tange às carreiras docentes, instrumento no qual se definem tempo destinado à jornada de trabalho, sua distribuição, organização e remuneração. Na Lei acima citada, em seu artigo segundo, parágrafo primeiro, consta que o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais.

Portanto, o piso salarial profissional nacional é um valor inicial, e a evolução da remuneração do professor dar-se-á dentro da carreira docente. Sem carreira docente, a valorização dos profissionais fica comprometida, pois automaticamente o salário não evolui conforme sua progressiva qualificação seu desempenho ou mesmo o tempo trabalhado, a experiência adquirida. No parágrafo quarto do mesmo artigo encontra-se que, na composição da jornada de trabalho, será observado o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

É também na carreira docente que deverá ser estabelecida a composição da jornada de trabalho e a respectiva remuneração. Ao estabelecer a parte da jornada destinada às atividades com educandos, no caso, o limite máximo de dois terços, automaticamente deixa implícito que, no mínimo, um terço da jornada de trabalho deve ser destinado às horas de preparação e gestão pedagógica.

A implementação da jornada de trabalho de acordo com a composição estabelecida nessa lei ainda figura como desafio em muitas redes de ensino, mesmo em redes em que esse direito se encontra lavrado em leis específicas e em planos de cargos, carreira e salários. A sua forma de organização encontra barreiras, na maior parte das vezes, advindas dos valores remuneratórios referentes ao tempo trabalhado. O tempo de que precisa um fazer educacional, expresso em uma jornada de trabalho comprometida com a qualidade educacional e humanização de seu processo, implica outra composição, diferente da que mormente tem organizado os tempos escolares e o trabalho docente.

Além da disponibilidade de recursos financeiros suficientes à remuneração de professores, cujos tempos necessários ao processo educativo humanizado sejam de fato viabilizados, uma das principais dificuldades encontradas está na própria compreensão e reconhecimento da importância do “tempo” para o processo educativo. Esse indicador tem sido um dos principais limitadores da valorização do trabalho docente e de sua justa remuneração. É preciso compreender, antes de tudo, a natureza do trabalho docente e os indicadores presentes em atividades laborais de natureza intelectual e formativa, tanto individual quanto coletivo. As limitações impostas à disponibilidade de recursos pelos poderes públicos para esse fim em suas três formas de organização – legislativo, executivo e judiciário – estão, muitas vezes, no desconhecimento e falta de consciência pública sobre a importância desse espaço e desse tempo, bem como da diferença que a garantia desse direito pode trazer para a qualidade educacional e os resultados concretos em termos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma nação.

O subdesenvolvimento da nação brasileira, mesmo que esta se situe atualmente como sexta economia mundial, tem como alguns dos fatores a qualidade educacional e o índice populacional destituído da educação básica. Os frutos em todos os aspectos que possivelmente podem ser gerados a partir da reestruturação do sistema educacional brasileiro são incalculáveis.

## 2.6 O ACÓRDÃO DO STF E A ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO

Trabalhar a consciência política da sociedade como um todo sobre a necessidade de reestruturação escolar é um dos primeiros passos em um Estado que se declara democrático, mas que, em sua forma de gestão, ainda se vê limitado no que se refere às ações efetivas de democratização e garantia do saber e do conhecimento, a partir de novas estruturas educacionais, tanto materiais quanto intelectuais. Prova disso foi a Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada por alguns governadores junto ao Supremo Tribunal Federal sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, especialmente contra o direito às horas destinadas a atividades extraclases. A ação foi julgada improcedente pelo STF e no item 3 do acórdão referente à jornada de trabalho, declara-se como constitucional a norma geral federal que reserva o percentual mínimo de um terço da carga horária dos docentes da Educação Básica para dedicação à atividades extraclasse. Essa decisão do Supremo Tribunal Federal desafia os próprios educadores a enfrentar na prática a gestão pública em seus vícios e autoritarismos, assim como a organização de sua própria jornada de trabalho.

Repensar o espaço e o tempo de trabalho destinado pelos profissionais da educação ao seu fazer docente e assim redefinir o seu perfil e superar a ordem disciplinar pautada de forma limitada a conteúdos leva-nos a indagar as raízes epistemológicas que têm sustentado os currículos e o fazer educacional. A primeira indagação que nos ocorre é sobre as formas de interação entre sujeito e objeto e a importância do tempo para o processo de aquisição do conhecimento e formação do juízo, seja dos alunos como dos adultos educadores.

A remuneração do tempo usado na efetivação do fazer docente não pode ser simples e tão somente um cálculo, extraído da divisão dos recursos existentes com o total de alunos matriculados e com destino de um dado percentual para a remuneração de docentes, cujo tempo é medido em horas-aula divididas entre as várias disciplinas, cada uma com seu tempo em horas cronometradas e seus objetos de estudos definidos isoladamente. Essa é a prática comum que foi sendo efetivada desde há dezenas de anos, não por escolhas tão somente dos professores, mas resultado do próprio sistema em sua forma de organização de espaços, de tempos, de remuneração e do próprio sistema formativo, principalmente da formação inicial feita pelas universidades e faculdades, em geral pouco atenta à vida escolar em que atuarão os profissionais licenciados.

O acórdão do Supremo Tribunal Federal, frente ao conflito sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e, em especial, à garantia da jornada de trabalho contemplando o tempo

necessário ao fazer docente em sala de aula e em horas de trabalho pedagógico, na legislação de carreira dos profissionais da educação, exarou regras a serem cumpridas em todas as esferas públicas do Estado brasileiro. O diálogo entre os três poderes e a sociedade civil, a partir de estudos fundamentados na práxis, é a estratégia mais sensata. Mesmo com esse acórdão do STF, a garantia do piso salarial profissional nacional dentro da carreira docente ainda constitui um nó; que embora se tenha começado a desatar nem sempre as condições de carreira, com garantia efetiva de cumprimento das horas de trabalho pedagógico, tem sido praticadas. É mister desvelar as duplas e triplas jornadas de trabalho em sala de aula compostas de 30, 40 ou mais alunos, que na somatória semanal significariam atender a um número excessivo de alunos, sem o tempo e recursos necessários para fazê-lo com qualidade.

Mais uma vez aqui, na jornada de trabalho dos profissionais da educação, a organização do tempo e a devida remuneração apresentam-se como um dos principais nós responsáveis pela desvalorização desses profissionais e pela natureza da qualidade educacional. A ordem disciplinar centenária impede que esse fazer docente aconteça nessa conexão, sentir-saber-compreender, envolvendo tanto dirigente (professor) quanto dirigido (aluno) a partir de outro paradigma, cujo conceito de direção se embasa na organicidade, em que ambas as partes são tanto governantes quanto governados.

Entre os três aspectos questionados pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada contra a Lei do Piso, um deles é justamente sobre a jornada de trabalho, sua composição e organização, com horas destinadas às atividades pedagógicas. Nos debates do STF, o ministro Luiz Fux, favorável à definição de um padrão nacional de jornada, ao discordar da posição de dois outros ministros, contrários a essa organização, interpela: “por que razão o artigo 206 da Constituição estabelece a necessidade de fixação desse piso salarial? É exatamente para atender a esse grande escopo de valorizar de maneira uniforme, homogênea e isonômica todos os profissionais da educação”, e “não é possível falar em piso salarial sem falar de jornada de trabalho”. (STF. ADI 4.167/DF. Relatório, 2011)

Na opinião do ministro Ricardo Lewandowski, a medida é justa: “a fixação de um limite máximo de  $\frac{2}{3}$  para atividades de interação com os alunos, atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável. Porque sobrarão apenas  $\frac{1}{3}$  para as atividades extra-aula” (STF. ADI 4.167/DF. Relatório, 2011). Percebe-se que os debates, tanto no Congresso Nacional quanto no Supremo Tribunal Federal, foram um marco imprescindível para chamar à responsabilidade, a partir de fundamentos técnicos e científicos,



as instâncias competentes para estabelecerem juízo de valor na definição de das políticas de Estado, atinentes ao direito à educação de qualidade para todos e à valorização docente.

Os três pontos polêmicos debatidos no STF mediante a ADIN consistiram na legalidade do estabelecimento do piso como vencimento inicial, na jornada de trabalho com um terço de horas destinadas às atividades pedagógicas e nas competências dos entes federados, especialmente com base na competência/atribuição da União em regulamentar e assegurar o referido padrão mínimo de qualidade, de caráter nacional. A propósito, é interessante conhecer as considerações das organizações não governamentais Ação Educativa e Campanha Nacional do Direito à Educação, expostas a partir da publicização dada como “*amicuscurie*” do debate ocorrido junto ao STF sobre a Lei do Piso Salarial caso não se mantivesse a previsão de um terço da jornada para atividades extraclasses, não estaria assegurado um padrão nacional de qualidade, o que poderia acarretar diferenças significativas na composição da jornada em cada ente federado. Nesse ponto específico da ação – a questão do um terço –, a lei foi julgada constitucional.

A qualidade de que carece a educação brasileira e, em contrapartida, a valorização docente são fatores que perpassam todos os entes federados e implicam fundamentos de juízo valorativo. A União, na sua competência de viabilizar técnica e financeiramente as condições de que carece o sistema de ensino, de forma colaborativa e solidária, além de ter como competência avaliar os resultados, possui, na mesma proporção, as responsabilidades dos demais entes federados. Aqui cabe trazer reflexões extraídas dos debates ocorridos no STF e publicizadas pela Ação Educativa e pela Campanha Nacional do Direito à Educação: “o padrão mínimo de qualidade, ambos previstos na Constituição, respondem ao modelo de federalismo cooperativo implantado no Brasil, com relação ao piso do magistério, segue adiante com a afirmação: “não há invasão de competência por parte da União, e sim o reconhecimento, amparado na Constituição, de que a questão da valorização do magistério não diz respeito unicamente aos Estados e Municípios” (2011, em Questão 7, p.68).

As relações entre os entes federados aparecem no contexto da criação e implementação do PSPN como matéria primordial e, ao mesmo tempo, desafiam os órgãos educacionais a reverem seus modelos de gestão política, administrativa e pedagógica. Isso também perpassa o processo formativo, não só dos profissionais na função da docência, mas também nas demais funções políticas, administrativas e pedagógicas.

Durante o processo de pesquisa sobre essa Tese, busquei, mas não encontrei, estudos e planejamentos sistemáticos em torno da condição de trabalho envolvendo a jornada de

trabalho em termos de quantidade e qualidade das horas trabalhadas por cada profissional entre as duas ou mesmo três redes; o número de horas em sala e o número de alunos atendidos; as horas destinadas às atividades de preparo pedagógico; a composição e organização da jornada de trabalho exercida pelos professores em sua totalidade, somando a carga horária das duas redes; nem sobre a totalidade de alunos atendidos por cada professor, somada ao número de alunos em cada vínculo exercido pelo profissional. Os estudos de que se tem conhecimento, sobre matrículas e recursos financeiros, são feitos e divulgados com a finalidade de definir os valores por aluno e realizar as partilhas entre os entes federados. Não são focados em critérios como jornada de trabalho, sua composição e organização a partir da interlocução entre os entes federados e as redes de ensino.

Essa é uma realidade que, embora aconteça na prática, é desconhecida de forma mais sistemática. Estudos dos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos são desconhecidos, bem como sobre as implicações financeiras no âmbito de cada esfera para garantia da educação como direito a partir do parâmetro qualidade social e, conseqüentemente, valorização dos profissionais. Apesar de o Conselho Nacional de Educação ter estabelecido o custo aluno qualidade inicial, as questões referentes à jornada de trabalho não foram amplamente debatidas por todas as esferas governamentais.

A gestão compartimentada dos órgãos educacionais foi um dos principais pontos problematizados nos debates ocorridos no STF. Ximenes (2011) argumentou que os princípios da separação de poderes e da autonomia federativa não poderiam servir de obstáculo à implementação da Lei: “e é nesse sentido que nós entendemos que o STF deve sopesar os princípios que estão colocados nessa lei, com o objetivo de alcançar o que nós entendemos ser o primeiro passo para uma valorização efetiva do magistério” (XIMENES (2011, p. 42).

Cabe trazer os argumentos do ministro do STF Celso de Melo na exposição oral de seu voto (STF. ADI 4.167/DF. Relatório, 2011): “a questão do piso salarial nacional não é uma simples questão de ordem técnica; é, sobretudo, um problema de natureza social, com graves implicações inclusive de caráter político”. Em sua fala, o ministro afirma que está no “valor do piso” o real compromisso governamental com a justa remuneração do trabalho e com a plena emancipação dos professores da rede escolar pública. Afirma, ainda, ser essa a “emancipação de sua inaceitável e injusta condição de opressão e mesmo de arbitrária exploração por parte dos entes estatais” (STF. ADI 4.167/DF. Relatório, 2011).

Celso de Mello disse ser filho de professores e, por isso, teria acompanhado o que qualificou como “esta jornada terrível que os professores da rede escolar enfrentam, sempre sendo marginalizados no processo de conquistas sociais”. Ele enfatizou a obrigação do Estado de seguir as diretrizes constitucionais que definem, a partir da identificação de certas necessidades sociais básicas dos profissionais da educação escolar, os critérios que devem orientar o legislador na fixação do piso salarial profissional. “Há uma inderrogável obrigação estatal que vincula o poder público dos diversos níveis da federação ao dever de fixar um piso remuneratório capaz de satisfazer as necessidades primárias de subsistência dos profissionais da educação escolar”, ressaltou (Mello, 2011 apud Em Questão 7, p. 20).

Mello (2011) destacou, em seus argumentos a favor do PSPN, que, além de fortalecer a ideia de que é necessário estabelecer padrões nacionais de qualidade, a Lei nº 11.738/2008 também avança na construção de um federalismo cooperativo, com garantia da educação básica, principalmente por estabelecer o dever da União de complementar os recursos necessários ao cumprimento do piso naqueles entes federados que, “considerados os recursos constitucionalmente vinculados, não tenham disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado”. Ou como afirma a Campanha Nacional do Direito à Educação (2011):

É fundamental, para a plena implementação do piso como expressão do federalismo cooperativo, que seja melhor delimitada legalmente a responsabilidade da União, que deve ser obrigada a complementar os recursos necessários para a implementação da Lei do Piso em todo o país, conforme as necessidades de cada ente. (Em Questão 7, 2011, p. 26)

Melo (2011) reafirma que, no mesmo sentido, é necessário implementar de fato e aperfeiçoar os mecanismos de cooperação técnica e financeira previstos na regulamentação atual da Lei do Piso, pois é injustificável que a União continue se omitindo de seu dever de complementação. Assim como foi importante a participação da sociedade civil organizada e dos trabalhadores da educação no julgamento da ADIN 4.167, atuando como “*amicus curiae*”, “em defesa da constitucionalidade integral da Lei, a implementação efetiva desta somente acontecerá de fato com a continuidade e o fortalecimento da mobilização social, tanto no acompanhamento quanto pelo aperfeiçoamento da legislação” (Mello, 2011 apud Em Questão 7, 2011, p. 27).

## 2.7 VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação, aprovado sob a Lei 10.172 de 2001, em seu diagnóstico, objetivos e metas, contemplou aspectos importantes à valorização do magistério, incluindo carreira, remuneração e jornada de trabalho, centrais à garantia das condições de trabalho adequadas à educação de qualidade. Em seu diagnóstico referente a essa temática, aborda a melhoria da qualidade de ensino como um de seus objetivos centrais e afirma que tais objetivos somente poderão ser alcançados se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem essa meta cumprida, ficam abalados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino, o que exige uma política global contemplando simultaneamente formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada.

Nesse diagnóstico, o Plano afirma que, ano após ano, um grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico e que apontem para a perspectiva de crescimento profissional.

Nesse documento base do Plano Nacional de Educação, encontra-se mais uma vez a afirmativa relacionada ao número de funções docentes e à sua discrepância com o real número de profissionais e a respectiva jornada de trabalho. As funções docentes em educação básica, em todas as modalidades de ensino, passam de dois milhões. O número de professores é menor, considerando que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, sendo, nesse caso, contado mais de uma vez.

O documento do PNE registra que a valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- \* uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- \* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

- \* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino

e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

\* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

\* compromisso social e político do magistério (2001, PNE 2001-2011).

A jornada de trabalho é situada como um dos principais desafios a serem vencidos na garantia da qualidade de ensino e automaticamente da valorização docente – uma não se faz sem a outra. O profissional valorizado é, antes de tudo, um direito do aluno. Nessa perspectiva, o PNE, em seus objetivos e metas relativos à valorização, estabeleceu como ponto primeiro garantir a implantação, já a partir do primeiro ano, de planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96, para implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar. Além disso, visa a destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

As bases concretas para a efetiva implementação de políticas de valorização docente como disposto no PNE, com jornadas de trabalho compatíveis com o ofício educacional na perspectiva da qualidade, passam eminentemente por políticas de financiamento robustas. Embora o relatório final do PNE tenha contemplado princípios no campo do financiamento que permitissem a garantia de recursos financeiros suficientes para a implementação de tais políticas como disposto nos objetivos e metas do financiamento, como a elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%, com ampliação, anualmente, à razão de 0,5% do PIB nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano, o que se vivenciou ao final, quando da sanção da Lei 10.172/2001, foram alguns vetos e, dentre estes, o veto da Presidência da República (2001) sobre os percentuais do PIB destinados à educação, nos seguintes termos:

Estabelecer-se, nos termos propostos, uma vinculação entre despesas públicas e PIB, a vigorar durante exercícios subsequentes, contraria o disposto na Lei Complementar nº 101/2000, por não indicar fonte de receita correspondente e não estar em conformidade com o PPA. Saliente-se que a ampliação anual de despesa em meio ponto percentual do PIB, prevista no texto, representaria um acréscimo em torno de R\$ 5 bilhões/ano sem qualquer indicação de fonte de arrecadação ou da forma como esse esforço seria compartilhado entre União, Estados e Municípios (2001, Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Mensagem nº 09 de 09 de Janeiro de 2001).

A premente qualidade educacional e a valorização docente não encontraram um chão fértil para vicejar, e a implementação real do PNE seguiu de forma tímida, com os poucos recursos financeiros destinados por Estados e Municípios e algumas complementações da União aos Estados e Municípios que não alcançassem o valor aluno ano do Fundef. No entanto, foram presenciados o renascer do movimento em prol dessa causa e o germinar de brilhantes ideias e compromissos, inclusive com a consignação de princípios fundamentais no âmbito da legislação, com a criação de fóruns e até mesmo a implementação de políticas mais consistentes quanto à formação e à carreira docentes em algumas localidades.

No que se refere ao tema investigado, “jornada de trabalho”, em termos de organização, quantidade e qualidade, esses princípios fundamentais para a valorização do magistério ficaram consignados no âmbito da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como no planejamento plurianual, por isso, e merecem ser examinados quanto à sua operacionalidade e aos seus efeitos sobre a jornada de trabalho docente, na perspectiva do próximo PNE.

## 2.8 PARA A DÉCADA 2011-2021, OBJETIVOS E METAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Diante dos imensos desafios que ainda marcam a valorização docente e a qualidade educacional no Brasil, veja as proposições de objetivos e metas para a próxima década no âmbito do Plano Nacional de Educação. Dadas as dificuldades financeiras para o cumprimento das metas do plano anterior, cabe lembrar os caminhos apresentados, iniciando-se pela Constituição Federal, e as prioridades de aplicação dos recursos públicos destinados à educação, conforme estabelece o artigo 214 da CF:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(2009, CF Art. 214).

A principal alteração contida na CF a partir da EC 59/09 diz respeito aos recursos públicos suficientes ao cumprimento de objetivos e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. O inciso sexto do artigo acima citado traz como um dos principais pontos inovadores o estabelecimento das metas a partir da proporção do PIB.

Cabe aqui registrar a luta das várias organizações sociais, a partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pela aplicação de 10% do PIB em educação, além de viabilização da canalização de recursos financeiros novos, como é o caso dos *royalties* da comercialização do petróleo e dos recursos do pré-sal extraídos da produção petrolífera, tendo em vista regulamentar esse inciso no âmbito do Plano Nacional de Educação. O objetivo central é garantir equidade e qualidade à educação e, com isso, a democratização da sociedade brasileira.

No contexto da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, é importante refletir sobre as condições de trabalho dos profissionais, sua jornada de trabalho e sua inter-relação com a qualidade, seja da própria jornada, seja dos processos e resultados educacionais. Primeiramente, sabe-se que sua prática só acontecerá de fato com a garantia e aplicação de mais recursos financeiros. Além disso, cabe também destacar que a obrigatoriedade das matrículas na faixa de idade de quatro a 17 anos, elemento vital para efetivação da justiça social no território brasileiro, só ocorrerá com equidade e qualidade, se de fato houver novos investimentos. Do contrário, poderá ocorrer a ampliação da oferta, mas a qualidade educacional e a valorização dos profissionais continuarão nas mesmas proporções.

A proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) II, do Ministério da Educação (MEC), é implementar, gradualmente, uma jornada de tempo integral para os professores, cumprida em um único estabelecimento escolar, de forma a viabilizar 30 horas de atividade em sala de aula, com adicional de 10 horas para outras atividades, tempo este recentemente regulamentado com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Estabelece na meta 17 o compromisso de valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Na meta 17.3, está colocado o compromisso de implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com avanço gradual para a jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar.

Logicamente, essas metas demandam condições apropriadas em cada ente federado para sua implementação, tanto no que concerne aos recursos financeiros suficientes à sua atualização anual, quanto às próprias configurações de carreira docente, cujos valores e progressão em termos remuneratórios exigem da política de financiamento da educação e da formação profissional. Esses conceitos de atualização de piso salarial e do próprio termo *salário* merecem ser compreendidos a partir da raiz dessa política.

Prosseguir esta reflexão sobre valorização do magistério implica compreender mais sistematicamente os elementos que a caracterizam em seus conceitos e em seus indicadores. Essa política vem se desenhando a partir da reestruturação do próprio Estado brasileiro, com avanços e recuos, e demanda grandes esforços em várias frentes. Além de perpassar os três poderes estruturantes do Estado brasileiro, ou seja, o legislativo, o executivo e o judiciário, a primeira medida essencial aos seus avanços é conhecer a própria condição de trabalho dos profissionais da educação pública básica. Trata-se de algo sistematicamente relevado pelo próprio Estado, não só brasileiro, como também por outros países latino-americanos, conforme demonstram os estudos da UNESCO. Ainda, resta enfrentar a própria complexidade do que seja qualidade social da educação e as suas implicações para uma jornada de trabalho pautada também em parâmetros promotores de qualidade, tanto da própria jornada, quanto do seu objeto de trabalho, o processo educacional em si, composto de sujeitos: educandos e educadores.

Estudos de conceitos, fatores e indicadores inerentes à política educacional no que se refere à valorização do magistério, suas práticas, seus efeitos e consequências são medidas que podem contribuir para os avanços necessários da qualidade da jornada de trabalho dos professores e dos seus resultados e efeitos sobre a qualidade educacional. Em termos de valorização docente e efeitos sobre a jornada de trabalho no Brasil, por um lado, verifica-se maior atenção à regulamentação dos princípios constitucionais, especialmente em razão das mobilizações sociais, do crescimento da oferta educacional com a inclusão de maior número de brasileiros nas escolas e também da abertura de um maior número de postos de trabalho.

As políticas neoliberais influenciaram a formatação de fundos de financiamento, como o Fundef, limitado ao ensino fundamental e mantido apenas com recursos de Estados e Municípios, com exceção dos Estados mais empobrecidos, que receberam complementações da União. Instalou-se um processo descentralização pautado pela lógica de transferência de responsabilidades. As ondas neoliberais, somadas à cultura autoritária herdada do militarismo,



como lembrado por Krawczyk e Vieira (2008), adiaram o processo de democratização do país consignado na Constituição Federal, fruto da luta social.

As contribuições de Gramsci (1968 e 2006) ajudam a compreender que a política de valorização docente e seus efeitos sobre a jornada de trabalho, sua organização, quantidade e qualidade exige centrar atenção na figura do Estado, por ser este o regulador dessa política. Ele não pode ser visto dissociado do sistema produtivo com suas várias faces. O Estado existe para administrar os conflitos advindos das relações estabelecidas no sistema produtivo entre trabalhadores e donos dos meios de produção.

As políticas educacionais reguladas pelo Estado têm como beneficiários diretos os filhos dos cidadãos ou, muitas vezes, eles próprios. E são os trabalhadores os produtores das riquezas, mas, como se sabe, especialmente na América Latina, eles não têm tido acesso à educação pública de qualidade na proporção necessária. Está aqui o ponto central de conflito: o trabalhador produz a riqueza, mas esta não reverte em medidas necessárias à manutenção e ao desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos.

Mais uma vez, deparamo-nos aqui com o juízo de valor e, portanto, o intelectual e o moral em inteira conexão com o econômico e o político, ideia tão bem enfatizada por Gramsci. Compreende-se que o processo educativo e a qualificação contribuem decisivamente para os resultados e a qualidade da produção, cujos extratos financeiros, pelo que se sabe, nesta sociedade desigual e empobrecida, ficam na sua maior parte com os donos dos meios de produção. Ocorre, assim, uma expropriação. A Educação com qualidade, nesse contexto, não pode ser vista simplesmente como um direito a ser garantido, mas como um bem por justiça a ser promovido. São as inversões de valores de que fala Gramsci, em que o intelectual e o moral devem regulamentar o econômico e o político, e estes passam a expressar em suas práticas o intelectual e o moral.

O Estado, ao tratar a educação e a valorização dos seus profissionais como um direito a ser gradativamente garantido, conforme a disponibilidade de recursos, sem usar o seu próprio poder para gerar relações justas, demonstra fragilidades no seu poder de regulação e apresenta-se como inoperante. Age mediante pressão da sociedade civil, e aqui se encontra a tensão dialética criativa de que fala Santos (2010).

O autor diz ainda que, no núcleo dessas tensões dialéticas, se encontram os direitos humanos e que tais tensões advêm da concepção de direitos humanos liberal, individual e de propriedade privada. É onde o autor aponta a necessidade de “desemaranhar” algumas dessas tensões, de forma que os direitos humanos venham a colocar-se a serviço de uma política

emancipatória e progressista, capaz de processar transformações numa perspectiva de propriedade política e social solidária e coletiva, reconceituando, assim, a ordem de direito e de democracia.

Na perspectiva apontada por Santos (2010), a jornada de trabalho do profissional da educação merece ser revista numa dimensão coletiva, e não como um direito meramente particular e individual. Ela engloba tanto o tempo destinado ao trabalho diretamente com o coletivo de estudantes, quanto o tempo necessário para pensar o processo educativo, situar o mundo e a vida daqueles e daquelas para quem irá se dirigir: compreender seus tempos, seus espaços, seus hábitos e atitudes, seus valores, seus saberes já acumulados e suas necessidades cognitivas, não apenas no âmbito individual de cada professor, como também no âmbito do coletivo de professores. Isso requer novas estruturas de carreira e remuneração, com tempos suficientes para o próprio processamento intelectual, em consonância com uma abordagem educativa pautada por princípios da práxis, ou seja, da teoria e prática.

E está aqui um dos principais pontos de conflito com aqueles que, direta ou indiretamente, mantêm o poder de comando dos sistemas produtivos e do próprio Estado. O conflito é, portanto, de ordem intelectual e moral, ou seja, a manutenção da lógica capitalista, do lucro fácil, da exploração dos trabalhadores e trabalhadoras e do capital financeiro globalizado à moda neoliberal. Assim, não há aceitação de que o bem-estar e a felicidade de toda uma coletividade é condição de vida e de crescimento em todas as suas dimensões e de fortalecimento de uma nação.

A capacidade do Estado de viabilizar mecanismos apropriados para implementar uma política de valorização docente está, portanto, associada à sua capacidade de ofertar educação de qualidade para todos. A garantia de um custo aluno qualidade tem desse modo, dois beneficiados diretos: o estudante e o professor. Em sua estrutura, a educação brasileira avançou em seus juízos de valores quando contemplaram, em seus aparatos jurídico-normativos, mudanças estruturais.

A arrecadação de impostos e contribuições, os critérios para a sua distribuição entre os entes federados e os percentuais destinados à educação são fatores básicos, estruturantes dessa política educacional. Logo, o que vêm à tona são as compreensões por parte das várias representações em cada ente federado e as operações necessárias às reformas estruturais. Especialmente aqui, podemos encontrar contribuições valiosas no pensamento gramsciano, tendo em vista as reformas estruturais no caso brasileiro e os entraves enfrentados no processo de implementação das mudanças educacionais necessárias.

O diálogo com Gramsci nesse processo de democratização da educação brasileira e as atenções dispensadas à política de valorização docente e ao juízo de valor dado ao trabalho docente e ao tempo destinado para as suas funções nos induzem de imediato a trazer as considerações atualizadas de Santos (2003 e 2010). Percebem-se certos avanços na política de valorização docente no que se refere à regulamentação das condições de trabalho, considerando-se as diretrizes de carreira e a criação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. No entanto, estas são políticas descentralizadas que passam por regulamentação e implementação local, onde se podem perceber os diversos entraves e leituras da realidade, com ranços culturais autoritários e do projeto de futuro. São muito significativas as considerações de Santos (2003) ao dizer que é preciso transformações na gramática social.

O Estado brasileiro não possui de forma sistemática e abrangente as condições adequadas para o trabalho docente de acordo com um perfil de Estado democrático pensado, para além de um Estado regulador das relações sociais no mundo capitalista. Ainda seguem as ordens do Estado liberal. O lado privado da jornada de trabalho é que dita as normas; a linguagem e a gramática social são marcadas pela ordem liberal, mesmo o Estado brasileiro se esforçando para regulamentar seus princípios constitucionais de valorização docente e buscando o diálogo também com os outros poderes, como vimos no acórdão do STF, em que parte considerável dos seus ministros reconhece a importância do PSPN e a organização da jornada de trabalho nos moldes contidos na letra da lei.

São muito pertinentes as considerações de Santos (2010) quanto ao diálogo intercultural, às dimensões geográficas do Estado brasileiro e à sua condição multicultural. Nada mais recomendável do que buscar no diálogo as definições da gramática social quanto à valorização e às condições de trabalho e de jornada do trabalhador docente. Santos (2003) lembra a importância de, nesse processo de definições, se considerarem a participação dos movimentos sociais para a abertura democrática do país e a capacidade dos atores de transferirem práticas e informações do nível social para o nível administrativo, além do problema da relação entre representação e diversidade cultural e social, em que muitas vezes, em sociedades marcadas pela exclusão, os setores excluídos e mais vulneráveis não são representados.

Em síntese, como demonstra este estudo, os limites observados para implementação de políticas educacionais de qualidade no ensino e valorização dos seus profissionais com carreira, piso salarial e jornada de trabalho compatível com as exigências das atividades da docência, encontra no financiamento público suas principais barreiras. No encerrar da

última década de 1990 até meados da primeira década de 2000, o foco principal e as prioridades da oferta educacional considerada como obrigatória, com a garantia de recursos financeiros a partir de um fundo unificado e critérios equalizadores entre todos os entes federados, reduziram-se ao ensino fundamental, ofertado para a idade de sete a 14 anos. Mesmo com medidas governamentais voltadas para a promoção da valorização docente de forma a contemplar jornada de trabalho compatível com o exercício da docência, como as diretrizes de carreira, o terreno para a sua implementação continuava árido. Não se percebe, portanto, uma gramática social em que se tenha contemplado todo o arcabouço da valorização docente. Seguem os velhos códigos, mesmo com os esforços empreendidos pelo atual governo para regulamentar o princípio constitucional de valorização dos profissionais da educação.

A partir de 2007, celebraram-se novos acordos, com a aprovação de um conjunto de medidas e regulamentos normativos, de maneira a contemplar a educação básica como um todo, em todas as suas etapas e modalidades de ensino. Um novo fundo, composto de uma soma maior de recursos financeiros, passou a vigorar, com um número maior de matrículas a serem contabilizadas na divisão dos recursos financeiros. A regulamentação do piso salarial profissional nacional por sua vez, pode-se considerar como um dos principais avanços na política de valorização docente nas duas últimas décadas. Sua conceituação e implementação têm consistido em grandes desafios na maior parte dos Estados e Municípios brasileiros, tanto no que se refere à sua integração aos planos de cargos, carreira e salários de modo a permitir sua evolução a partir da formação inicial e continuada e do tempo de serviço dos seus profissionais na função da docência, quanto no que diz respeito ao valor que lhe é atribuído a cada ano, já que está atrelado diretamente ao montante de recursos financeiros destinados ao financiamento da educação básica.

Nesse contexto, os princípios legais da carreira docente ainda demandam legislação mais específica, tanto no âmbito federal, de forma a unificar princípios comuns a todo o território nacional, quanto no âmbito de cada Estado e Município, sendo a jornada de trabalho um dos fatores elementares dessas normativas de carreira, mesmo já presente na lei do PSPN.

Os planos nacional, estadual e municipal de educação apresentam-se, por sua vez, como instrumentos imprescindíveis ao delineamento de objetivos, metas e estratégias a serem atingidas pelo sistema educacional. Percebe-se que, tanto no Plano de Educação da década 2001-2011, quanto nas proposições para a nova década, os objetivos e metas contidos na

temática da valorização docente, em especial da jornada de trabalho, em seus aspectos legislativos e princípios promotores da qualidade, se encontram consignados.

O desafio maior encontra-se na sua real implementação, no que se refere ao aporte de recursos financeiros para a garantia do seu custeio e investimentos e ao conhecimento e conceituações implicadas na reestruturação das políticas educacionais. Entre estas, está a da jornada de trabalho, sua quantidade e sua qualidade. Aqui neste espaço, as posições de Santos (2010) sobre o diálogo intercultural, a descolonização de saberes e a reinvenção de poderes são caminhos favoráveis para a criação de terrenos mais férteis à frutificação dessas sementes lançadas pelos planos educacionais. Uma nova gramática social e cultural é uma ferramenta indispensável na aragem desse terreno.

Apresento, no capítulo seguinte, uma análise sobre a possibilidade de controle social sobre a jornada de trabalho no que se refere às medidas governamentais e a estudos e pesquisas nesse campo.

### 3 CONTROLE SOCIAL SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

O controle social da jornada de trabalho docente é um dos fatores a serem equacionados ao projetarem-se políticas educacionais visando a garantir a valorização dos profissionais e, em contrapartida, melhorar a qualidade educacional. Os levantamentos estatísticos feitos por órgãos oficiais do governo, como, por exemplo, o INEP, são algumas das fontes a serem observadas. Nos momentos de implementação das políticas de financiamento da educação, levantamentos foram feitos por esse instituto de pesquisa na perspectiva de conhecer o número de profissionais e suas respectivas condições de trabalho, dados relevantes que merecem ser vistoriados e analisados nesta Tese.

Informações importantes nas mesmas proporções merecem ser averiguadas, como as extraídas das pesquisas científicas sobre o trabalho docente. Relatórios com a exposição de resultados de pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisas sobre essa temática foram consultados, e dados capilares foram extraídos, organizados e analisados. Também foram considerados textos de dissertações e teses referentes a temas entrelaçados com a temática da valorização docente que viessem enriquecer e qualificar as análises da jornada de trabalho e de sua organização, quantidade e qualidade.

Conforme introdução desta Tese, foram feitos vistoriamentos junto ao Thesaurus Brasileiro da Educação, Capes, Scielo, Inep - sítio séries - Estado do Conhecimento série nº 10 - Formação de Profissionais da Educação (1997-2002), realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e Estado do Conhecimento no que se refere aos aspectos das Políticas e Gestão da Educação na Subcategoria Luta Sindical e Profissionalização, realizado no período 1991-1997 pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Várias produções foram encontradas versando sobre as condições de trabalho dos professores, na grande maioria, abordando formação docente, e algumas sobre as condições e o trabalho docente. Entretanto, no que se relaciona especificamente a jornada de trabalho, regime de trabalho, contrato de trabalho e quantidade e qualidade de horas trabalhadas, não foram encontradas dissertações, teses ou artigos. Serão apresentados, então, estudos referentes a trabalho docente e sua remuneração, tendo em vista averiguar o tratamento desses temas e como aparecem informações relativas à jornada de trabalho de professores.

Os multiempregos, em geral, são celebrados no âmbito das redes públicas, federal, estadual, municipal, o que desafia a gestão pública a tratar com cientificidade as relações

inter-governamentais. O controle social da jornada de trabalho exige também averiguar os planos educacionais em seus diagnósticos, objetivos, metas e estratégias, de forma a tratar com rigor científico, democrático e político problemas como os vivenciados pelos profissionais da educação. Há que se conceituar o regime de colaboração e dar-lhe um significado, de maneira que sua contribuição metodológica para as organizações do sistema educacional incrementem a valorização docente e a qualidade educacional.

O controle social da jornada de trabalho tem também uma relação direta com o financiamento no que se refere ao valor por aluno, estabelecido no âmbito dessa política. São mecanismos definidores do aporte de recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino pelas instâncias governamentais e dos percentuais destinados à remuneração das horas trabalhadas e respectivas jornadas de trabalho. Trata-se de fatores que influenciam tanto a organização e quantidade de horas destinadas às atividades docentes, quanto a sua qualidade, com efeitos diretos nas condições de trabalho.

A multiplicação das horas trabalhadas é observada *in loco*, sem que haja um controle mais sistemático sobre elas. Acontece, na maioria das vezes, entre os entes federados públicos, ou seja, a partir de contratos celebrados na esfera administrativa estadual e municipal, que, por sua vez, tem o dever de tratá-las de forma sistemática, problematizar as situações vivenciadas e buscar alternativas para a garantia do direito à educação de qualidade.

Refletir sobre o controle social da jornada de trabalho a partir de dados estatísticos e resultados de pesquisas referentes ao trabalho docente quanto à quantidade de horas trabalhadas nas respectivas unidades federativas e lançar mão de aspectos de certos preceitos, como regime de colaboração e custo aluno, se faz nessa Tese não no sentido de aprofundar tais preceitos em si mesmos, mas de aproveitar seus mecanismos para compreender as origens das condições de trabalho dos professores. Mais ainda, buscam-se alternativas de análise para as políticas de valorização docente e qualidade educacional, na compreensão de que tais fatores fazem parte de um conjunto de medidas estruturantes com efeitos diretos nas condições de trabalho dos professores.

Nas apresentações e análises seguintes, referentes ao controle social da jornada de trabalho a partir de estudos estatísticos e resultados de pesquisas, tem-se a intenção de conhecer o estado da arte da jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, registrar mecanismos projetados para melhor qualificar as condições de trabalho dos profissionais docentes. Esses mecanismos figuram como medidas estruturantes capazes de ressignificar e reorganizar a quantidade e a qualidade da jornada desempenhada por esses profissionais.

### 3.1 CENSO DO PROFESSOR E A JORNADA DE TRABALHO

Para orientar a implantação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o governo realizou, em 1997, o Censo do Professor. Tais informações contribuíram para um diagnóstico objetivo da situação dos docentes que atuavam na Educação Básica em todo o País naquele momento. Uma das razões pelas quais o MEC demandou a realização dessa pesquisa foi a necessidade de dispor de dados sobre o salário dos professores, relacionado ao nível de escolarização e ao tempo de exercício do magistério.

O Censo do Professor revelou um quadro de profundas desigualdades regionais, tanto na qualificação quanto nos níveis de remuneração dos professores. Isso confirmou a necessidade de políticas que promovessem melhor distribuição dos recursos e que garantissem maior equidade na oferta do ensino público.

O Censo do Professor de 1997 apresenta resultados quanto ao número de docentes por dependência administrativa em cada etapa e modalidade de ensino: por grau de formação, média de salário, média de idade, sexo, tempo médio de regência e tempo de atuação no magistério, entre outras informações. Em seus resultados, o Censo apresentou um total de 1.617.611 professores.

Entretanto, trouxe em nota que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou modalidade de ensino, ou em mais de um estabelecimento, o que deixa implícita a impossibilidade de aferir com exatidão o total de jornada de trabalho em termos de horas-aula em sala de aula diretamente com alunos, nas atividades afins, nas atividades de planejamento, de avaliação e de formação continuada e permanente, como exige o ofício do magistério. Não foram apresentados dados específicos da jornada de trabalho quanto à sua composição e organização em termos de horas-aula trabalhadas com alunos ou em atividades extraclases. O sujeito docente não foi reconhecido quanto à totalidade de horas trabalhadas, apenas quanto à totalidade em número de docentes existentes no Brasil naquele momento.

Já em 2003, com o objetivo de conhecer sistematicamente a condição profissional dos professores da Educação Básica, o governo realizou novamente o Censo do Professor. Dentre as várias informações em números, quadros, tabelas e gráficos sobre aspectos relevantes da vida social e profissional, apresento dados importantes sobre o número de professores e suas



respectivas cargas horárias segundo a dependência administrativa, com a finalidade de melhor explicitar a condição da jornada de trabalho desses profissionais.

O quadro a seguir foi construído a partir do quadro Número de Profissionais do Magistério, por Carga Horária, segundo a Unidade da Federação, Dependência Administrativa e Situação Contratual ou de Vínculo disponibilizada pelo MEC/INEP (Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003):

**Tabela 3: Número de Profissionais do Magistério, por Carga Horária, Segundo a Unidade da Federação**

| Unidade da Federação/Rede<br>Situação Contratual ou Vínculo | Número de Profissionais da Educação Básica |                                |         |         |         |            |
|---|--|--------------------------------|---------|---------|---------|------------|
|   | Total                                      | Carga Horária Semanal em Horas |         |         |         |            |
|   |  | Menos de 11                    | 11 a 20 | 21 a 30 | 31 a 40 | Mais de 40 |
| Brasil  | 1.542.878                                  | 27.872                         | 397.167 | 655.048 | 405.085 | 57.706     |
| Pública   | 1.355.866                                  | 15.351                         | 349.678 | 553.943 | 386.001 | 50.893     |
| Federal   | 5.333                                      | 69                             | 403     | 84      | 4.733   | 44         |
| Estatutário   | 3.599                                      | 47                             | 267     | 57      | 3.193   | 35         |
| CLT   | 102  | 1                              | 10      | 5       | 84      | 2          |
| Prestador - Serviço Temporário                              | 436  | 9                              | 90      | 14      | 319     | 4          |
| Estadual  | 608.570                                    | 8.430                          | 110.528 | 231.346 | 233.236 | 25.030     |
| Estatutário   | 335.786                                    | 3.165                          | 64.756  | 107.281 | 143.938 | 16.646     |
| CLT   | 18.303                                     | 616                            | 3.319   | 6.164   | 7.302   | 902        |
| Prestador - Serviço Temporário                              | 99.416                                     | 3.081                          | 27.636  | 35.773  | 29.330  | 3.596      |
| Municipal   | 741.963                                    | 6.852                          | 238.747 | 322.513 | 148.032 | 25.819     |
| Estatutário   | 356.798                                    | 2.438                          | 118.082 | 135.121 | 84.868  | 16.289     |
| CLT   | 102.474                                    | 1.116                          | 37.337  | 39.665  | 22.067  | 2.289      |
| Prestador - Serviço Temporário                              | 109.566                                    | 1.953                          | 48.833  | 38.058  | 18.051  | 2.671      |

Fonte: Censo do Professor – 2003. Disponibilizado pelo MEC/INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 18 de março de 2013

O quadro demonstra a existência, em 2003, de um total de 1.542.878 profissionais atuando na educação básica, a grande maioria na educação pública, somando um total de 1.355.866 profissionais. O vínculo predominante era o celebrado na condição de estatutário nas esferas administrativas públicas estaduais e municipais. No total, havia 608.570 profissionais na esfera estadual e 741.963 profissionais na esfera administrativa pública municipal.

Quanto à carga horária semanal, a concentração dos contratos aparece nas cargas horárias de 11 a 20 horas semanais, em que se registraram 397.167 profissionais; com carga horária de 21 a 30 horas semanais, o total foi de 655.048 profissionais; o número de profissionais com carga horária de 31 a 40 horas semanais foi de 405.085 professores.

Nos quadros e tabelas disponibilizados pelo Censo do Professor de 2003, encontram-se diversas informações, entretanto, não constam informações mais detalhadas quanto à existência ou não de vínculos e contratos celebrados pelo mesmo professor em mais de uma rede ou esfera administrativa. Não é possível, portanto, detectar a jornada de trabalho exercida pelo mesmo profissional, considerando todos os vínculos empregatícios.

O quadro se repete tal qual em 1997, quando da implementação do Fundef. Embora essas políticas de financiamento tenham como um dos seus objetivos valorizar o magistério e os profissionais da educação, foram implementadas sem que se soubesse claramente e objetivamente a totalidade da jornada de trabalho dos professores, com base em todos os seus vínculos empregatícios. Na busca da valorização docente, em 2004, o então senador Cristovam Buarque (2004) apresentou no Senado Federal projeto de lei de criação de piso salarial para o magistério brasileiro; na exposição de motivos, explanava:

O projeto ora submetido, além de fixar um limite mínimo para o salário dos educadores com jornada de trabalho de 40 horas semanais, oferece a estes profissionais a alternativa de: a) optar por este mecanismo; baseado em uma escala salarial com piso mínimo, ou b) de continuar no sistema atual, sem essas condições e garantias. Como critério de definição do limite mínimo, a proposta prevê o estabelecimento de uma relação entre o valor do piso salarial com o investimento mínimo por aluno, de modo que, para o nível médio, o piso fixado seja correspondente a pelo menos 60% deste investimento. Essa medida vem resgatar a enorme e histórica dívida do poder público para com seus educadores, hoje sendo obrigados a trabalhar em regime de múltiplas jornadas ou de múltiplos empregos, fazendo da nobre função de educador uma atividade secundária, considerada como “bico” ou “quebra-galho”, ofuscada pelas inovações tecnológicas que, cada vez mais, impõem a todos os profissionais da educação uma necessária e permanente atualização de conhecimentos – inerente à própria função de educador, porém não oferecida pelo Poder Público – provocando a prática de vergonhosos salários, descontentamento e desestímulo profissionais. Essa situação tem condenado a educação básica dos sistemas públicos a um enorme atraso em todo o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a própria cidadania de várias gerações de brasileiros, que são privados de um ensino gratuito e de qualidade, na forma preconizada pela Constituição Federal. Sala das Sessões, 23 de março de 2004 – Cristovam Buarque (Quarta-feira, 24 de março de 2004, DIÁRIO DO SENADO FEDERAL).

As múltiplas jornadas, como relatadas no estudo da UNESCO e na exposição de motivos do projeto de lei acima, resultam em atendimento de um número excessivo de alunos, ao se considerarem os vínculos empregatícios em dois ou mais locais de trabalho, com salas

de aulas compostas de 30, 40 ou até mais alunos, o que é incentivado pela política de fundos – quanto mais alunos, mais recursos financeiros. Com mais alunos, somam-se as condições sociais, culturais e econômicas das famílias e da própria escola, muitos dos alunos que trazem consigo para as salas de aula os mais variados problemas no que tange ao seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e emocional. Isso requer condições estruturais, em termos de tempos e espaços de trabalho político, administrativo e pedagógico, também diferenciadas, com capacidade técnica e científica para tratar adequadamente as diversas situações apresentadas.

Esse quadro confronta-se diretamente com as próprias condições de trabalho dos profissionais. Tanto em termos de formação inicial e continuada, pois não há espaços e tempos condizentes com a construção da sua profissionalidade, a partir de reflexão e preparo individual e coletivo, como exige o processo de democratização do saber. Além disso, as próprias condições estruturais psicossociais e emotivas desses sujeitos são afetadas. O desgaste psíquico e corporal dos professores pode ser constatado de diversas formas, desde a relação professor-aluno, marcada muitas vezes por atos de incompreensão e violência, até os inúmeros pedidos de licenciamento para tratamento de saúde devido a doenças advindas do desgaste corporal e emocional característico das atividades docentes. São altos os índices de estresse, depressão e pânico, de descrença frente à melhoria das condições de trabalho e valorização docente.

Carnoy (2009), ao estudar o funcionamento dos sistemas educacionais de países como Brasil, Chile e Cuba, diz ter constatado que quase não há supervisão do professor pelos gestores das escolas nos dois primeiros países e que os professores atuam, em grande medida, por sua própria conta. Esse estudioso chega a considerar a falta de supervisão uma acomodação entre autoridades e professores, em países onde os docentes ganham menos que outros profissionais com formação superior.

Cabe, portanto, buscar mais informações de pesquisas científicas e dados oficiais de governos e entidades organizadas da sociedade civil, tendo em vista aprimorar e consolidar maior conhecimento em torno da valorização docente, nesse aspecto específico da jornada de trabalho, em termos de sua quantidade, qualidade e efeitos sobre a qualidade dos processos educacionais, objeto central do trabalho docente.

### 3.2 OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS E A JORNADA DE TRABALHO

O tempo destinado ao trabalho docente e a sua respectiva remuneração não podem ser reduzidos, respectivamente, ao tempo físico e às horas de trabalho restritas às atividades pedagógicas entre professores e alunos. A Constituição Federal Brasileira vai nessa linha quando dispõe que o piso salarial deve ser proporcional à extensão e à complexidade do trabalho. Constatam-se, nos aportes jurídico-normativos de regulamentação desse princípio constitucional e em estudos referentes a essa temática, os esforços dispensados pelo Estado Brasileiro para reconhecer a importância da valorização docente frente à garantia da qualidade da educação.

Entretanto, como já revisado a própria Constituição se contradiz ao dispor sobre os cargos da administração pública, que podem ser acumulados quando houver compatibilidade de horários, no caso, dois cargos de professor e um cargo de professor com outro cargo técnico ou científico. Esse trato físico dado ao trabalho docente, restrito às horas-aula e de negação da importância do tempo necessário ao trabalho intelectual, tem sido, em grande parte, o responsável tanto pela qualidade educacional, quanto pela própria qualidade da jornada de trabalho docente, ainda marcada por grandes desgastes e desvalorização.

Aqui se encontra a importância de refletir sobre o valor do professor e do aluno. Valorização do magistério implica diretamente valorização do aluno; o peso dos custos educacionais deve ser proporcional ao valor do trabalho docente, composto pela intelectualidade das duas partes, tanto do aluno quanto do professor. A qualidade de que carece a educação brasileira implica, essencialmente, os pesos e as medidas postos nessa balança, cujo equilíbrio demanda igualdade de valoração. Esses parâmetros estão embutidos na própria engenharia do financiamento da educação e ainda carecem de regulamentação e, obviamente, de recursos financeiros.

O fato de o sistema estatístico oficial não dispor de dados concretos sobre a efetiva jornada de trabalho – total de horas trabalhadas nos diversos vínculos empregatícios diretamente com alunos e no preparo pedagógico demonstra as limitações desse sistema.

Ao consultar o formulário do Cadastro Docente do atual sistema estatístico do INEP/EDUCACENSO (2012), constatam-se as informações solicitadas, conforme detalhado a seguir:

- Código da Escola;
- Identificação Única (código gerado pelo Inep);

- Nome completo;
- Número do CPF;
- Situação funcional (Regime de Contratação/Tipo de Vínculo: Concursado/Efetivo/Estável ou contrato temporário);
- Dados de identificação pessoal;
- Número de identificação social;
- Escolaridade, pós-graduação e outros cursos específicos com, no mínimo, 80 horas;
- Dados de docência: função que exerce na escola, turmas em que atua e códigos da disciplina que leciona.

Entretanto, não se constata nenhuma informação específica e precisa quanto à carga horária de trabalho desse profissional, quantas horas de trabalho são exercidas diretamente com alunos e quantas horas são destinadas ao trabalho pedagógico, seja individual ou coletivamente, no interior da escola, entre os professores, ou com a comunidade educacional. Portanto, a informação sobre quantos vínculos empregatícios esse profissional possui e sobre a natureza do vínculo, se público ou privado, e a esfera administrativa, pode ser obtida por meio do CPF, aglutinando-se os dados de mais de um formulário por CPF coincidente. Essas são informações preciosas para o planejamento articulado entre as esferas governamentais dentro de um projeto político de Estado que tenha a qualidade educacional e a valorização dos seus profissionais como prioridade; mas ainda assim faltaria as informações sobre o total de horas trabalhadas.

Em todos os dados fornecidos pelo INEP relativos à função docente, como já citado, há o cuidado de informar em nota: *“Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF”*.

Informações exatas de horas-aula trabalhadas com alunos e horas de trabalho pedagógico, obtidas pelo instituto oficial de pesquisa por meio do Educacenso, com a identificação precisa do sujeito docente, número de vínculos que possui, número de horas trabalhadas em cada vínculo e como são compostas e organizadas as referidas carga horárias, seriam informações importantes para o replanejamento, tendo em vista as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação no que se refere à valorização docente e à qualidade educacional.

As ações implementadas pelo sistema educacional para a melhoria da qualidade educacional muitas vezes não têm resultados na proporção esperada, haja vista não

contemplar o ponto central gerador de vários problemas, ou seja, as condições de trabalho dos profissionais, especialmente no que se refere à jornada de trabalho, sua organização e quantidade. Anísio Teixeira, um dos principais criadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que hoje leva o seu próprio nome, quando o idealizou e exerceu administrativamente a sua gestão, tinha em mente torná-lo instrumento eficaz no controle da qualidade da educação pública. “Só existirá democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 2000 p.18).

Constata-se, pois, que a escola pública, em uma de suas políticas estruturantes, como é a valorização docente, ainda carece de informações preciosas de forma sistemática no que se refere às condições de trabalho de seus profissionais. Quase um século nos separa dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, e ainda carecemos não apenas de informações básicas, como a quantidade precisa da jornada de trabalho dos professores, mas de atitudes e iniciativas políticas concretas capazes de criar estruturas educacionais comprometidas com a qualidade educacional e valorização dos seus profissionais. Há de se reconhecer os esforços de alguns parlamentares, gestores públicos e de organizações sindicais no sentido de garantir um conjunto de medidas jurídico normativas contendo princípios e regulamentos comprometidos com a qualidade educacional e a valorização de seus profissionais; entretanto, muito ainda há que ser feito para garantir de fato, em termos concretos, tais direitos.

Estudos do DIEESE (2012) atestam que, segundo Dal Rosso (2008), no Brasil, os anos 1990 foram marcados pela dificuldade das organizações sindicais em inserir temas novos na agenda de negociações, uma vez que a preocupação central foi a manutenção dos empregos, num contexto de forte investimento empresarial em inovações organizacionais e tecnológicas. Questões como *just in time*, polivalência, trabalhos em grupo, metas de produção em função da participação nos lucros e resultados, flexibilização do tempo de trabalho por meio do banco de horas, trabalho a tempo parcial, trabalho aos domingos e terceirização foram algumas das iniciativas patronais permitidas pela legislação que muito contribuíram para o aumento da flexibilidade e intensidade do tempo trabalhado no Brasil, num contexto de altas taxas de desemprego.

Na educação, também não tem sido diferente. Dados do MEC/INEP sobre o número de funções docentes por dependência administrativa segundo a Unidade da Federação referentes ao ano de 2013 são a seguir apresentados, com o objetivo de exemplificar, ilustrar e fundamentar as considerações e análises apresentadas nesta Tese.

**Tabela 4: Funções Docentes: Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação. Brasil - 2013**

| Brasil | Funções Docentes da Educação Básica |         |          |           |            |
|--------|-------------------------------------|---------|----------|-----------|------------|
|        | Total                               | Federal | Estadual | Municipal | Particular |
|        | 2.363.235                           | 25.371  | 728.042  | 1.098.890 | 510.932    |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

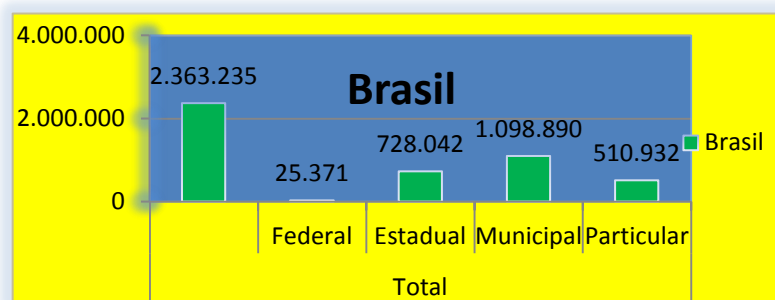
Nota: Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), porém podem atuar em mais de uma UF.

Conforme já mencionado, o próprio Inep destaca que o números de docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma Unidade Federativa, ou seja, um mesmo sujeito pode possuir mais de um contrato de trabalho ou vínculo empregatício em dependências administrativas diferentes, com as suas respectivas cargas horárias de trabalho. Não se sabe ao certo qual a quantidade de horas trabalhadas em cada uma delas e quantos sujeitos trabalham nessa condição. Sabe-se que essa é uma realidade comum reconhecida pelo próprio censo.

Além de as leis de carreira terem a possibilidade de prever carga horária diferenciada, existe um grande índice de contratos temporários, firmados de forma precária, em razão de as agendas de realização dos concursos públicos não ocorrerem de forma planejada. Muitos dos contratos precários são firmados a cada início de ano, com carga horária variada, sem contemplar as horas trabalhadas em atividades pedagógicas, mas apenas as horas destinadas ao trabalho em salas de aulas, diretamente com alunos. Para se conhecer esse quadro, são necessárias investigações no âmbito de cada Unidade Federada.

Vejamos, em gráficos, o movimento das funções docentes em cada esfera administrativa.

**Figura 1 : Gráfico de Funções Docentes por Dependência Administrativa, segundo a Unidade da Federação. Brasil - 2013**



Fonte: Mec/INEP

No total de 2.363.235 funções docentes, não se sabem ao certo quantas pessoas físicas exercem o cargo de professor. Pelos números apresentados, a esfera administrativa municipal possui o maior número de funções docentes, ultrapassando um milhão. Esse movimento representa bem o movimento de matrículas observado nas últimas décadas – de 1990 a 2013 (INEP, Censo Escolar, 2013).

A expansão das matrículas na esfera administrativa municipal gerou milhares de contratos de professores, ampliando o número de funções docentes nessa esfera. Entretanto, é possível também que muitos desses milhares de contratos celebrados tanto na rede municipal quanto estadual e mesmo privada contenham um único CPF, por tratar-se da mesma pessoa. A política do Fundef, seguida do Fundeb, tem como um dos objetivos universalizar a oferta educacional da Educação Básica e, na sua engenharia, ditou as normas aos entes federados: Quer dinheiro? Matricule alunos; com isso, ampliou automaticamente os postos de trabalho. E, como disse Monlevade (2000): Quer ganhar mais? Trabalhe mais – e assim se abriram as portas para o multiemprego e multijornadas.

Enquanto isso, a definição de um perfil profissional para o exercício da função docente pautado por critérios de qualidade para um fazer educacional comprometido com a formação humana, em que os sujeitos envolvidos no processo educacional – alunos e professores – possam agir conscientemente, a partir de condições materiais apropriadas, como exige o seu objeto de trabalho – “o conhecimento” –, permanece até o momento à mercê dos acordos políticos, tendo em vista destinar especialmente mais recursos financeiros à educação. Cabe, portanto, equacionar os critérios e parâmetros apropriados a processos educacionais comprometidos com a qualidade no que se refere à jornada de trabalho. Para a garantia de



qualidade educacional, é preciso indagar quais são os critérios e parâmetros adequados à jornada de trabalho, em que as condições de trabalho possam efetivamente produzir processos educacionais capazes de garantir a qualidade educacional. Pensar e cobrar qualidade educacional sem garantia de condições de trabalho adequadas, por um lado, é mais uma forma de pressionar o professor.

Antes, porém, de tratar da qualidade da jornada de trabalho propriamente dita, é preciso ainda refletir sobre as relações entre os entes federados e as suas responsabilidades quanto à valorização docente e à produção de informações oficiais que permitam identificar as reais condições de trabalho dos professores, especialmente no que se refere à jornada de trabalho.

### 3.3 PESQUISAS CIENTÍFICAS: TRABALHO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO

A evolução científica na temática pesquisada é importante, pois dará a dimensão da realidade vivenciada quanto ao trabalho docente no que se refere à jornada de trabalho e demonstrará como anda o conhecimento nesse campo, além de proceder a análises críticas e apontar caminhos para a superação dos problemas. Grupos de estudos com pesquisas sobre o trabalho docente e os respectivos relatórios, além de dissertações e teses, podem oferecer informações, dados e análises importantes para enriquecer o estudo sobre a jornada de trabalho docente, sua organização, quantidade e qualidade e contribuir com uma leitura mais precisa sobre o estado da arte nessa temática.

Monlevade (2000), em sua Tese de Doutorado, *O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*, adianta: os ventos liberalizantes da República, com a valorização do ensino público e de seus profissionais, logo amainaram e cederam à calmaria do conservadorismo imposto em todas as Províncias pelo novo esquema coronelista, comandado pelas lideranças agrárias. Contextualiza, a partir daí, a implantação das primeiras indústrias e a expansão do ensino primário público à custa de uma contenção de salários de seus mestres e do “início da dobra de jornada de trabalho”, facilitada pela criação dos Grupos Escolares, com aulas matutinas e vespertinas, além das noturnas (MONLEVADE, 2000, p. 33).

Para Monlevade (2000), a desvalorização dos salários dos professores e professoras das redes públicas de educação básica desencadeou-se a partir do crescimento vegetativo e imigratório que aceleraram o aumento demográfico da população brasileira de 1900 a 1950.

Monlevade informa que a industrialização acelerou a migração campo-cidade e fortaleceu a demanda por escolarização entre 1920-1970.

Em suas análises, Monlevade destaca o extraordinário aumento de matrículas e, conseqüentemente, a exigência de multiplicação de postos de trabalho docente em ritmo superior ao crescimento de arrecadação de impostos disponíveis para o pagamento de vencimentos dos professores. Esses fatores levaram à baixa do salário dos professores paralelamente à espiral inflacionária, passando a comprimir a função docente para o regime de 20 horas semanais e permitindo multijornadas ou multiempregos no período 1950-1994.

Monlevade acrescenta que esse processo se dá junto à evolução das redes estaduais e municipais de educação básica. Destaca que a multiplicação de matrículas e de escolas, mesmo com a reentrada em cena das verbas municipais, levou a um extraordinário desequilíbrio a equação entre a explosiva demanda por professores e a oferta cada vez mais insuficiente de recursos financeiros. Monlevade sintetiza:

Engendrava-se um novo quadro de assalariados e assalariadas que, por precisarem do salário para sobreviver, talvez fossem mais dóceis em aceitar a proposta do capital travestido em estado empregador: “se queres ganhar mais, trabalha mais”. Alunos demais, recursos de menos, padrões diversificados nas redes estaduais, municipais e particulares: está pronto o cenário do multiemprego e da multijornada. E com ganhos aparentemente para todos (MONLEVADE, 2000, p. 39).

O autor considera o mecanismo principal de acomodação nessa guerra entre verbas e salários, ou seja, a multijornada e o multiemprego, que são o pano de fundo de outro movimento que envolve intensamente o magistério: a luta e organização sindical. Monlevade descreve:

Assim como a fábrica evoluiu para a maquinaria e para a automação, o trabalho escolar, “mutatis mutandis”, cumpriu idêntico itinerário. O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, ele passou a ser mais peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Associando a valorização do professor à aprendizagem do aluno, considera que “na sequência de negação histórica dos valores construídos na profissão docente, pode-se chegar ao núcleo de sua reafirmação” (MONLEVADE, 2000, p. 100). Com esse raciocínio, chega ao coração da desvalorização docente:

a essência do ser bom professor, do ser professor valorizado, deixa de ser a tarefa específica de ensinar, que lhe deu origem. Se se quer revalorizar o professor no caos da desqualificação da educação pública, só se pode recomeçar pelo resultante político-pedagógico de seu trabalho, ou seja, pela aprendizagem significativa dos alunos” (MONLEVADE, 2000, p. 100).

É com base em afirmativas como essa que fundamento o tema desta Tese –jornada de trabalho do magistério da educação básica: organização, quantidade e qualidade marcam a valorização docente e a qualidade educacional.

A quantidade e a qualidade da jornada de trabalho dos professores são assim, na perspectiva apontada por Monlevade (2000), bases fundamentais para garantia da qualidade dos processos educacionais e de seus resultados, tendo como beneficiário principal o aluno e, paralelamente, o próprio professor, que se autoqualifica no processo político pedagógico. É nesse contexto da natureza do trabalho docente que tanto as horas diretamente com os alunos quanto as horas destinadas ao planejamento e avaliação coletiva do processo educacional demandam uma qualidade apropriada às condições humanas. O fazer educacional exige o ato de pensar e refletir e tem assim, nas ações cerebrais, a principal ferramenta de trabalho, caminho apontado para superação do trabalho repetitivo destituído do ato reflexivo.

O CONSED/RH - Grupo de Trabalho para Valorização do Magistério, com o objetivo de oferecer subsídios para a construção e implementação de políticas de valorização do magistério pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, realizou em 2004/2005 pesquisa sobre a temática a partir da metodologia de estudo comparado. O Subgrupo de Trabalho sobre Plano de Carreira do Magistério apresentou, com a análise da amostra que abrange 24 Estados e o Distrito Federal, uma radiografia dos planos de carreira, identificando avanços e impasses e formulando um primeiro conjunto de sugestões para enfrentamento do desafio de valorização do magistério da educação básica com repercussão efetiva na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais.

Afirma o estudo ser a questão da jornada de trabalho um tema relevante quando se discute a valorização do magistério e sua profissionalização, principalmente quando se trata da função docente. Reconhecem os diferentes estudos que estudiosos há muito afirmam a

importância do tempo para a preparação do trabalho com o aluno e, ultimamente, também do tempo para o trabalho coletivo na escola.

Em julho de 2005o relatório da pesquisa, coordenada pela consultora Sonia Balzano (CONSED, 2005), mostrava que, em sintonia com as diretrizes nacionais, todos os Estados, exceto São Paulo, previam jornadas de trabalho de 40 horas para os docentes. Entretanto, a maioria só realiza concurso para cargos efetivos com jornadas parciais, ficando a jornada integral para convocações extraordinárias. Observa-se também a previsão, pela maioria, de jornadas variadas, o que oferece maior flexibilidade à gestão da rede para atender à diversidade de carga horária semanal das disciplinas do currículo escolar, sem desperdício de horas de trabalho. As jornadas informadas variam de 10 a 44 horas semanais. Em relação às horas de atividades na jornada de trabalho dos professores que exercem a docência, a maioria dos Estados da amostra prevê um número de horas dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação de 20% a 25% ou acima, restando ainda alguns que desatendem à diretriz (CNE, Diretriz nº 03/2009).

No relatório, atinente às horas de atividades na jornada de trabalho dos docentes, duas situações merecem maior atenção. A primeira refere-se ao não atendimento do mínimo estabelecido nas diretrizes nacionais, como é o caso dos Estados do CE, PA, RS, SC e SP, em relação a algumas jornadas de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No caso do CE e RS, o docente com jornada de 20horas semanais recebe remuneração correspondente a mais duas horas de trabalho para participação em reunião. A segunda, ao contrário, corresponde à superação do limite estabelecido nas diretrizes nacionais das horas de atividades dos professores. É o caso dos Estados de AC, AL, AP, BA, DF, GO, MS, MT, PE, PI, RO, RR e SE, em que as horas-atividade correspondem a 30% ou mais do total da jornada. No Estado do AC, o percentual de horas-atividade na jornada dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é de 20%, enquanto que, na jornada dos professores que exercem a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, é cerca de 33%. As duas situações têm a ver com a questão da qualidade do ensino.

No primeiro caso, a insuficiência de horas de atividades poderá ser justificativa de menor qualidade em consequência da redução do tempo do professor para preparação das aulas. O segundo, ao contrário, deve ocorrer na expectativa de melhoria da qualidade do trabalho docente por um tempo maior de preparação concedido ao professor. Para verificar se essas situações têm repercussão na qualidade do trabalho docente, são necessários o

acompanhamento e a avaliação comparativa de resultados da aprendizagem dos alunos em ambas. Cabe destacar que o aumento das horas de atividades em detrimento das horas-aula na jornada do professor, além dos limites estabelecidos na diretriz nacional, significa um aumento do custo-aluno, pois o quadro de docentes deverá ser maior para atender à mesma carga horária curricular da escola.

As análises consideram também que as diretrizes nacionais indicam a jornada de 40 horas como preferencial e que o Plano Nacional de Educação fixa como meta a implantação desse regime para a docência da educação básica. Tem-se como avanço a presença da jornada de 40 horas na maioria dos planos de carreira examinados, embora conste nas informações das Secretarias que essa jornada não é aberta para concurso, mas somente conferida por convocação para regime suplementar ou especial de trabalho. Ambas as medidas referentes à jornada do professor são importantes para a qualidade do ensino, pois definem um tempo para o planejamento da atividade docente, um tempo para a atividade coletiva de trabalho na escola e, no caso da jornada integral, a possibilidade de profissionalização do magistério, que poderá vir a desenvolver suas funções em uma única rede e, preferencialmente, num único estabelecimento de ensino.

Pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, desenvolvida pelo Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação de Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira (Gestrado/UFMG-2010) traz informações sobre os sujeitos docentes da educação básica, como: unidade(s) educacional(is) em que estão lotados; perfil sócio demográfico; formação profissional; situação funcional; valorização profissional; rendimentos e atividades paralelas; contexto familiar; deslocamento para o trabalho; atividades exercidas no ambiente escolar; envolvimento dos pais dos alunos; relacionamento com os alunos; relacionamento com seus pares; gestão escolar e avaliação do docente; fatores que dificultam a atividade de docência; perspectivas e melhorias; filiação a sindicatos e partidos políticos; e saúde do profissional.

A pesquisa, segundo consta no relatório, envolveu um *survey* com realização de entrevistas com sujeitos docentes da educação básica em sete Estados brasileiros. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado que conjuga questões fechadas e abertas, com o intuito de obter informações acerca desse grupo de profissionais. Dessa forma, torna-se possível descrever as características dos entrevistados e produzir análises referentes ao tema. Foi utilizado um método de amostragem probabilística, cuja amostra é representativa

da população-alvo. A amostra é composta por 8.895 sujeitos docentes da Educação Básica de Estados do Brasil (Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Paraná e Santa Catarina).

Quanto aos resultados da pesquisa, no que se refere a informações que possam contribuir como estudo a respeito da jornada de trabalho dos professores, não se encontraram informações mais diretas quanto ao número de vínculos empregatícios e à totalidade de horas trabalhadas, apenas informações mais amplas. Sobre a distribuição dos sujeitos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais, 55% declararam não trabalhar em outras instituições; 19% declararam possuir outro vínculo na rede municipal de ensino; 18% declararam possuir outro vínculo com a rede estadual; e 8% disseram possuir vínculo também na rede privada (Gestrado/UFMG-2010, p.29). Mesmo nesse universo de 55% que declararam trabalhar em uma única rede, não se sabe qual é a totalidade de horas trabalhadas, assim como não se sabe a totalidade de horas trabalhadas entre aqueles que declararam possuir vínculos nas duas redes.

No que se refere à distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de unidades educacionais em que trabalham, 54% declararam trabalhar apenas naquela unidade educacional; 37%, em duas unidades educacionais; 7%, em 3 unidades educacionais; 3%, em quatro ou mais unidades educacionais. A respeito da distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência com que levam atividade para realizar em casa, 47% declararam que sempre levam; 24%, frequentemente; 16%, raramente; e 12% nunca levam.

Gatti (2009), em trabalho encomendado pela UNESCO/OIT examina a questão docente no Brasil, já de início traz alguns esclarecimentos sobre outros estudos referentes à situação docente no Brasil, bastante pertinentes para a compreensão do número de professores e da respectiva jornada de trabalho.

Antes de entrar propriamente na análise dos dados brasileiros, cumpre fazer alguns esclarecimentos. Os vários órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes (Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE) até o momento de realização desta pesquisa o faziam segundo lógicas diversas, sendo que, a qualquer das fontes a que se recorra, não é possível chegar ao número preciso de professores no país, situação que está sendo alterada pelo Censo da Educação Básica, cujos microdados ainda não estão disponíveis. Essa imprecisão tem desdobramentos importantes para a formulação das políticas do setor, dificultando o estabelecimento de relações entre as características específicas dos docentes e suas escolhas no âmbito da formação, da carreira e do desempenho profissional (GATTI, 2009, p.16).

Em nota de rodapé, ainda esclarece:

A Relação Anual de Informações Sociais (Rais), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, computa o número de vínculos formais de trabalho – empregos ou postos de trabalho – existentes em 31 de dezembro de cada ano em todos os estabelecimentos do país. Na Rais é computado apenas um posto de trabalho por estabelecimento, embora um professor possa lecionar em mais de um nível ou modalidade de ensino na mesma escola. No censo escolar do Ministério da Educação, são registradas as funções docentes que um mesmo professor exerce em mais de uma etapa, nível ou modalidade de ensino em um estabelecimento. Se um professor dá aulas no ensino médio e fundamental em dado estabelecimento, serão contadas, portanto, duas funções docentes. Sem embargo, se um professor leciona em dois níveis de ensino em dois estabelecimentos, serão computadas, no censo escolar, quatro funções docentes e, na Rais, dois postos de trabalho. Perde-se em ambas as fontes o número de sujeitos. Na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), ou no censo demográfico, ambos realizados pelo IBGE, os informantes são os próprios sujeitos e não os estabelecimentos, como nas outras fontes. Não obstante, os dados que se referem a mais de uma das ocupações dos sujeitos podem levar a que se compute o sujeito mais de uma vez (GATTI, 2009, p.16).

Esses esclarecimentos da autora merecem ser bem compreendidos no âmbito desta Tese sobre a jornada de trabalho, sua composição, organização e inter-relação com a qualidade educacional. Um dos nós que têm emperrado o processo de valorização dos profissionais da educação é justamente as condições de trabalho dos profissionais no que diz respeito à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho, especialmente com a inexistência de conhecimentos sistemáticos em termos numéricos e analíticos. Nos dados estatísticos oficiais – a Rais e o Censo Escolar do Inep –, contam-se postos de trabalho e funções docentes, sem a dimensão do número de sujeitos, ou seja, da pessoa trabalhadora. No caso do Censo Escolar, uma função docente é equivalente a 20 horas em sala de aula, diretamente com alunos. Como afirma Gatti (2009), se um professor trabalha no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou mesmo em outro estabelecimento, é contado duas ou mais vezes.

Gatti (2009) diz que a jornada de trabalho informada pelos professores da Educação Básica ao IBGE indica que o trabalho docente tende a ser exercido por aproximadamente 30 horas semanais (média e mediana). Entretanto, lembra a autora que o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número informado de horas-aula. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas e estudos realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino

para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008, in GATTI, 2009).

Em seus estudos sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil, Gatti (2011) refere análises de outros estudiosos como Barbosa (2011), Souza (2008) e Aquino (2009) ao considera que a questão da jornada de trabalho dos professores não é pacífica. Segundo a autora, alguns analistas tomam a jornada dos professores como sendo apenas o horário na escola, outros estimam o uso do tempo fora da escola, tempo no qual os docentes se dedicam à preparação de aulas e materiais, correção de trabalhos e provas e outras atividades concernentes à sua função, dado que, de forma geral, seus contratos de trabalho se referem quase exclusivamente a horas-aula.

Com base nos estudos de Oliveira e Vieira (2010), Gatti (2011) faz referência à pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Paulo Montenegro, mostrando que os professores pesquisados passavam, pelo menos, 29 horas semanais em sala de aula e que dedicavam, no mínimo, mais seis horas semanais fora da escola para o planejamento de aulas, ao que se agregam outras horas-trabalho com preparo de avaliações, correção de trabalhos e provas, leituras e estudos, etc. A pesquisa conclui que, estimativamente, “o professor tem, em média, uma jornada de 56 horas semanais” (GATTI, 2011, p. 148).

A autora lembra, ainda, estudiosos como Monlevade (2000), Oliveira (2006), Garcia e Anadon (2009), Rocha (2010) e Sampaio e Marin (2004), que interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino. Os autores discutem o impacto dessa sobrecarga de trabalho – que significa sobrecarga de turmas e de alunos – na precarização do trabalho do professor.

Gatti endossa que o docente, “para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de 600 alunos!” (SAMPAIO e MARIN, 2004 apud GATTI 2011, p. 149). Essa extensão também implica intensificação do trabalho, dados o compromisso profissional, as exigências e os controles externos do trabalho. Embora essa extensão e intensificação em termos de número de turmas e alunos não sejam encontradas para a maioria dos professores, conforme detalhado por Gatti e Barretto (2009), elas abrangem percentual considerável de docentes, especialmente os que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e esse percentual vem crescendo.

Gatti aponta ainda que, se com dados do IBGE de 2006 relativos à PNAD desse ano, obtinha-se a informação de que perto de 30% dos docentes desdobravam seu turno de



trabalho, com dados da PNAD de 2008, conforme mostra Barbosa (2011 apud GATTI, 2011, p. 149), dois anos depois, essa proporção já alcançava 33,5%. Na pesquisa desse ano, os dados do IBGE sinalizam que 42% dos professores de educação infantil declararam trabalhar 40 horas ou mais, o mesmo ocorrendo com 51% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 56% daqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 57% do ensino médio. O exposto leva à consideração das condições de trabalho desses professores e de seu impacto sobre seu desempenho profissional junto aos alunos, levantando questões sobre a adequação de seu salário, uma vez que esse profissional procura complementá-lo, assumindo outras classes ou outras funções.

Barbosa (2011 apud GATTI, 2011), citando vários autores, diz que muitas pesquisas tratam do prolongamento da jornada de trabalho docente como forma de compensação dos baixos salários. Segundo essas pesquisas, muitas delas realizadas com amostras significativas de sujeitos, os professores assumem aulas em mais que um período, o que acarreta maior desgaste e algumas consequências negativas para seu trabalho.

Considera Gatti (2011) que, na atual conjuntura e situação financeira de alguns Estados e muitos Municípios, onde as dificuldades de cumprimento da lei do piso salarial são colocadas, parece problemática a luta pelo entendimento ampliado quanto à questão da jornada de trabalho real dos docentes da educação básica. No entanto, essa é uma questão importante que não pode ser desconsiderada pelas políticas relativas à carreira e à remuneração de professores, nem pelas análises sobre a condição de remuneração desses profissionais.

A autora entende que essa é questão que não pode ser tratada “em tese”, ou idealmente, sem uma base de informações empíricas que considerem situações regionais e locais, sob pena de erros graves serem perpetrados em decretos ou leis, prejudicando a viabilização de uma condição de jornada docente adequada e realizável nas diversas localidades. Gatti (2011) indica que melhorias no financiamento da educação e acordos políticos de largo espectro precisam ser assegurados em um processo de articulação mais eficaz entre União, Estados e Municípios no que concerne à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência, até mesmo no sentido de justiça social para os profissionais da educação.

Como se vê nas palavras de Gatti, a questão da jornada de trabalho dos professores da Educação Básica “não é pacífica”; existem diversas contradições, não só em razão da necessária valorização profissional, mas antes de tudo, da qualidade necessária aos processos

educacionais. Valorização docente e qualidade da educação são faces de uma mesma moeda. Uma reflete a outra. Para deixar claro, a partir dos estudos e pesquisas até aqui situados, foram detectados vários pontos nevrálgicos da jornada de trabalho de professores que precisam ser elencados:

1. A inexistência de dados estatísticos oficiais precisos quanto ao número de vínculos empregatícios na totalidade do número de professores e ao percentual de professores nessa condição, ou seja, com mais de um vínculo;
2. A inexistência de dados estatísticos oficiais precisos quanto à totalidade da jornada de trabalho dos professores, considerando todos os seus vínculos;
3. A inexistência de dados estatísticos e estudos analíticos sobre a organização da jornada de trabalho, considerando as horas-aula com alunos e as horas de trabalho pedagógico;
4. A inexistência de dados referentes ao total de alunos atendidos pelos professores, considerando os vários vínculos e a totalidade da jornada trabalhada;
5. A inexistência de estudos referentes aos efeitos da sobrecarga de trabalho dos professores sobre a qualidade da educação;
6. A inexistência de estudos sobre a remuneração total dos professores, considerando os vários vínculos empregatícios;
7. A inexistência de planejamento das políticas nacionais federativas de valorização docente, considerando o fator jornada de trabalho, sua composição e organização entre os entes federados.

Situar esses pontos contribui para desvendar as obscuridades que permeiam o campo de investigação da valorização docente, nesse fator “jornada de trabalho”. Encaminhamentos no sentido de definir instrumentos de pesquisa que permitam levantamentos anuais sobre esses fatores e reflexões sobre o quadro delineado são os primeiros passos necessários à superação dos problemas advindos dessa configuração. Reitero com Gatti (2011) que, diante da complexidade que permeia a jornada de trabalho, o trato dessa temática em “tese” não pode prescindir de aproximações regionais e locais e de contextos onde a jornada se realiza.

São necessários avanços científicos nesse campo investigativo, pois nem mesmo a caracterização da jornada de trabalho como de fato acontece tem sido possível delimitar. No geral, tanto a academia quanto os gestores públicos e mesmo os trabalhadores da educação em suas organizações sindicais, encontram limitações para investir nesse campo, em razão da sua

complexidade. Por um lado, terão de defrontar-se com os interesses individuais dos próprios profissionais que, devido aos baixos salários, são levados aos multi empregos com jornadas de trabalho em quantidade superior à que exigem os processos educacionais de boa qualidade. Por outro, sabem também que as políticas governamentais definidas apontam o caminho certo na busca de soluções para problemas como esses, embora caminhem a passos lentos e as barreiras ainda sejam extensas. No caso do movimento sindical, são autores de proposições políticas viáveis à resolução desse problema, contudo, as barreiras e contradições para a sua implementação são extensas no plano interno da categoria e externo das negociações com as esferas do poder público e demais categorias profissionais do servidor público.

Os recursos financeiros não são disponibilizados no montante necessário, como registrado nos capítulos anteriores, referentes às políticas de fundos e aos seus objetivos de valorizar o magistério e, em contrapartida, garantir a qualidade educacional. O custo aluno qualidade é um exemplo: a sua implementação nas proporções necessárias passa exatamente pela quantidade de recursos financeiros disponíveis em cada Estado e Município e as complementações da União a fim de atingir o patamar de valor aluno necessário à qualidade educacional e à valorização dos profissionais. É uma problemática relacionada diretamente com justiça social e humanização da Nação.

Mesmo assim, é necessário coragem e compromisso. Investir nesse campo investigativo é uma forma de elucidar problemas como esses e capacitar profissionais, gestores, políticos e sociedade em geral para buscar soluções, o que, diga-se de passagem, não é um problema exclusivo de professores. É um problema da sociedade como um todo, especialmente dos estudantes e suas famílias, que precisam de profissionais com tempo adequado para lidar com o seu objeto de trabalho, “o conhecimento”, e tratá-lo de forma democrática para que os sujeitos do fazer educacional, os “estudantes”, possam também ser partícipes da sua construção. É nesse contexto que merece ser investigada a qualidade da jornada de trabalho e até que ponto a quantidade de tempo destinado ao fazer docente e a sua forma de organização têm contribuído para processos educacionais qualificados.

Está em curso uma Pesquisa sobre “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”, financiada segundo o Edital nº. 001/2008 da CAPES / INEP / SECAD - Observatório da Educação e realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo. Desenvolvida em 12 Estados (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul,

Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraíba, Piauí, Roraima, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Norte), envolve nove programas de Pós-Graduação em Educação (USP, UFPA, UFPI, UFPB, UFRN, UEMG, UFMS, UFPR e UNISUL), contando ainda com quatro grupos colaboradores de pesquisa, USP-RP, UNIFESP, UFRGS e UNEMAT, neste último, participo como pesquisadora.

Resultados parciais, apresentados no quadro a seguir, compõem um panorama da jornada de trabalho quanto à sua composição, tanto nas esferas estaduais quanto nas capitais dos 12 estados pesquisados.

**Tabela 5: Jornada de Trabalho de Professores da Educação Básica em Rede Estadual e Municipal da Respectiva Capital. Brasil: 1996 – 2010**

| REDE ESTADUAL e REDE MUNICIPAL – CAPITAL | CARGA HORÁRIA |
|--|---------------|
| Rio Grande do Norte – esfera estadual    | 30 horas      |
| Natal - Capital                          | 40 horas      |
| Rio Grande do Sul – esfera estadual      | 20 horas      |
| Porto Alegre - Capital                   | 20 horas      |
| Santa Catarina – esfera estadual         | 40 horas      |
| Florianópolis - Capital                  | 40 horas      |
| São Paulo- esfera estadual               | 30 horas      |
| São Paulo – Capital                      | 40 horas      |
| Pará - esfera estadual                   | 40 horas      |
| Belém - Capital                          | 40 horas      |
| Paraná - esfera estadual                 | 20 horas      |
| Curitiba - Capital                       | 20 horas      |
| Mato Grosso do Sul - esfera estadual     | 20 horas      |
| Campo Grande - Capital                   | 40 horas      |
| Mato Grosso - esfera estadual            | 30 horas      |
| Cuiabá - Capital                         | 20 horas      |
| Paraíba - esfera estadual                | 25 horas      |

|                                |          |
|--------------------------------|----------|
| João Pessoa - Capital          | 40 horas |
| Minas Gerais - esfera estadual | 24 horas |
| Belo Horizonte                 | 40 horas |
| Piauí - esfera estadual        | 40 horas |
| Teresina - Capital             | 40 horas |
| Roraima - esfera estadual      | 25 horas |
| Roraima - Capital              | 35 horas |

Fonte: Quadro elaborado a partir de relatório parcial do grupo de pesquisa na temática Remuneração de professores de escolas públicas da Educação Básica.

Na esfera estadual do Rio Grande do Norte, a jornada é composta por aulas e hora atividade: 70% de carga horária em sala de aula e 30% para atividades destinadas a trabalho pedagógico. Os professores com jornada de trabalho de 40 horas semanais devem receber o dobro do vencimento básico dos professores de 20 horas semanais. Em Natal, a jornada dos professores efetivos pode ser de 20 ou 40 horas semanais para o cargo de Professor do Primeiro Ciclo e de Professor do Segundo Ciclo (Lei nº 166/09). O professor terá 80% de carga horária em sala de aula e 20% em hora pedagógica, a ser cumprida na própria escola.

Na esfera estadual do Rio Grande do Sul, segundo a LC 11.390/99, o professor ou o especialista de educação com regime de 20 ou 30 horas de trabalho semanal, quando em substituição temporária, poderá ser convocado para cumprir regime de trabalho determinado, entre 24 e 40 horas semanais. Já na capital, Porto Alegre, a jornada de trabalho no regime normal é 20 horas semanais; no regime suplementar, 30 horas semanais (com acréscimo de 50% no salário); no regime complementar, 40 horas semanais (com acréscimo de 100% no salário).

Em Santa Catarina, o regime de trabalho do professor é de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. A carga horária é especificada por nível de ensino. O professor de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 2º Grau, com regime de 40, 30, 20 ou 10 horas semanais, deverá ministrar 32 horas, 24, 16 ou oito horas-aula. As horas-atividade destinam-se ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe.

Em São Paulo, o plano de carreira de 1997 define duas jornadas: a) Jornada Básica de Trabalho Docente, composta por 25 horas em atividades com alunos e cinco horas de trabalho pedagógico, das quais duas na escola, em atividades coletivas, e três em local de livre escolha

pelo docente. b) Jornada Inicial de Trabalho Docente, composta por 20 horas em atividades com alunos e quatro horas de trabalho pedagógico, das quais duas na escola, em atividades coletivas, e duas em local de livre escolha pelo docente. A Jornada Inicial é destinada aos novos integrantes da carreira, mas não aos temporários. É o que define o Artigo 11: as jornadas de trabalho previstas nesta lei complementar não se aplicam aos ocupantes de função-atividade, que deverão ser retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir. Os professores efetivos e temporários podem ter aulas suplementares no limite máximo de 40 horas.

Em Belém, efetivos podem ampliar sua carga horária com aulas suplementares: para os que têm regime de 20 ou 30 horas, nove horas-aulas suplementares; para quem tem 40 horas, oito horas suplementares. A inclusão do docente na respectiva jornada de trabalho semanal far-se-á a partir da carga horária do professor:

I - De 80 a 115 horas-aula, Jornada de 20 horas, sendo 16 em sala de aula e quatro horas-atividade.

II - De 120 a 155 horas-aula, Jornada de 30 horas, sendo 24 em sala de aula e seis horas-atividade.

III - De 160 a 190 horas-aula, Jornada de 40 horas em sala de aula, e oito horas-atividade.

Em Curitiba, existem dois regimes de trabalho dos professores, com carga horária diferente: um é de 20 horas semanais, e o outro, de 40 horas semanais por cargo.

Em Mato Grosso Sul a jornada pode ser: a) integral, correspondente a 40 horas semanais, sendo 30 horas em sala de aula e 10 horas-atividade; b) a mínima, correspondente a 20 horas semanais, sendo 15 horas em sala de aula e cinco horas-atividade. Já na capital, Campo Grande, a jornada de trabalho do professor é de:

I - 20 horas semanais, sendo quatro horas-atividade;

II - 40 horas semanais, sendo oito horas-atividade.

As horas-atividade destinam-se à programação e ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desenvolvidas pela escola, ao aperfeiçoamento profissional e à articulação com a comunidade. Das horas-atividade, 50% poderão ser cumpridas em local de livre escolha, assegurada hora para participar de oficinas pedagógicas ou de outros eventos realizados pela escola ou pela Secretaria de Educação.

Na esfera estadual de Mato Grosso, a jornada de trabalho dos profissionais da Educação Básica é de 30 horas semanais, com 33,33% horas-atividade para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. A Lei Orgânica dos profissionais da Educação

Básica (LOPEB) institui o piso salarial, na forma de subsídio, em parcela única, com jornada de 30 horas semanais, abaixo do qual não haverá qualquer subsídio, ressalvada a diferenciação decorrente do regime de trabalho reduzido e do não-cumprimento da exigência de escolaridade mínima para enquadramento. Quanto ao contrato provisório, a lei autoriza, nos casos de necessidade comprovada, conforme Lei Complementar nº 12, de 13 de janeiro de 1992, que sejam admitidos profissionais da Educação Básica mediante contrato temporário. O profissional contratado temporariamente perceberá subsídio compatível com a sua classe e área de atuação.

Na capital, Cuiabá, a jornada de trabalho dos profissionais da educação será de 20 horas no caso de cargo de professor, assegurados 20% de sua jornada semanal para horas-atividade relacionadas ao processo educativo (LC 220 de 22.12.2010 Art. 32).

No Estado da Paraíba, a jornada de trabalho dos professores efetivos é de 30 horas, podendo ser ampliada para 40 horas, mas o excedente a 20 horas é pago por hora-aula. Os professores com contrato temporário no ensino fundamental e médio recebem por hora-aula, num total de 25 horas.

No Estado de Minas Gerais, a Jornada Básica de Trabalho Docente é de vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica destas, dezoito horas são destinadas à docência e seis horas destinadas a reuniões e outras atribuições e atividades específicas do cargo. Já na capital, Belo Horizonte, a jornada de trabalho é de 22 horas e 30 minutos semanais e quatro horas de Atividades Coletivas de Planejamento do Trabalho Escolar.

Em Roraima, a jornada de trabalho dos professores efetivos é de 25 horas semanais, sendo 22 horas-aula, das quais duas são de reforço de aprendizagem e três são para atividades pedagógicas. Na capital, Boa Vista, a jornada de trabalho é de 25 horas: 20 em sala de aula e cinco em atividades pedagógicas.

Em relatório parcial, conclui-se que, na maioria das redes de ensino investigadas, existe a estratégia da contratação de professores em caráter eventual, sem qualquer vínculo empregatício. Tais professores são contratados para suprir lacunas na abertura de concursos públicos e, na maioria das vezes, têm seu salário calculado somente a partir das aulas efetivamente ministradas, criando, assim, uma subcategoria de professores dentro das unidades escolares.

Estudo referente à remuneração e ao trabalho docente, realizado por Pinto e Alves (2011), componentes do citado grupo de pesquisa, a partir de dados da PNAD e do Censo

Escolar de 2009 (microdados), com o objetivo de descrever algumas características do trabalho docente e comparar a remuneração dos professores à de outros profissionais com o mesmo nível de formação, deixou evidenciados desafios frente à formação. No que se refere às condições de trabalho, revelou um número expressivo de docentes que trabalha em mais de uma escola e leciona grande número de alunos por turma; quanto à remuneração, demonstrou que o nível socioeconômico dos professores e o rendimento de seu trabalho são menores que os de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior. Apontou, ainda, entraves na variável jornada de trabalho:

...nas análises relativas à remuneração foram utilizados os dados de apenas 3.564 professores que exerciam a docência como ocupação principal com uma jornada de pelo menos 30 horas semanais. ...Com relação à duração da jornada semanal de trabalho, há uma questão metodológica importante e é preciso considerar uma limitação da PNAD quando se trata especificamente dos dados da jornada dos professores. Por não ser uma pesquisa delineada para captar as características do setor educacional exclusivamente, não é possível afirmar se a resposta dos professores ao pesquisador do IBGE se refere apenas à jornada em sala de aula ou à jornada total (tempo em sala de aula mais o tempo dedicado às atividades extrassala, de planejamento e correção de atividades discentes). Responder a jornada total seria o correto, contudo, as realidades das redes de ensino no Brasil favorecem diferentes tipos de respostas, uma vez que parte das redes não considera e tampouco remunera as atividades realizadas extrassala de aula pelos professores em sua jornada de trabalho. Em outras redes consta do contrato de trabalho um percentual da jornada total dedicado a atividades extraclasse, mas não se exige o seu cumprimento na escola. Devido a essas e outras questões, os dados da variável em um levantamento não específico como a PNAD são passíveis de múltiplas interpretações, de acordo com a realidade do respondente. Assim, com certo risco de subestimar ou superestimar a jornada de alguns professores, para efeito da análise da remuneração, foram considerados, neste estudo, todos os professores com jornada igual ou superior a 30 horas semanais (ALVES e PINTO, 2011, p.610).

Os pesquisadores apontam complexidades nos estudos da jornada de trabalho, especialmente em seu aspecto metodológico, frutos da própria estrutura em que se vê delineada a jornada de trabalho nos vários contextos. Nos resultados de seus estudos, encontram-se, no que se refere às características dos professores da Educação Básica no Brasil, na variável jornada de trabalho, 16,3% de professores com 26 a 39 horas, 36,6% de professores com 40 horas e 14,7% com mais de 40 horas (ALVES e PINTO, 2011).

Contudo, não há descrição da forma de organização das horas em sala de aula e extrassala, nem dos vínculos empregatícios com as determinadas esferas político-administrativas governamentais com as quais são celebrados os referidos contratos. Além da quantidade de horas, a sua forma de organização em sala de aula e extrassala e os respectivos vínculos empregatícios são também fatores preponderantes para se delinear com clareza o mapa da jornada de trabalho.



Gurgel (2011), também componente da referida rede de grupos de pesquisa, em sua Tese de Doutorado na UFPB identifica, na organização da jornada de trabalho, o panorama apresentado no quadro a seguir. O autor apresenta a conceituação da jornada de trabalho no que se refere às horas de trabalho pedagógico, a partir do estudo dos planos de cargos, carreira e salários dos 12 Estados pesquisados. Esclarece que existem também atividades fora da escola envolvendo os alunos como as aulas-passeio, que demandam viagens para outras localidades. Afirma em seu estudo que os instrumentos de pesquisas forneceram elementos que refletem a preocupação dos professores quanto às condições dadas no local de trabalho para o desenvolvimento das horas de atividades. O tempo disponível, na maioria dos casos, é em outro turno, quando a escola já está superlotada com outros alunos e professores. Por conta disso, existem planos de carreira que flexibilizam o lugar do uso dessas horas, que, no geral, é a residência do docente.

Todos os Estados pesquisados apresentam, em seus planos de cargos, carreira e salários, certo percentual de horas destinadas ao trabalho pedagógico. A certificação de como se processa a prática dessa parte da jornada de trabalho em cada um desses Estados e identificação dos problemas enfrentados, como anunciado acima, demandam pesquisas mais específicas com essa finalidade no âmbito de cada Estado onde a prática acontece.

Esse estudo retrata a configuração da jornada de trabalho quanto às carreiras docentes desses 12 Estados e suas capitais sem, contudo, se debruçar mais a fundo sobre aspectos específicos da jornada de trabalho, dado o objeto central referir-se à remuneração. Porém, merecem ser observadas as condições dos planos de cargos, carreiras e salários, por serem essas condições primárias para garantia de remunerações decentes e promotoras da valorização docente.

**Tabela 6: Conceituação das Horas Atividade: PCCS Redes Estaduais. Brasil**

| UF | Proporção(%)    | Atividades x ambientes   |
|----|-----------------|--|
| PA | 20              | É o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. |
| RR | 12              | Conforme proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional.  |
| PI | 30              | Preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da Escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.   |
| PB | 33,33           | Preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da Escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.  |
| RN | 20              | Metade das horas-atividade é destinada a trabalhos coletivos na escola.  |
| MG | 20              | A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interior.   |
| MT | 33,33           | A hora-atividade é destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.   |
| MS | 25              | As horas-atividade são assim distribuídas: três horas na unidade escolar; duas horas em local de livre escolha pelo docente.   |
| SP | 17,5            | Para a jornada de 40 horas de trabalho semanais: 33 horas em atividades com alunos; sete horas de trabalho pedagógico, das quais três na escola, em atividades coletivas, e quatro em local de livre escolha do docente.   |
| PR | 20              | A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interior.   |
| SC | 20/<br>25 (E.I) | 20% de hora-atividade cumpridos na escola, quando houver condições; na Educação infantil (E.I) com 40h, cumpridas em uma “jornada de seis horas diárias e contínuas”, totalizando 30 horas semanais. As 10 horas restantes serão destinadas às horas-atividade na unidade escolar.   |
| RS | 20              | Estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, cumpridos na escola ou fora dela, bem como reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional.  |

Fonte: Tese de Doutorado de Gurgel (2011).

Levantamento feito pela *Folha de São Paulo* (2013) quanto às horas de trabalho pedagógico, levando em conta os critérios estabelecidos pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, revela que, em 11 das 27 capitais, as horas de trabalho pedagógico não são estabelecidas como determina a lei, que exige que o docente fique um terço do período fora das aulas para preparação de atividades. O levantamento mostra, ainda, que a maior dificuldade para se cumprir a regra da jornada extraclasse é que ela requer contratação de docentes, pois os professores já em atividade teriam de dar menos aulas. Informa também que, segundo a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que representa secretários municipais de Educação, gestores buscam cumprir a regra, mas alegam falta de verbas.

Em estudos de Abreu (2011) sobre valorização dos profissionais da educação, no que tange à jornada de trabalho docente na Educação Básica, retratando os seus aspectos legais atuais, a duração e a composição da jornada de trabalho dos professores, bem como a remuneração, encontra-se que estas foram as questões mais polêmicas no debate nacional sobre a carreira do magistério, desde a Constituinte, na tramitação da LDB e elaboração das diretrizes nacionais para os planos de carreira em 1997. Segundo a autora, essas questões continuam controversas hoje, pois são centrais em qualquer contrato de trabalho e implicam a definição do tempo de trabalho, do que se faz e do quanto se recebe.

Abreu (2011) apresenta um histórico da polêmica da jornada de trabalho dos docentes da Educação Básica, ao rememorar esse debate na linha do tempo, Abreu. Descreve que, em junho de 1990, o substitutivo de LDB (art. 100, XIV), aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, estabelecia "regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para a dedicação exclusiva, e admitido, ainda, como mínimo, o regime de 20 horas", posição defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, integrado por entidades de abrangência nacional, entre elas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. (ABREU, 2011, p. 17).

Destaca que em maio de 1993, o projeto de LDB (art. 93, XI e XII), aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados, determinava "regime de trabalho de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, adotando preferencialmente o de 40 (quarenta) horas e incentivos para a dedicação exclusiva" e "tempo destinado para atividades extraclasse, definido pelo respectivo sistema de ensino". Assinados em 1994, o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação tratavam de "novo regime de trabalho de

40 (quarenta) horas semanais, com, pelo menos, 25% do tempo destinado a atividades extraclasse" (ABREU, 2011, p. 18).

A seguir, situa que em 1995, no documento Diretrizes Nacionais para a Carreira e a Remuneração do Magistério, o MEC propôs uma função docente de 25 horas semanais, com 20 horas-aula e cinco horas-atividade, estas últimas correspondendo, pois, a 20% do total da jornada semanal. No entanto em 1997, o Parecer CEB/CNE 2, não homologado pelo MEC, previa o percentual mínimo de 25% correspondente a horas-atividade na jornada de trabalho dos docentes, ao mesmo tempo, dispunha que essa jornada poderia ser de até 40 horas semanais. Assim, embora não tivesse definida uma jornada padrão, direcionava-se a norma para a jornada de tempo integral, sendo as demais dela derivadas, sempre resguardada a proporção entre horas-aula e horas-atividade. Ainda em 1997, no processo de elaboração da Resolução nº 03 da CEB/CNE, houve acordo entre o MEC e o colegiado, do qual resultou o texto do art. 6º, IV. O Ministério concordou com a formulação "jornada de até 40 horas semanais" e a proporção de horas-atividade foi definida entre os percentuais originalmente propostos pelo MEC (20%) e pelo Conselho Nacional de Educação (25%).

Essa história do debate sobre a jornada de trabalho demonstra que o correspondente dispositivo da Resolução 03/97 é resultado de longo processo de negociação. Com a intermediação do MEC nos dois últimos governos, esse diálogo propiciou que os professores cedessem no percentual relativo às horas-atividade, abrindo mão de sua posição inicial de 50%, e o CONSED concordou com a jornada de 40 horas semanais como referencial para os novos planos de carreira do magistério e com a definição de percentual para as horas-atividade nas diretrizes nacionais.

Abreu (2011) afirma também que, conhecendo-se o processo de construção da Resolução 3/97, ao interpretar-se seu texto (art. 6º, IV), é possível concluir o que segue: 1. a jornada de trabalho do magistério não pode ser maior do que 40 horas semanais, sendo necessário analisar se esse limite aplica-se apenas a um cargo público ou, por outro lado, se estende à acumulação de dois cargos de professor ou de um cargo de professor e outro técnico ou científico, previsto na Constituição Federal (art. 37, XVI); 2. a jornada de trabalho dos professores deve ser preferencialmente de 40 horas semanais, resultando em inversão da situação atual, na qual predominam jornadas de cerca de 20 horas por semana, constituindo-se em exceções as jornadas maiores; 3. trata-se, portanto, de definir como predominante a jornada de 40 horas e como exceção as jornadas menores, por opção do professor ou para atender a conteúdos específicos do currículo escolar.

Considera a autora que, de acordo com o Parecer CEB/CNE nº 05/97, as horas-aula eram, então, compreendidas como toda e qualquer atividade programada, incluída na proposta pedagógica da escola, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados, realizada em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino-aprendizagem. A inclusão de horas-atividade na composição da jornada de trabalho do professor fundamenta-se, pois, na necessidade de remunerar o trabalho extraclasse, reconhecendo momentos distintos de planejamento, execução e avaliação como inerentes a essa atividade profissional e também como condição para o desenvolvimento de programas de educação continuada e o cumprimento, pelos estabelecimentos de ensino, da incumbência de elaboração e execução de sua proposta pedagógica, com a participação dos docentes e em articulação com a comunidade escolar (LDB, arts. 12, I, 13, I e VI, e 14, I e II).

Abreu (2011) diz, ademais, que não se pode admitir a substituição das horas-atividade por vantagens acrescidas à remuneração do magistério, pois tanto a LDB quanto a Resolução da CEB/CNE apontam a necessidade de criação desse espaço para o trabalho coletivo. Em relação à educação continuada, devem ser implementados programas de aperfeiçoamento em serviço para os docentes em exercício, desde ações internas às escolas, desenvolvidas por suas próprias equipes, até aquelas promovidas pela administração da educação, envolvendo toda a rede de ensino. As horas-atividade dos professores devem ser utilizadas para reuniões ou oficinas pedagógicas, troca de experiências entre professores da mesma escola ou de mais de uma unidade escolar e entre os professores novos e aqueles com mais tempo de magistério. As diretrizes nacionais não definiram que as horas-atividade deveriam ser cumpridas no recinto escolar, mas sim "de acordo com a proposta pedagógica de cada escola".

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, entidade representativa dos Sindicatos dos Trabalhadores da Educação organizados nos Estados da Federação, além de ser propositiva, faz um acompanhamento sistemático das políticas educacionais implementadas e dispõe de informações sistematizadas a partir de boletins, quadros e tabelas.

Com relação à implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e à respectiva jornada de trabalho, dispõe em seu *site* (CNTE, 2013) de tabela de acompanhamento referente à Vencimentos/Remunerações e Jornada de Trabalho das carreiras do Magistério Público da Educação Básica (Redes estaduais).

O quadro referente à jornada de trabalho dos professores das redes estaduais, sua composição e organização, atualizada em março de 2013, demonstra que as cargas horárias da jornada de trabalho nos 26 Estados e no Distrito Federal varia entre 20, 25, 30 e 40 horas,

assim como as horas de trabalho pedagógico tem variada proporção na respectiva jornada. Constata-se também que dezesseis Estados cumprem o disposto na Lei 11.738/2008, artigo 2º § 4º o propósito das horas de trabalho pedagógico; nove Estados não as cumprem; e de dois Estados não disponibilizam informações.

Com base nessas informações, a partir dessa tabela, elaborei o quadro seguinte:

**Tabela 7: Jornada de Trabalho Segundo a Unidade da Federação. Carga Horária e Porcentagem de Hora Atividade. Brasil: Março de 2013**

| UF | Carga Horária | % Hora Atividade | CUMPRIMENTO DA LEI 11.738/08         |   |
|----|---------------|------------------|--------------------------------------|---|
|    |               |                  | Cumprimento PSPN                     | Cumprimento HTP                             |
| AC | 30            | 33,33%           | Paga o piso                          | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| AL | 40            | 25%              | Não paga piso                        | Não cumprimento hora de trabalho pedagógico |
| AM | 20            | ....             | Paga acima do piso                   | .....                                       |
| AP | 40            | 33%              | Não paga o piso                      | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| BA | 40            | 30%              | Não paga piso na forma de vencimento | Não cumprimento hora de trabalho pedagógico |
| CE | 40            | 33%              | Paga o piso                          | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| DF | 40            | 37%              | Paga o piso                          | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| ES | 40            | 33%              | Não paga o piso                      | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| GO | 40            | 33%              | .....                                | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| MA | 20            | 20%              | .....                                | Não cumprimento hora de trabalho pedagógico |
| MG | 24            | 25%              | paga a proporcionalidade             | Não cumprimento hora de trabalho pedagógico |
| MS | 40            | 25%              | Paga o piso                          | Não cumprimento hora de trabalho pedagógico |
| MT | 30            | 33,33%           |                                      | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| PA | 40            | 20%              | Paga o piso                          |   |
| PB | 30            | 33%              | aplica a proporcionalidade           |   |
| PE | 40            | 33%              | Cumprimento na íntegra               |   |
| PI | 40            | 30%              | Não cumprimento                      |   |
| PR | 20            | 25%              | Não cumprimento                      |   |
| RO | 40            | 33%              | Paga o piso                          | Cumprimento hora de trabalho pedagógico     |
| RN | 30            | 20%              | Paga o piso na proporção             | Não cumprimento HTP                         |
| RJ | -             | -                | Sem informação                       |   |
| RR | 25            | 33%              | Não cumprimento o valor como Venc.   |   |
| RS | 20            | 20%              | Não cumprimento                      |   |
| SC | 40            | 20%              | Cumprimento somente o valor          |   |
| SE | 40            | 37,5%            |                                      | Cumprimento somente a jornada               |
| SP | 40            | 17%              | Cumprimento somente o valor          |   |
| TO | 40            | 33%              | Cumprimento na íntegra               | Cumprimento na íntegra                      |

Fonte: Entidades filiadas à CNTE. Atualizada em março de 2013.

Observação: Quadro elaborado a partir da Tabela de vencimentos, remuneração e jornada de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (redes estaduais) referência: março de 2013. Organizada pela CNTE.

Na construção desta Tese, foi consultado também o *Thesaurus Brasileiro da Educação*. “Thesaurus” é palavra latina que significa “tesouro” e foi empregada, a partir de 1500, para indicar um acervo ordenado de informações e conhecimentos. O *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased) reúne termos e conceitos extraídos de documentos

analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Esses termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações (INEP, 2014). Nesse rastreamento, foram examinados resumos de dissertações, teses e artigos. Porém, não foram encontradas pesquisas específicas sobre jornadas de trabalho ou regime de trabalho, mas algumas trazem informações correlacionadas, como alguns resumos a seguir expostos.

Em “As condições de trabalho do professor: uma realidade a ser enfrentada”, Herivelto Moreira (2006), apresenta dados de uma série de entrevistas semiestruturadas com 19 professores em cinco escolas de ensino médio da rede pública do município de Curitiba sobre as condições de trabalho e as ameaças impostas à competência dos profissionais. A abordagem utilizada foi qualitativa, de natureza interpretativa. Os resultados sugerem que o excesso de trabalho, salários inadequados, baixo status, a falta de reconhecimento profissional, o isolamento profissional, o sentimento de impotência e o sentimento de inutilidade profissional são todos fatores que interagem para ameaçar a competência dos professores.

Elena Maria Billig Melo (2010), em tese de doutoramento sob o título “A política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006) convergências e divergências”, investigou o sentido e as forças políticas da política de valorização e profissionalização dos professores estaduais do Rio Grande do Sul. Mapeou as políticas educacionais de três governos estaduais, de 1995a 2006, sob o olhar de diferentes atores institucionais, como secretários estaduais de educação, conselheiros estaduais de educação, formadores de docentes, representantes de entidades de professores. É um trabalho investigativo de caráter descritivo-investigativo, com abordagem qualitativa.

Andrea Barbosa (2006), em “Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno”, analisa o custo-aluno-ano e a situação dos profissionais da educação em uma amostra de 82 escolas públicas urbanas e rurais de oito Estados brasileiros que apresentam condições de oferta para um ensino de qualidade. O texto destaca elementos quantitativos e qualitativos das condições de trabalho dos profissionais do ensino – qualificação, estabilidade, valorização salarial, carreira docente, jornada de trabalho, dedicação a uma escola e experiência docente, relacionando-os aos custos educacionais.

Com o “Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica”, de Adriana Duarte (2008) discute a metodologia em desenvolvimento em

projeto de pesquisa que tem como objeto a análise do trabalho docente, considerando sua natureza, configurações e sentidos. Apresenta as escolhas teórico-metodológicas efetuadas, o trabalho realizado em campo com os docentes e os resultados preliminares obtidos. As conclusões confirmam a expectativa inicial da pesquisadora quanto à capacidade manifestada pelos professores de se envolverem na análise do próprio trabalho e à confiança no trabalho coletivo e na possibilidade de mudanças a partir da sua organização.

Na Tese “Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as: narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas”, Inês Assunção de Castro Teixeira (2006) analisa algumas dimensões da experiência do tempo na vida de uma professora rural e uma professora urbana do Estado de Minas Gerais, mediante o pressuposto teórico de que o tempo é uma construção sócio-histórica, parte dos sistemas simbólicos das sociedades, construídos em longas cadeias de gerações, implicadas em lutas, tensões e conflitos. Os aspectos problematizados nessa experiência vivida referem-se, de um lado, às jornadas e aos ritmos do trabalho docente na escola e fora dela, tempos associados aos calendários e horários escolares e ao ritmo da vida moderna, em suas semelhanças e diferenças nas configurações temporais de escolas rurais e de cidades; de outro, relacionam-se aos tempos de deslocamentos – reais e virtuais – exigidos no trabalho docente. Além disso, o estudo analisa a dimensão da pluralidade de tempos da vida dessas professoras, em que se completam, harmonizam e tensionam os ritmos e temporalidades do trabalho, do lazer, do descanso, da família, dentre outros. Constata-se que a experiência do tempo docente é uma complexa, fina e delicada trama, enredos de histórias que distinguem os professores de outros segmentos profissionais, seja em contextos rurais, seja em contextos de grandes cidades, em realidades semelhantes, mas também diversas.

A profissão docente face à redução da educação à economia, de Tardif e Maurice(2007), é um trabalho do tipo ensaio crítico, que esclarece certo número de referências históricas e sociais para melhor se entender as pressões exercidas hoje sobre o ensino e sobre os professores no contexto atual da globalização da economia. A ideia central dos autores é que, de um ponto de vista histórico, a criação dos sistemas públicos de ensino fundamental sob uma lógica de inclusão e de democratização é um fenômeno muito recente, que está atualmente ameaçado por forças de mudança que visam ao mesmo tempo a fragmentar e restringir o sistema de ensino concebido como um espaço público, democrático e comum. O ensaio apresenta duas partes: na primeira, esboça-se rapidamente a evolução do sistema de ensino, de modo a ajudar no melhor entendimento do contexto atual; na segunda parte, propõe-se uma reflexão sobre algumas das mudanças recentes que confrontam os



sistemas de ensino com novos e temíveis desafios. Os autores concluem abordando a questão da identidade da profissão de professor e sua situação em face dessas mudanças.

Eduardo Machado (1992), em “Política se escreve com... giz”, traz o depoimento de um professor a respeito da sua profissão – um professor que vive do salário "hora/giz" em sala de aula, que suporta uma carga horária sufocante, que consome quantidades expressivas de horas em correções de provas, trabalhos, exercícios e outras atividades, o que deixa pouco ou nenhum tempo para reciclagem, aprimoramento e atualização. O professor é cobrado pelo aluno, pelo coordenador, pela direção, pelas famílias, pelos colegas, pelo caixa no supermercado e tantos outros...

Essas são, no total, as pesquisas encontradas com foco no trabalho docente, nas condições de trabalho dos professores, sua valorização e remuneração. Todas essas trazem a jornada de trabalho como um dos pontos problemáticos na situação do magistério brasileiro, inclusive demonstrando quadros relativos à quantidade de horas no que se refere à sua composição e à organização, bem como situando o histórico dos projetos de lei e diretrizes, os embates e debates e o desfecho quanto a esse tema.

#### 3.4 REGIME FEDERATIVO DE COLABORAÇÃO: VALORIZAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

Como demonstram os dados estatísticos, há carência de maiores informações oficiais relativas à quantidade de horas de trabalho exercidas pelos professores em sua totalidade, considerando todos os vínculos de emprego, ou seja, o número de contratos celebrados e as respectivas horas de trabalho exercidas em diferentes esferas administrativas.

A engenharia da política de financiamento se caracteriza a partir da composição da política de fundos com recursos advindos dos entes federados em suas três esferas, com uma distribuição equitativa desses recursos entre eles e da partilha conforme as responsabilidades de oferta educacional por cada ente, apontando para um regime de colaboração.

Na busca de assegurar mais recursos a partir das matrículas, frente aos valores ainda deficitários previstos por aluno a cada ano e uma cultura ainda incipiente de planejamento mais racional entre os entes federados, anualmente as redes de ensino disponibilizam determinado número de matrículas e organizam-se em seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos. As vagas para atribuições de aulas aos professores são estabelecidas por cada

ente . Como constitucionalmente é admitido mais de um vínculo de emprego, o processo de contratação do profissional se faz simplesmente e sem concentração federativa.

Embora haja a socialização dos recursos financeiros entre os entes federados e eles sejam divididos igualmente entre as redes de ensino, não se verifica a mesma medida no que se refere à política de valorização dos docentes e à sua importância para a garantia da qualidade educacional. Mesmo que determinado número de professores exerça suas funções docentes entre as redes estadual e municipal, atenda determinado número de alunos semanalmente, trabalhe determinado número de aulas, processe determinados tipos de conhecimentos, aplique determinadas metodologias de trabalho e processe determinados modelos avaliativos, não há interação e diálogos entre os entes federados no que se refere à jornada de trabalho desses profissionais, sua quantidade, composição e organização, condições de trabalho oferecidas e condições ideais que possam proporcionar terreno mais fértil para o constructo da profissionalidade docente e, em contrapartida, da qualidade educacional.

Não se sabe de forma sistemática, em nenhuma das redes, o número de alunos atendidos por indivíduo professor e o número de horas que trabalha, como as formas de organização das horas trabalhadas e sua quantidade, as formas de organização curricular, metodológica e avaliativa processadas por esse profissional, considerando os dois ou mais vínculos empregatícios. Quais as dificuldades encontradas para cumprir essas funções docentes? Qual o valor remuneratório recebido, considerando esses vínculos empregatícios? Como se organiza o plano de cargos, carreira e salários em cada esfera administrativa? Mesmo sendo esses professores servidores públicos, estão a serviço de instâncias públicas distintas e concorrenciais na oferta educacional em cada comunidade. Por isso, tenho ouvido de muitos professores, “a nossa carreira é correr entre uma escola e outra”. Não há uma coordenação comum entre as duas redes em que essas situações possam ser problematizadas, equacionadas e refletidas e caminhos de superação possam ser apontados.

O modelo de gestão, em geral, transcorre no tipo de gerenciamento empresarial. Cada qual cuida do seu terreno, mesmo que o mínimo valor-aluno para todas as rede seja operado de forma igualitária, a partir dos coeficientes estabelecidos para cada etapa e modalidade de ensino. No que tange ao financiamento, cada uma dessas etapas e modalidades tem seus objetivos e currículos diferenciados, e não se têm desenvolvido políticas de planejamento pautadas no diálogo e na cooperação, fator de gestão importante para potencializar medidas mais racionais entre as redes na busca de superação de problemas comuns, bem como para

potencializar o poder político de ambas as esferas governamentais a fim de garantir medidas eficazes para dirimir tais problemas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (2010, p. 47), já em 1930 referia-se ao processo de descentralização da educação, assim:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2010, p. 47).

Problematizava, pois, aspectos estruturantes relativos às relações políticas entre os entes federados, na perspectiva de construir a união entre eles, tendo em vista a unidade nacional. O Manifesto lembra que essa unidade não deve significar a uniformidade, e sim a junção das multiplicidades, que de forma coordenada devem atingir a unicidade para alcançar interesses comuns.

A problemática inerente à composição e organizações da jornada dos educadores desafia a todos nós, cidadãos brasileiros, em especial a nós, profissionais da educação que temos o dever de equacionar a forma de organização do sistema educacional em sua totalidade. Ao equacionarem-se aspectos inerentes à jornada de trabalho, vêm à baila aspectos de gestão, financiamento, carreira e também currículo, lembrando que a forma de configuração das jornadas de trabalho impacta diretamente os diversos aspectos sobre os quais se estrutura o sistema educacional, essa contradição, emperra todo o sistema. Como demonstram os dados e resultados de pesquisas aqui apresentados, esse é um problema nacional comum a todos os entes federados componentes do Estado brasileiro.

No Manifesto dos Pioneiros, encontramos ainda considerações significativas que nos ajudam a refletir sobre a importância do diálogo entre os entes federados para superar problemas como esses vivenciados no campo da valorização docente e da qualidade educacional:

Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria forma das cousas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se depuseram também a dominar e a canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, “não há educação barata como não há guerra barata”); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país (Manifesto, 2010, p. 72/73).

Fica evidente que o vivenciado historicamente no que se refere à valorização docente e à qualidade educacional se dá em razão da falta de ação coordenada do poder público, somada à falta de investimentos. O julgamento pelo STF da ação de inconstitucionalidade sobre a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional é um exemplo. O debate realizado a partir da *amicuscurie*, a decisão do STF de tornar legítimas tanto a conceituação do piso quanto à respectiva forma de organização da jornada de trabalho dos profissionais da educação, as divergências quanto à forma de correção e atualização do PSPN e do valor aluno do Fundeb e os conflitos atualmente vivenciados quanto às regulamentações dos percentuais do PIB e dos recursos dos *royalties* do petróleo e do pré-sal destinados à educação, demonstram que as preocupações da década de 1930, contidas no Manifesto dos Pioneiros, são atuais e ainda nos desafiam.

Conclamam o presente a uma grande e forte ação coordenada do poder público. Essas ações coordenadas entre as instâncias federal, estadual e municipal são basilares para continuar a construção da União Federativa Brasileira. Dominar esses males que atingem a educação brasileira e canalizar as forças sociais e políticas na busca dos avanços necessários a esse setor será vital ao processo de democratização e fortalecimento da nação brasileira.

Nas conferências realizadas em todo o território para debater proposições para o Projeto de PNE, um dos pontos discutidos foi o sistema articulado de Educação, que deve estar expresso. Segundo Leocádia Maria da Hora Neta, representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, o pacto federativo está no cerne desse debate, porque, para criar-se o Sistema Nacional de Educação, há que aperfeiçoar as relações entre os entes federados; há ainda muitos entraves na construção dessa cooperação, dessa colaboração. A representante considera que a primeira coisa a aperfeiçoar é a definição de responsabilidades, que gera uma relação bastante tensa, pois o regime de colaboração nunca foi regulamentado. Dessa forma, é importante que o PNE seja conduzido juntamente com o

Plano Plurianual (PPA) dos Estados, dos Municípios e da União, pois não bastará ter uma definição de metas se não houver recursos financeiros para atingi-las.

Essa integração entre os entes federados apresenta-se como um dos principais desafios, dadas as relações de poder entranhadas na sociedade, formando diversas constelações, como sugerido por Santos (2000). Essas relações de poder, no seu entender funcionam abrindo novos caminhos ou fixando fronteiras. Posto que as constelações de poder são conjuntos de relações entre pessoas e entre grupos sociais. As relações de poder, mais do que mecanismos,

são como rios que, conforme a estação do ano ou o percurso, ora são perigosos, ora são tranquilos, ora navegáveis, ora não, ora rápidos, ora lentos, umas vezes enchem, umas vezes vazam, e às vezes mudam até o seu curso. São, porém, irreversíveis, nunca regressando à nascente. Em suma, são como nós: nem vagueiam ao acaso, nem são totalmente previsíveis (SANTOS, 2000, p. 269).

A construção de um sistema de ensino a partir do regime de colaboração, portanto, pode ser comparada como leito de um rio, como sugerido por Santos (2000), pois atinge diretamente as relações de poder consteladas em cada ente federado. Porém, ao invés de nos amedrontar, deve nos encorajar, na certeza de que em seu percurso construiremos relações “emancipatórias” que poderão nos levar à democratização do poder no interior dos Sistemas de Ensino, especialmente no que se refere à política de valorização docente. Assim, as contradições das condições de trabalho, em quantidade e qualidade da jornada de trabalho, não acontecem de forma unilateral e não se explica por si mesmo; é nesse terreno que estes fatores devem ser tratados, tendo em vista a conquista da valorização docente e da qualidade educacional.

### 3.5 FINANCIAMENTO E EFEITOS SOBRE A VALORIZAÇÃO DOCENTE

O controle social sobre a política de financiamento e seus efeitos sobre a valorização docente, em especial a jornada de trabalho, demandam, além de estudos e pesquisas, normatizações. As relações entre as esferas administrativas governamentais e o controle administrativo entre ambas no que se refere à valorização docente, à organização, à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho dos profissionais requerem estudos, reflexões e definições articuladas e sistêmicas voltadas para a garantia de condições de trabalho

adequadas a projetos educacionais centrados na democratização e qualidade educacional para todas as etapas e modalidades de ensino.

Os fundos de financiamento possibilitaram a ampliação e certa reorganização das redes de escolas, como das etapas e modalidades de ensino, inclusive prevendo coeficientes e valores por aluno diferenciados, tendo em vista a redistribuição dos recursos conforme o número de matrículas em cada etapa e modalidades de ensino, de acordo com os seus custos. No entanto, os recursos financeiros são considerados ainda bastante escassos para uma efetiva valorização dos profissionais da educação, em especial dos docentes, cujas condições de trabalho são, frequentemente, incompatíveis com o desejado padrão de qualidade do ensino.

Ao refletirmos sobre as atuais formas de organização dos tempos e dos espaços escolares, vêm à tona diversos tipos de problemas e conflitos. Aqui trazemos as agressões intelectuais, conceituais e de práxis pedagógicas de que alunos e professores são vítimas. Não se reflete sobre as responsabilidades civis do Estado nesse contexto. Por um lado, as escolas são reféns das condições financeiras das Secretarias de Estado de Educação e não possuem autonomia para encaminhar soluções mais profundas no âmbito dos projetos políticos pedagógicos.

### 3.5.1 CAQ X PSPN e o Resgate da Qualidade Educacional

O controle social sobre os custos educacionais e o aporte de recursos financeiros para a sua garantia ainda são frágeis, principalmente no que se refere aos fatores delimitadores da valorização docente. As regulamentações da política de financiamento passaram a especificar as responsabilidades de Estados e Municípios com a política de valorização dos profissionais da educação. Estados, Distrito Federal e Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, de modo a assegurar uma remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Há uma direta associação da valorização do magistério com remuneração, qualificação, carreira e, dentro desta, a jornada de trabalho. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à qualificação do profissional, o que, por sua vez, atua também sobre a jornada de trabalho empregada no fazer docente: planejamento, organização das atividades

pedagógicas, qualificação e aulas em sala. Portanto, valorização do magistério ou dos profissionais da educação e a qualidade compõem um binômio. No mundo das políticas educacionais, esse ponto ainda carece de definições, extremamente vitais à qualidade educacional e à valorização dos profissionais, como é o caso do custo aluno qualidade (CAQ). Além disso, há que se considerar a captação e destinação dos recursos necessários à garantia dessa qualidade. Estudos têm sido realizados acerca do custo aluno qualidade, entretanto, sua efetivação prática ainda demanda disponibilização de recursos financeiros.

O filme *Erin Brockovich*, baseado em uma história real, que Escalona (2009) usa para relatar o tema *Riesgo y Derecho de Daños*, demonstra a luta de *Erin Brockovich* para provar na justiça o direito das pessoas vítimas da poluição dos lençóis freáticos causada por uma companhia de gás. A leitura contida nas entrelinhas desse filme traz as limitações ainda presentes no conceito de riscos e danos. Ao refletir conceitualmente sobre essas limitações de riscos e danos no contexto da Educação Escolar, o custo-aluno merece ser delimitado como elemento fundante das condições adequadas indicadas como essenciais à qualidade educacional e à valorização docente. As atividades pedagógicas desenvolvidas em condições de trabalho e de estudos inadequadas de forma geral, mas especialmente quanto ao tempo recomendado a processos comprometidos com uma práxis pedagógica em que a ação-reflexão se estabeleça de forma integrada e os saberes das diversas áreas possam interagir sobre o objeto de estudo, com docentes e discentes se constituindo enquanto sujeitos desse processo revelam o quanto o sistema educacional em sua forma organizacional nega esse direito.

A luta de *Erin Brockovich* para comprovar primeiramente a poluição dos lençóis freáticos e o direito das pessoas contaminadas não só demandou estudos de diversas naturezas, mas também provocou conflitos na própria área jurídica quanto à aceitação das verdades advindas das suas pesquisas. O referido filme traz reflexões significativas para a área educacional quanto à organização metodológica, à importância da interlocução com o mundo do conhecimento e a formas de processos pedagógicos diferenciados, em seus fins e metodologias. Ainda figuram desafios para o sistema educacional, especialmente o tempo destinado à jornada de trabalho, sua organização e a diferença que constitui sua garantia frente ao direito à educação de qualidade para todos.

### 3.5.2 Valor Aluno e Valor do Professor

O controle social sobre o valor-aluno e os valores transferidos para as políticas de valorização docente, em especial a remuneração pelas horas trabalhadas pelos professores, como o controle social sobre essa quantidade de horas e a compreensão da inter-relação da qualidade da jornada trabalhada com a qualidade educacional são ainda inexistentes.

Atualmente, o CAQi (CNE/CEB. Parecer nº 08/010), um índice elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação inverte a lógica do investimento público por aluno. Na política em vigor, o cálculo sobre o valor mínimo é feito com base na arrecadação tributária, dividindo-se o total de impostos destinados à área pela quantidade de alunos. Com o CAQi, o valor mínimo é estipulado; logo é preciso fazer cumprir esse investimento, o que acarreta produzir e alocar recursos financeiros necessários e mais rigor em seu processo de acompanhamento, controle e fiscalização.

Compreender a qualidade da jornada de trabalho docente a partir de fundamentos refletidos no custo aluno qualidade implica compreender um pouco mais sobre o parâmetro qualidade. Bruno (2011), por exemplo, diz:

A definição técnica estabelecida pelo International Standardization Organization – ISO é de que “*Qualidade é a adequação ao uso. É a conformidade às exigências*”. Na verdade, qualidade é um conceito multifacetado, com algum grau de subjetividade, que se refere a aspectos diferentes, cada um aplicável a determinados contextos que condicionam o conceito. Não encontraremos um significado sólido e objetivo a não ser quando estiver associada a uma função ou uso específico (BRUNO, 2011, p. 87).

É, portanto, frente à complexidade da conceituação de qualidade e à natureza do trabalho docente, marcado por funções cerebrais e elaboração intelectual e dedução interpessoal, que a jornada de trabalho dos professores e sua respectiva remuneração se apresentam como fatores e indicadores importantes. Não só será imprescindível à definição do custo-aluno-qualidade, como também decisiva em termos práticos para garantia da qualidade educacional. O contexto socioeconômico, político e cultural onde está inserida cada escola e a atuação docente exige interações entre os sujeitos alunos e professores, marcadas por subjetividades. A qualidade do tempo é decisiva ao estabelecer-se determinada valoração.

Em estudo sobre custo aluno/ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para um ensino de qualidade, realizado pela UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação, do Rio Grande do Sul, Farenzena (2005), consta que o custo



aluno/ano de cada escola e as variações entre as categorias dificilmente podem ser explicados por apenas um fator, demandando uma “composição” capaz de dar conta, em última instância, da situação complexa que implica determinado custo e determinado perfil. O relatório reforça as variações determinadas pelo nível salarial dos profissionais, ao qual estão associados, em especial, o nível de escolaridade dos profissionais, as progressões na carreira, as cargas horárias de trabalho, a composição das jornadas de trabalho e as proporções entre docentes e não-docentes.

Ainda sobre o controle social na engenharia da política de financiamento da educação, encontram-se lavrados mecanismos de acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos, entre eles, o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos fundos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim. Os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais mensais, atualizados, relativos aos recursos repassados e recebidos da conta dos fundos, assim como os referentes às despesas realizadas, ficarão permanentemente à disposição dos conselhos responsáveis, bem como dos órgãos federais, estaduais e municipais de controle interno e externo, sendo-lhes dada ampla publicidade, inclusive por meio eletrônico (Lei 11.494/07 Art. 25).

Além disso, sempre que os conselheiros julgarem conveniente poderá requisitar ao poder executivo cópias de documentos, por exemplo, folhas de pagamento dos profissionais da educação, as quais deverão discriminar aqueles em efetivo exercício na Educação Básica e indicar o respectivo nível, modalidade ou tipo de estabelecimento a que estejam vinculados. (Lei 11.494/07 Art. 25) O Ministério da Educação atuará na realização de estudos técnicos com vistas à definição do valor referencial anual por aluno que assegure padrão mínimo de qualidade do ensino (Lei 11.494/07 Art. 30).

Esses mecanismos de acompanhamento das folhas de pagamento pelos conselhos do fundo, associados a estudos do valor aluno que assegure o padrão mínimo de qualidade, de acordo com a vontade política, podem contribuir para soluções dos problemas enfrentados quanto à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho. Considera-se, portanto, muito importante que as redes de ensino, em seus conselhos, a partir das folhas de pagamento com os registros da carga horária de trabalho de fato exercida pelos profissionais, realizem estudos de forma articulada, como determinam os princípios do regime de colaboração, sentido de viabilizar caminhos para se chegar em menos tempo a um estágio aceitável de valorização

profissional e qualidade da educação. Os números em si, tanto de oferta educacional e sua organização, quanto de recursos financeiros destinados por etapas e modalidades de ensino e em sua totalidade, são importantes, porém, a qualidade não se limita aos aspectos quantitativos.

O tempo que o professor usa para o seu fazer tem como centro o estudante e este não pode ser tratado como um objeto, mas como sujeito do seu próprio saber, que depende diretamente do tempo que o profissional destina para atender de forma sistemática às carências intelectuais e também comportamentais do aluno.

Valorização docente não se trata, portanto, de um bem exclusivo de professor. É, antes de tudo, justiça com o estudante – um bem social. É dispor de profissionais com tempo e qualificação profissional condizentes com as necessidades intelectuais, morais e afetivas do estudante. Profissionais que possam interagir com seus alunos e não tratá-los simplesmente como depósito de conteúdos curriculares fragmentados em cada disciplina e cronometrados em horas-aula.

Mais uma vez, reitero que a jornada de trabalho dos profissionais da educação, a organização desse tempo e a devida remuneração se apresentam como alguns dos principais nós da desvalorização desses profissionais, da qualidade educacional e da natureza dessa qualidade.

No que tange ao controle social, Barroso (2005), em suas análises sobre o Estado, educação e regulação sobre as políticas públicas, chama atenção para os princípios fundadores da "escola pública" enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo. Entre esses princípios destaca “a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares”. A seguir, afirma que tais princípios obrigam que a escola seja “*sábia* para educar (permitindo a emancipação pelo saber), *recta* para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e *justa* (participando na função social de distribuição de competências)” (BARROSO, 2005 p. 745).

Diz o autor também: “em muitos casos, esses princípios não tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos, em que assenta a escola de massas, ao longo da sua evolução histórica e no seu processo de expansão à escala planetária” (BARROSO, 2005, p 746).

Ao detectar-se a falta de controle social sobre a jornada de trabalho docente, há de se concordar com Barroso (2005) que os princípios estabelecidos de universalização do acesso e

igualdade de oportunidades por meio da partilha de uma cultura comum para todos, mediante políticas educacionais calcadas em parâmetros de qualidade em sua forma de organização, seus currículos e métodos pedagógicos, não têm encontrado a devida correspondência. É justamente sobre esses elementos que o trabalho e o fazer docente ocupam espaços e tempo, importância fundamental para a garantia de uma escola de qualidade para todos com a devida valorização profissional.

Barroso (2005), em suas reflexões, destaca a grande importância da “repolitização da educação” com a multiplicação das instâncias e momentos de decisão. Aponta, ainda, que a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de “actores conferem ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente, e exigem ao mesmo tempo um papel renovado para a *acção* do estado” (BARROSO, 2005, p.15). É nesse contexto que a jornada de trabalho docente merece ser ressignificada em termos de quantidade e qualidade e considerada como ferramenta basilar para a construção de políticas democratizantes capazes de contribuir para o emergir do novo e decisivas em sua forma de organização para “compatibilizar o respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade” (BARROSO, 2005, p.15)

Portanto, o controle social sobre a valorização dos profissionais da Educação engloba condições básicas de qualidade educacional e respeito não apenas por esses profissionais, mas pelos alunos em seu direito de contar com profissionais que possam olhar nos seus olhos, conhecer seus desejos, suas necessidades intelectuais e afetivas. Profissionais capazes de detectar os pontos nevrálgicos no mundo do conhecimento que emperram seu aprender e habilitados a desemaranhar as contradições e a interagir com os estudantes no mundo da ciência e da vida.

Recorrendo novamente a Santos (2003), quanto à importância da transformação na gramática social e cultural, sabe-se que no Brasil, há mais de 20 anos, desde a Constituinte de 1988, os trabalhadores da educação e entidades da sociedade civil têm buscado definir políticas voltadas para a valorização docente. Porém, os termos e conceitos quanto à valorização docente, em especial no que se refere à organização, à composição e à quantidade da jornada de trabalho, bem como à sua configuração dentro da carreira docente e do PSPN, não têm obtido acordos fáceis.

Além da falta de recursos financeiros, as divergências são de diversas naturezas e frentes, chegando-se ao ponto de ser essa demanda encaminhada para a justiça e de o STF

instalar uma *amicuscurie* para auxiliar no julgamento. Mesmo assim, sua implementação ainda figura como desafio, marcada por descontentamentos de gestores e lamentações da falta de recursos. A gramática social, cultural e a identidade ainda existente remetem a um Estado colonial, autoritário e discriminador.

Em Santos (2003 e 2010) percebe-se que a gramática social e cultural, no campo da carreira docente, da remuneração e da jornada de trabalho, se fundamenta na lógica de uma democracia liberal. Como demonstrado no levantamento das pesquisas, as condições de trabalho são situadas, porém, pesquisas mais precisas, problematizando o aspecto da jornada e valorização docente, ainda não têm sido suficientes para aprofundar, problematizar, equacionar e emergir novos conceitos.

Na perspectiva de Gramsci, pode-se considerar esta uma questão dialética. Será a inter-relação entre a teoria e a prática que fará brotar uma nova política no campo da valorização docente. A presença do STF na causa frente à normatização de tais princípios, as demandas em cada Estado com o envolvimento de gestores, as greves e mobilizações sindicais e as ações do ministério público, entre outros, certamente dinamizam o intelectual, o moral, o econômico e o político, o que faz surgir essa nova gramática social e cultural.

A partir dos levantamentos estatísticos, relatórios de pesquisas e produções de dissertações, teses e artigos vistoriados, fica evidente a necessidade de criar mecanismos para trazer à tona e conhecer de forma mais sistemática as condições de trabalho dos professores, especialmente quanto à jornada de trabalho. É situação reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro como problemática, e para a qual tem buscado meios de superação, embora sejam essas políticas que perpassam diretamente pelas relações intergovernamentais, dada a sua descentralização, o que requer o fortalecimento do regime de colaboração. Os planos de carreira, por exemplo, como mencionado em vários estudos consultados, demonstram a quantidade de horas em jornada de trabalho definida no âmbito de cada plano, mas as atribuições de horas-aula podem sofrer alterações, com flexibilidade para cargas horárias parciais. Ainda há concursos sendo realizados para regime de jornadas parcial, com variações de Estado para Estado, de município a município.

O estudo da legislação referente a políticas educacionais demonstra certo esforço do Estado para solucionar o quadro apresentado, apesar de os entraves ainda serem grandes. Não existe um controle social mais rigoroso quanto à totalidade de horas trabalhadas por esses profissionais, cada ente federado administra sua rede. Há necessidade de estudos e controle estatísticos mais pontuais e claros.

O Censo da Educação Básica, ao trazer em nota ao pé da tabela que um mesmo docente pode atuar em mais de um nível ou em mais de um estabelecimento de ensino, demonstra a necessidade de medir com exatidão o total de horas trabalhadas pelos professores e a respectiva jornada de trabalho. Embora contenha informações sobre o número de profissionais por cargas horárias padronizadas, a carga horária nas determinadas unidades federativas, não indica o número de contratos e as horas de cada um, de forma a permitir um controle em sua totalidade.

Os levantamentos estatísticos, mesmo no caso de censos especiais, como o Censo do Professor, continuam reféns da lógica de funções docentes, estruturando-se na velha gramática social e cultural da política liberal. Considera-se o número de contratos com determinadas horas-aula. Não há o diálogo entre unidades federadas – em geral, estado e município - para reconhecer o sujeito professor detentor do contrato ou, muitas vezes, nem mesmo entre os estabelecimentos de ensino de uma mesma unidade federada. Os dados estatísticos oficiais – tanto a Rais quanto os dados do Censo Escolar do Inep – contam postos de trabalho e funções docentes, sem a dimensão do número de sujeitos.

A jornada de trabalho transcorre como algo de direito privado de cada professor, sendo a sua quantidade determinada pelos interesses e necessidades remuneratórias dos profissionais. Em muitos casos, a jornada extrapola as próprias forças físicas e enquadra-se perfeitamente na lógica de produção do mercado capitalista. Essa lógica é reforçada pela forma organizacional do currículo, ainda mantido pela ordenação disciplinar e tecnicista, com horas-aula rigorosamente determinadas para cada disciplina e seu mundo particular de conhecimento e contabilizadas em minutos.

Ao analisar-se o instrumento de coleta de dados do Educacenso, identificado como Cadastro do Professor e preenchido anualmente, constata-se a inexistência de informações sobre horas trabalhadas, número de vínculos empregatícios e respectivas horas de trabalho e sua organização. Esse seria o instrumento estratégico para coleta, tabulação e sistematização de informações mais precisas sobre jornada de trabalho, de forma a permitir um controle mais racional e propositivo para definições de políticas de valorização docente e qualidade educacional e, especialmente, de diálogo entre os entes federados, ao trazer informações precisas sobre a quantidade de horas de trabalho. Permitiria não um controle social pautado no direito liberal e na velha gramática social e cultural da democracia liberal, autoritária, discriminatória e perseguidora, mas a descolonização dos códigos e o diálogo entre os entes federados, com o levantamento de problemas e equações frente a múltiplos vínculos,

organização, quantidade e qualidade da jornada, considerando o projeto de escola ideal pautado por novos códigos e linguagens, numa nova gramática e reinvenção do poder.

Ficou também evidente que parte considerável da desvalorização docente e de problemas vivenciados quanto à jornada de trabalho se dá em razão da falta de ação coordenada do poder público, em regime de colaboração, somada à falta de investimento, problema já apontado na década de 1930 pelo Manifesto dos Pioneiros. A jornada de trabalho é complexa e o seu desemaranhar não se faz isolado dos fatores carreira, remuneração e investimento educacional. O pagamento das horas trabalhadas pelos professores não pode ser considerado como gasto, e sim como investimento para obtenção da qualidade educacional adequada – investimento cujos benefícios contemplam tanto o professor quanto os alunos.

O controle social do valor - aluno e dos referidos valores transferidos para as políticas de valorização docente, em especial a remuneração pelas horas trabalhadas pelos professores, a partir de parâmetros em que se levem em conta quantidade e qualidade da jornada trabalhada e sua inter-relação com a qualidade educacional, demanda de ações mais efetivas.

#### 4 TRABALHO DOCENTE: JORNADA DE TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Compreender a natureza do trabalho docente e o papel da jornada de trabalho é fator preponderante ao investigarem-se políticas que viabilizem a valorização profissional e a qualidade educacional. O trabalho docente é classificado como um trabalho cerebral (BARBOSA, 1967) e faz uso direto de estruturas cognitivas, emotivas, psíquicas e afetivas, além de físicas, neuronais, sociais e culturais. É, portanto, considerando a natureza do trabalho docente – “trabalho cerebral” – que se busca investigar a política de valorização dos profissionais da educação no que tange à organização, quantidade e qualidade da jornada de trabalho e sua inter-relação com a qualidade educacional.

O trabalho na vida de qualquer sistema econômico, social e político e fatores como sua quantidade e qualidade são decisivos ao sucesso de qualquer empreendimento. É tendo em conta a **quantidade e qualidade de trabalho necessário à qualidade dos processos educacionais** que se busca problematizar as configurações da jornada de trabalho docente e as condições de trabalho asseguradas ou não, tendo em vista a garantia tanto da valorização docente quanto da **qualidade social da educação**.

Quando se trata do trabalho intelectual, a segurança psíquica, emotiva e social é apontada como fator preponderante para garantia de qualidade do tempo que exige o labor em que as funções cerebrais se apresentam como ferramentas apropriadas para a produção da sua materialidade. É esse o caso da educação, em que se envolvem duas partes de sujeitos humanos, estudantes e professores, tendo o conhecimento em si como a sua principal produção. O tempo destinado à jornada de trabalho do professor e sua forma de organização no mundo das políticas educacionais ainda demandam reconhecimento e custeios proporcionais à qualidade desejada.

A atenção dispensada à qualidade do tempo de que dispõe o professor para processamento das atividades docentes é tratada no âmbito desta Tese por ser a qualidade educacional uma grande preocupação, demandando reflexões e compromissos dos vários setores econômicos, políticos e sociais. O próprio perfil de profissional adequado ao trabalho docente, com professores e estudantes interagindo enquanto sujeitos, implica condições de trabalho apropriadas, em especial, no tempo destinado à jornada de trabalho e, conseqüentemente, ao processo formativo contínuo e permanente. Por isso, implica também fundamentos epistemológicos diferenciados da ordem em que têm se fundamentado as políticas e direitos humanos e sociais, ainda pautados por preceitos e democracias liberais.

Esse pode ser considerado um dos principais diferenciais da profissão docente. Não se fabrica o profissional nos moldes desejados, e não se treina antecipadamente; a qualificação vai além da formação inicial, construindo-se no processo, e envolve aspectos diversos, especialmente o político e pedagógico, perpassando valores intelectuais e morais. A formação inicial de professores no Brasil, no geral em tese, tem se limitado às especialidades de cada licenciatura, sem currículos comprometidos diretamente com o perfil profissional para a docência, o que é agravado pelas condições de trabalho, particularmente na quantidade de horas trabalhadas. A gramática social e cultural (SANTOS, 2003 e 2010) na qual se define e embasa a vida educacional em seus diversos aspectos advém do histórico de uma democracia pautada pela ordem liberal, com ranços colonialistas e autoritários.

No âmbito desta Tese, levanto indagações quanto à indisponibilidade do tempo necessário ao professor em sua jornada de trabalho, de forma a pautar seu trabalho a partir de interações sociais. Os multiempregos com o acúmulo de horas de trabalho, a baixa remuneração e limitações de tempo disponível para reflexão do vivenciado em sala de aula, para o diálogo e a interação entre os sujeitos e o conhecimento, suscitam reflexões quanto aos efeitos desses fatores sobre a qualidade social, tanto do trabalho docente quanto dos processos educacionais e seus respectivos resultados.

Nessa perspectiva, retomam-se reflexões de setores políticos e sociais em que se afirma que a educação no setor público, diferentemente de outras áreas da atividade humana, não produz mercadorias – forma pessoas e, portanto, tem no ser humano seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Mesmo que o processo educativo seja mediado por meios materiais, como exigem as estruturas das escolas, é na relação humana que ele se realiza. Aprofundam-se também aspectos inerentes às condições de trabalho relativas à atuação docente, necessárias para assegurar a qualidade do ensino, como, por exemplo, a tranquilidade e segurança como fatores primordiais para dedicação profissional e, conseqüentemente, para a profissionalidade, de preferência, sobre outras bases e uma nova gramática social e cultural.

É no contexto desses fatores apontados como básicos para dedicação profissional que se busca indagar as garantias concedidas para se alcançar a qualidade da jornada de trabalho. Procura-se compreender até onde a quantidade de horas destinadas ao trabalho docente em suas diversas atividades tem contribuído para a construção de processos educacionais com qualidade.

Indagações são levantadas no intuito de problematizar e equacionar aspectos e fatores que têm limitado os avanços em termos de valorização docente e qualidade educacional, com



foco específico na jornada de trabalho. Tem-se o objetivo de suscitar reflexões para futuras investigações, além de fundamentar este próprio estudo quanto aos fatores quantidade e qualidade da jornada de trabalho dos professores da Educação Básica, na tentativa de visualizar caminhos que possam contribuir com a evolução do conhecimento nesse campo e aprimorar o seu estado da arte. Tais indagações foram construídas no processo de estudos e reflexões desta Tese, a partir dos quadros de dados estatísticos oficiais e de determinados aspectos jurídico-normativos em partes anteriores apresentadas os quais foram equacionados quanto a quantidade e qualidade da jornada de trabalho, tendo em vista a garantia da valorização docente e a qualidade educacional.

Nessa perspectiva, quadros foram elaborados para mapear as condições de trabalho no que se refere à jornada de trabalho quanto à sua quantidade e qualidade. A partir de suportes legislativos, tais indagações foram levantadas. O primeiro quadro traz indagações sobre determinados fatores numéricos e princípios legais a partir de legislações brasileiras, fundamentais ao conhecimento do **mapa quantitativo**. O segundo refere-se ao **mapa da qualidade** dessa jornada de trabalho, com indagações sobre princípios legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus Artigos nº 13 e 14, apontados como deveres de ofício e competências das funções docentes a serem assumidas pelos professores em seu papel de educadores, sobre quem recai grande parte da responsabilidade das tarefas de desenvolvimento dos processos educacionais.

Portanto, nesta Tese, não se tem a pretensão de emitir conceitos, definições e caracterizações exatas quanto a esses aspectos. Contudo, como dever de ofício enquanto pesquisadora, cabe refletir sobre determinados fatores, indicadores e caminhos metodológicos que permitam alvarar as investigações científicas no que se refere à jornada de trabalho dos professores das escolas públicas da Educação Básica.

Aspectos administrativos e pedagógicos inerentes à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho são equacionados e problematizados, e suas respostas nos desafiam à continuidade dessas reflexões e investigações, na busca de uma política de valorização docente e educacional emancipatória e distinta da hegemonia liberal.

#### 4.1 NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DA JORNADA DE TRABALHO

Estudos sobre a jornada de trabalho dos professores remetem de imediato à compreensão da natureza do trabalho docente, como indica a literatura sobre o direito do trabalho. Ao pensar o trabalho docente no Brasil quanto a esses aspectos, vale trazer o pensamento de Barbosa (1967), um dos idealizadores da primeira Constituição Brasileira, logo após a abolição da escravatura. Em sua conceituação sobre trabalho, diz: “qual é dos trabalhos, o mais árduo, o mais severo, o mais consultivo, o que às energias fisiológicas nada acrescenta, em trôco do que lhe subtrai? O trabalho cerebral” (in *Obras Completas*, vol.XLVI, tomo I, pág. 150).

A jornada de trabalho tem constituído, nos vários modelos socioeconômicos e políticos adotados ao longo dos tempos, um dos fatores mais complexos da sociedade, por ser o trabalho o motor do seu desenvolvimento. Na época da manufatura, anterior à revolução industrial, as produções eram feitas de forma manual. O artesão cuidava de todo o processo, desde a obtenção da matéria-prima até a sua comercialização. Com o advento da industrialização, mudou-se radicalmente a organização do trabalho.

A partir da Revolução Industrial, o volume de produção aumentou extraordinariamente: a produção de bens deixou de ser artesanal e passou a ser maquinofaturada. As populações passaram a ter acesso a bens industrializados e deslocaram-se para os centros urbanos em busca de trabalho. As fábricas começaram a concentrar centenas de trabalhadores, que vendiam a sua força de trabalho em troca de um salário.

Com as evoluções ocorridas, o mundo do trabalho, segundo Tardif e Lessard (2011), passou a contar com outros tipos de profissionais, necessários ao mundo dos serviços, como técnicos e cientistas, chegando até a superar o grupo de produtores de bens materiais. São grupos que criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico – atuando, portanto, numa sociedade da informação e do conhecimento.

Nessas mudanças no mundo da natureza do trabalho, cabe situar o trabalho docente e relembrar as indagações e conceituação de Barbosa (1967) quanto ao trabalho cerebral como um dos mais árdios e mais severos. É no contexto da quantidade e qualidade de trabalho necessário à qualidade dos processos educacionais que se busca problematizar as

configurações reais da jornada de trabalho docente e as condições de trabalho asseguradas ou não, tendo em vista a garantia da valorização docente e da qualidade social da educação.

É a classe trabalhadora que frequenta a escola pública, portanto, o bem que é o processo educativo do estudante pertence ao próprio estudante, mas, em contrapartida, é educativo para o próprio professor educador, que também se autoqualifica nesse processo, dada a natureza desse trabalho, cuja matéria-prima tem como uma das principais bases a intelectualidade de ambas as partes e o seu raciocínio. Ou seja, o trabalho cerebral (BARBOSA, 1967) é também marcado por relações interacionistas, conforme Tardif e Lessard (2011). Para estes autores, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. A docência, dizem, é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Emerge do contexto da natureza do trabalho docente a importância do tempo destinado à jornada de trabalho do professor. Sem que esse tempo seja assegurado com qualidade, tendo-se em conta que se trata de trabalho intelectual, cujo labor envolve duas partes de sujeitos humanos, portanto, qualidade social, põe-se em risco a qualidade dos processos educacionais. Ao não se considerar essa natureza, os processos educacionais não passam de transmissões de conteúdos disciplinares, decorativos, para se obterem notas classificatórias e eliminatórias. A formação humana e cidadã não é contemplada. Sendo assim, as legislações atuais pautam a valorização docente como uma das principais metas a serem alcançadas dentro dos planos educacionais brasileiros.

Ao trazer-se o histórico da luta dos trabalhadores pela melhoria das suas condições de trabalho, constatam-se várias contradições existentes no magistério brasileiro. Análises mais sistemáticas levam-nos a indagar o próprio modelo de ciência que fundamenta as diversas áreas de conhecimento, no Brasil e no mundo, responsáveis pelo modelo de gestão das políticas públicas, entre estas, o trabalho docente e o valor que lhe é atribuído, com efeitos diretos sobre a profissionalidade de seus trabalhadores.

Para Santos (2010), as principais causas das condições de trabalho deficitárias e da marginalização dos povos, especialmente nos países do sul do mundo, advêm da ordem democrática liberal e, a partir desta, da lógica em que são concebidos os direitos humanos. Santos considera, ainda, que têm se desenvolvido discursos e práticas contra-hegemônicas de direitos humanos, propostos a partir de concepções, no Ocidente, de direitos organizados em diálogos interculturais. Em suas avaliações, a tarefa central da política emancipatória atual

nesse terreno consiste em que a concepção e prática dos direitos humanos se transformem de um localismo globalizado em um projeto cosmopolita insurgente.

A qualidade educacional e a valorização docente classificam-se como políticas sociais pautadas, portanto, pela ordem dos direitos humanos. O tempo destinado à jornada de trabalho do professor e a sua forma de organização, tanto em sala de aula quanto nas demais atividades de planejamento, formação continuada e avaliação do processo pedagógico e demais interações no ambiente escolar, possuem custos e impactam sobre a quantidade de recursos financeiros destinados à remuneração e à folha de pagamento, bem como sobre a qualidade dessa jornada de trabalho, nos seus processos de atividades pedagógicas e nos resultados educacionais.

A política do Fundeb contempla aspectos cooperativos. No Fundo, são depositados recursos provenientes de impostos advindos dos três entes federados, o que acena para uma política social coletiva e emancipatória. Ao redistribuírem-se os recursos, segue-se a lógica estatística matemática: valor arrecadado, dividido pelo número de matrículas, igual ao valor por aluno. Multiplicando-se esse número pelo total de matrículas em cada rede, tem-se o total de recursos financeiros depositados na conta de cada esfera administrativa governamental, ou seja, de cada Município e do Estado. Portanto, segue-se a lógica do direito individual pautada na democracia liberal.

Leva-se em conta o valor de um aluno, sem pautar os investimentos necessários ao custeio de professores aptos a trabalhar com novas formas de organização dos currículos, especialmente de forma interdisciplinar, multidisciplinar ou mesmo transdisciplinar, com métodos baseados no diálogo com os estudantes e em outras formas interacionistas e coletivas, como dizem Tardif e Lessard (2011) e Santos (2010), de organização de projetos políticos pedagógicos pautados no coletivo da escola.

Nóvoa (2011) ressalta que não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. Nóvoa também questiona se os professores hoje seriam menos reflexivos por falta de tempo, por falta de condições de trabalho, por excesso de material didático pré-preparado. O autor vai à raiz do problema, procura visualizar suas indagações a partir do todo, considerando o discurso, a prática e as limitações existentes.

Nesse prisma, os problemas da jornada de trabalho, em termos de quantidade e de qualidade, não conseguem ser resolvidos se mantidas as mesmas formas na política de

financiamento e no trato dispensado às atividades curriculares e pedagógicas e à organização da jornada de trabalho de professores. A jornada de trabalho aqui passa a ser o núcleo tanto do problema quanto da solução. Tanto a reorganização curricular quanto a reorganização pedagógica de interações entre os sujeitos professores e estudantes dependem diretamente do tempo destinado ao trabalho docente e às relações professor-aluno.

Santos (2010), ao considerar os direitos humanos no contexto da expansão colonial ocidental, diz que estes não são originais; eles só se constituem enquanto direitos diante da sua negação. Foi sobre essa lógica que o colonialismo construiu o seu império epistemológico, político e cultural. Se existe a vítima, existe o vitimizador. Essas duas categorias são iguais frente à concepção de direitos humanos liberal. Cabe trazer aqui o problema dos *multiempregos* no mundo do trabalho docente enquanto direito.

O direito a celebrar mais de um contrato de trabalho existe frente à negação ao professor de possuir mais de um contrato. Não é um direito embasado na condição da natureza humana. Na sua epistemologia, é avesso à condição humana e ao trabalho cerebral de interação humana. Pautado pela ordem liberal e individualista para atender à ordem do mercado e do modelo de fábrica sobre o qual continuam estruturadas as escolas, incapazes de trabalhar com uma nova ordem paradigmática, não traz para o seu terreno o direito dos estudantes de contar com profissionais cujo tempo destinado ao trabalho permita a segurança profissional e pedagógica para uma atuação com qualidade.

Manter esse direito nessa perspectiva é também uma forma de o Estado não disponibilizar um montante maior de recursos financeiros para a remuneração de professores, que buscam em mais de um vínculo de emprego a forma de garantir a subsistência e aumentar o seu padrão de consumo. Cabem, ainda, indagações sobre os direitos e deveres do Estado quanto ao custeio dessa política de valorização e à sua classificação como investimento, já que são atividades que têm como foco o estudante. Novas reconceituações, como indica Santos (2010), fazem-se necessárias na busca de garantia desse direito, não apenas do professor, mas do aluno, considerando-se o trabalho docente como uma atividade interacionista, conforme afirmam Tardif e Lessard (2011), portanto, direcionada ao estudante.

Com essa leitura, pode-se afirmar que tanto a quantidade quanto a qualidade do tempo destinado à jornada de trabalho do professor são fatores determinantes da qualidade social da educação, pautados por uma nova gramática social, cultural, emancipatória, intercultural e coletiva. Isso exige considerar o tempo necessário a uma atuação em que professores e estudantes se apresentem como sujeitos do processo. Portanto, há que se ter clareza quanto ao

valor dado a esse trabalho e à sua função social. Investigar como tem se formatado e processado o tempo do trabalho docente, definido em sua jornada de trabalho, figura como de alta relevância frente aos avanços educacionais de que tanto carece a educação brasileira.

Estudar sobre a configuração da jornada de trabalho docente, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, os fatores e indicadores que a delimitam e os seus efeitos é essencial aos avanços educacionais e à superação das limitações que marcam o magistério brasileiro e os resultados das suas produções. Não se pode avaliar unicamente o trabalho do professor, sem considerar o trabalho do estudante, em que ambas as partes sofrem os efeitos desse processo, dadas as condições de trabalho e estudos que lhes são impostas pelo sistema político, econômico e social vigente e que impactam profundamente sobre a natureza desse trabalho.

Nesse sentido, cabe trazer as reflexões de Paro (2011) referentes às condições de trabalho dos professores:

A gestão do tempo dedicado aos afazeres escolares refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o ofício de professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula”... É o trabalho coletivo dos educadores escolares que deve ser levado em conta quando se fala em organização do trabalho docente, com vistas a uma estrutura democrática de escola (PARO, 2011, p. 173).

As diversas situações em que se requer atuação efetiva do professor, listadas por Paro (2011), podem ser indicadas como fatores avaliativos frente à garantia de condições de trabalho conectadas com a valorização docente e comprometidas com a qualidade, seja da jornada de trabalho do profissional e de sua profissionalização, seja dos processos educacionais em que estão envolvidos os estudantes.

É diante dessa condição de trabalho e na busca de sua superação que se têm observado ações quanto às regulamentações de princípios contidos na legislação pertinente, em que se demonstram certos esforços do Estado para superar traços liberais, ainda presentes em sua Constituição. Observa-se, também, a tentativa de avançar a partir do processo democrático na Constituição de um Estado comprometido com os direitos sociais, numa perspectiva emancipadora e de libertação da lógica de democracia liberal e individualista, voltando-se para a garantia de políticas de direitos humanos e sociais comprometidos com o coletivo.

Como indicado por Santos (2010) a concretização de tais condições nos conduz a desemaranhar algumas das tensões dialéticas que se encontram no núcleo da modernidade ocidental. Diversos pontos devem ser desemaranhados, entre estes, a tensão entre regulação social e tensão social, definida como a tensão social do presente, marcado por injustiças e condições sociais difíceis e precárias, e a tensão social do futuro, na esperança de uma vida melhor e justa, vista como uma tensão dialética criativa entre regulação e emancipação social.

Santos (2010) considera que os direitos humanos encontram-se no núcleo da tensão dialética entre o Estado e a sociedade civil. A primeira geração de direitos humanos desenhou-se na luta da sociedade civil contra o Estado como o único violador dos direitos humanos. Na segunda e terceira gerações de direitos humanos, recorre-se ao Estado como garantidor dos direitos humanos. A outra tensão se produz entre o Estado nacional e a globalização. A modernidade construiu no Ocidente um modelo de Estados Soberanos que se inter-relacionam internacionalmente como iguais. Hoje, vivenciamos um enfraquecimento do Estado Nação em razão da intensificação de uma globalização neoliberal.

Assim, para o autor, tanto a regulação social quanto a emancipação social são afetadas nesse processo em nível global, em termos de sociedade civil global, de governança global e de equidade global. Esse processo tem trazido muito mais problemas do que soluções, dado que o cumprimento das políticas de direitos humanos, em sua maioria, se faz no âmbito do Estado Nação. Ao debilitar-se o Estado Nação, quem irá cumpri-las? Esses são fenômenos que têm levado a contraposições, especialmente por parte dos movimentos sociais, e à ascensão de novas concepções de direitos humanos, pautados pela ordem social e coletiva na defesa de globalizações contra-hegemônicas.

A natureza do trabalho docente vista no contexto histórico da política de valorização docente no Brasil tem atravessado todas as tensões dialéticas como enumeradas por Santos (2010). Os seus avanços e recuos têm ficado à mercê dos efeitos dessa política, e o que mais tem marcado é justamente o prisma individual sobre o qual se fundamenta a concepção de direitos humanos. Os avanços são em parte retardados justamente pelas dificuldades que se encontram em reivindicar políticas sociais e coletivas que, no entanto, enquanto direitos, são tratadas como direitos individuais.

As tensões dialéticas enumeradas por Santos (2010) no campo dos direitos humanos, considerados como direitos individuais na perspectiva da democracia liberal, podem ser vistas na própria figura do Estado em seus diversos estágios: de violador a garantidor dos direitos humanos e a máquina emperrada e burocrática, por isso é necessário desmontá-la. Isso ocorre

após contínuas lutas do movimento social para a garantia de um Estado forte e competente, com princípios de direitos humanos lavrados em sua Constituição, como, por exemplo, os da valorização docente, no caso brasileiro. Porém, antes mesmo de sua regulamentação, sofrem-se as tempestuosas ondas das políticas neoliberais globalizadas. São de fato tensões dialéticas – a luta dos professores frente às condições precárias de trabalho e a busca de condições favoráveis, dada a natureza do trabalho docente e a sua garantia na perspectiva de direitos humanos social e coletivo. A emancipação e libertação encontram, na mobilização coletiva com os demais segmentos componentes da comunidade educacional e social, um caminho mais seguro.

#### 4.2 QUALIDADE DA JORNADA DE TRABALHO E QUALIDADE EDUCACIONAL

A qualidade do tempo de que o professor dispõe, seja para o seu fazer em sala de aula, diretamente com estudantes, seja para as horas de trabalho pedagógico, é um dos fatores que merecem ser avaliados frente à necessidade de definição de parâmetros de qualidade social da educação e também das próprias práticas vivenciadas no dia a dia no interior das escolas em seus processos educacionais. O perfil de profissional adequado a um fazer docente, com professores e estudantes interagindo enquanto sujeitos, como indicam Tardif e Lessard (2011), implica certas condições de trabalho, o que inclui o tempo destinado à jornada de trabalho e ao processo formativo inicial, continuado e permanente.

Cabe trazer aqui as palavras do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Ayres Britto (2011), sobre o acórdão que reconhece a importância e a legalidade das horas de trabalho pedagógico para a profissionalização do profissional da docência (STF. ADI 4.167/DF. Relatório, 2011):

Um direito deles, correspondendo à noção de mínimo existencial. Isto é, um mínimo existencial para os profissionais do ensino, porque eles precisam, são devotados, são dedicados, como todo professor. O professor é diferente. Ele não se desvencilha da sala de aula, não descarta a sala de aula como se fosse o descarte de uma gravata, de um paletó, de uma calça. A sala de aula acompanha o professor vida afora. Professor que é professor, vocacionado, ele está com a sala de aula, com os alunos, com as matérias a ensinar permanentemente na sua cabeça. É por isso que ele precisa de um tempo extraclasse, para se dedicar a correção de provas, leituras, reflexões, visitas a bibliotecas, frequência de cursos. É por isso que a lei, sabiamente, reservou um percentual de atividade extraclasse para o profissional do ensino básico.

No fazer docente, situa-se a importância do piso salarial, com a remuneração inicial da carreira docente, as definições sobre a jornada de trabalho, sua composição e organização,



bem como a remuneração. A jornada é aqui condição primária tanto para a profissionalização quanto para a qualidade educacional. Como diz Britto (2011), o professor leva consigo, em seu consciente e subconsciente, as vivências ocorridas na sala de aula e na interação com os alunos. A racionalização do vivenciado em sala de aula, para novas elaborações, acompanha o professor nos outros espaços e tempos após a tarefa objetiva da sala vivenciada com os alunos.

Cabe aqui lembrar os estudos de Carnoy (2009), ao buscar compreender a vantagem acadêmica de Cuba e por que seus alunos vão melhor na escola, em um estudo comparativo entre Brasil, Chile e Cuba, diz ter compreendido que as escolas cubanas são intensamente focadas no ensino e possuem uma equipe de professores bem capacitados e regularmente supervisionados, em um ambiente social dedicado ao alto desempenho acadêmico para todos os grupos sociais, além de contarem com a confiança da sociedade civil. Carnoy (2009) diz não ter encontrado essas condições nem no Brasil nem no Chile. No Brasil, o Estado historicamente nunca se comprometeu em oferecer uma educação de qualidade para a maioria da população brasileira. Certamente, esses são os principais elementos que distinguem o sistema educacional cubano do sistema educacional brasileiro. No que tange à qualidade educacional, considero a quantidade e a qualidade do tempo e sua organização, momento que os profissionais destinam para as reflexões e atividades docentes, como principais fatores delimitadores de um novo padrão de ensino.

A indisponibilidade de tempo para reflexão do vivenciado em sala de aula e os *multiempregos*, com acúmulo de horas de trabalho, são fatores que afetam a qualidade social do trabalho docente, dos processos educacionais e de seus respectivos resultados. O diálogo necessário à democratização do saber não se dá simplesmente no espaço da sala de aula; ele é “ruminado” fora da sala em outros tempos e espaços, individuais e coletivos, considerando-se também a necessidade de diálogos entre as áreas de conhecimentos, forma recomendada pelos estudiosos do currículo para superar a educação fragmentada e conteudista (PARO, 2011; CNE/CEB, 2012).

Este estudo sobre a jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação, com o objetivo de conhecer sua organização, quantidade, qualidade e marcas sobre a valorização docente e a qualidade educacional requer levar em conta o chão em que se dá o fazer docente, com envolvimento de sujeitos capazes de agir como autores e atores de seu próprio saber e que têm no processo educacional a grande oportunidade de conquistar a sua autonomia e liberdade. É na tríade

professor-professor, estudante-professor, estudante-estudante que se faz o processo pedagógico. Os parâmetros epistêmicos coletivos, além dos momentos de reflexões individuais, são fundamentais para a conquista da autonomia e da liberdade tão sonhada pela humanidade.

O compromisso com valores democráticos emancipadores desafia-nos também a repensar os fundamentos epistêmicos metodológicos. É aí que o estudante se apresenta não somente como um objeto sobre o qual se depositam conhecimentos e saberes, mas como sujeito constituído de capacidades de inteligência, raciocínio, emoções, afetos e sentimentos, também com seus valores éticos, culturais e morais. Isso exige preparo e tempo para interlocução do profissional da educação. Ao estabelecer-se um piso salarial profissional nacional abaixo do qual nenhum profissional pode ser remunerado, pensa-se no perfil profissional necessário à função da docência.

Aqui se justifica a organização da jornada de trabalho docente com tempos suficientes. A democratização do saber passa essencialmente pelo tempo destinado à tarefa docente, em sala de aula ou fora dela, e pela forma de organização científica e metodológica do currículo. A jornada de trabalho do professor e sua consequente remuneração e organização têm sido alguns dos principais nós da qualidade educacional brasileira e também responsáveis, em grande medida, pela evasão e repetência.

Superar a tradicional avaliação classificatória e meritocrática exige do profissional repensar dentro do próprio processo metodológico as formas adequadas a cada momento para processar as avaliações, tão necessárias. O diálogo intercultural e uma nova gramática social e cultural é o que virá fundamentar, sob uma lógica transformadora, os princípios e práticas vivenciadas em termos de jornadas e de processos pedagógicos vivenciados no interior das escolas.

#### 4.2.1 A jornada de trabalho e os currículos

Os currículos, nas várias etapas e modalidades educacionais, em geral, são definidos e praticados sem terem presentes os sujeitos docentes e discentes neles envolvidos, com seus saberes, suas culturas, seus desejos e seus sentimentos. O coração não figura apenas como um órgão responsável pelo sentimento, mas também é partícipe do juízo, da razão e, por conseguinte, da construção do conhecimento refletido pelo sujeito.

Embora os discursos intelectuais e morais em torno dos currículos já há algum tempo venham se modificando, a sua prática nas escolas continua a ser exercida de forma disciplinar. As condições de trabalho dos profissionais, a composição dos tempos e sua organização, expressa na jornada de trabalho, continuam as mesmas. As condições laborais de que necessitam tais processos, que envolvem diretamente duas partes como sujeitos desse fazer representado por um coletivo de professores e alunos, precisam também ser modificadas.

Aqui se situa a importância da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, de regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional, não apenas garantindo um piso inicial para a carreira docente, mas também estabelecendo tempo para o trabalho extraclasses destinado para o exame da própria prática pelo professor. Começa-se a vislumbrar a possibilidade de maior cientificidade técnica, política e pedagógica do fazer docente desse profissional.

Têm-se percebido os esforços de setores ligados à formação, tanto na educação básica quanto superior, para reconstruir suas teorias e práticas com novos princípios filosóficos, políticos, psíquicos e sociológicos. Entretanto, a prática organizacional do currículo dividido em disciplinas isoladas, sem diálogo e compartilhamento entre si, retarda o emergir de uma nova gramática social e cultural. Cada ano de estudo ocorre na junção de partes isoladas, cada uma trabalhada em minutos e horas compartimentados, a partir de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações próprias, sem que haja articulação e diálogo entre eles. Desse modo, não se pode ter um mínimo de segurança quanto aos resultados finais desses seres em formação. Segue-se a lógica da democracia liberal, do direito individual à escolarização; o direito coletivo baseado no diálogo intercultural e uma prática emancipatória não encontram espaço. Segue-se a velha gramática social e cultural.

Simplesmente cumpre-se o calendário letivo, ministram-se as aulas, registram-se os conteúdos, as faltas, as presenças e os resultados avaliativos, e encerra-se cada ano letivo, sem que se tenha dimensão do perfil humano, social, político, ético e moral dos sujeitos em formação. Estão na estruturação do currículo e nos custos de sua operacionalização, a partir de outros fundamentos epistemológicos, no tempo gasto pelos profissionais para o seu labor e na metodologia empregada, as condições básicas para as transformações estruturais de que precisam a educação brasileira e a humanidade de forma geral. Uma nova gramática social e cultural e o diálogo intercultural e emancipador, baseados em outra epistemologia de direitos humanos, voltados para o coletivo, são algumas das sugestões de Santos (2010).

A junção de partes isoladas, como geralmente se dá a organização disciplinar nos currículos escolares, interfere nos resultados educacionais e compromete o fazer do professor e do próprio estudante. É aí que a jornada de trabalho, sua organização, quantidade e qualidade se apresentam como pontos nevrálgicos a serem resolvidos, em termos de implementação de direitos nas legislações de carreira, de piso salarial profissional e de sua execução.

Mais uma vez, cabe problematizar a forma e os efeitos da organização curricular sobre a jornada de trabalho dos professores e sua apresentação dentro das carreiras docentes – jornada de trabalho distribuída em horas e minutos, currículos organizados em disciplinas, cronometradas em horas e minutos. O direito do estudante à oferta educacional delimitado em horas assim distribuídas, e os direitos às horas de trabalho em sala e extrassala seguem a mesma lógica de organização. Cabe assim trazer a reflexão de Nóvoa (2011, p. 537): “hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.”

Nóvoa (2011) aponta a importância da reestruturação da escola, entretanto continua o direito positivista e liberal dando as ordens dentro da escola, dentro das carreiras docentes e da sociedade de forma geral. A vida no mundo da educação continua conduzida nesse emaranhado de tensões dialéticas que se encontra no núcleo da modernidade ocidental, com os direitos humanos concebidos de forma individual.

Os contratos de trabalho dos profissionais da educação geralmente são estabelecidos com 20, 30 ou 40 horas semanais. As horas destinadas ao trabalho pedagógico de planejamento individual e coletivo, de formação continuada e permanente, ainda não são culturalmente e nem mesmo juridicamente reconhecidas em várias redes educacionais do país e em suas esferas governamentais, como bem revelam os resultados de pesquisas demonstrados nos quadros referentes à quantidade da jornada de trabalho, nos capítulos anteriores desta Tese.

Esse dispositivo jurídico, reconhecido e legitimado pelo acórdão do STF, é importante em face da necessidade de se promoverem segurança, confiabilidade e razão, conectadas com o saber científico, o afeto e a emoção. As condições de trabalho e de estudo de que carecem as duas partes diretamente envolvidas no processo educacional, representadas aqui pelo estudante e pelo professor, que precisam afirmar-se enquanto sujeitos do seu fazer, do seu saber e do seu conhecer, têm de ser entendidas como um direito coletivo.

A lógica que persiste nas veias do sistema educacional brasileiro é a da ciência moderna e tradicional. A escola é um espaço para perguntas e respostas, para dizer o que é certo e errado, e não para fazer acontecer o conhecimento. Nesse sentido, as reflexões a partir de outra lógica podem contribuir qualificadamente para o redimensionamento dos paradigmas que têm fundamentado até aqui o nosso fazer educacional e conservado uma política de desvalorização e degeneração de seus profissionais.

Em termos legais, jurídicos e normativos, a legislação do Fundeb, quando estabelece coeficientes diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino, traz para o terreno pedagógico a responsabilidade de refletir e reestruturar o currículo nas diversas etapas e modalidades de ensino.

Ao estabelecer coeficientes para distribuição dos recursos financeiros em valores diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino, abre novas perspectivas quanto às condições estruturais de manutenção e desenvolvimento do ensino. Com isso, acena para o repensar do currículo a partir da diversidade de conhecimentos exigidos pelas várias formas de organização dos saberes escolares e para o aspecto multicultural, representado nas diferentes formas de organização da oferta da Educação Básica.

As diretrizes curriculares diferenciadas de acordo com a natureza, a cultura, os interesses e o meio social, econômico e político inerente a cada uma encontram na engenharia do Fundeb novas perspectivas. É nesse espaço que se justifica a necessidade de reorganização da jornada de trabalho dos professores, com os efeitos que pode gerar para a qualidade educacional e social – a melhoria não só da remuneração, mas da qualidade de sua organização e composição é fator preponderante.

Os tempos e os espaços da escola perduram organizados da mesma forma há séculos. Os profissionais que atuam na escola não dispõem de tempo para olhar nos olhos dos seus alunos, conhecer os seus movimentos, sentir os seus interesses e necessidades. A reorganização da escola em novos tempos e espaços, conectados aos interesses e necessidades dos estudantes, abrangendo todo o seu currículo, implica, conseqüentemente, outros custos, demandando mais recursos financeiros.

O currículo, em todo o seu aspecto organizacional, deve levar em conta, além do conhecimento geral comum e necessário a qualquer cidadão, a cultura, o próprio saber e as necessidades de conhecimento do estudante da cidade, do campo, da aldeia indígena, quilombola e especiais, bem como toda herança cultural trazida por cada um, independentemente do espaço em que habita. Esse diálogo é fator decisivo à qualidade e à

democratização do saber numa perspectiva mais progressista e emancipatória. As condições de trabalho dos professores para uma relação interacionista possibilitarão a construção de uma nova gramática social e cultural.

É sobre esses pressupostos do currículo que se debruça rotineiramente o profissional docente; trata-se, portanto, da principal matéria do seu labor, que merece ser avaliada, quantificada e qualificada na jornada de trabalho dos professores. A quantidade e organização são fatores que merecem ser equacionados, além do número de estudantes atendidos diariamente e semanalmente. É preciso equacionar a ordem de direitos humanos pela qual têm se pautado fatores como a organização da escola, o currículo e a jornada de trabalho do professor. A ordem dos direitos humanos, na perspectiva coletiva de uma democracia progressista e emancipatória, merece reflexão, levando em conta esses fatores no âmbito da educação.

A jornada de trabalho é um dos elementos mais complexos da valorização docente e, como já dito, o mais difícil de tratar, a ponto de tornar-se demanda jurídica. Embora equacionada, debatida e decidida no Supremo Tribunal Federal, sua implementação dá-se em cada esfera administrativa governamental estadual e municipal, ficando as suas demandas e conflitos para serem resolvidos em âmbito local. Observa-se aqui uma verdadeira tensão dialética.

#### 4.2.2 As funções administrativas e pedagógicas do professor

Tornar mais clara e compreensível a importância da jornada de trabalho, bem como de sua organização, quantidade e qualidade recomendada a um fazer docente qualificado, levamos a refletir sobre as tarefas dos professores. Os mecanismos legais e jurídicos assegurados no âmbito da legislação educacional indicam as bases sobre as quais devem amparar-se as definições referentes aos parâmetros mais adequados a esse fazer profissional. Cabe, assim, trazer neste espaço os dispositivos contidos nos Artigos 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relacionados às incumbências do trabalho docente:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos estudantes;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todos os incisos apresentados na legislação são claros quanto à obrigatoriedade e à importância dos espaços de trabalho pedagógico coletivo e de outros espaços de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar. Portanto, são fundamentais e, para que de fato se concretizem, devem ser contemplados na jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à função do profissional da educação.

Avaliar a qualidade da jornada de trabalho obviamente acarreta indagar sobre a forma como os princípios contidos nesses artigos de fato se concretizam no interior das escolas, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Como afirma o Parecer nº 18 de 2012 do Conselho Nacional da Educação, o coração do processo educativo, em cada unidade escolar, é seu projeto político-pedagógico. O professor, como ator principal do processo educativo, é também formulador do projeto político-pedagógico, juntamente com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar.

Os conselheiros são claros ao afirmarem que a educação no setor público, diferentemente de outras áreas da atividade humana, não produz mercadorias – ela forma pessoas. Ela tem no ser humano seu ponto de partida e seu ponto de chegada, pois, embora o processo educativo seja mediado por meios materiais, como as estruturas das escolas, equipamentos, materiais pedagógicos e outros, é na relação humana que ele se realiza. Os pareceristas são enfáticos ao dizerem que, para além de qualquer outra melhoria estrutural, embora importante, o foco das ações para aprimorar o processo educativo deve estar no desenvolvimento de políticas que valorizem o trabalho do professor e signifiquem melhor aprendizagem para os estudantes.

Os conselheiros continuam suas análises com as indagações:

Como imaginar que um professor possa estar motivado para desenvolver um trabalho de qualidade se sua opinião sequer é considerada nas decisões que se tomam na escola e na gestão do sistema de ensino? Como pode o professor dedicar-se de

forma plena ao seu trabalho se recebe salários ainda aviltantes, em que pesem os avanços já conquistados? Com as condições de trabalho extremamente deficientes na imensa maioria das escolas públicas em todo o país? Com salas superlotadas, violência dentro das próprias escolas, autoritarismo, escolas mal planejadas e mal construídas, jornadas de trabalho estafantes? (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012).

Indagam também sobre a valorização desses profissionais:

O que significa, então, valorizar o professor? Em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito às suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo como perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente do professor; carreira justa e atraente; salários dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012).

Os pareceristas destacam, ainda, a necessidade de garantia de condições de trabalho para o professor para assegurar a qualidade do ensino. Elegem a tranquilidade e a segurança como fatores primordiais para dedicação profissional. Pontuam a garantia de salários dignos e compatíveis com a importância da função social e da formação dos professores, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de estudantes, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho.

Além da garantia de estruturas físicas e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares, os pareceristas enfatizam a correta composição da jornada de trabalho, sem sobrecarregar o professor com trabalho excessivo em sala de aula, diretamente com os estudantes. Eles concluem que isso resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino.

Como não poderiam deixar de fazer, referem-se ao estado de saúde física e mental dos professores e ao adoecimento em razão das condições de trabalho e inadequada composição da jornada, o que acarreta um custo crescente para os sistemas de ensino, com a concessão de licenças e com substituições. Citam estudos, como “Identidade expropriada – retrato do educador brasileiro”, realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, mostrando que distúrbios vocais, estresse, dor nas costas e esgotamento



mental e físico são as principais causas de afastamento de 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil. Já a pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), realizada para a CNTE em 1999, a primeira sobre o tema no Brasil, ouviu 52 mil professores, em 1.440 escolas nos 27 Estados brasileiros. Naquele momento, os dados revelaram que, em nível nacional, 48% dos educadores sofriam algum tipo de sintoma do *burnout*, que provoca cansaço, esgotamento e falta de motivação.

Ainda é citada a pesquisa desenvolvida pela UnB na Região Centro-Oeste do país e divulgada em 2008, também sobre a síndrome de *burnout*, indicando que 15 em cada 100 professores da rede pública básica sofrem dessa síndrome. O estudo foi realizado ouvindo 8.000 professores da região e identificou três sintomas mais citados pelos entrevistados: baixa realização profissional, alto grau de esgotamento emocional e distanciamento dos estudantes.

Em abril de 2010, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), entidade ligada ao Governo Federal, realizou a pesquisa “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. O estudo corrobora resultados de outras pesquisas: “as duas maiores queixas médicas dos professores que participaram de nosso estudo foram os problemas de voz, anteriormente citados, e os transtornos psicológicos, expressos sob a denominação de estresse, depressão, nervosismo, burnout e sempre relacionados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa autoestima, excesso de trabalho”. O estudo afirma:

(...) podemos esboçar um quadro sobre as situações que mais causam sofrimento no trabalho de professor: ver-se constrangido (por meio de avaliações ou ameaças explícitas ou veladas) a fazer o que não acha correto; não conseguir fazer o que acha correto (por falta de infraestrutura das escolas, falta de instrumentos pedagógicos, falta de tempo, falta de formação, falta de apoio), ser confrontado com situações com as quais não sabe lidar (violência, extrema pobreza), ser considerado culpado pelas mazelas da educação, sentir-se isolado nos seus problemas, sem apoio de instâncias colegiadas, não ver seu esforço nem seu trabalho reconhecidos, sentir que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012).

Diz o Conselho Nacional de Educação que outros estudos estaduais, regionais ou de âmbito nacional confirmam esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem esses profissionais e às razões mais citadas para essa situação, entre elas, a superlotação das salas de aula, barulho e número excessivo de

aulas. Como exemplo, é citado o Estado de São Paulo, onde pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP/DIEESE), realizada em 2010, também aponta como as principais causas do adoecimento dos professores o estresse, doenças da voz, tendinites, lesões por esforço repetitivo (LER) e bursites. Depois das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da superlotação das salas de aula, a jornada de trabalho excessiva aparece como a terceira causa mais citada pelos professores como razão de sofrimento no trabalho.

Os conselheiros responsáveis pelo Parecer, ao aprofundarem-se na questão referente à valorização do trabalho do professor, lembram que se trata, antes de tudo, de relações de trabalho e, na mesma abordagem analítica usada neste estudo, também lançam mão da teoria marxista do valor no contexto histórico do desenvolvimento do capitalismo. Enfatiza-se a necessidade de diferenciar-se o serviço público, cujo objetivo é atender o cidadão, e não produzir e comercializar mercadorias. Nessa perspectiva, o professor é considerado como um trabalhador. As análises seguem dizendo:

Os professores das redes públicas, a exemplo dos demais trabalhadores do setor público, vendem sua força de trabalho para o Estado. Seu trabalho, assim, não está diretamente vinculado à valorização do capital, não representa um investimento capitalista na produção de mercadorias e, portanto, não produz mais-valia. Entretanto, seu trabalho é diretamente afetado pela forma como está organizado o sistema capitalista e é por ele influenciado e tende a ser por ele dirigido. Nos dias atuais, a organização e a gestão do processo educativo, nas escolas, estão permeadas pelos métodos gerenciais próprios da empresa privada, capitalista, na qual os trabalhadores são organizados por funções repetitivas e sequenciais, sem que qualquer um deles domine todo o processo produtivo. Nas escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012).

Diagnósticos mais apurados sobre os problemas vivenciados no interior das escolas, bem como reflexões e proposições pedagógicas objetivando novas práticas, encontram no fator tempo e organização da jornada de trabalho na quantidade e qualidade recomendada a um fazer comprometido com a formação humana integral, como exige a natureza humana, os principais pontos limitadores. Mesmo que o Estado reduza as taxas de analfabetismo e eleve os resultados avaliativos, se não contemplar a formação integral dos seus cidadãos, não conquistará seu desenvolvimento social, econômico, cultural e político.

Por um lado, como demonstram as legislações brasileiras, temos visto os esforços do Estado para regular essa situação no mundo da educação, especialmente quanto à qualidade educacional e à valorização docente. Entretanto, o próprio Estado continua dependente das políticas de financiamento da educação pública, a exemplo do custo aluno qualidade e da soma de recursos financeiros necessários à sua implementação.

Aqui encontramos duas naturezas distintas. Definir e implementar políticas comprometidas com o social nesse contexto tem sido um dos grandes desafios do Estado brasileiro, assim como compreender que a natureza e, dentro desta, a humanidade não podem ser tratadas a partir dos princípios, métodos e estratégias do mundo capitalista e de mercado. O juízo de valor, como aponta Gramsci, situa-se aqui como fator capaz de dirimir conflitos advindos desses dois mundos distintos.

Os entraves presentes nas definições e implementações de políticas comprometidas com a qualidade educacional e, em contrapartida, com a valorização dos profissionais docentes encontram-se, em grande parte, nos diferentes paradigmas conceituais que sustentam esses dois mundos. O sistema econômico capitalista, de onde advêm os recursos para manutenção e desenvolvimento da educação, tem como valores o lucro e a competição. A educação, ao contrário, tem como finalidade educar as pessoas para a vida enquanto seres humanos, cidadãos e trabalhadores. São juízos de valores que se chocam, e a partir dessas bases surgem contradições que têm impedido os avanços educacionais necessários.

O perfil de profissional encontrado está atrelado diretamente às condições estruturais em que se dá o seu fazer docente. As avaliações e críticas sobre o trabalho desse profissional, sem levar em conta o contexto de atuação, são muitas vezes destituídas do conjunto de elementos que constituem esse espaço. Cabe aqui refletir sobre a figura do Estado como ente responsável por tais condições.

A Educação com qualidade não pode ser vista simplesmente como um direito a ser garantido, mas como um bem por justiça a ser promovido. Mais uma vez, surge o conceito de juízo de valor dado à própria justiça ao delimitar-se a educação de qualidade para todos como um direito a ser gradativamente garantido, conforme a disponibilidade de recursos.

#### 4.3 QUADRO DE INDAGAÇÕES: QUANTIDADE E QUALIDADE DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

A apresentação da evolução das normatizações legais, somada à apreciação de alguns resultados de estudos e pesquisas sobre a jornada de trabalho dos professores da Educação Básica, fornece, em certa medida, subsídios literários para que se tenha conhecimento parcial do estado da arte da jornada de trabalho dos professores da educação básica pública. A valorização dos profissionais da educação básica no Brasil é uma política que vem se desenhando a passos lentos no decorrer da história brasileira e que recebe as influências políticas, econômicas, sociais e culturais dos fatos e fenômenos históricos que têm marcado o processo democrático em suas tensões dialéticas.

Seu estágio de evolução é proporcional às atenções, prioridades e ações definidas e implementadas no campo da educação como um todo. Como já mencionado, é resultado das configurações do próprio modelo de Estado, marcadas pelas tensões dialéticas vivenciadas no país em sua trajetória histórica. Por constituir-se como uma das principais políticas de direitos humanos e sociais, embora marcada pelo interacionismo advindo das relações entre sujeitos docentes e discentes, em vários de seus aspectos, a valorização dos profissionais da educação continua sendo tratada no prisma do direito liberal, com foco no indivíduo, especialmente no aspecto relativo à jornada de trabalho.

Ainda são limitados os estudos sobre essa temática. A valorização docente não se limita à formação inicial e continuada e tem nas condições de trabalho, carreira e remuneração seus principais pilares. No que se refere a estudos específicos sobre a jornada de trabalho, as limitações de conhecimentos sistematizados ainda são maiores, especialmente nos aspectos relativos à quantidade e à qualidade de horas trabalhadas pelos profissionais.

Inspirada em Tardif e Lessard (2011), percebo a realidade da jornada de trabalho de professores situada no contexto político, social, econômico e cultural, assemelhando-se a uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar “na floresta” e tomar certos caminhos e trilhas particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. Nos estudos até aqui apresentados, ficou evidenciado que, embora os planos de cargos, carreiras e salários contenham normatizações para organização da jornada de trabalho, no que se refere à sua quantidade, a realidade vivenciada nem sempre reflete o que dizem os planos.

Os contratos de trabalho e a organização da jornada ainda seguem os princípios da política e do direito liberal. Trata-se de um direito de posse individual do professor celebrar quantos contratos as suas forças físicas permitam para garantir-lhe uma sobrevivência digna em termos materiais, mesmo que a jornada lhe seja sufocante. Os efeitos sobre a qualidade educacional e da própria jornada na perspectiva coletiva não são tratados nesse momento. Essa é uma realidade que nos desafia a estudos locais, na perspectiva de conhecer as diversidades de realidades presentes, de preferência, com olhares também diferenciados, contemplando o político, o econômico e o humano. Olhares que não sigam a ordem democrática liberal que tem marcado em grande parte as políticas públicas, mas olhares voltados para uma construção democrática emancipatória, com a perspectiva do coletivo e de diálogos interculturais.

Retomando as reflexões de Santos (2010), a construção de uma política contra-hegemônica que faça frente ao prisma do direito pautado pelos interesses e afetos individuais e pela democracia liberal deve ancorar-se no direito coletivo e na democracia emancipatória, entrelaçada com uma política de democracia participativa e com a reconstrução teórica de política. Em sua avaliação, é preciso adotar uma política de direitos humanos diferente da hegemonia liberal, e é necessário que tal política esteja contida numa constelação de discursos e lutas de resistência e emancipação, em vez de situar-se de forma isolada, numa única política de resistência. As análises de Santos (2010) apresentam as condições pelas quais os direitos humanos podem colocar-se a serviço de uma política emancipatória e progressista numa perspectiva coletiva. Santos elege essas condições como adequadas para desemaranhar tensões dialéticas vivenciadas nos vários setores e no centro da modernidade ocidental.

Com a finalidade de obter-se um panorama, ou mesmo indicar pistas para se visualizar um mapa a partir dos estudos e análises aqui apresentadas, foram elaborados quadros de indagações para problematizar e equacionar aspectos e fatores que têm limitado os avanços em termos de valorização docente e qualidade educacional, com foco específico na jornada de trabalho. As indagações objetivam também fundamentar este estudo quanto aos fatores quantidade e qualidade da jornada de trabalho dos professores da educação básica, sugerindo, em termos metodológicos, caminhos que possam contribuir com a evolução do conhecimento nesse campo e assim aprimorar o seu estado da arte.

Diante das limitações observadas quanto a dados precisos referentes à totalidade de horas trabalhadas pelos professores cabe aprofundar os estudos no que diz respeito às

metodologias empregadas. Martins (2011, p. 380) salienta algumas contribuições do campo das ciências sociais para a (re)definição de estudos na área da educação e prossegue dizendo:

Desde o início do século XX, a polêmica em torno dos estudos quantitativos versus qualitativos vem apontando os limites dos dados estatísticos para apreender fenômenos complexos que envolvam processos interativos entre atores sociais. Parte da literatura sustenta que as relações humanas são singulares, subjetivas e, por isso mesmo, complexas de serem apreendidas.

Porém, a autora admite que muitos estudiosos defendem também a ideia de que os dados estatísticos não conflitam com pesquisas qualitativas e nem tampouco são excludentes, mas, sim complementares. É o que se observa ao estudar a jornada de trabalho dos professores, o número de contratos e de horas trabalhadas que caracterizam quantitativamente a jornada de trabalho destes profissionais. Precisam ser tabulados, conhecidos e analisados. Entretanto os seus efeitos afetam diretamente a qualidade tanto da jornada propriamente dita, quanto a qualidade dos produtos extraídos deste trabalho, no caso, os processos educacionais e seus resultados. Envolvem, portanto, dados de natureza quantitativa e qualitativa.

A quantidade de contratos e de horas trabalhadas é possível se obter de forma objetiva a partir de instrumentos estatísticos elaboradas com esta finalidade. No entanto, requer adequada metodologia para coleta, tabulação e análise de acordo com cada variável. Enquanto isso, os seus efeitos sobre a qualidade da jornada e os efeitos sobre os processos educacionais, requerem uma metodologia voltada a processos interativos entre atores sociais.

Segundo Martins (2011), parte da literatura sustenta que as relações humanas são singulares, subjetivas e, por isso mesmo, complexas de serem apreendidas. Portanto, é preciso buscar metodologias apropriadas a estudos qualitativos. Mesmo usando metodologias diferenciadas para uma multiplicidade de dados, neste caso, de estudos da jornada de trabalho de professores, o quantitativo e o qualitativo se entrelaçam e são complementares já que a quantidade interfere sobre a qualidade.

As indagações acima referidas foram elaboradas a partir da ausência de certos dados estatísticos oficiais e também com base em parâmetros jurídico-normativos. A intenção é suscitar a busca de informações sistemáticas que permitam ampliar e fundamentar com algum rigor científico determinados fatores administrativos e pedagógicos que venham a indicar pistas sobre a quantidade e a qualidade da jornada de trabalho e sua inter-relação com a qualidade educacional e a valorização dos profissionais.

Como demonstrado nesta Tese, os estudos específicos sobre a prática da jornada de trabalho ainda são limitados. Os levantamentos apresentados referem-se às legislações e aos

marcos regulatórios sobre a quantidade da jornada de trabalho em cada ente federado. Porém, segundo a ordem positivista liberal de direito individual, em que tem se fundamentado a jornada de trabalho, de acordo com preceitos constitucionais e com as próprias informações extraídas dos institutos de pesquisas, sabe-se em nota que há um número considerável de múltiplos contratos com horas as mais variadas.

A seguir, são apresentados dois quadros referentes à quantidade e à qualidade. O primeiro traz indagações sobre determinados fatores numéricos e princípios legais fundamentais ao conhecimento do **mapa quantitativo** da composição e organização da jornada de trabalho, a partir das horas de trabalho em sala de aula e das horas de trabalho pedagógico dos profissionais em cada rede e em sua totalidade, considerando os contratos celebrados pelos profissionais nas respectivas redes de ensino.

O segundo refere-se a indagações tendo em vista visualizar pistas para futuras definições do **mapa da qualidade** da jornada de trabalho, confeccionado a partir de indagações sobre princípios legais contidos no marco jurídico-normativo, em que se apontam as incumbências dos professores e as atividades nas suas funções de docência no dia a dia da escola, tanto em sala de aula diretamente com alunos, quanto extra-sala, buscando-se viabilizar o processo educacional de forma articulada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Atenção especial é dada ao projeto político-pedagógico, cuja elaboração, execução, avaliação e reelaboração passam pelas mãos dos professores e pela quantidade e qualidade do tempo destinado para essa função.

#### 4.4 MAPA QUANTITATIVO: INDAGAÇÕES SOBRE A JORNADA DE TRABALHO

Os pontos de referência para um mapa quantitativo relativo à jornada de trabalho foram extraídos de indagações sobre fatores numéricos, passíveis em tese de quantificar e relatar em instrumentos estatísticos no que se refere à quantidade de horas de trabalho, seja em sala de aula nas horas destinadas às atividades com alunos, seja fora de sala de aula nas demais atividades inerentes à organização do processo educacional.

Tais pontos de referência relacionam-se a fatores estatísticos e matemáticos que não se encontram nos resultados de pesquisas disponibilizados para consultas públicas, mas que são relevantes para delinear o mapa da jornada de trabalho dos professores. As indagações centram-se, portanto, na problematização de informações, levando-se em conta os seguintes fatores: o número de vínculos empregatícios do profissional por esfera administrativa; a

jornada de trabalho em horas trabalhadas, considerando cada vínculo empregatício exercido por cada professor, a totalidade de horas trabalhadas, considerando todos os seus vínculos, como também o total de alunos atendidos em cada vínculo e na somatória de todos os seus vínculos.

A referência de problematização constitui-se, assim, um dos instrumentos estatísticos oficiais, sobre os quais se levantaram pontos de indagação e comentários relativos à inexistência de informações precisas que permitam conhecer o mapa da quantidade de horas trabalhadas e a respectiva organização. Conhecer a quantidade de horas trabalhadas pelos profissionais de educação no exercício da docência é uma das primeiras medidas estruturantes de políticas comprometidas com a valorização docente e a qualidade educacional.

As indagações levantadas giram em torno dos fatores sobre os quais não se encontram informações objetivas e precisas nos instrumentos estatísticos oficiais, nas quais se possa confiar. Como já informado em notas nesses próprios instrumentos, os dados coletados são por esferas administrativas, podendo ocorrer de o profissional ser contabilizado enquanto sujeito mais de uma vez.

A inexistência desses dados impacta sobre três importantes fatores necessários à avaliação e ao planejamento de uma política educacional comprometida com a qualidade educacional e geradora de valorização dos profissionais e da qualidade educacional, quais sejam: a quantidade de profissionais, levando em conta o sujeito, e não apenas a função docente exercida; a totalidade quanto à quantidade de horas trabalhadas em sala e extrassala; e o número de alunos atendidos, considerando-se os vínculos empregatícios.

A visualização clara desse mapa nos pontos apresentados é o primeiro passo necessário ao planejamento racional da valorização docente e, em contrapartida, da qualidade educacional. As análises devem ser realizadas numa perspectiva de direito centrada no direito coletivo, tanto de estudantes quanto de professores, tendo em vista a democratização emancipatória. Não são recomendáveis análises e investigações centradas na perspectiva da democracia liberal, focada no indivíduo.

Os direitos coletivos, como é o caso da jornada de trabalho dos professores, em que o trabalho docente traz uma linhagem interacionista, portanto, coletiva, marcada pelas ações cerebrais de estudantes e professores, requerem outras formas de organização administrativa e pedagógica, mas não encontram terreno favorável para disseminar-se. Estudos sobre jornada de trabalho nessa perspectiva devem centrar-se em uma abordagem dos direitos humanos, a serviço de uma política emancipatória e progressista.



**Tabela 8: Fatores Quantitativos da Jornada de Trabalho Docente. Indagações sobre Instrumentos Estatísticos Oficiais**

| ELEMENTO  | INSTRUMENTO LEGAL  | INDAGAÇÕES   | COMENTÁRIOS   |
|---|--|--|---|
| 1. Dados estatísticos sobre número de vínculos empregatícios por profissional e por esfera administrativa.                    | Censo escolar<br>Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso | Indaga-se sobre o número exato de professores com mais de um vínculo empregatício entre as redes de ensino.  | Inexistência de dados estatísticos oficiais precisos quanto ao número de professores com mais de um vínculo empregatício por esfera administrativa governamental e o respectivo percentual. |
| 2. Dados estatísticos sobre jornada de trabalho, considerando os vínculos empregatícios exercidos por cada professor.         | Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso                  | totalidade de jornada de trabalho do professor, considerando seus vínculos empregatícios.  | Inexistência de dados estatísticos oficiais precisos quanto à totalidade da jornada de trabalho dos professores, considerando todos os seus vínculos.                                       |
| 2.1 Totalidade de horas trabalhadas pelo professor em sala de aula, considerando seus vínculos empregatícios.                 | Censo escolar<br>Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso | Indaga-se sobre a totalidade de horas trabalhadas em sala de aula pelo professor, considerando seus vínculos empregatícios.  | Inexistência de dados estatísticos sobre a organização da jornada de trabalho, considerando as horas aulas com alunos.  |
| 2.2 Totalidade de horas trabalhadas pelo professor em horas de trabalho pedagógico, considerando seus vínculos empregatícios. | Censo escolar<br>Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso | Indaga-se sobre a organização quanto à quantidade de horas trabalhadas por professor, considerando as horas destinadas ao trabalho pedagógico extrassala no âmbito dos vínculos empregatícios. | Inexistência de dados estatísticos sobre a quantidade da jornada de trabalho, considerando as horas destinadas ao trabalho pedagógico.  |
| 3. Dados estatísticos sobre total de estudantes atendidos por professor.  | Censo escolar<br>Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso | Não há informações oficiais sobre o número de alunos atendidos pelo professor, considerando seus vínculos empregatícios.   | Inexistência de dados referentes ao total de alunos atendidos pelos professores, considerando os vários vínculos e a totalidade da jornada trabalhada.                                      |
| 3.1 Totalidade de estudantes atendidos por professor, considerando seus vínculos empregatícios.                               | Censo escolar<br>Censo do professor<br>Sinopse da Educação Básica<br>Cadastro do Professor da Educação Básica – Educacenso | Não há informações sobre a remuneração exata do professor, considerando seus vínculos empregatícios.   | Inexistência de informações sobre a remuneração total dos professores, considerando seus vínculos empregatícios.  |
| 3.2 Valor remuneratório recebido considerando os vínculos empregatícios.  |  |  |   |

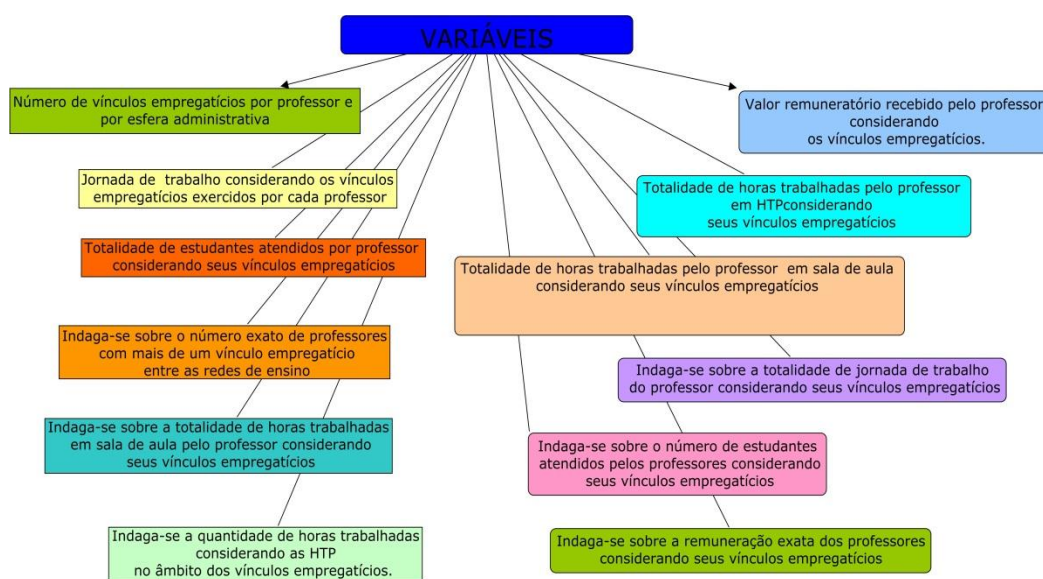
Fonte: <http://portal.inep.gov.br>.

Os desdobramentos das horas trabalhadas em mais de um vínculo empregatício impactam diretamente sobre o número de profissionais necessários ao Estado brasileiro e, conseqüentemente, sobre o valor remuneratório pago. A quantidade de horas trabalhadas e o

número de alunos atendidos diariamente e semanalmente impactam, na mesma medida, sobre a qualidade dos processos educacionais. São fatores que se entrelaçam – os efeitos de um influenciam e determinam os resultados do outro. Ao mesmo tempo, afetam o perfil profissional, os processos e resultados educacionais, além da saúde física e psíquica do professor.

Aqui, o fator quantidade de ordem estatística interfere diretamente na qualidade, e a inter-relação entre esses fatores se expressa no mapa:

**Figura 2: Mapa de Quantidade da Jornada de Trabalho Docente: Fatores Estatísticos**



Fonte: elaborado a partir de problematização dos instrumentos estatísticos oficiais do Inep.

Observação: HTP – horas de trabalho pedagógico.

Os pontos de indagação sobre número de estudantes atendidos e valores remuneratórios recebidos pelo professor no âmbito das redes de ensino trabalhadas se dão em razão da própria engenharia da política de financiamento da educação, que tem como centro o estudante e o valor destinado por cada um, levando em conta as etapas ou modalidades de ensino trabalhadas pelo profissional. A totalidade de jornada de trabalho exercida pelo profissional e o número de estudantes atendidos se fazem nesse contexto.

Quanto maior o número de horas trabalhadas e o número de alunos atendidos, maior a quantia remuneratória recebida. Centrado na perspectiva do direito liberal e individual, trabalhar mais horas é um direito individual de cada professor. Como já mencionado por Santos (2010), é um direito assegurado frente à sua negação. Não é um direito constituído numa perspectiva de direito coletivo, construtor das bases adequadas à valorização docente e

à qualidade educacional. O valor aluno é o resultado de uma operação matemática e econômica. Os aspectos do direito numa perspectiva coletiva, considerando as relações interacionistas humanas, como enumeradas por Tardif e Lessard (2011), e a necessidade de construção de uma democracia emancipatória não são levados em conta.

É o valor aluno decisivo para definições quanto à quantidade remuneratória do profissional ao determinar tais legislações, a exemplo do Fundef/Fundeb, em que no mínimo 60% do fundo devem ser destinados à remuneração. Torna-se decisivo também para definições quanto à quantidade de carga horária trabalhada pelos profissionais. Essas são reflexões necessárias a todos os entes federados e às suas respectivas redes de ensino, de preferência, reflexões realizadas de forma coletiva e articuladas.

#### 4.5 MAPA DA QUALIDADE: INDAGAÇÕES SOBRE A JORNADA DE TRABALHO

A qualidade da jornada de trabalho e sua inter-relação com a qualidade educacional perpassam diretamente os fatores enumerados quanto à quantidade, apresentados no quadro acima. Impactam aspectos específicos, sejam eles administrativos ou pedagógicos, dos processos educacionais. A quantidade de vínculos e a totalidade de horas trabalhadas tanto com alunos quanto em atividades pedagógicas, assim como o número de alunos atendidos, são questões de cunho administrativo com efeitos sobre as condições de trabalho, especialmente no que se refere à tranquilidade e à segurança necessárias aos professores para exercerem com profissionalidade as funções da docência.

Essas questões merecem ser problematizadas, tanto no que se refere às condições políticas administrativas adequadas para o exercício da docência com qualidade, quanto no que diz respeito às relações intergovernamentais no trato dispensado à celebração de contratos entre diferentes redes públicas de ensino e o controle social exercido pelo Estado, tendo em vista a garantia de qualidade educacional e valorização docente em ambas as redes.

As questões administrativas levantadas impactam, ainda, sobre a qualidade da jornada em relação às incumbências centrais da função docente e afetam diretamente as atividades pedagógicas, em sala de aula ou fora dela. São, portanto, levantados e problematizados pontos referentes às incumbências docentes, a partir de aparatos jurídicos normativos da LDBEN, em seus artigos 13 e 14, apontando indagações e considerações sobre determinadas atividades pedagógicas que podem ser afetadas pelo excesso de quantidade de horas trabalhadas, tendo

implicações na qualidade da jornada de trabalho; portanto, esses pontos merecem ser equacionados.

São diversas atividades de responsabilidade direta dos professores, além do dever de ministrar as aulas para os estudantes, com implicações na quantidade de horas destinadas à função da docência. A condição de trabalho e o tempo reservado para esses deveres impactam sobre a qualidade desse tempo, apresentando efeitos sobre a qualidade de tais atividades e produções advindas do trabalho docente, entre estas: quantidade e qualidade de horas de trabalho destinadas à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaboração e cumprimento do plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; quantidade e qualidade de tempo destinado ao zelo pela aprendizagem dos estudantes; participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, entre outras. As indagações sobre o tempo e sua qualidade para tais atividades podem oferecer parâmetros para visualização do mapa da jornada de trabalho e sua qualidade.

O quadro de indagações e comentários apresentado estrutura-se sobre aspectos administrativos e pedagógicos. Tem como referência elementos contidos nas legislações relativas à organização educacional e às tarefas do professor e relação direta com a jornada de trabalho. Essas indagações sobre a qualidade da jornada de trabalho docente contemplam fatores administrativos e pedagógicos correlacionados. Refletir e compreender aspectos referentes à qualidade da jornada exige problematizar e equacionar elementos específicos inerentes à sua natureza. A sua composição e organização é refletida levando-se em conta o profissional enquanto sujeito do seu fazer, como bem denomina a lei do piso salarial “profissional” nacional.

Nesse sentido, o elemento “tempo” destinado às horas em sala e extrassala, exercido de forma organizada e tranquila, sem os desgastes advindos dos multiempregos ou mesmo de sobrecarga de horas trabalhadas em uma mesma escola, é condição propícia e segura para essa natureza de trabalho, que exige não apenas o conhecimento antecipado do conteúdo trabalhado em cada disciplina ou área de conhecimento, mas especialmente tempo para que o profissional possa diagnosticar e problematizar, individual, coletivamente ou mesmo com os próprios discentes, pontos específicos dos conhecimentos trabalhados e sua correlação com o mundo vivenciado pelos sujeitos.

**Tabela 9: Qualidade da Jornada de Trabalho Docente. Indagações: Fatores Administrativos e Pedagógicos**

| ELEMENTOS   | INSTRUMENTO LEGAL  | INDAGAÇÕES   | COMENTÁRIOS   |
|---|--|--|---|
| <p><b>1.0 ADMINISTRATIVO</b></p> <p>1.1 Jornada de trabalho, considerando os vínculos empregatícios.</p> <p>1.1.1 Quantidade de alunos atendidos pelo professor, considerando os vínculos empregatícios.</p> <p>1.1.2 Regime de colaboração: valorização docente e o planejamento entre redes.</p> <p>1.1.3 Financiamento da educação: custo aluno e custo aluno qualidade e sua relação com a jornada de trabalho.</p> | <p>PCCSs e atos normativos</p> <p>Atos normativos das Secretarias para composição de turmas</p> <p>Dispositivos legais e princípios contidos na legislação</p> <p>Emendas constitucionais e criação dos fundos de financiamento e respectivas regulamentações. Folhas de pagamentos dos profissionais da educação.</p> | <p>Indaga-se a totalidade de horas trabalhadas e efeitos sobre o estado de segurança e tranquilidade para exercer a função docente no prisma intelectual, físico e emocional.</p> <p>Indaga-se o total de alunos atendidos pelo professor, considerando seus contratos de trabalho vigentes, e de que forma afeta a qualidade das horas trabalhadas e seus efeitos sobre a qualidade do processo educacional.</p> <p>Indaga-se sobre as estratégias político-administrativas entre as redes de ensino e o trato dispensado à organização da jornada de trabalho, considerando a qualidade social do trabalho docente e dos processos educacionais. Como se articulam as redes de ensino frente às múltiplas jornadas de trabalho e qual o controle das mesmas sobre as condições de trabalho do professor e aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Como as redes de ensino se articulam para avaliar e debater custo aluno praticado, os elementos que o constituem, em especial, a jornada de trabalho, sua composição e organização. Como se articulam para refletir sobre os custos das folhas de pagamento, considerando a carreira e a jornada de trabalho: os desafios e parâmetros adequados, considerando a qualidade social da função docente e educacional.</p> | <p>Limitações de estudos sobre a organização da jornada de trabalho em sala e extraclasse e as condições de trabalho quanto à segurança intelectual, física e emocional exigida pela função docente.</p> <p>Limitações de estudos referentes ao total de alunos atendidos pelos professores, considerando os vários vínculos e os impactos da sobrecarga de trabalho dos professores sobre o seu fazer e a qualidade da educação.</p> <p>Limitações quanto ao diálogo e planejamento coletivo entre as redes de ensino, levando em conta a importância da qualidade da jornada de trabalho, seus efeitos sobre a qualidade dos processos educacionais, a garantia de segurança e tranquilidade para desenvolvimento do fazer educacional e a garantia de qualidade educacional.</p> <p>Limitações quanto às reflexões e planejamentos articulados entre as redes de ensino para definições de estratégias políticas e administrativas para superar a deficiência de recursos financeiros. Os custos das jornadas de trabalho e suas relações com o custo aluno. Há limitações em torno das reflexões e definições articuladas entre as redes de ensino para garantia de recursos financeiros, levando em conta o parâmetro qualidade.</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>2.0 PEDAGÓGICO</b></p> <p>2.1 Horas de trabalho destinadas à participação na elaboração do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.</p> <p>2.2 Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.</p> <p>2.3 Zelar pela aprendizagem dos estudantes.</p> <p>2.4 Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.</p> <p>2.5 Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e participar dos conselhos escolares.</p> | <p>LDBE e respectivas regulamentações, como resoluções, pareceres e portarias.</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectivas regulamentações</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectivas regulamentações</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectivas regulamentações</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectivas regulamentações</p> | <p>Como se processa a participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica da escola, considerando o fator disponibilidade de tempo para estudos, debates, conferências e avaliações dos projetos executados e deliberações de novas proposições.</p> <p>Qual o tempo empregado e como se dá a elaboração dos planos de trabalho de acordo com a proposta pedagógica da escola.</p> <p>Qual o tempo utilizado e como se dá a reflexão coletiva entre professores para refletir sobre as deficiências e aprendizagem dos alunos.</p> <p>Como se organiza a jornada de trabalho em horas-aula e extrassala e como se dá a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.</p> <p>Qual o tempo destinado às atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e a participação nos conselhos escolares e como elas ocorrem.</p> | <p>Limitações quanto à disponibilidade de tempo e à garantia de condições psíquicas, físicas e intelectuais para refletir e avaliar projetos executados e projetar novas ações políticas, administrativas e pedagógicas.</p> <p>Há limitações de tempo entre os professores para elaboração de planos de trabalho em âmbito coletivo a partir de paradigmas filosóficos e sociológicos democratizantes e dialógicos entre as áreas de conhecimentos, com efeitos negativos sobre a qualidade da jornada de trabalho e dos processos educacionais.</p> <p>Geralmente, os processos pedagógicos se fazem de forma disciplinar, com horas-aula divididas entre as disciplinas, processos metodológicos e avaliativos separados, sem reflexões entre os pares sobre as deficiências de aprendizagens.</p> <p>O tempo do profissional, no geral, é sobrecarregado em horas-aula, limitando a participação em planejamentos, avaliações e o desenvolvimento profissional.</p> <p>Limitações na participação em conselhos escolares, nas atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade e no debate e registro sistemático da realidade socioeconômica e cultural das famílias e comunidade para definições quanto a avaliações do projeto político-pedagógico da escola. No geral, as famílias são chamadas para ouvir reclamações dos filhos e assinar boletins e relatórios. Os professores geralmente não dispõem de tempo para pensar estratégias diferenciadas para motivar e interagir com os alunos frente aos seus interesses e limitações de aprendizagem.</p> |
|---|--|---|---|

A partir da interação entre estudantes e professores (TARDIF & LESSARD, 2011), parâmetros dessa natureza, como total de horas trabalhadas em sala e extrassala, são essenciais para avaliar o nível de segurança, tranquilidade docente e qualidade da jornada trabalhada.

A natureza do trabalho docente e sua qualidade requerem equacionar a forma de organização das turmas em termos de número de alunos, algo também intrincado com a própria organização do currículo, seja ele disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. Um dos pontos centrais dessa discussão está justamente no tempo de que os profissionais dispõem para o debate coletivo em torno dessa organização, bem como para as oportunidades de formação inicial e continuada. O número de alunos, sua organização e enturmação são pontos de reflexão e definições preponderantes para elementos não só curriculares, mas também de gestão e financiamento, pois impactam sobre os custos educacionais e a sua qualidade. A organização e composição da jornada de trabalho docente perpassam também esse contexto curricular, há séculos organizado de forma disciplinar no modelo de fábrica, em séries.

Um dos aspectos cujas reflexões e regulamentações ainda são muito incipientes é os de fundamentação política, filosófica e metodológica do princípio constitucional do Regime de Colaboração, sobre o qual se assenta o regime federativo brasileiro. A valorização docente e o planejamento entre redes, tendo em vista assegurar a qualidade da jornada e a qualidade educacional, sofrem influências diretas das limitações advindas do estágio em que se encontram tais princípios. A ordem de democracia liberal encontra-se arraigada há séculos e tem retardado os avanços e a implementação de outros modelos de gestão entre as esferas de governo. Como já afirmado, embora o financiamento da educação e a distribuição dos recursos financeiros entre as redes de ensino tenham como fundamentação a socialização de recursos, a gestão ainda se faz de forma gerencial nos moldes empresariais, ditados pelos fundamentos democráticos liberais.

As políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas apontaram para a superação do déficit educacional e a universalização da educação básica. A expansão das redes municipais ocorreu em números consideráveis, entretanto, o planejamento entre as redes deixou a desejar. Aumentaram os números de funções docentes e postos de trabalho, ocupados muitas vezes, como já dito, pelo mesmo profissional, sem um controle mais sistemático entre as redes, tanto em termos de jornada de trabalho dos profissionais, quanto do número de alunos atendidos e custos operacionais advindos do fazer educativo. Esses

elementos são impactantes em ambas as redes e exigem um equacionamento simultâneo entre elas. No geral, a gestão político-administrativa, financeira e pedagógica ocorre como se fossem dois mundos distintos.

Como citado pelos estudos aqui apresentados, os professores são gerenciados nos moldes de uma empresa privada, com sistemas automatizados de relógio ponto, a fim de controlar horários de chegada e saída, com horas-aula cronometradas em minutos por disciplinas, em cada rede. As condições de trabalho oferecidas pelas redes de ensino, embora se estruturam a partir de parâmetros equalizadores em termos de custos por aluno, definidos por representações em nível macro, ainda não são equacionadas de maneira mais ampla em todas as instâncias políticas, considerando-se as condições em que se operam os processos educacionais e as atividades docentes. As equações fazem-se alheias ao direito coletivo e à democratização emancipatória.

Na esfera administrativa, cabe fazer referência a aspectos inerentes ao financiamento da educação – o custo aluno, o custo aluno qualidade e sua relação com a jornada de trabalho. Indagam-se como as redes de ensino se articulam para avaliar e debater custo aluno praticado e os elementos que o constituem, em especial, a jornada de trabalho, sua composição e organização, por serem esses fatores relevantes para a profissionalização docente e a qualidade educacional. Se a garantia de recursos para alcançar o CAQ e, em contrapartida, a qualidade social da jornada de trabalho e dos processos educacionais é um dos fatores limitadores dessa política, cabe, então, equacioná-los de forma articulada entre ambas as redes.

Indaga-se como esses fatores se articulam para se refletir sobre os custos das folhas de pagamento, considerando-se a carreira e a jornada de trabalho: os desafios e parâmetros adequados, tendo em conta a qualidade social da função docente e educacional e na perspectiva do direito coletivo. A engenharia da política de fundos exige, em contrapartida, uma forma metodológica diferenciada para avaliar, diagnosticar e projetar estratégias e ações reparadoras e equalizadoras. A capacidade de diálogo e ações articuladas entre as redes de ensino só podem fortalecer o poder e a habilidade administrativa e política de ambas as redes e, conseqüentemente, fortalecer o regime de cooperação.

O aspecto pedagógico é o ponto central do fazer docente. As condições de trabalho dos professores e as limitações de ordem administrativas enumeradas acima impactam diretamente no trabalho docente em suas mais relevantes tarefas e incumbências. Qualquer avaliação e diagnóstico que se proponha fazer sobre a jornada de trabalho dos profissionais docentes há de levar em conta as tarefas centrais do seu labor diário, numa perspectiva



interacionista e coletiva. Cabe, assim, equacionar as condições oferecidas para que as funções docentes ocorram de forma segura e tranquila.

Por exemplo, citam-se a quantidade e a qualidade das horas de trabalho destinadas à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Sabe-se que a disponibilidade de tempo e a garantia de condições psíquicas, físicas e intelectuais para refletir e avaliar projetos executados e projetar novas ações políticas administrativas e pedagógicas não são asseguradas na proporção e na qualidade exigidas pelo trabalho cerebral.

Outro fator relevante para assegurar a qualidade do trabalho pedagógico e do trabalho docente é a capacidade e o tempo disponível pelo profissional para zelar pela aprendizagem dos estudantes. Verificar erros e acertos, descobrir dificuldades cognitivas, problematizar conceitos a partir de novas abordagens e realizar a construção de conhecimentos – o tempo destinado para o preparo das aulas em si e para as atividades em sala requer segurança do profissional em seu estado psíquico, cognitivo e físico.

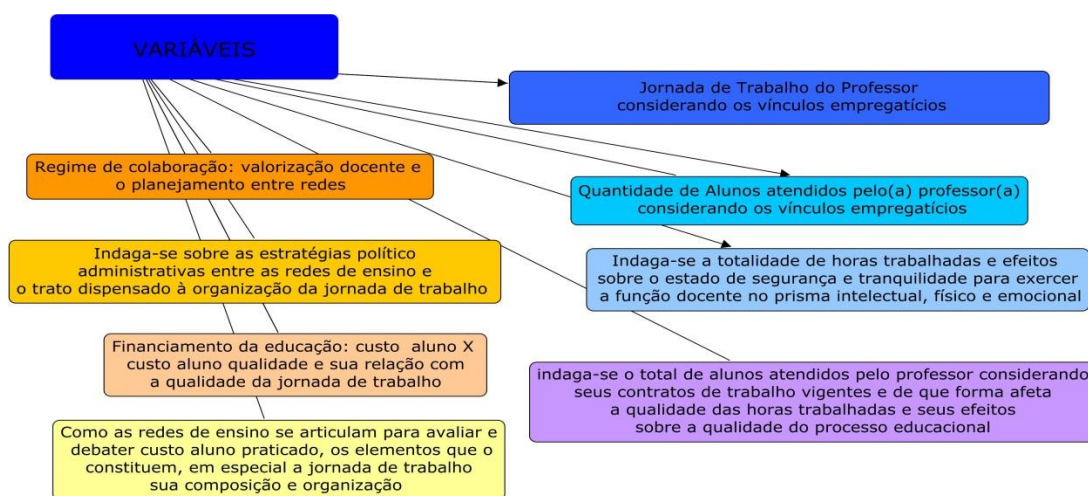
A tarefa de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade encontra nessas condições de trabalho seu ponto limitador. A aproximação do profissional com o contexto socioeconômico e cultural da comunidade educacional é uma tarefa estratégica essencial para se projetarem ações políticas e pedagógicas definidas a partir de problemas enfrentados por essa comunidade e de interesses da coletividade, o que exige do profissional tempo com qualidade, não apenas em termos individuais, mas no âmbito do coletivo docente.

Futuros mapas extraídos de quadros de indagações, na perspectiva proposta representa aspectos relevantes sobre os quais carecem reflexões avaliativas pontuais, considerando-se cada um dos elementos e fatores enumerados para se obterem panoramas mais racionais da qualidade da jornada de trabalho e seus efeitos sobre a valorização docente e a qualidade educacional. Também há carência de reflexão sobre os aspectos inerentes à quantidade, por serem estes relevantes e se apresentarem como fatores estruturantes da política educacional e definidores de elementos e componentes da jornada de trabalho, no que se refere à sua organização e à sua remuneração.

E nas palavras de Tardif e Lessard (2011) pode ser comparado à uma paisagem aero dinâmica de uma floresta que não nos permite do alto e à distância tudo ver, é preciso adentrar este mundo e encontrar caminhos e trilhos particulares que nos aproxime o máximo possível da realidade.

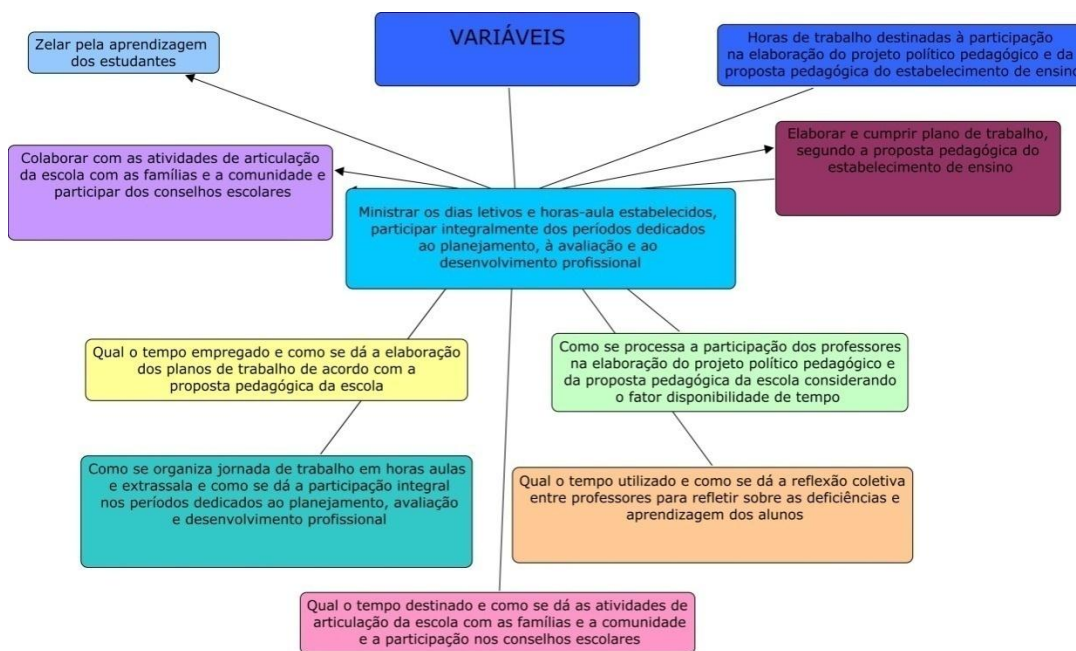
Futuros mapas da qualidade da jornada de trabalho, com base nessas indagações feitas sobre princípios contidos no aparato jurídico-normativo regulador da valorização docente e de aspectos administrativos e pedagógicos do trabalho profissional do professor, tem suas pistas assim representadas:

**Figura 3: Mapa de Qualidade da Jornada de Trabalho: Fatores Administrativos**



Fonte: elaborado a partir de legislações brasileiras e dos artigos 13 e 14 da LDBEN.

**Figura 4: Mapa de Qualidade da Jornada de Trabalho: Fatores Pedagógicos**



Fonte: Elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art.13 e 14

#### 4.6 METODOLOGIA CRÍTICA E SUA TEORIA

Na busca de conhecer a realidade da qualidade da jornada de trabalho dos professores, levando-se em conta a sua quantidade e os afetos sobre a qualidade dos processos educacionais, é preciso refletir sobre a metodologia recomendável. Cabe, portanto, relembrar alguns conceitos, como os de pesquisa qualitativa crítica, etnografia crítica, pedagogia crítica e pesquisa participante. Carspecken (2011) afirma que, apesar das diferenças na prática, essas metodologias compartilham extensivamente a teoria e a meta de relacionar a produção de conhecimento com esforços ativos para mudança política, econômica e social em larga escala. Em todas essas metodologias, segundo esse autor, os aspectos epistemológicos e metodológicos referem-se à maneira como conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados.

Na jornada de trabalho de professores, estabelecida em contratos individuais, sem um controle mais efetivo por indivíduo, enraízam-se em questões econômicas, políticas e sociais ligadas ao poder e que afetam diretamente o mundo do conhecimento e a identidade dos profissionais da educação. Trata-se, portanto, de questões complexas que afetam o coletivo. Carspecken (2011) recomenda que, frente ao processo de chegar a compreender as distorções nas formas dominantes, tanto do conhecimento social-científico quanto do conhecimento popular, se faça uso de princípios epistemológicos que escapem totalmente dos modos empíricos e positivistas.

O autor (2011, p. 397) explicita:

Esses princípios exigem uma compreensão do conhecer que inclui a conscientização como um processo epistemológico (em vez de meramente observar) e uma conexão interna profundamente entendida entre conhecer e atuar (conhecer como primeiro conhecer como atuar, em vez de perceber). (...) No processo de conscientização, o saber como avança para forma explícitas de conhecimento discursivo, para que pressupostos implícitos, categorias conceituais, crenças e normas embutidas em práticas socialmente construídas, possam ser comunicativamente examinadas e julgadas.

O grande diferencial de metodologias fundamentadas na epistemologia apresentada por Carspecken (2011) está justamente nessas categorias conceituais de conhecer para conscientizar e atuar, e não simplesmente observar e perceber, como recomendam as metodologias positivistas, e, mais ainda, que as práticas e crenças possam ser comunicativamente examinadas e julgadas. O autor inspira-se, além de outros autores, em

Freire (2000), para quem o diálogo é o caminho para conscientização; também para Santos (2010), o diálogo é uma estratégia recomendada para o conhecer e desvelar.

Já Mainardes & Marcondes (2011) lembram que os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais, com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social. Os autores (et all Madison, 2005, p. 9) destacam a perspectiva dialógica e cooperativa da etnografia crítica, uma vez que ela exige um profundo e contínuo diálogo com o outro: “(...) a etnografia crítica é sempre um encontro com o(s) outro(s) no qual há negociação e diálogo em direção a significados viáveis e substanciais que podem fazer a diferença no mundo do outro”.

A etnografia crítica é ainda destacada pelos autores por sua ampla abrangência, já que pode ser empregada em vários contextos, especialmente nos processos de aprendizagem dos alunos da classe trabalhadora; nas condições de trabalho dos professores e do funcionamento das escolas; no impacto e consequências materiais das políticas e reformas educacionais sobre as classes sociais, sobre os professores e sua identidade, sobre o trabalho docente, etc. os autores lembram também que tais temas estão intrinsecamente relacionados, o que exige do pesquisador um instrumental teórico e um cuidadoso trabalho empírico.

Examinar e julgar problemas referentes à qualidade e à quantidade da jornada de trabalho dos professores, principalmente com a participação, exame e julgamento feito também pela parte afetada, a partir de metodologias críticas como essas apresentadas, abre perspectivas para melhor conhecer e de forma mais justa julgar tais realidades. Possibilita uma perspectiva para democratização a partir de uma lógica diferenciada da democracia liberal e individualista de que falam Wood (2003) e Santos (2010), já que as partes afetadas não apenas são ouvidas, mas também participam no julgamento e nos valores no momento empregado. Reforça, além disso, a perspectiva de democratização, conscientização, mudanças e transformações, conforme explicado por Carspeken (2011).

Este autor (2011) diz que, em seus próprios termos, a teoria metodológica crítica deve ser compreendida como falível e continuamente sujeita a revisões por meio do que é apreendido a partir do seu uso real; portanto, sua estrutura está sujeita ao círculo hermenêutico de autorrefinamento. Carspeken (2011) elenca os princípios básicos da teoria social crítica: ação comunicativa coordenada e cultura; estruturas comunicativas e sentido; identidade humana; condição de ação; poder e teoria dos sistemas. Estes são conceitos socioteóricos

básicos importantes em definições metodológicas fundadas nesta teoria que merecem ser aprofundados em estudos dessa natureza.

Não há como, no âmbito desta Tese, averiguar e aprofundar cada elemento citado dos aspectos quantidade e qualidade bem como a respectiva metodologia de pesquisa. Porém, ao levantarem-se as indagações aqui apresentadas e situá-las como fundamentais a processos investigativos nessa temática, teve-se a intenção de, além de contribuir para um olhar sobre o estado da arte da jornada de trabalho, também abrir perspectivas e reflexões sobre processos metodológicos apropriados à complexidade de estudos dessa natureza, sobre um tema ainda carente de pesquisas específicas.

Em razão da forma como se constitui o sistema federativo brasileiro, cuja oferta educacional, o respectivo trabalho docente e a organização de sua jornada de trabalho ocorrem no âmbito de cada Estado e Município, com inúmeras variações, de acordo com Gatti (2011), é recomendável que ocorra no âmbito local, de forma a aproximar-se das realidades de fato vivenciadas.

Mais uma vez, fica demonstrado o quanto o Estado ainda se pauta por uma democracia liberal para cumprir formalidades (WOOD, 2003). A maior parte dos itens enumerados é vista pelo prisma do direito individual; mesmo os aspectos pedagógicos, que acenam para o trabalho coletivo, encontram dificuldades em sua implementação, seja em razão do tempo dos professores, seja devido à concepção de práticas individualizadas que permeiam a formação inicial e continuada e os planejamentos nas escolas.

Os pontos de indagação levantados quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, no que se refere à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho, para serem respondidos ou mesmo refletidos diante do contexto das realidades locais, demandam pesquisas *in loco*, de preferência contemplando aspectos quantitativos e qualitativos e fundamentadas na teoria metodológica crítica, em que a parte afetada, possa também ser participe no julgamento dos problemas que lhe atinge. Fundamentos estes, basilares para o processo de democratização da sociedade.

Foi assim, no contexto da natureza do trabalho docente, compreendido como “trabalho cerebral”, que se buscou investigar a política de valorização dos profissionais da educação, no que tange à organização, à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho e sua inter-relação com a qualidade educacional. Buscou-se equacionar e problematizar a quantidade e a qualidade da jornada de trabalho frente à garantia de processos educacionais qualificados e, conseqüentemente da valorização docente.

. Cabe destacar, em síntese, que é na natureza do trabalho docente e do objeto central do seu trabalho, o currículo escolar, sobre o qual se debruça diariamente o profissional da educação, que merece ser avaliada, quantificada e qualificada a jornada de trabalho dos professores. A quantidade e organização da jornada merecem ser equacionadas, tendo em vista a sua qualidade e, por isso, a qualidade da produção desse trabalho em seus tempos produzidos. O diálogo se apresenta aqui, como estratégia metodológica imprescindível para se chegar a um conhecimento justo e qualificado.

Há também de se concordar com os pareceristas do CNE: o coração do processo educativo, em cada unidade escolar, é seu projeto político-pedagógico. Na LDB, este é indicado como uma das incumbências principais dos professores, abrangendo sua elaboração, execução, avaliação e reelaboração, a partir de diagnósticos, objetivos, metodologias e processos avaliativos – todos, de preferência, debatidos e definidos no âmbito do coletivo docente, dos demais profissionais inseridos na escola e da comunidade escolar. É nesse contexto que as horas de trabalho contidas na jornada de trabalho figuram como condições elementares para a qualidade do trabalho docente e para o desenvolvimento de processos pedagógicos comprometidos com a democratização das relações sociais, dos saberes e da formação humana. Figuram, ao mesmo tempo, como condições necessárias a partir das interações sociais entre estudantes e professores e como condições apropriadas para a construção de uma nova gramática pautada no social e cultural.

Deve-se concordar, ainda, que as jornadas de trabalho estafantes, associadas às mais diversas condições de trabalho deficitárias, são responsáveis por ambientes e estados de insegurança e inquietude, totalmente desconectados dos parâmetros elencados como adequados a um fazer educacional comprometido com a qualidade. O fato de as escolas ainda se organizarem de acordo com os moldes liberais e de fábrica, em que os trabalhadores são organizados por funções repetitivas e sequenciais, como lembram os pareceristas do CNE, sem que qualquer um deles domine todo o processo produtivo, continua gerando no interior das escolas condições de trabalho inadequadas à qualidade social dos processos educacionais. A ordem econômica e liberal ainda permeia o Estado brasileiro.

Com pistas levantadas quanto aos mapas conceituais apresentadas nesta Tese, compostas de indagações sobre quantidade e qualidade da jornada de trabalho, a partir de pontos embasados nos referenciais legais e normativos da educação brasileira, buscou-se equacionar pontos referentes aos aspectos estatísticos quanto à quantidade de horas trabalhadas em atividades docentes, vínculos empregatícios e número de alunos atendidos.

Teve-se a intenção de demonstrar a importância de conhecermos tais realidades, tendo em vista planejamentos mais racionais e cooperativos, fundamentados no diálogo e no direito coletivo, a fim de propiciar a transformação qualitativa no que se refere à jornada de trabalho adequada a processos educacionais comprometidos com a qualidade social, de forma a enfrentar as tensões dialéticas e construir uma nova gramática social e cultural.

Da mesma forma, pistas levantadas tendo em vista a construção do mapa da qualidade da jornada de trabalho docente, estruturado a partir de indagações sobre elementos constitutivos das incumbências do fazer docente, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus capítulos 13 e 14, onde se apontam tais incumbências, levando em conta aspectos administrativos e pedagógicos, teve-se a intenção de equacionar as condições de trabalho no que se refere à jornada de trabalho apropriada.

Foram levantadas indagações sobre a totalidade de horas trabalhadas pelos profissionais e seus efeitos no estado de segurança e tranquilidade do profissional para exercer a função docente em suas exigências intelectuais, físicas e emocionais. Indaga-se o total de alunos atendidos pelo professor, considerando-se seus contratos de trabalho vigentes, e de que forma isso afeta a qualidade das horas trabalhadas e a qualidade do processo educacional. Indaga-se sobre as estratégias político-administrativas definidas e implementadas entre as redes de ensino e o trato dispensado à valorização docente e organização da jornada de trabalho, considerando-se critérios da qualidade social do trabalho docente e dos processos educacionais.

No que se refere aos elementos pedagógicos, levantaram-se indagações sobre como se processa a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola, tendo em conta o fator disponibilidade de tempo para estudos, debates, conferências e avaliações dos projetos executados e deliberações de novas proposições. Qual o tempo empregado e como se dá a elaboração dos planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola? Qual o tempo utilizado e como se dá a reflexão coletiva entre professores sobre as deficiências e aprendizagem dos estudantes? Como se organiza a jornada de trabalho em horas-aula e extrassala, e como se dá a participação integral nos períodos dedicados a planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional? Qual o tempo destinado às atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade e como elas ocorrem?

Com inspiração em Santos (2010), tratou-se de refletir sobre a importância da reconceitualização da quantidade e qualidade da jornada de trabalho de professores numa perspectiva contra hegemônica e multicultural, levando-se em consideração todos os atores e

autores envolvidos no chão da escola. Isso para que propicie o desenvolvimento de discursos e práticas contra-hegemônicas de direitos humanos propostos a partir de concepções, no Ocidente, de direitos humanos organizados com diálogos interculturais, possibilitando o surgimento de novas gramáticas sociais e culturais.

Esses fatores, se devidamente observados, equacionados, registrados e analisados, podem oferecer informações importantes quanto à dimensão da organização, quantidade e qualidade da jornada de trabalho docente e sua inter-relação com a qualidade educacional. Além disso, podem contribuir para aprimorar os conhecimentos sobre um dos aspectos primordiais da valorização docente: a configuração da jornada de trabalho dos professores de escolas públicas brasileiras em sua quantidade e qualidade.

As indagações tanto dos fatores estatísticos, referentes à quantidade, quanto dos fatores qualitativos, referentes aos aspectos administrativos e pedagógicos, além de fundamentarem esta Tese, indicam também caminhos metodológicos para futuros estudos em relação a aspectos quantitativos e qualitativos da organização da jornada destinada ao trabalho docente.

Chama-se atenção, ainda, para a importância das definições metodológicas a serem empregadas em estudos complexos como esses, onde se envolvem partes fortemente afetadas, como são os professores da educação básica. A teoria social crítica confronta-se diretamente com os métodos positivistas, comumente empregados de forma linear, onde em geral as partes pesquisadas são ouvidas, mas não participam nas definições de parâmetros e valores empregados em seu julgamento.



## 5 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM MATO GROSSO

Este estudo sobre a jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação tem como foco a jornada de trabalho dos professores de escolas públicas, sua organização, quantidade e qualidade, em uma reflexão a partir das políticas de valorização docente implementadas no Brasil e no Estado de Mato Grosso nos últimos tempos. Evidenciou-se até aqui que o Estado não tem controle sobre o fator quantidade, considerando-se o total de horas trabalhadas pelos professores, seja em sala de aula com alunos, seja em trabalho pedagógico.

Cada esfera administrativa conhece o total e a organização da carga horária de trabalho do profissional contratado em sua rede, mas desconhece a existência ou não de outro vínculo empregatício celebrado por esse profissional com outra rede de ensino. Os vínculos são iniciativas de cunho privado, por opção individual do professor, sustentada no próprio direito do trabalho e princípios constitucionais. Isso demonstra que o Estado brasileiro e seus respectivos entes federados ainda se amparam numa ordem de democracia e Estado liberal.

O aspecto coletivo e interacionista do trabalho docente é, em parte, afetado no tempo disponibilizado para as atividades e no controle social e político por parte do Estado, tendo em vista a garantia da valorização docente e da qualidade dos processos educacionais. No geral, em razão dos baixos salários, os professores dobram suas jornadas de trabalho por iniciativa particular.

Os próprios institutos de pesquisas cujos dados foram consultados esclarecem em notas que o número divulgado de professores e sua referida carga horária de trabalho podem não revelar o número exato de profissionais, nem a referida jornada de trabalho total do professor. Isso porque o profissional pode, a cada ano, celebrar contrato de trabalho com outra rede de ensino e com carga horária diferenciada.

Nos relatórios de pesquisas e nos documentos consultados referentes ao trabalho docente, como apresentado em capítulos anteriores desta Tese, encontram-se informações de número de professores e carga horária de trabalho por esfera administrativa, sem, contudo, ser possível quantificar a jornada de trabalho em sua totalidade, considerando-se as várias esferas de governo. É de conhecimento comum a celebração de contratos de trabalho pelos professores em mais de uma rede de ensino.

Esse quadro legitima a tese da falta de controle social sobre a jornada de trabalho desempenhada pelos professores. Os efeitos do excesso de horas trabalhadas, além de colocarem risco à qualidade da jornada de trabalho, suscitam indagações de possíveis consequências na qualidade educacional, na valorização docente e, ainda, no processo de profissionalização nos moldes que a natureza do trabalho docente requer. O processo educacional, composto pelas ações e reflexões dos sujeitos discentes e docentes, contribui sobremaneira para o processo formativo de ambas as partes – do estudante enquanto cidadão e ser em formação e do professor enquanto profissional, cujas experiências no fazer docente contribuem significativamente para sua formação permanente e continuada.

Diante desses fatores e, em especial, da falta de controle social do Estado sobre a quantidade e qualidade da jornada de trabalho docente, torna-se aconselhável a realização de estudos mais aproximados da realidade local, tendo em vista conhecer o mais próximo possível as condições de trabalho dessa categoria em termos de quantidade e qualidade. É, dessa forma, significativo averiguar em âmbito local os respectivos conhecimentos produzidos sobre o tema em estudo.

O Estado de Mato Grosso foi escolhido pelo fato de constituir-se em um dos Estados onde as definições e implementações das políticas de valorização dos profissionais da educação têm ocorrido de forma sistemática, a partir de princípios jurídico-normativos definidos no âmbito estadual e fundamentados em princípios constitucionais, acompanhando a legislação nacional. Foram levantados dados e foram feitas análises referentes ao histórico da jornada de trabalho dos professores no Estado, a partir da abertura democrática do Estado brasileiro, por serem a organização e a composição da jornada de trabalho algumas das principais lutas desses trabalhadores em Mato Grosso.

Pontos centrais tratados nos capítulos anteriores mostrando a evolução da política de valorização docente no que se refere à jornada de trabalho em âmbito nacional serão demonstrados em termos de regulamentação jurídico-normativa e de implementação prática no Estado de Mato Grosso. O objetivo é identificar como princípios e conceitos referentes à valorização dos profissionais da educação têm sido operados na prática e como a quantidade e a qualidade da jornada de trabalho têm marcado a valorização docente e se refletido na qualidade educacional nesse Estado.

A jornada de trabalho dos professores em Mato Grosso foi tema de muita reflexão, greves, acampamentos, debates, negociações e acordos a partir da segunda metade da década de 1990, momento em que esses trabalhadores possuíam, enquanto princípio constitucional, o

direito a 50% de horas de trabalho pedagógico e se viram diante da proposta de redução desse percentual, embora ainda não regulamentado no âmbito de um plano de cargos, carreira e salários. O resultado foi a aprovação da primeira lei de carreira no Estado, com outros percentuais, já sob a égide de uma nova política de financiamento.

Daí a importância de resgatar, nesta Tese, não apenas esse histórico, mas também as atuais configurações de carreira em pontos específicos inter-relacionados com a jornada de trabalho e sua remuneração. Não se pretende estudar a remuneração, mas trazer à reflexão pontos influenciadores para as condições de trabalho, os quais repercutem diretamente na jornada de trabalho, especialmente o seu excesso, como também tem sido comum nesse Estado. Como se sabe, a valorização docente estrutura-se sobre a tríade: carreira, salário e jornada de trabalho. No nível da remuneração, situei, ainda, as interferências do custo aluno, não no sentido de aprofundar seus mecanismos, mas de apontar as interferências da política de financiamento sobre as atuais configurações da jornada de trabalho.

É preciso racionalmente compreender as raízes dos problemas que afloram sobre a valorização docente, especificamente sobre a totalidade de horas trabalhadas pelos professores. Ao mesmo tempo, é necessário refletir sobre os caminhos apontados pela política para se chegar a essa valorização, à qualidade da jornada de trabalho e, como resultado, à qualidade educacional. Em Mato Grosso, os multiempregos também são observados, diante da falta de controle social desse Estado sobre tal fator, por este se constituir como um problema de gestão entre esferas administrativas governamentais e de ordem do financiamento da educação pública básica.

Em razão de a Constituição Estadual e a Lei 49/98 do Sistema Estadual de Ensino preverem um Sistema Único de Educação, e sendo a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica disseminada especialmente pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso em vários Municípios, levantei o quadro referente à jornada de trabalho em termos de horas-aula e horas de trabalho pedagógico presentes nas legislações de carreira em 71 Municípios no universo de 141 Municípios existentes no Estado. As análises consideraram apenas o fator jornada de trabalho, a fim de averiguar a organização e composição da jornada nesse Estado, levando em conta os princípios de gestão de sistema nele existentes.

Foram pontuados, conseqüentemente, fatores como o controle social sobre a jornada de trabalho no Estado. Embora estejam lavrados, no conjunto de legislação, princípios de organização do sistema pautados pela cooperação e colaboração, não se têm observado ações

de planejamento mais racionais e programadas entre redes e esferas governamentais, de forma a tratar assuntos complexos, como a jornada de trabalho dos professores, sua quantidade, qualidade e seus efeitos na valorização docente e na qualidade educacional.

Finalmente, faz-se referência ao espaço coletivo conhecido como “sala do educador”, organizado a partir do suporte das horas de trabalho pedagógico extrassala, regulamentado e praticado no Estado desde final da década de 1990, por funcionar, em tese, como propulsor da qualidade, tanto da jornada de trabalho quanto dos processos educacionais. Merece, assim, ser observado, acompanhado, analisado e avaliado a partir de aproximações e diálogos entre escola e academia, o que não é possível fazer no espaço desta Tese, mas que se apresenta como demanda para próximas investigações.

## 5.1 HISTÓRICO DA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM MATO GROSSO

Estudar a jornada de trabalho dos professores da educação básica pública no contexto da República Federativa Brasileira, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal e instituída como um Estado Democrático supõe compreender a forma de organização da República e do seu papel na garantia dos direitos sociais básicos, entre estes, a educação. Daí se parte para compreender o porquê dos desafios que ainda limitam a garantia de direitos elementares, como a oferta de educação com qualidade para todos e, em contrapartida, a valorização dos seus profissionais e jornadas de trabalho pautadas por segurança e qualidade.

Para cumprir esse preceito de Estado Federado, diz a CF que, a partir de leis complementares, fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. No que diz respeito à educação, em seu art. Art. 211, preceitua que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, hoje estipulado para a faixa etária dos quatro aos 17 anos.

É nesse contexto de organização político-administrativa da República Federativa Brasileira que, ao estudar a jornada de trabalho dos professores da educação básica quanto aos aspectos quantidade e qualidade e sua inter-relação com a valorização docente e a qualidade educacional, nos sentimos intimados a nos aproximar das realidades vivenciadas no âmbito local para melhor compreender os nós e desafios que ainda limitam os avanços das políticas.

As responsabilidades com a oferta da educação básica são de competência de Estados e Municípios; conseqüentemente, entraves e dilemas como, por exemplo, os relativos à qualidade da jornada de trabalho e aos seus efeitos sobre a qualidade educacional recaem automaticamente sobre os seus terrenos. Temos visto os esforços da União para também se responsabilizar pela superação desse quadro deficitário, com repasses de recursos a partir de programas e com complementações ao custo aluno para alguns Estados. Como se pode constatar na Emenda Constitucional nº 59, a União constitui-se como corresponsável pela obrigatoriedade de oferta da educação na faixa de quatro a dezessete anos, com metas lavradas no Plano Nacional de Educação.

Ao constituir-se como um ente federado da República Federativa Brasileira, Mato Grosso, em sua organização político-administrativa, segue os mesmos preceitos dos demais Estados brasileiros, com uma esfera administrativa estadual e esferas administrativas municipais, proporcionais ao número de Municípios existentes, no total hoje de 141 Municípios. Nas últimas décadas, assim como os demais Estados da federação, Mato Grosso tem vivenciado uma série de desafios frente à necessidade de definir e implementar planos de políticas educacionais capazes de vencer os déficits educacionais no Estado e melhorar a sua qualidade.

Já de início, na própria Constituição do Estado Brasileiro, formado pela União indissolúvel de Estados e Municípios, por um lado, com autonomia e, por outro, em regime de colaboração, já se veem as tensões dialéticas de que fala Santos (2010). Até o momento, o país não dispõe de legislações regulamentando o regime de colaboração para o processo de implementação das várias políticas, especialmente para políticas sociais como a Educação. As cartas são dadas de acordo com a ordem da democracia liberal, e os efeitos são de imediatos notados, como, por exemplo, a não constituição de um Sistema Nacional de Educação, com normatizações claras para as várias políticas do setor, entre elas, a valorização dos profissionais. As normatizações têm surgido diante da negação de determinados direitos.

A política de valorização docente não se limita à formação e à profissionalização. Ela engloba também carreira e remuneração e situa-se em um contexto de gestão administrativa e

financeira. Cabe ressaltar que, pela própria forma de organização administrativa federada, embora o princípio de autonomia de Estados e Municípios esteja presente na Constituição Brasileira, no que se refere aos tributos, a própria Constituição determina a política de tributação e a competência de cada ente federado, bem como os critérios de divisão da receita tributária entre eles.

É dessa política tributária que se alimentam as políticas públicas, entre estas, a da educação. A política tributária determina, em grande medida, os avanços ou limites das políticas sociais, além dos aspectos inerentes à gestão administrativa de escolas e sistemas, que terminam também enfrentando os mesmos vícios da gestão pública. Mesmo com regulamentações de gestão democrática na educação, como é o caso de Mato Grosso, há limitações advindas do modelo de democracia liberal e heranças socioculturais geradas pelo modelo de gestão e financiamento, além da própria limitação na formação inicial e continuada dos profissionais.

No que se refere ao tema da valorização dos profissionais da educação, Mato Grosso tem implementado, ao longo das duas últimas décadas, medidas importantes que tiveram efeitos diretos sobre a jornada de trabalho dos professores, foco central de estudo desta Tese. São aspectos que merecem ser analisados em termos de quantidade e qualidade, juntamente com o modo como essas modificações têm marcado a valorização docente e a qualidade educacional.

Com a abertura democrática e a instalação da Constituinte, com o objetivo de debater, deliberar e promulgar uma nova Constituição para a República Federativa Brasileira, a partir da segunda metade da década de 80, observa-se também em Mato Grosso uma caminhada histórica na busca de direitos a uma educação pública de qualidade para todos. Esse percurso foi marcado por uma série de atos normativos no que tange à organização da educação no Estado e, em especial, à política de valorização docente, à jornada de trabalho e à sua remuneração. Isso decorreu, em grande parte, da luta organizada pelo movimento social dos educadores, em especial pelo sindicato da categoria docente. O quadro abaixo situa esse histórico.

**Tabela 10: Histórico do Marco Legal da Jornada de Trabalho - Estado de Mato Grosso: 1986 - 2010**

| ANO                    | DISPOSITIVO LEGAL                          | OBJETO   | DESCRIÇÃO   |
|------------------------|--|--|---|
| 02 de dezembro de 1986 | Lei 5076                                   | Altera os artigos 20 e 43 da Lei 4.566/83 Estatuto do Magistério Estadual.   | Estabelece um “único concurso para ingresso na carreira do magistério e também o novo regime de trabalho de 20, 30 e 40 horas semanais, com um período destinado às atividades de planejamento, acompanhamento, reciclagem, atualização e avaliação das atividades curriculares”.   |
| 13 de janeiro de 1988  | Decreto 546                                | Regulamenta a Lei 5.076/86.  | Estabelece os critérios para transposição do antigo regime, dos concursos de 22 horas, para o novo, prevalecendo a classe e o nível mais elevado. Estabelece, ainda, a remuneração extraordinária para os casos em que o total de aulas a serem ministradas, pela indivisibilidade dos blocos, exceder o estabelecido pela carga horária semanal, além de fixar critérios de aposentadoria dentro dos novos regimes (reduzido, parcial e integral). |
| 20 de abril de 1988    | Decreto 653                                | Regulamenta a Lei 5.076.   | Estabelece o piso salarial referente a cada regime de trabalho.   |
| 05 de outubro de 1989  | Constituição Estadual                      | Estabelece jornada de trabalho dos professores.  | Estabelece, em seu artigo 237, III, jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas, sendo metade destinada ao planejamento e a estudos extraclasse.  |
| 23 de outubro de 1990  | Lei 2.941                                  | Regulamenta transposição.  | Estabelece prazo para transposição e pedido de exoneração da cadeira mais recente.  |
| 01 de outubro de 1998  | Lei Complementar 50, de 01 de outubro 1998 | Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.   | Estipula a Jornada de Trabalho de trinta (30) horas semanais. Vinte horas (20) em sala de aulas e um percentual de trinta e três por cento (33%) destinados às horas de trabalho pedagógico.  |
| 29 de dezembro De 2004 | Lei Complementar Nº 206                    | Dispõe sobre alterações na Lei Complementar 050, de 01 de outubro de 1998.   | Amplia os níveis e divide a classe D (mestrado e doutorado). Cria a Classe E. Classe C: Mestrado Classe D: Doutorado. Atribui novos coeficientes para definição dos subsídios.  |
| 16 de julho de 2008    | Lei Nº 11.738                              | Regulamenta a alínea “e” do inciso III do <b>caput</b> do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. | Lei Federal institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.  |

Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. [www.al.mt.gov.br](http://www.al.mt.gov.br) e Diário Oficial da União.

Nesse contexto histórico de Mato Grosso, a organização e a agenda de luta da categoria docente no Estado constituíram um marco. Um dos focos centrais estava na jornada

de trabalho e nas horas de trabalho, denominadas no Estado de “horas atividade”, hoje horas de trabalho pedagógico, elemento preponderante para a garantia de qualidade do fazer educacional, da própria jornada de trabalho e de condições adequadas de trabalho para os profissionais e, em contrapartida, de estudos para os estudantes. Com essa abertura democrática, constata-se que o grande sonho de estudiosos como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e outros precursores da ideia de uma Educação Pública, laica e de qualidade para todos começa a ter suas sementes lançadas em solo mato-grossense.

Antes da Constituição Federal de 1988, a política de valorização docente ficava restrita aos dispositivos legais existentes no âmbito de cada Estado da federação. No Mato Grosso, por exemplo, a Lei 4.566 de 1983 do Estatuto do Magistério Estadual é alterada pela Lei 5076, de 02 de dezembro de 1986, em que se estabelece um único concurso para ingresso na carreira do magistério e também o novo regime de trabalho 20, 30 e 40 horas semanais, com um período destinado às atividades de planejamento, acompanhamento, “reciclagem”, atualização e avaliação das atividades curriculares.

A partir de 1986, várias medidas legais foram encaminhadas com o objetivo de transformar as condições precárias do trabalho docente, marcado por duplas e/ou triplas jornadas de trabalho, com 20 e, na maioria das vezes, 40 horas em sala de aula, sem tempo para a formação continuada, para as atividades de planejamento e de preparo pedagógico e para a correção das atividades discentes. Todas essas atividades eram desenvolvidas nos períodos noturnos e nos finais de semana. Consideram-se também, a partir daí, as condições materiais e didático-pedagógicas inadequadas da maioria das escolas.

A Lei 5.076 estabelece um “único concurso para ingresso na carreira do magistério e também o novo regime de trabalho de 20, 30 e 40 horas semanais, com um período destinado às atividades de planejamento, acompanhamento, atualização e avaliação das atividades curriculares”. O Decreto 546, de 13 de janeiro de 1988, estabelece os critérios para transposição do antigo regime para o novo, iniciado de forma gradativa e suportável para as finanças do Estado, a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Decreto 653 de 20 de abril de 1988, por sua vez, veio estabelecer o piso salarial referente a cada regime de trabalho. Finalmente, a Constituição Estadual é aprovada e traz lavrada uma jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas, sendo metade destinada ao planejamento e a estudos extraclasses. Mato Grosso, em termos de jornada de trabalho dos professores da Educação Básica, pelo menos em lei, demonstrava haver obtido uma grande conquista; o desafio consistia, naquele momento, na sua real implementação. Cinquenta por



cento da jornada de trabalho em horas de trabalho pedagógico destinadas ao planejamento, atendimentos a alunos com dificuldades de aprendizagem e ao processo de formação continuada seriam um dos elementos capilares para a qualidade dos processos e resultados educacionais. Já a Lei 2.941, de 23 de outubro de 1990, estabelece prazo para transposição e pedido de exoneração da cadeira mais recente, a fim de implementar a nova jornada de trabalho. Enfim, as bases vitais de um projeto educacional comprometido com a valorização dos profissionais e com a qualidade, tanto da jornada quanto dos processos educacionais no Estado de Mato Grosso, começavam a alicerçar-se. Contudo, faltavam ainda a definição e a implantação da Lei de Carreira.

O sonho durou pouco. Embora a Constituição Estadual trouxesse lavrada em seu texto a aplicação de, no mínimo 35% dos recursos oriundos das receitas fiscais em educação, o que se presenciou foi o encaminhamento, junto ao Tribunal Superior de Justiça, por parte do governo da época, (Jaime Campos) do pedido de inconstitucionalidade desse percentual.

A disposição política para a continuidade da construção das bases estruturais como lavrado na Constituição Estadual e para a efetiva implementação de uma nova política educacional no Estado não se verificou entre os governantes da época. Os recursos financeiros para manter e desenvolver as atividades educacionais não foram garantidos nos orçamentos da Secretaria de Estado de Educação. As condições que viriam favorecer a qualidade social na jornada de trabalho dos professores não foram garantidas, e a divisão dos tributos não permitiu que os princípios constitucionais fossem de fato implementados.

Além dessas medidas governamentais de não aplicar o percentual de 35% dos recursos financeiros na educação, havia as crescentes influências das políticas neoliberais, que tomavam conta do país no início da década de 1990. Desse modo, a remuneração docente, mesmo com princípios constitucionais regulamentados em leis complementares, como é o caso do piso salarial, permaneceu até 1998 limitada não só ao aporte de recursos financeiros destinados a essa rubrica, mas também à estrutura remuneratória praticada até aquela data. Essa inconstitucionalidade foi revista mais tarde, tornando o texto constitucional, mas ainda carente em termos de acompanhamento e fiscalização, especialmente quanto à política de arrecadação tributária.

A partir de 1995, inicia-se toda uma nova movimentação a fim de regulamentar os princípios constitucionais que garantem valorização aos profissionais da educação e de criar a legislação de organização do sistema educacional no Estado, de carreira e de gestão democrática.

## 5.2 A LOPEB EM MT: VALORIZAÇÃO DOCENTE E JORNADA DE TRABALHO

“**LOPEB na Cabeça**”. Frase contida na faixa que contornava a cabeça do aluno de 6ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Mato Grosso, feita por ele, em 1998, no grande movimento construído no Estado pela comunidade escolar, na busca de uma educação pública de qualidade e valorização dos profissionais da educação nesse Estado. Essa foi uma cena que presenciei e mantive na memória em razão do seu significado para as políticas educacionais no Estado e por demonstrar também o envolvimento da sociedade civil na conquista de melhores condições de trabalho e de estudos. Esses são alicerces para uma democratização para além das formalidades, como nos dizem Wood e Santos (2003 e 2010), mas com a participação consciente da sociedade e passos para a construção de democracias contra-hegemônicas e emancipatórias.

LOPEB significa Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica. A sua estrutura orgânica contém as bases da valorização docente e demais elementos indispensáveis à qualidade educacional, como são os níveis formativos e a experiência em serviço. Junto a isso, encontra-se a remuneração a partir do piso salarial profissional, definido como salário inicial dentro da carreira, constituindo as bases de valorização e promoção da qualidade educacional.

Parte considerável dos profissionais da Educação de Mato Grosso, a partir do debate coletivo organizado em seminários, encontros, audiências públicas, reuniões, assembleias e congressos, envolveu-se na construção do Projeto que daria luz à nova estrutura de carreira docente. Fruto desse movimento, a partir de 1998, uma nova política passa a ser desenhada no Estado. O contexto das políticas educacionais em âmbito nacional via-se influenciado pelos marcos jurídico-normativos da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, em que se redefinia a política de financiamento da Educação, especialmente do Ensino Fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implementado a partir de 1998.

Com base em estudos feitos por comissão intergovernamental formada entre governo e sindicato, finalmente aprova-se a Lei Complementar 050, de 01 de outubro de 1998, cujo objeto é a criação da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público Educacional do Estado de Mato Grosso, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal. Essa lei é classificada como estratégica para o oferecimento de serviço público, priorizado e mantido sob a

responsabilidade do Estado, com contratação exclusiva por concurso público ou privatizado e revisão obrigatória de remuneração a cada 12 meses.

Um dos grandes pontos vitoriosos considerados pelo movimento da categoria está em deixar consignado no texto da lei de carreira que os serviços dos profissionais são considerados estratégicos para o serviço público do Estado. Isso significa que não podem ser terceirizados ou privatizados, já que, no plano de reformas do Estado brasileiro, os serviços considerados estratégicos seriam administrados e mantidos pelo Estado.

Categorizar o trabalho docente como estratégico para fortalecimento das políticas públicas foi entendido pelo sindicato da categoria docente como um ganho frente aos ataques à minimização do Estado de Direito, como lavrado na Constituição Federal de 1988, ainda carente de iniciativas governamentais comprometidas com a sua implementação e sem ceder aos ataques neoliberais vivenciados em todo o mundo.

Princípios de direitos à educação de qualidade e valorização docente mantinham-se lavrados nas Constituições do Estado brasileiro e de Mato Grosso. Entretanto, a gramática social e cultural ainda se embasava na ordem da democracia liberal, com o Estado passando de violador de direito a garantidor de direito, mediante cobrança da sociedade, mas naquele momento sofria os ataques neoliberais. Com a reformatação de um Estado democrático, mesmo que na formalidade, como diz Wood (2003), para um Estado mínimo com normas ditadas pelas políticas neoliberais globalizantes.

### 5.2.1 A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE, SUA COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Além de carreira estratégica, conceito considerado como uma grande conquista frente aos ataques neoliberais, estratégia para fortalecimento de um Estado garantidor de direitos, apropriado à democracia emancipatória de direitos coletivos, entrelaçada com uma política de democracia participativa e com a reconstrução teórica de política, como nos fala Santos (2010). Isso viria conceder uma nova estrutura de carreira docente, em que formação e experiência em serviço, juntamente com a remuneração, a partir da implementação do piso salarial profissional no interior da carreira, se somavam para a constituição das bases e dos pilares de uma profícua valorização docente.

Outro elemento que demandou fortes embates entre a categoria docente e o governo na época foi **a jornada de trabalho: sua composição e organização**. O direito a uma jornada

de trabalho composta de 40 horas semanais com 50% dessa jornada destinada às horas de trabalho pedagógico encontrava-se lavrado na Constituição Estadual.

Entretanto, em termos remuneratórios, mantinha-se até então a política de gratificação. A criação da carreira docente exigia enfrentar um dos seus pontos mais nevrálgicos: a **composição, organização e remuneração da jornada de trabalho**. Estes foram os pontos que mais demandaram estudos, debates, audiências e atos públicos, inclusive paralisações e greves.

Com a Lei Complementar 050/98-LOPEB criada, no que se refere ao tempo destinado ao trabalho docente, ficou estabelecido em seus artigos 36 a 38 que o regime de trabalho dos profissionais da Educação Básica seria de 30 horas semanais. Lê-se no documento: “a distribuição da jornada de trabalho é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar. (...) Fica também assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. (...) Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola” (LC 050/98. Art. 38 § 1º).

Em razão de a jornada de trabalho, sua composição, organização e remuneração serem aspectos centrais das condições de trabalho apropriadas à qualidade educacional, apresenta-se a seguir a normatização do regime de trabalho como se encontra no texto da lei:

## DO REGIME DE TRABALHO

### Seção I

#### Da Jornada Semanal de Trabalho

**Art. 36** O regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais.

**Art. 37** A distribuição da jornada de trabalho do Profissional da Educação Básica é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar.

**Art. 38** Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

§ 2º Dentro de um percentual de até 10% (dez por cento) do quadro de professores, poderá a unidade escolar, nos termos de regulamentação específica, destinar percentual superior ao previsto no *caput* deste artigo.

§ 3º Na aplicação do preceito contido no parágrafo anterior, será observado o limite de até 50% (cinquenta por cento) da jornada de trabalho para professores em regência que desenvolverem atividades articuladas e previstas no Projeto Político-Pedagógico, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e ratificado pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 4º São considerados requisitos básicos para a distribuição referida no parágrafo anterior:

I - apresentação de um projeto individual ou coletivo de natureza científica ou cultural e de função pedagógica, sintonizado com o Projeto Político-Pedagógico da escola;

II - impedimento de outro vínculo empregatício, público ou privado;

III - apresentação periódica, para a apreciação e aprovação da equipe técnico-pedagógica, de relatório descritivo e analítico dos resultados parciais alcançados, de forma a garantir a continuidade de execução do projeto;

IV - realização de pesquisa e participação em grupos de estudo ou de trabalho, conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola.

§ 5º As demais condições e normas de implantação e avaliação das horas-atividades serão definidas em regulamentação específica, por comissão paritária, entre Secretaria de Estado de Educação e o sindicato da categoria.

**Art. 39** Ao Profissional da Educação Básica no exercício da função de direção da unidade escolar, assessor pedagógico e secretário escolar será atribuído o regime de trabalho de dedicação exclusiva, não incorporável para fins de aposentadoria, com impedimento de exercício de outra atividade remunerada, seja pública ou privada.

Mesmo mantendo-se esses serviços como estratégicos para o Estado, limitando-se consideravelmente os efeitos de mercantilização dessa política pública, houve uma redução na jornada de trabalho desses profissionais de 40 para 30 horas de trabalho semanais e de 50 para 33% nas horas destinadas ao trabalho pedagógico de planejamento e preparo do profissional para o fazer docente.

Essa lei de carreira, aprovada em outubro de 1998, foi implementada, e a jornada de trabalho foi reduzida em termos de horas de trabalho pedagógico de 50% para 33%, o que significa um terço. As horas de trabalho em sala de aula continuaram as mesmas praticadas até então, ou seja, 20 horas.

As horas de trabalho pedagógico foram também implementadas para todo o quadro docente efetivo do Estado (quadro estável com integrantes da carreira a partir de concurso público). Os professores denominados interinos, contratados temporariamente, embora em termos de remuneração tenham direito ao piso salarial profissional inicial da carreira, não foram contemplados com as horas de trabalho pedagógico, o que limita as suas condições de trabalho. Juntamente com a aplicação de 35% da receita de impostos e transferências, esse é um dos pontos geradores da última greve da categoria docente, agora em 2013 (68 dias de greve).

A chamada hora-atividade nessa lei complementar é aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo

com a proposta pedagógica da escola. Garante-se um percentual de até 10% do quadro de professores de cada unidade escolar para destinar percentual superior a um terço de hora atividade, observando o limite de até 50% da jornada de trabalho para professores em regência que desenvolverem atividades articuladas e previstas no Projeto Político-Pedagógico, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e ratificado pela Secretaria de Estado de Educação, a partir de um projeto individual ou coletivo de natureza científica ou cultural e de função pedagógica, sintonizado com o Projeto Político-Pedagógico da escola, impedindo-se outro vínculo empregatício, público ou privado.

Mudou-se a ordem do direito liberal, individual e positivista até então contida na carreira dos professores. Foram definidos critérios de ascensão na carreira, comuns a toda a categoria docente na perspectiva do direito coletivo. Pode-se considerar uma ordem de direito e de democracia emancipatória que tem favorecido um domínio social coletivo na perspectiva afirmada por Santos (2010). Favorece também a reconstrução da gramática social e cultural quanto à carreira docente, como fala Santos (2003), com novos termos e significados, hoje completamente incorporados à cultura e à linguagem da categoria de professores e funcionários das escolas, também componentes da carreira.

## 5.2.2 A ESTRUTURA DE CARREIRA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA JORNADA DE TRABALHO

Compreender a estrutura da lei de carreira dos profissionais é um exercício fundamental para entender, no contexto da construção desta Tese, a política de valorização docente no que diz respeito à jornada de trabalho e ao modo como, no Estado de Mato Grosso, essa política se inter-relaciona com outros fatores da carreira, como os níveis de formação, tempo de experiência e remuneração.

Os fatores denominados na LC 050/98 de classes correspondentes à formação com ensino médio, graduação e pós-graduação e de níveis correspondentes ao tempo de serviço determinam as bases de evolução dentro da carreira. No âmbito estadual, essa estrutura de carreira tem sido implementada satisfatoriamente de forma regular, com indicadores precisos para garantia de qualidade do trabalho docente. Se aliados ao componente jornada de trabalho, levando em conta a sua quantidade e, conseqüentemente, a respectiva qualidade, e somado ao elemento remuneração, têm-se de fato as bases da valorização docente e potencialmente as bases para a garantia da qualidade educacional.

Analisar a jornada de trabalho sem fazer referência à importância desses fatores para a garantia da qualidade da jornada de trabalho limita a compreensão das causas da desvalorização docente. O parecer nº 18 do Conselho Nacional de Educação faz referência ao Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e lembra que esse instrumento normativo enfatiza a valorização profissional por meio da articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial. Diz que esse entendimento tem por objetivo garantir a educação como direito inalienável de todas as crianças, jovens e adultos, universalizando o acesso e a permanência com efetiva aprendizagem na escola e caracterizando a tão almejada qualidade social da educação como um grande desafio para a educação brasileira.

**Tabela 11: LOPEB 050/98: Classes e Coeficientes. Estado de Mato Grosso**

| 1998 ATÉ 2004 |              | A PARTIR DE 2005 |              |
|---------------|--------------|------------------|--------------|
| CLASSES       | COEFICIENTES | CLASSES          | COEFICIENTES |
| A             | 1            | A                | 1,00         |
| B             | 1,5          | B                | 1,5          |
| C             | 1,7          | C                | 1,70         |
| D             | 1,85         | D                | 2,02         |
| -             | -            | E                | 2,30         |

Fonte: Leis Complementares – 050/98 e 206/04

**Tabela 12: LOPEB 050/98: Níveis e Coeficientes. Estado de Mato Grosso**

| 1988 ATÉ 2004 |              | A PARTIR DE 2005 |              |
|---------------|--------------|------------------|--------------|
| NÍVEIS        | COEFICIENTES | NÍVEIS           | COEFICIENTES |
| 1             | 1            | 1                | 1,00         |
| 2             | 1,04         | 2                | 1,04         |
| 3             | 1,085        | 3                | 1,085        |
| 4             | 1,135        | 4                | 1,135        |
| 5             | 1,19         | 5                | 1,19         |
| 6             | 1,25         | 6                | 1,25         |
| 7             | 1,32         | 7                | 1,32         |
| 8             | 1,41         | 8                | 1,41         |
| 9             | 1,5          | 9                | 1,50         |
| 10            | -            | 10               | 1,53         |
| 11            | -            | 11               | 1,56         |
| 12            | -            | 12               | 1,59         |

Fonte: Leis Complementares – 050/98 e 206/04

Abordar a jornada de trabalho sem levar em conta o contexto de carreira e de remuneração em que essa jornada se faz reduz a oportunidade de refletir de forma mais acurada sobre as causas das excessivas horas de trabalho exercidas pelos profissionais, o

número excessivo de alunos atendidos, a falta de garantia em termos práticos das horas de trabalho pedagógico e o estado de segurança intelectual, físico e emocional em que se dá o exercício da docência.

Na articulação dos fatores níveis e classes com o conceito de piso salarial profissional nacional, visualizam-se as condições elementares para que, nessa política de valorização docente, **o elemento jornada de trabalho** possa ser definido e implementado. Esses dois componentes principais – classes e níveis – e suas respectivas remunerações são estabelecidos a partir de coeficientes diferenciados. Na linha horizontal, representadas pelas letras, estão estabelecidas as classes, estruturadas segundo os graus de formação exigidos para o provimento do cargo. Classe A: habilitação específica de nível médio - magistério; Classe B: habilitação específica de grau superior no nível de graduação, representado por licenciatura; Classe C: habilitação específica de graduação, representada por licenciatura com especialização; Classe D: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação; Classe E: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de doutorado na área de educação relacionada com sua habilitação.

Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 1 a 12, que constituem a linha vertical de progressão. O direito à progressão na carreira dá-se a cada três anos. Registra-se que o texto da Lei 050/98 sofreu alterações referentes às classes e níveis a partir da Lei Complementar 206/04; além de ampliar os níveis de 9 para 12, divide a Classe D, criando uma nova Classe (E), correspondente ao nível de formação de doutorado. Somado a esta estrutura de carreira, o fator tempo, em termos de quantidade e qualidade, destinado à jornada de trabalho, potencializa positivamente as condições de segurança e tranquilidade para que os professores possam atuar profissionalmente de acordo com os requisitos de ordem científica, como exige o trabalho docente.

Esses fatores são determinantes também para o processo formativo continuado, conforme exige a natureza da função do magistério, algo que se constrói juntamente com o outro, no interagir entre sujeitos, na relação de interacionismo, como analisam Tardif e Lessard (2011). As duas partes envolvidas na atividade do magistério – professores e estudantes – têm na quantidade e qualidade desse tempo os mecanismos essenciais para desencadear processos e resultados com qualidade.



Estes três fatores, formação inicial e continuada, tempo de exercício na docência e jornada de trabalho são dependentes de outro fator, que é o salário, de onde advêm as condições mínimas de subsistência. Uma tese que se propõe a analisar a jornada de trabalho de professores não pode deixar de fazer referência ao sistema de remuneração e à maneira como este influencia a quantidade e a qualidade da jornada de trabalho. Como já afirmado, não se pretende realizar aqui um estudo detalhado da remuneração docente, mas visualizar aspectos do sistema remuneratório que podem influenciara quantidade e a qualidade da jornada de trabalho dos professores, tomando-se como referência a política de valorização docente do Estado de Mato Grosso.

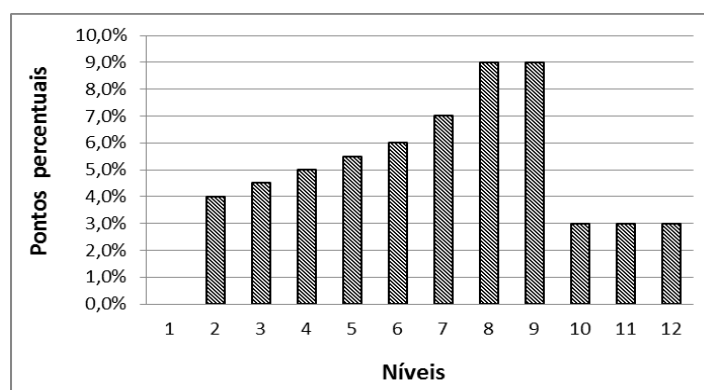
### 5.2.3 A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E A JORNADA DE TRABALHO

Anterior à LOPEB 050 de 1998, a remuneração era composta em sua totalidade pelo vencimento base e mais duas gratificações: gratificação do Pó de Giz para o profissional que atuasse diretamente em sala de aula e gratificação do magistério e complementação constitucional, caso o vencimento base não alcançasse o valor do salário mínimo.

A Lei Complementar 050, de 01 de outubro de 1998, em seu artigo 44, define o sistema remuneratório dos profissionais da Educação da Básica em forma de subsídio fixado em parcela única, termo advindo da reforma administrativa a partir da EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 19, DE 04 DE JUNHO DE 1998, destinada às funções públicas de interesse do Estado. O artigo 45 da Lei Complementar 050/1998 tratou de instituir o piso salarial, na forma de subsídio, em parcela única, para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, abaixo da qual não haveria qualquer subsídio. No artigo 46, estabelecem-se as tabelas com os coeficientes referentes a cada classe e nível para fins de cálculos para movimentação na carreira. Os efeitos dos coeficientes sobre a remuneração docente, a cada três anos trabalhados, levam à progressão de um nível para o outro. O gráfico a seguir demonstra as diferenças – em pontos percentuais – entre as remunerações de dois níveis sucessivos.

Como demonstra o Gráfico I, passando do Nível 1 para o Nível 2, o subsídio recebe um incremento de 4,0%; do Nível 2 para o Nível 3, de 4,5%; do Nível 3 para o Nível 4, de 5,0%, e assim sucessivamente até a passagem do Nível 11 para o Nível 12, com 3,0% de incremento.

**Figura 5: Gráfico LOPEB 050/98: Incremento entre os Níveis. Estado de Mato Grosso**



Fonte: Leis Complementares – 050/98 e 206/04.

Esses incrementos – pontos percentuais – são sempre em relação ao subsídio do Nível 1 e considerando-se a mesma classe. Nota-se que os maiores incrementos ocorrem quando se passa do Nível 7 para o Nível 8 e deste para o Nível 9, ambos iguais a 9,0%. A partir da mudança para o Nível 10 e até o último nível, os incrementos devido ao tempo são todos iguais a 3,0%, portanto os menores incrementos de toda a carreira.

Verifica-se a inexistência de gratificações, e a denominação dada à remuneração é de subsídios. O piso salarial atribuído à Classe A e ao Nível I sofre as correções de acordo com a evolução na carreira, tanto na linha horizontal, representada pela classe, de acordo com a habilitação, quanto na linha vertical, representada pelo nível, conforme o tempo de serviço na função docente. Percebe-se que o conceito de piso salarial profissional nacional, como definido atualmente pela lei 11.738, de julho de 2008, no contexto da carreira docente, foi implementado em Mato Grosso dez anos antes, constituindo o piso salarial inicial da carreira docente, cuja evolução em termos remuneratórios passa pelas classes e níveis nos quais se enquadra cada profissional, ou seja, pela formação e pelo tempo de serviço. A tabela, referente ao ano de 2013, demonstra os subsídios de acordo com as atuais classes e níveis.

Os coeficientes de cada classe e nível são aplicados de acordo com a formação e o tempo na função de cada profissional, resultando na evolução da remuneração a partir do piso salarial profissional.

**Tabela 13: Subsídios dos Professores da Educação Básica. 30 horas semanais. Estado de Mato Grosso. 2013**

| TABELA DOS PROFESSORES – 30 HORAS SEMANAIS |             |              |                     |                               |                         |                          |
|--|-------------|--------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Classe /Nível                              | Coeficiente | A            | B                   | C                             | D                       | E                        |
|  |             | 1            | 1,5                 | 1,7                           | 2,022                   | 2,3                      |
|  |             | Ensino Médio | Graduado Habilitado | Habilitado com Especialização | Habilitado com Mestrado | Habilitado com Doutorado |
| 1  | 1,000       | 1.569,19     | 2.353,79            | 2.667,62                      | 3.172,90                | 3.609,14                 |
| 2  | 1,040       | 1.631,96     | 2.447,94            | 2.774,33                      | 3.299,82                | 3.753,50                 |
| 3  | 1,085       | 1.702,57     | 2.553,86            | 2.894,37                      | 3.442,60                | 3.915,91                 |
| 4  | 1,135       | 1.781,03     | 2.671,55            | 3.027,75                      | 3.601,24                | 4.096,37                 |
| 5  | 1,190       | 1.867,34     | 2.801,00            | 3.174,47                      | 3.775,75                | 4.294,87                 |
| 6  | 1,250       | 1.961,49     | 2.942,23            | 3.334,53                      | 3.966,13                | 4.511,42                 |
| 7  | 1,320       | 2.071,33     | 3.107,00            | 3.521,26                      | 4.188,23                | 4.764,06                 |
| 8  | 1,410       | 2.212,56     | 3.318,84            | 3.761,35                      | 4.473,79                | 5.088,88                 |
| 9  | 1,500       | 2.353,79     | 3.530,68            | 4.001,43                      | 4.759,35                | 5.413,71                 |
| 10   | 1,530       | 2.400,86     | 3.601,29            | 4.081,46                      | 4.854,54                | 5.521,98                 |
| 11   | 1,560       | 2.447,94     | 3.671,90            | 4.161,49                      | 4.949,73                | 5.630,25                 |
| 12   | 1,590       | 2.495,01     | 3.742,52            | 4.241,52                      | 5.044,91                | 5.738,53                 |

Fonte: Governo do Estado de Mato Grosso/Secretaria do Estado de Educação

. Cada valor na linha vertical representa o valor praticado para cada profissional, conforme a sua formação: habilitado para o magistério na etapa do ensino médio, graduado em licenciatura e pós-graduado em especialização, mestrado e doutorado. A linha horizontal, representada por níveis, demonstra o valor praticado para o profissional de acordo com o seu tempo de exercício no cargo de docência, cuja evolução se dá a cada três anos.

Registra-se também que, a cada data base estipulada no mês de maio de cada ano, os subsídios em forma de piso salarial são atualizados, acompanhando o conceito contido na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional nº11.738, de 16 de julho de 2008. Os fatores formação e tempo de serviço são parâmetros definidores da remuneração a partir do piso salarial profissional definido como valor de remuneração inicial dentro da carreira.

#### 5.2.4 O CUSTO ALUNO E A JORNADA DE TRABALHO

Embora este estudo não tenha a política de financiamento como foco principal, não se pode deixar de fazer referência a mecanismos e princípios contidos nessa política, pensados justamente para garantir a qualidade educacional e a valorização dos profissionais. Um deles é o custo aluno qualidade, cuja implementação ainda depende do montante de recursos financeiros na proporção adequada à garantia da qualidade social. Enquanto isso, seguem-se os parâmetros de divisão do montante de recursos nos valores permitidos pelo aporte de recursos destinados à educação pelo número de matrículas.

Embora a carreira em Mato Grosso tenha em sua estrutura elementos apropriados para uma profícua valorização docente, os valores em que se tem estabelecido o valor por aluno ano ainda não contemplam a qualidade, nem da valorização docente, nem da jornada de trabalho. Ao analisarmos as práticas de jornada de trabalho, não podemos prescindir de um olhar, mesmo que rápido, sobre esses aspectos por serem eles determinantes da política de valorização docente.

Ao serem propostas, nesta Tese, investigações quanto à qualidade da jornada de trabalho, deve-se automaticamente buscar as causas da baixa qualidade do tempo destinado ao trabalho docente pelos professores. Tardif e Lessard (2011), ao classificarem o trabalho docente como ações de interacionismo entre estudantes e professores, automaticamente leva-se a indagar os tempos necessários a essa natureza de trabalho e os custos dessa operação em que professores e alunos tenham tempos suficientes para interagirem sob outras formas de organização das atividades pedagógicas.

O quadro<sup>1</sup> a seguir reflete os valores por aluno operados no Estado de Mato Grosso para cada etapa e modalidade de ensino:

**Tabela 14: Valor Aluno por Etapas e Modalidades de Ensino Estimado para o FUNDEB: Estado de Mato Grosso. 2007 - 2014**

| ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO             | 2007     | 2008     | 2009*    | 2010     | 2011     | 2012     | 2013     | 2014     |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Valor Anual Mínimo Nacional por Aluno      | 946,29   | 1.137,30 | 1.350,09 | 1.414,85 | 1.722,05 | 2.096,68 | 2.022,51 | 2.285,57 |
| Creche Integral                            | 974,72   | 1.733,95 | 2.075,65 | 1.965,91 | 2.519,83 | 2.757,43 | 2.740,69 | 3.030,59 |
| Pré-Escola Integral                        |          | 1.812,76 | 2.264,35 | 2.233,99 | 2.729,81 | 2.757,43 | 2.740,69 | 3.030,59 |
| Creche Parcial                             |          | 1.261,95 | 1.509,57 | 1.429,76 | 1.679,88 | 1.696,88 | 1.686,58 | 2.331,22 |
| Pré-Escola Parcial                         | 1.096,56 | 1.418,69 | 1.886,96 | 1.787,19 | 2.099,86 | 2.121,10 | 2.108,23 | 2.331,22 |
| Séries Iniciais Ensino Fundamental Urbano  | 1.218,40 | 1.576,32 | 1.886,96 | 1.787,19 | 2.099,86 | 2.121,10 | 2.108,23 | 2.331,22 |
| Séries Iniciais – Ensino Fundamental Rural | 1.279,32 | 1.655,13 | 1.981,30 | 2.055,27 | 2.414,83 | 2.439,26 | 2.424,46 | 2.680,90 |
| Séries Finais – Ensino Fundamental Urbano  | 1.340,24 | 1.733,95 | 2.075,65 | 1.965,91 | 2.309,84 | 2.333,21 | 2.319,05 | 2.564,34 |
| Séries Finais – Ensino Fundamental Rural   | 1.401,16 | 1.812,76 | 2.170,00 | 2.144,63 | 2.519,83 | 2.545,32 | 2.529,87 | 2.797,46 |

<sup>1</sup>Quadro elaborado a partir dos atos normativos do financiamento da educação, referentes aos anos de vigência do Fundeb. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-legislacaoigencia>.

|   |          |          |          |          |          |          |          |           |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Ensino Fundamental em Tempo Integral                      | 1.523,00 | 1.970,40 | 2.358,70 | 2.233,99 | 2.729,81 | 2.757,43 | 2.742,69 | 3.030,59  |
| Ensino Médio Urbano                                       | 1.462,00 | 1.891,58 | 2.264,35 | 2.144,63 | 2.519,83 | 2.545,32 | 2.529,87 | 2.914,02  |
| Ensino Médio Rural  | 1.523,00 | 1.970,40 | 2.358,70 | 2.233,99 | 2.624,82 | 2.757,43 | 2.740,69 | 3.030,59  |
| Ensino Médio Integral                                     |          | 2.049,21 | 2.453,04 | 2.323,35 | 2.729,81 | 2.757,43 | 2.740,69 | 3.030,59  |
| Ensino Médio Int. à Educação Profissionalizante           | 1.583,92 | 2.049,21 | 2.453,04 | 2.323,35 | 2.729,81 | 2.757,43 | 2.740,69 | 3.030,59  |
| Educação Especial   | 1.462,08 | 1.891,58 | 2.264,35 | 2.144,63 | 2.519,83 | 2.545,32 | 2.529,87 | 2.2797,46 |
| Educação Indígena e Quilombola                            | 1.462,08 | 1.891,58 | 2.264,35 | 2.144,63 | 2.519,83 | 2.545,32 | 2.529,87 | 2.797,46  |
| EJA com avaliação no processo                             | 852,88   | 1.103,42 | 1.509,57 | 1.429,76 | 1.679,88 | 1.696,88 | 1.686,58 | 1.864,98  |
| EJA integrada à Educação Profissionalizante               |          | 1.103,42 | 1.886,96 | 1.787,19 | 2.519,83 | 2.545,32 | 2.529,87 | 2.797,46  |
| Instituições Conveniadas-Creche Integral -(Filantrópicas) |          | 1.497,50 | 1.792,61 | 1.965,91 | 2.309,84 | 2.333,21 | 2.319,05 | 2.564,34  |
| Creche Conveniada Parcial                                 |          |          |          |          |          | 1.696,88 | 1.686,58 | 1.864,98  |

Fonte: Quadro construído a partir da Lei nº 11.494/07 e resoluções anuais de regulamentação de valor aluno. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-legislacao>.

A complementação dos recursos aos fundos instituídos no âmbito de cada Estado por parte da União é feita considerando o valor aluno mínimo nacional, tendo-se como parâmetro o valor estimado para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os Estados cujo valor para essa etapa de ensino não alcança o valor mínimo estabelecido para cada ano letivo recebe complementação de recursos financeiros por parte da União. Verifica-se, no demonstrativo acima, que o valor para esse segmento no Estado de Mato Grosso, desde o início de operação do fundo até o presente momento, sempre esteve acima do valor mínimo estabelecido em âmbito nacional, portanto, o Estado não recebeu complementações do Fundo. Vale ressaltar que consta da legislação do Fundeb, que no mínimo 60% dos recursos deste fundo devem ser usados na remuneração dos professores, portanto na jornada trabalhada. Farenzena e Luce (2013, p. 276) relembram:

Durante e após a aprovação dessa EC, bem como por ocasião do debate para regulamentação do Fundeb, estiveram no centro da discussão as proporções em que cada etapa, modalidade e situação de oferta da educação básica seria acolhida no novo fundo, discussão que permanece até hoje, por exemplo, em função das definições anuais quanto às ponderações que têm naquele cada etapa, modalidade e situação de oferta. Este debate é perpassado pelos interesses dos estados e dos municípios de dar prioridade às etapas, modalidades e situações de oferta em que mais atendem.

Tais ponderações definidas no âmbito do fundo para a divisão dos recursos suscitam o debate e os interesses se voltam para as etapas e modalidades com maior número de

matrículas, como informam as autoras. É possível que as dificuldades de consensos e o fortalecimento do espírito de cooperação ocorram frente aos baixos valores que têm sido estipulados para o valor aluno-ano, conforme a série histórica apresentada.

Ao apresentar-se esse quadro de valores por aluno por etapa e modalidade de ensino, tem-se a intenção de chamar atenção para as diferenciações curriculares sobre as quais se fundamenta cada etapa e modalidade de ensino – ao todo, 17 –, exigindo dos profissionais **capacidade técnica política e pedagógica** para lidar com cada uma. A formação inicial dos licenciados geralmente não contempla essas especificidades. Está na **condição de trabalho oferecida** aos profissionais a capacidade de refletir e definir os fundamentos pedagógicos em termos dos componentes curriculares, como objetivos, conteúdos temáticos, metodologia e formas avaliativas mais adequadas a cada contexto socioeconômico, político e cultural.

Está, portanto, no tempo destinado à jornada o fator preponderante. Não se pretende aprofundar esses mecanismos de valor por aluno, mas demonstrar o quanto esses valores são importantes para custear as horas de trabalho necessárias, seja com alunos ou extrassala. A garantia de aportes de recursos necessários à definição de valor aluno, que tenha como parâmetros a quantidade e a qualidade de jornadas de trabalho compatíveis com o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos comprometidos com a qualidade social, é um dos maiores desafios enfrentados pela política educacional brasileira e mato-grossense.

O tempo destinado à jornada de trabalho em termos de quantidade e qualidade, pode-se dizer, é o fator número um para a garantia dessas condições, pois é a disponibilidade de tempo que vai permitir a capacitação em serviço para elaborar e executar projetos apropriados à cada etapa e modalidade enumeradas no quadro acima. Esse tempo tem um custo e constitui o maior investimento em termos de manutenção e desenvolvimento do ensino.

O fator limitador da condição adequada de trabalho está justamente nos custos desse tempo e no montante de recursos disponíveis para a remuneração dos profissionais. O custeio da jornada de trabalho advém do montante de recursos financeiros recebidos por cada rede de ensino, a partir da partilha de recursos feita de acordo com o número de alunos matriculados, levando em consideração o valor por aluno de cada etapa e modalidade de ensino, como demonstrado no quadro acima.

O quadro do valor aluno demonstrado tem o propósito de relembrar a importância de valores em maiores proporções para a garantia de condições de trabalho mais adequadas para atender aos diferentes projetos político-pedagógicos exigidos por cada etapa e modalidade. Além disso, aponta as consequências nas condições de trabalho frente à falta de garantia de

um valor aluno melhor. Entre essas várias conseqüências que podem ser observadas, estão os múltiplos vínculos, fator limitador da qualidade das atividades executadas pelo profissional.

Os caminhos pensados para superação de problemas como a qualidade educacional e a valorização docente, incluindo os nós da jornada, estão traçados no campo político, mas falta eliminar determinadas barreiras como, por exemplo, a garantia de valores por aluno para cada etapa e modalidade de ensino, na proporção adequada para o custeio do tempo destinado às horas trabalhadas pelos profissionais de maneira que permita o desempenho com qualidade. Além disso, é necessário que haja capacidade dos entes federados e redes de ensino de se organizarem de forma articulada, tendo em vista melhorar e democratizar o seu processo de gestão e assumir o compromisso de solucionar problemas como os enumerados no que se refere ao trabalho docente.

1. Sendo assim, definir parâmetros de quantidade e qualidade da jornada de trabalho exige que os entes federados, de forma articulada, realizem estudos e diagnósticos quanto à configuração das jornadas de trabalho dos seus profissionais, considerando **os sujeitos docentes**, e não tão somente as suas funções em termos numéricos.
2. Além de limites relacionados ao montante de recursos, com valores por aluno ainda insuficientes a um padrão de qualidade desejado, há também limites na ordem de gestão administrativa.
3. As esferas administrativas não conhecem a realidade da jornada total de trabalho do seu quadro docente.
4. Os docentes em geral, de forma individualizada, como manda o direito liberal, preocupados em aumentar a sua remuneração, acumulam contratos de trabalho com total de horas os mais variados. Afetam, assim, as condições adequadas exigidas pela natureza do trabalho docente, especialmente a qualidade educacional.

Em Mato Grosso, a carreira docente tem, em sua estrutura de níveis e classes e seus respectivos coeficientes de remuneração, parâmetros adequados à valorização docente e à qualidade da jornada de trabalho, com a constituição e organização de uma jornada de trabalho em termos quantitativos considerados suficientes e adequados, implementados no âmbito da esfera estadual de ensino e de vários municípios, seguindo os preceitos contidos na lei nº 49/98 de um Sistema Único de Ensino. Porém os valores desta remuneração ainda são insuficientes à dedicação em tempo integral.

Sabe-se da existência de um número significativo de professores no âmbito de cada escola e de cada esfera administrativa com múltiplos contratos de trabalhos celebrados em redes diferentes, ou na mesma rede, com diferentes jornadas de trabalho, sem o devido controle social em termos de quantidade e qualidade. Ao se refletir sobre esse quadro, percebe-se que a falta de controle quanto à quantidade e qualidade da jornada de trabalho tem suas raízes em questões de ordem administrativa e financeira e afeta diretamente o coração do processo educacional, refletido no currículo e no projeto político-pedagógico da escola.

Em Mato Grosso, em sua estrutura de carreira, os fatores determinantes da quantidade e qualidade da jornada de trabalho demonstram ser adequados, porém, ainda existem empecilhos que limitam especialmente o fator qualidade. No que se refere à quantidade da jornada de trabalho, na esfera estadual, por exemplo, é implementada como determina a legislação, mas no que tange à sua qualidade, sabe-se que é grande o número de professores com mais de um vínculo de emprego, além das horas de trabalho pedagógico não serem destinadas aos contratados temporariamente, condições estas que comprometem a qualidade das horas trabalhadas no coletivo de professores, especialmente em razão da natureza interacionista do trabalho docente.

A busca de soluções para problemas desse tipo requer aprofundamento dos estudos, a iniciar com levantamentos mais precisos quanto ao número de contratos celebrados pelos profissionais e suas respectivas jornadas de trabalho. Algo talvez fácil de ser solucionado, como se pode conferir no formulário do censo do professor do Educacenso, em anexo, feito a cada ano, onde não se verificam informações sobre a quantidade da jornada de trabalho exercida pelo profissional e os seus respectivos vínculos. Isso demanda, portanto, incremento das informações no respectivo formulário.

A implementação do Fundef de 1998 a 2006 reconfigurou a oferta educacional entre os entes federados. A equalização de responsabilidades educacionais foi, em parte, implementada. As redes municipais passaram a responsabilizar-se em maior proporção pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse fato é comprovado com os dados de matrículas do Inep. Ao mesmo tempo, criaram-se centenas de postos de trabalho para os professores.

Com o Fundeb, a ampliação de matrículas na Educação Infantil em creches e pré-escolas, no Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e do Ensino profissionalizante, muitos postos de trabalhos têm sido criados. Entretanto, a natureza do Fundo, embora tenha sido eficiente para a equalização dos recursos financeiros e



oferta educacional entre os entes federados, ao operar a redistribuição dos recursos sem se pautar por parâmetros de qualidade, apenas na redistribuição, usando como fator o montante de recursos financeiros dividido pelo número de alunos, a fim de definir o valor aluno e estabelecer quais entes federados receberão complementação da União, tem comprometido simultaneamente a valorização docente e a qualidade educacional. O custo aluno qualidade continua, assim, como bandeira de luta.

Em Mato Grosso, a remuneração docente tem sido definida no contexto da carreira docente nos valores iniciais estipulados de acordo com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, com a destinação de um terço da jornada de trabalho para as horas de trabalho pedagógico, implementada desde 1998 para o quadro efetivo.

#### 5.2.5 CONTRATOS DE TRABALHO DE PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS

O estudo sobre a jornada de trabalho leva-nos, de imediato, a problematizar a condição do vínculo do profissional com o ente federado e órgão ao qual se encontra vinculado e a composição e organização da sua jornada de trabalho. Não tem sido fácil o acesso a informações estatísticas oficiais sobre o número de profissionais, a sua condição de vínculo – se contrato efetivo ou temporário –, a sua respectiva jornada de trabalho – composição e organização em atividades pedagógicas diretamente com alunos ou destinadas a planejamento, estudos e formação continuada – e a sua remuneração.

Entretanto, em contato com a Secretaria de Estado de Educação, órgão do Estado responsável pela Educação Básica, obtiveram-se, por meio de documento oficial, informações estatísticas sobre o número de profissionais e sua condição de vínculo. Os quadros abaixo, fornecidos por essa Secretaria, contêm informações estatísticas com o número de profissionais efetivos e temporários atuando na rede de ensino estadual no ano de 2011 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No primeiro quadro, além do número total, consta o número de profissionais atuando na educação do campo, de jovens e adultos, especial, indígena, quilombola e regular.

**Tabela 15: Cargos Atribuídos no Ensino Fundamental. Professores Efetivos e Temporários. Estado de Mato Grosso. Ano Letivo de 2011**

QUANTIDADE DE CARGOS ATRIBUIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL - FONTE RELATÓRIO 62 DE 27/04/2011

| DESCRIÇÃO                            | CAMPO        | EJA          | ESPECIAL   | INDIGENA   | QUILOMBO<br>LA | REGULAR      | TOTAL         |
|--------------------------------------|--------------|--------------|------------|------------|----------------|--------------|---------------|
| PROFESSORES EFETIVOS LIVRE           | 245          | 544          | 49         | 31         | 23             | 4.206        | 5.098         |
| PROFESSORES EFETIVOS SUBSTITUIÇÃO    | 8            | 16           | 2          | 1          | -              | 139          | 166           |
| <b>PROFESSORES EFETIVOS TOTAL</b>    | <b>253</b>   | <b>560</b>   | <b>51</b>  | <b>32</b>  | <b>23</b>      | <b>4.345</b> | <b>5.264</b>  |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS LIVRE        | 851          | 706          | 77         | 470        | 45             | 2.963        | 5.112         |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS SUBSTITUIÇÃO | 87           | 126          | 15         | 5          | 4              | 1.252        | 1.489         |
| <b>PROFESSORES TEMPORÁRIOS TOTAL</b> | <b>938</b>   | <b>832</b>   | <b>92</b>  | <b>475</b> | <b>49</b>      | <b>4.215</b> | <b>6.601</b>  |
| PROFESSORES AULAS LIVRES TOTAL       | 1.095        | 1.250        | 126        | 501        | 67             | 7.169        | 10.208        |
| PROFESSORES SUBSTITUIÇÃO TOTAL       | 95           | 142          | 17         | 6          | 4              | 1.391        | 1.655         |
| <b>PROFESSORES TOTAL</b>             | <b>1.190</b> | <b>1.392</b> | <b>143</b> | <b>507</b> | <b>71</b>      | <b>8.560</b> | <b>11.863</b> |

Consta, portanto, um total de 5.264 professores efetivos, a maior parte atuando no ensino regular, e os demais em modalidades específicas. Quanto aos contratos temporários, consta um total de 6.601 profissionais, sendo 4.215 na modalidade regular, e os demais em outras modalidades. Somam-se, no total, 11.863 professores. Registra-se que não constam nesse quadro os professores aposentados.

Percebe-se que o número de professores com contratos temporários supera o número de professores efetivos no início de 2011. O quadro a seguir demonstra o número de profissionais no Ensino Médio.

**Tabela 16: - Cargos Atribuídos no Ensino Médio. Professores Temporários. Estado de Mato Grosso. 2011**

QUANTIDADE DE CARGOS ATRIBUIDOS NO ENSINO MÉDIO - FONTE RELATÓRIO 62 DE 27/04/2011

| DESCRIÇÃO                            | CAMPO      | EJA        | INDIGENA  | MÉDIO<br>CAMPO | MÉDIO INT. | MÉDIO INT.<br>CAMPO | QUILOMBO<br>LA | REGULAR      | TOTAL        |
|--------------------------------------|------------|------------|-----------|----------------|------------|---------------------|----------------|--------------|--------------|
| PROFESSORES EFETIVOS LIVRE           | 89         | 332        | 18        | 1              | 191        | 2                   | 5              | 2.242        | 2.880        |
| PROFESSORES EFETIVOS SUBSTITUIÇÃO    | 1          | 8          | -         | -              | 5          | -                   | -              | 50           | 64           |
| <b>PROFESSORES EFETIVOS TOTAL</b>    | <b>90</b>  | <b>340</b> | <b>18</b> | <b>1</b>       | <b>196</b> | <b>2</b>            | <b>5</b>       | <b>2.292</b> | <b>2.944</b> |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS LIVRE        | 715        | 465        | 74        | 18             | 156        | 13                  | 14             | 1.407        | 2.862        |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS SUBSTITUIÇÃO | 23         | 69         | 1         | -              | 32         | -                   | -              | 448          | 573          |
| <b>PROFESSORES TEMPORÁRIOS TOTAL</b> | <b>738</b> | <b>534</b> | <b>75</b> | <b>18</b>      | <b>188</b> | <b>13</b>           | <b>14</b>      | <b>1.855</b> | <b>3.435</b> |
| PROFESSORES AULAS LIVRES TOTAL       | 804        | 797        | 92        | 19             | 347        | 15                  | 19             | 3.649        | 5.742        |
| PROFESSORES SUBSTITUIÇÃO TOTAL       | 24         | 77         | 1         | -              | 37         | -                   | -              | 498          | 637          |
| <b>PROFESSORES TOTAL</b>             | <b>828</b> | <b>874</b> | <b>93</b> | <b>19</b>      | <b>384</b> | <b>15</b>           | <b>19</b>      | <b>4.147</b> | <b>6.379</b> |

Somam-se, no total, 2.944 professores efetivos, em sua maior parte, atuando na modalidade regular, e 3.435 professores em contratos temporários. O total é de 6.379 profissionais atuando no Ensino Médio.

Assim como no Fundamental, o número de profissionais atuando com contratos temporários ultrapassa 50%. No total, são 18.242 contratos entre professores efetivos e temporários: 8.208 professores efetivos e 10.036 temporários. Portanto, de acordo com esse documento da Secretaria de Estado da Educação, havia, no início de 2011, a média de 55,6% dos professores atuando com contratos temporários. Esse quadro, em 2012, deve ter sofrido

alteração em razão da posse de novos profissionais devido a concurso público em que foi aberta uma média de três mil vagas.

## 5.2.6 CARGA HORÁRIA SEMANAL DESTINADA À HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO (HORA ATIVIDADE)

Para compreender a composição e organização da jornada de trabalho, elementos determinantes da remuneração docente e de impacto direto sobre a soma de recursos destinada à folha de pagamento dos profissionais docentes, se faz necessário pontuar com detalhes esses elementos. Apresento a seguir o quadro referente à carga horária semanal destinada à hora atividade para professores, de acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação.

**Tabela 17: Carga Horária Semanal destinada às Horas de Trabalho Pedagógico. Ensino Fundamental. Estado de Mato Grosso. 2011**

CH SEMANAL DESTINADA A HORA ATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL - FONTE RELATÓRIO 62 DE 27/04/2011

| DESCRIÇÃO                            | CAMPO        | EIA          | ESPECIAL   | INDIGENA   | QUILOMBO<br>LA | REGULAR       | TOTAL         |
|--------------------------------------|--------------|--------------|------------|------------|----------------|---------------|---------------|
| PROFESSORES EFETIVOS LIVRE           | 1.614        | 3.593        | 321        | 207        | 149            | 27.758        | 33.642        |
| PROFESSORES EFETIVOS SUBSTITUIÇÃO    | 52           | 104          | 13         | 6          | -              | 918           | 1.093         |
| <b>PROFESSORES EFETIVOS TOTAL</b>    | <b>1.666</b> | <b>3.697</b> | <b>334</b> | <b>213</b> | <b>149</b>     | <b>28.676</b> | <b>34.735</b> |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS LIVRE        | -            | -            | -          | -          | -              | -             | -             |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS SUBSTITUIÇÃO | -            | -            | -          | -          | -              | -             | -             |
| <b>PROFESSORES TEMPORÁRIOS TOTAL</b> | <b>-</b>     | <b>-</b>     | <b>-</b>   | <b>-</b>   | <b>-</b>       | <b>-</b>      | <b>-</b>      |
| PROFESSORES AULAS LIVRES TOTAL       | 1.614        | 3.593        | 321        | 207        | 149            | 27.758        | 33.642        |
| PROFESSORES SUBSTITUIÇÃO TOTAL       | 52           | 104          | 13         | 6          | -              | 918           | 1.093         |
| <b>PROFESSORES TOTAL</b>             | <b>1.666</b> | <b>3.697</b> | <b>334</b> | <b>213</b> | <b>149</b>     | <b>28.676</b> | <b>34.735</b> |

O quadro apresenta um total de 34.735 horas atividade semanais no Ensino Fundamental para professores efetivos. Quanto aos professores temporários, seja para aulas livres ou mesmo substituições, o total de horas destinadas ao trabalho pedagógico encontra-se em branco; não é, portanto, destinada nenhuma quantidade de horas para o trabalho pedagógico.

Os profissionais no Ensino Fundamental com contratos temporários atuam diretamente em sala de aula com alunos na totalidade de sua jornada de trabalho, conforme a quantidade de horas-aula que lhes são atribuídas, e não possuem o direito às horas de trabalho pedagógico, como os professores do quadro efetivo.

Abaixo, apresento o quadro referente ao Ensino Médio, com a carga horária semanal destinada às horas atividade.

**Tabela 18: Carga Horária Semanal destinada às Horas de Trabalho Pedagógico. Ensino Médio. Estado de Mato Grosso. 2011**

CH SEMANAL DESTINADA A HORA ATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO - FONTE RELATÓRIO 62 DE 27/04/2011

| DESCRIÇÃO                            | CAMPO      | EJA          | INDÍGENA   | MÉDIO CAMPO | MÉDIO INT.   | MÉDIO INT. CAMPO | QUILÔMETRO A | REGULAR       | TOTAL         |
|--------------------------------------|------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------------|--------------|---------------|---------------|
| PROFESSORES EFETIVOS LIVRE           | 584        | 2.192        | 116        | 7           | 1.261        | 15               | 32           | 14.795        | 19.002        |
| PROFESSORES EFETIVOS SUBSTITUIÇÃO    | 5          | 50           | -          | -           | 32           | -                | -            | 329           | 416           |
| <b>PROFESSORES EFETIVOS TOTAL</b>    | <b>589</b> | <b>2.242</b> | <b>116</b> | <b>7</b>    | <b>1.293</b> | <b>15</b>        | <b>32</b>    | <b>15.124</b> | <b>19.418</b> |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS LIVRE        | -          | -            | -          | -           | -            | -                | -            | -             | -             |
| PROFESSORES TEMPORÁRIOS SUBSTITUIÇÃO | -          | -            | -          | -           | -            | -                | -            | -             | -             |
| <b>PROFESSORES TEMPORÁRIOS TOTAL</b> | <b>-</b>   | <b>-</b>     | <b>-</b>   | <b>-</b>    | <b>-</b>     | <b>-</b>         | <b>-</b>     | <b>-</b>      | <b>-</b>      |
| PROFESSORES AULAS LIVRES TOTAL       | 584        | 2.192        | 116        | 7           | 1.261        | 15               | 32           | 14.795        | 19.002        |
| PROFESSORES SUBSTITUIÇÃO TOTAL       | 5          | 50           | -          | -           | 32           | -                | -            | 329           | 416           |
| <b>PROFESSORES TOTAL</b>             | <b>589</b> | <b>2.242</b> | <b>116</b> | <b>7</b>    | <b>1.293</b> | <b>15</b>        | <b>32</b>    | <b>15.124</b> | <b>19.418</b> |

No Ensino Médio, a carga horária semanal destinada para a hora atividade por professores efetivos soma um total de 19.418 horas, somando-se as horas destinadas por professores em todas as modalidades de ensino: regular, campo, EJA, indígena, médio integral, médio integral campo e regular.

Para os professores com contratos temporários, como demonstrado no quadro com espaços em branco, não se destina nenhuma hora de trabalho pedagógico. Assim como no Ensino Fundamental, os professores são contratados para atuar diretamente na sala de aula com alunos, preenchendo toda a sua carga horária em sala, sem o direito às horas de trabalho pedagógico.

### 5.2.7 JORNADA DE TRABALHO: COMPOSIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DIFERENÇAS ENTRE PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS

Os quadros acima apresentam uma das principais diferenças quanto à composição e à organização da jornada de trabalho entre os professores componentes do quadro efetivo e os professores componentes do quadro temporário.

Os professores do quadro efetivo são aqueles professores concursados e empossados no cargo de professor conforme a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica nº 050, de 01 de outubro de 1998, que, em seu Capítulo IV, estabelece o Regime de Trabalho e, em seus artigos 36 a 38, a forma de composição e organização da jornada de trabalho. Como já mencionado, o regime de trabalho é de 30 horas semanais. A distribuição da jornada de trabalho é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico. É assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. Entende-se por hora atividade aquela destinada à preparação e avaliação do

trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Aos professores temporários, não são garantidas essas horas para essa finalidade. Embora tenha havido posses de certo número de professores concursados, dados que cabe atualizar neste estudo, vimos que o número de professores temporários somava mais de 50% em 2011.

Outro fato sobre o qual cabe indagar é a multiplicação da jornada de trabalho pelos professores efetivos. Soma-se um número considerável de professores em ambas as esferas públicas governamentais – estadual e municipal – e mesmo da rede privada que possuem vínculo empregatício com as duas esferas governamentais. Esse número, como já dito, merece ser contabilizado estatisticamente. São dados que, se existentes oficialmente, não têm sido de fácil acesso.

A qualidade educacional merece ser equacionada no contexto dessa condição de trabalho dos profissionais no que tange à composição e organização da sua jornada de trabalho. As horas destinadas às atividades pedagógicas não podem ser compreendidas como um direito exclusivo do professor efetivo.

Ao não serem contempladas, na jornada de trabalho do professor temporário, as horas de trabalho pedagógico, o prejudicado principal é o estudante. Isso porque este não dispõe de profissionais com tempo destinado ao planejamento e às demais atividades reflexivas e avaliativas, tanto no plano individual quanto coletivo, como exige um fazer educacional comprometido com a qualidade para todos e com a libertação dos povos, na ordem interacionista, como refletem Tardif e Lessard (2011).

Esse fator no Estado tem levado o sindicato representante da categoria docente a pautar, em sua agenda de lutas, a garantia de horas de trabalho pedagógico, ou horas atividade, também para os professores contratados temporariamente, assim como a realização de concurso público a cada dois anos, como lavrado na lei, já que a garantia dessa condição se dá para o profissional de carreira.

É nesse contexto, como demonstramos resultados aqui apresentados, que situo neste estudo a inter-relação entre jornada de trabalho, sua quantidade e qualidade e os efeitos sobre a valorização docente e qualidade educacional. Busca-se a compreensão de propostas pedagógicas pautadas por parâmetros técnicos e científicos, com estudantes e professores

interagindo como sujeitos do fazer educacional, fatos suscetíveis de acontecer à medida que as condições de tempo forem garantidas.

Esse é o ponto central sobre o qual me amparo para defesa desta Tese. Não é possível garantir qualidade educacional para todas as etapas de educação básica, em todas as suas modalidades, seja no campo ou na cidade, na aldeia indígena ou quilombola, para a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, com saberes conectados com vários contextos, em âmbito mundial, nacional ou local, sem que esse tempo esteja garantido e de fato praticado e sem que os sujeitos envolvidos possam dispor desse tempo.

Sabe-se que o tempo integral para os alunos demanda condições estruturais maiores e deve estar presente nas metas a serem alcançadas gradativamente. Entretanto, com esse tempo garantido ao menos ao profissional docente, muitos avanços podem ser conquistados em períodos mais curtos. Um dos mais fortes movimentos da categoria docente em Mato Grosso foi observado em 2013, em que se reivindicava, além da atualização salarial a partir da arrecadação fiscal e o cumprimento dos percentuais de 35% da arrecadação em educação, o direito às horas de trabalho pedagógico para professores contratados temporariamente e a realização de concurso público.

Infelizmente, a ordem do direito às horas de trabalho pedagógico ainda se embasa na democracia liberal e no prisma individual, como direito de cada professor. Assim, o direito às horas de trabalho pedagógico não tem sido compreendido na perspectiva de uma democracia emancipatória e progressista, como um direito coletivo do professor a partir de uma visão interacionista (TARDIF e LESSARD, 2011). Não se percebem os efeitos de tal direito sobre o estudante, tendo em vista a qualidade da jornada de trabalho do professor e também a qualidade dos processos educacionais, trabalhados conjuntamente por estudantes e professores, na perspectiva de construção de uma ordem contra-hegemônica, diferente das regras em âmbito nacional e estadual. Aqui surge a importância do diálogo intercultural de que fala Santos (2010).

O movimento docente tem sido propulsor desse diálogo no Estado de Mato Grosso. A paralisação docente tem levado à reflexão e ao tensionamento dialético não só professores e políticos, mas também os estudantes e seus familiares. As aulas de rua foram estratégias de grande repercussão na mídia, portanto, de informação para a sociedade em geral. O envolvimento do Ministério Público e do Tribunal de Justiça de Mato Grosso na interlocução frente a esse tensionamento é também algo novo.

Esse pode ser classificado como um diálogo intercultural, em que a justiça, com sua gramática social e cultural, em sua maior parte, centrada na ordem do direito positivista e individual, busca dialogar com o poder executivo e legislativo e com o movimento dos trabalhadores, cada um com sua gramática social e cultural, para equacionar o problema da valorização docente e da qualidade educacional. Essa tensão dialética entre o Estado e a sociedade civil, em suas respectivas organizações, tem como núcleo os direitos, não apenas do professor, mas dos estudantes.

Pode-se perceber o domínio social coletivo com a presença dos três poderes – executivo, legislativo e judiciário – propulsionados pela sociedade civil organizada no movimento sindical dos professores e com apoio incondicional dos estudantes e suas famílias. Trata-se de uma transformação a partir do diálogo intercultural voltada para a solidariedade de direitos de propriedade política e social. Uma política emancipatória de direitos entrelaça-se com uma política de democracia participativa e com a reconstrução teórica de política. Como diz Gramsci (1968), uma interlocução entre o intelectual e o moral com o econômico e o político – quem sabe, o emergir de um projeto cosmopolita global, refletido por Santos (2010) no decorrer do tempo.

### 5.3 JORNADA DE TRABALHO E REGIME DE COLABORAÇÃO EM MATO GROSSO

Ao estudar a jornada de trabalho dos professores quanto a sua organização, quantidade e qualidade, é preciso também examinar as relações mantidas entre as esferas governamentais para o cumprimento de suas responsabilidades com a oferta educacional como um direito de todos e com valorização de seus profissionais. A totalidade de cargos de professores e suas respectivas jornadas de trabalho revela o tamanho das responsabilidades que assumem os entes federados em relação à oferta das várias etapas e modalidades de ensino. Farenzena e Luce (2013, p.278) contribuem com esta reflexão ao dizer que:

A necessidade de avanços nas definições constitucionais e legais sobre as responsabilidades federativas na educação decorreu dos próprios deveres do Estado para com a garantia dos direitos à educação, inscritos na Constituição de 1988, que foram depois ampliados na agenda constituinte. Junto a esses deveres, as políticas públicas dos anos 1980 e 1990, como as de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, expuseram a fragilidade do arranjo institucional de distribuição de responsabilidades na educação entre os níveis de governo, para dar conta da promoção da justiça social na educação.

Sem dúvida, é importante reconhecer a fragilidade do arranjo institucional de distribuição de responsabilidades na educação entre os níveis de governo para dar conta da justiça na educação. A problemática da jornada de trabalho, especialmente as extensas cargas horárias decorrentes de vínculos que os professores estabelecem com mais de uma rede, sem que haja conhecimento e planejamento entre seus empregadores, legitima as reflexões de Farenzena e Luce (2013).

Os estudos apresentados sobre a jornada de trabalho em Mato Grosso nos dão a dimensão que esse tema, na maior parte das vezes, propulsionado pelos movimentos sociais, tem ocupado as agendas políticas e sociais, envolvendo os três poderes nesse Estado. É preciso, ainda, conhecer a dimensão que tem ocupado a temática da jornada de trabalho nas discussões e regulamentações inerentes ao preceito constitucional do regime de colaboração.

A Constituição do Estado de Mato Grosso, em seu Capítulo II, no que se refere à Educação, em seu artigo 237, preceitua:

Art. 237. O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

III - valorização dos Profissionais da Educação Pública Básica, garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial profissional, jornada de trabalho única de 30 (trinta) horas, sendo 1/3 (um terço) destinado a planejamento e estudos extra-classe na função docente, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios.

O artigo 244 da Constituição do Estado de Mato Grosso estabelece a integração gradual do Sistema Único de Ensino, de modo a conduzir de maneira mais efetiva as discussões e ações que garantissem, continuamente, a sua implementação.

**Art. 244** Os sistemas estadual e municipais de ensino passam a integrar o Sistema Único de Ensino.

Parágrafo único.

Ao Estado caberá organizar e financiar o sistema de ensino e prestar assistência técnica e financeira aos Municípios para gradual integração em um Sistema Único de Ensino, na forma da lei.



Mato Grosso, ao definir como princípio de organização do seu Sistema Educacional o Sistema Único, buscou fundamentos na Constituição Federal:

**Art. 8º** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão **em regime de colaboração** seus sistemas de ensino (ECsnºs. 14/96, 53/2006 e 59/2009).

(...)

§ 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão **formas de colaboração**, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Com a publicação da Lei Complementar 049/98, as primeiras condições para a institucionalização do Sistema Único da Educação Básica Pública de Mato Grosso são instituídas por meio da implantação da **gestão única de educação básica** das redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso, do ponto de vista das iniciativas de competência. No Capítulo II dessa Lei, encontram-se estabelecidos os princípios da gestão única de educação básica das redes estadual e municipal de ensino público de Mato Grosso:

**Art. 10** Os municípios que não constituírem seus próprios Sistemas de Ensino integrar-se-ão ao Sistema Estadual de Ensino.

**Parágrafo único** A adoção de gestão única por, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos municípios, implicará a instituição do Sistema Único de Educação Básica, a ser definido em lei específica.

**Art. 11** Fica implantada, no âmbito do Estado de Mato Grosso, a Gestão Única de Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Ensino Público, com a finalidade de implementar progressivamente o Sistema Único de Educação Básica, conforme Artigo 244, parágrafo único, da Constituição Estadual, assegurando: I - universalização do atendimento da Educação Básica; II - melhoria da qualidade de ensino voltada para a construção da cidadania; III - valorização e remuneração condigna para os profissionais da educação;

IV - gestão democrática em todas as instâncias político-administrativas e pedagógicas.

**Art. 12** A gestão única se dará através de programas conjuntos e permanentes para:

I - cadastro, micro planejamento, transporte, chamada e matrícula da população escolar, visando a alcançar a universalização do atendimento da Educação Básica;

II - formação continuada dos professores;

III - unificação de piso salarial, carreira, concursos de ingresso, remoção e progressão para os profissionais da Educação Básica através de lei complementar;

IV - implantação e aprofundamento da Gestão Democrática em todas as instâncias pedagógicas, políticas e administrativas;

V - avaliação permanente do rendimento escolar e da gestão democrática.

§ 1º Os programas da gestão única indicados no caput deste artigo estarão contidos nos planos municipais de educação de cada município.

§ 2º A adesão do município à Gestão Única de Educação Básica se fará mediante a apresentação de Plano Municipal de Educação Quinquenal, contendo os programas conjuntos indicados no caput deste artigo, ao Conselho Estadual de Educação.

§ 3º A não-implantação dos programas do caput deste artigo implica a auto-exclusão automática do município na Gestão Única de Educação.

**Art. 13** A Comissão Permanente, constituída de forma paritária entre as Redes de Ensino Estadual e Municipal para elaboração e acompanhamento da implantação do Plano Municipal de Educação, organizará, com a participação dos estabelecimentos de ensino e as entidades representativas da população local, o Plano de Trabalho Anual comum à Rede Pública de Educação Básica existente no município.

**Art. 14** O Plano de Trabalho Anual definirá, para cada ano escolar, ações conjuntas relativas à atualização do cadastro escolar, campanha de matrícula, atendimento do transporte escolar e calendário escolar comum às duas redes de ensino públicas.

**Art. 15** Os municípios que aderirem à gestão única poderão optar pela Lei Complementar dos Profissionais da Educação Básica do Estado.

**Art. 16** A Formação Continuada, a Avaliação do Rendimento Escolar e de Gestão, elaboradas com a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública, serão definidas pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com as Universidades Federal e Estadual.

A Lei Complementar 49/98 regulamenta o sistema em Mato Grosso. Em seu Art. 9º, estabelece que, na universalização do sistema de ensino obrigatório, o Estado e os Municípios garantirão, mediante convênio, em cumprimento ao parágrafo 4º do Artigo 211 da Constituição Federal, dentre outras formas de colaboração, **o uso comum e articulado de seus espaços físicos dos recursos humanos e materiais**, precedido da autorização dos órgãos

normativos e gestores dos sistemas envolvidos. Estavam, assim, postos em Lei os princípios para constituição do Sistema Único de Educação no Estado de Mato Grosso, a ser regulamentado em lei específica inerente a essa modalidade de sistema.

Farenzena e Luce (2013, p. 266) consideram que “a formulação de uma política é uma fase ou processo contínuo, paralelo ou misturado com a implementação, de construção dos parâmetros, das alternativas e do programa de ação, os quais vão delimitar a implementação da política ou das políticas” Na perspectiva das autoras pode se extrair que determinada política ou, no caso, um sistema de ensino e a política de valorização docente não nascem prontos, são um processo contínuo e permanente de construção. É o que se vem observando em Mato Grosso. Como veremos a seguir, no quadro referente à jornada de trabalho, estabelecida em parte considerável dos planos de carreira dos municípios do Estado.

No Estado, houve dois ensaios, denominados gestão compartilhada e gestão única, numa espécie de projeto piloto. Tais experiências coincidiram com a implementação da política de fundos, iniciada pelo Fundef, com impacto direto na gestão dos recursos financeiros, na distribuição das matrículas e, obviamente, nas funções docentes, com efeitos em todas as redes. Não se tem conhecimento de avaliações mais substanciais desses experimentos. Entretanto, sabe-se que os princípios foram mantidos na legislação e que as ideias continuaram a ser propagadas no Estado pelo sindicato da categoria, especialmente quanto à gestão de pessoal, a partir dos princípios contidos na Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB), disseminada no âmbito do Estado, acarretando efeitos sobre a valorização docente no que diz respeito à carreira e à jornada de trabalho, os quais merecem ser conhecidos nesta Tese.

### 5.3.1 DEBATE ATUAL: REGIME DE COLABORAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Documento atual em debate pelo Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso, com vistas a regulamentar os princípios legais contidos nas legislações do Estado referentes ao Sistema Único, reafirma que a Constituição Estadual de Mato Grosso/1989 determina que o Estado promova o reordenamento do Sistema Público de Ensino, provendo as condições técnico-financeiras para integrar os Sistemas Municipais e Estadual num **Sistema Único de Ensino**. Diz o documento que o Sistema Único pressupõe um regime único de carreira docente, com piso salarial profissional e organização da jornada de trabalho, pressupostos que ficam muito bem estabelecidos para a valorização dos trabalhadores da educação

pública. O documento afirma, ainda, que o fato de ter fixado a jornada de, no máximo, 30 horas significa uma exigência histórica necessária, mas, como é um limite máximo, a lei ordinária poderá, sem mudar a Constituição, fixar limites menores, desde que a análise da realidade assim o indique.

Afirma também que, ao assegurar "regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios", cria-se o fundamento mais importante para o Sistema Único Público de Educação: a unificação da forma jurídico-administrativa de todas as instituições educativas públicas, bem como da carreira dos profissionais da educação, possibilitando carreira única para os trabalhadores da educação do Estado e dos Municípios. Por Sistema Único, entende-se a unificação e integração dos poderes constituídos; a interação política, normativa e executiva dos serviços públicos de educação básica; a fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos; a unificação de redes escolares, de modo a evitar os paralelismos, as discriminações no atendimento aos estudantes e no trato aos profissionais de educação; a duplicidade de meios para fins idênticos como forma de buscar a universalização da Educação Básica de qualidade para todos os habitantes do Estado de Mato Grosso. A proposta de Sistema Único foi amplamente debatida em Mato Grosso em 1996 e ganhou amplo consenso entre os profissionais da educação.

O documento em debate pelo Fórum Estadual fundamenta suas discussões em torno da regulamentação dos princípios do Sistema Único, em Mato Grosso, a partir do documento referência da Conae (2014). Por um lado, os ventos das políticas neoliberais, no que tange à gestão de pessoal das redes públicas, tanto da esfera estadual quanto das redes municipais, foram aplacados pelas forças do movimento sindical de professores, organizado em sua sede central e subdeses em cada Município; por outro, percebe-se a continuidade da multiplicação da jornada de trabalho, algo que antecede a abertura democrática liberal no país.

Os desafios ainda são grandes, especialmente no que tange ao quadro da multiplicação da jornada de trabalho. No geral, o professor que trabalha na rede estadual trabalha também na rede municipal, em número considerável. Está em jogo, portanto, o planejamento entre redes a partir de princípios de cooperação, como os lavrados na Constituição do Estado e na Lei nº 49/98 do Sistema Estadual, que ainda demanda regulamentações.

A tensão dialética presente na organização da jornada, levando em conta as duas esferas de governo no Estado, ainda é grande. O diálogo intercultural a partir de uma nova gramática social e cultural e de uma democracia emancipatória e progressista seria o caminho mais indicado, especialmente para a gestão entre as redes. A carreira docente, em sua

estrutura já presente na metade ou mais das redes de ensino, demonstra os primeiros passos para a consolidação de um projeto contra hegemônico em relação à ordem liberal no Estado quando se trata da valorização docente.

Entretanto, as tensões dialéticas maiores são observadas no que diz respeito à gestão político-administrativa da jornada de trabalho e ao total de horas trabalhadas pelos professores, considerando-se o total da jornada, o vínculo em duas redes e a remuneração. Um projeto contra hegemônico passa pela dimensão do direito coletivo. O quadro das multiplicações da jornada é constituído no prisma do direito individual – cada docente celebra quantos contratos suas forças lhe permitam. As condições de trabalho desse profissional e o direito do estudante de dispor de profissionais com tempos suficientes à qualidade, tanto da jornada quanto dos processos educacionais, não são levados em conta. A relação interacionista, como classificam Tardif e Lessard (2011), presente no trabalho docente, não é considerada.

A gestão e o diálogo entre redes, além do valor aluno e o total de recursos financeiros disponibilizados, são as maiores tensões vivenciadas no âmbito de ambas as redes e também as principais causas das jornadas de trabalho excessivas. Mais uma vez, os caminhos que podem levar à emancipação encontram-se no diálogo intercultural, na nova gramática social e cultural e na democracia coletiva.

#### 5.4 A JORNADA DE TRABALHO NO CONTEXTO DAS CARREIRAS NAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS GOVERNAMENTAIS

Levantamentos foram feitos junto ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado de Mato Grosso (Sintep-MT) sobre as carreiras docentes. No momento da investigação (primeiro trimestre de 2013), segundo informes desse sindicato, havia em seus arquivos, impresso e eletrônico, a quantia exata de 71 (setenta e um) planos de cargos, carreira e salários – cerca da metade dos municípios, no universo de 141 municípios existentes no Estado. Os arquivos foram disponibilizados para consultas. Foram levantados dados quanto à formatação dos planos de carreira e ao trato da jornada de trabalho, englobando sua organização em termos de quantidade e sua distribuição em horas em sala de aulas com alunos e horas de trabalho pedagógico. A planilha a seguir demonstra que, dentre os Municípios investigados, perfazendo a metade de municípios existentes, a quase totalidade mantém uma mesma estrutura de carreira, incluindo professores e funcionários, e estabelece

os mesmos critérios para movimentação de classes, referentes à formação, e de níveis, referentes ao tempo de serviço, com piso salarial como salário inicial de carreira.

Como se pode visualizar, dentre os 71 Municípios, 42 têm estabelecida em seus planos de cargos, carreiras e salários, uma jornada de 30 horas semanais, com alguns casos de 20 ou 40. Porém, todas as redes determinam um terço de horas para o trabalho pedagógico. Somam-se 29 Municípios com jornadas variadas, com determinadas quantidades de horas em sala e horas de trabalho pedagógico.

A esfera estadual, como já demonstrado, possui estabelecida em seu PCCS uma jornada de 30 horas semanais, sendo um terço delas destinado ao trabalho pedagógico. Esse é o referencial que o Sintep-MT tem disseminado no Estado e em suas dinamizações, motivando as redes municipais a assim definirem suas carreiras. Podem-se elencar, nesse demonstrativo, traços de um Sistema Único no Estado, quais sejam: a estrutura e movimentação na carreira e a jornada de trabalho de forma parcial. Quanto ao Piso Salarial Profissional, a maioria dos Municípios possui regulamentado o piso salarial como salário inicial da carreira.

Para melhor compreensão, apresenta-se o glossário dos termos e representações utilizados no quadro a seguir:

- Prof.: professores, representados pelo número 1, categoria profissional constitutiva da carreira
- Func.: funcionários, representados pelo número 1, categoria profissional constitutiva da carreira
- Classe-Form: representados pelo número 1 - nível de formação quanto à graduação considerado para movimentação horizontal na carreira
- Níveis – Tempo: representado pelo número 1 – o período de três anos de exercício para elevação de um nível para outro.

Obs.: os municípios cuja movimentação na carreira ocorre de forma diferenciada dos demais, ou seja, em que a denominação classe significa o tempo de serviço e a denominação nível significa a formação no que se refere à graduação, estão representados por 0\*, isto é, zero com sinal de asterisco.

- H.S.A: horas em sala de aula
- H.T.P: horas de trabalho pedagógico
- PSPN: piso salarial profissional nacional

Obs: a variável H.T.P está representada em horas ou % percentuais, em colunas diferentes, conforme registrado no PCCS do respectivo município.

**Tabela 19: Configuração das Carreiras Docentes. Esfera Administrativa Estadual e Municipal: Estado de Mato Grosso**

| MAPA DE CONFIGURAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES NAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS ESTADUAL E MUNICIPAL NO ESTADO DE MATO GROSSO |                         |           |                    |       |                    |                |                     |            |       |        |     |     |
|---|-------------------------|-----------|--------------------|-------|--------------------|----------------|---------------------|------------|-------|--------|-----|-----|
| Nº  | ESF.ADM                 | LEI Nº    | ESTRUTURA CARREIRA |       | MOVIMENTO CARREIRA |                | JORNADA DE TRABALHO |            |       | PSPN   |     |     |
|   |                         |           | PROF.              | FUNC. | CLASSE - FORM      | NIVEIS - TEMPO | H.S.A               | Nº HORAS   | H.T.P | %      | SIM | NÃO |
| 1   | ESTADUAL                | 050/98    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33  | X   |     |
| 2   | ÁGUA BOA                | 33/2005   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 40/25               | 10 E 05    |       |        | X   |     |
| 3   | ALTO DA BOA VISTA       | 22/001    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 30         |       | 20%    | X   |     |
| 4   | ALTA FLORESTA           | 931/99    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 24/40               |            |       | 20%    | X   |     |
| 5   | ALTO GARÇAS             | 448/98    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 25%    | X   |     |
| 6   | ALTO PARAGUAI           | 167/2005  | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 25 E 40             |            |       | 16,65% | X   |     |
| 7   | ARAPUTANGA              | 852/08    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 25%    | X   |     |
| 8   | ARENÁPOLIS              | 795/02    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 9   | BOM JESUS ARAGUAIA      | 022/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 10  | BRASNORTE               | 04/008    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         |       | 20%    |     |     |
| 11  | CACERES                 | 25/97     |                    |       |                    |                |                     |            |       |        |     |     |
| 12  | CAMPINÁPOLIS            | 27/011    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 18         | 9     |        |     |     |
| 13  | CAMPOS DE JULHO         | 512/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 17         | 8     |        | X   |     |
| 14  | CAMPO NOVO PARECIS      | 42/05     | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/30/40            |            |       | 30%    | X   |     |
| 15  | CAMPO VERDE             | 010/06    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 4     |        | X   |     |
| 16  | CHAPADA GUIMARÃES       | 1.286/07  | 1                  | 1 0*  |                    | 0*             |                     | 20         |       | 20%    |     |     |
| 17  | CARUNDA                 | 686/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 18  | CAST ANHEIRA            | 314/98    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 5     |        |     |     |
| 19  | COCALINHO               | 003/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 20  | CLAUDIA                 | 100/08    | 1                  | 1 0*  |                    | 0*             |                     | 20         | 10    |        | X   |     |
| 21  | COLIDER                 | 857/99    | 1                  |       |                    |                |                     |            |       |        |     |     |
| 22  | CONFRESA                | 22/005    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 30         |       | 20%    | X   |     |
| 23  | CULABÁ                  | 220/010   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         |       | 25%    | X   |     |
| 24  | DIAMANTINO              | 001/04    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 25  | FELIZ NATAL             | 019/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/40               |            |       | 33%    | X   |     |
| 26  | GAUCHA DO NORTE         | 05/010    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        |     |     |
| 27  | GLORIA DO OESTE         | 19/002    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 25%    |     |     |
| 28  | GUARANTÁ DO NORTE       | 187/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    |        | X   |     |
| 29  | GUIRATINGA              | 002/09    | 1                  | 1     | 0*                 | 0*             |                     | 20         | 10    |        |     |     |
| 30  | IPIRANGA DO NORTE       | 002/09    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 31  | IT ANHANGÁ              | 023/09    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 32  | JAURÚ                   | 068/010   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 33  | JUARA                   | 068/09    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 34  | JUÍNA                   | 583/200   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/40               |            |       | 25%    |     |     |
| 35  | MATUPÁ                  | 066/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 36  | NOBRES                  | 1.197/011 | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 37  | NORTELÂNDIA             | 633/98    |                    |       |                    | 0*             | 0*                  | 20         | 5     |        |     |     |
| 38  | NOVA BANDEIRANTES       | 574/08    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 39  | NOVA BRASILÂNDIA        | 326/07    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 20%    |     |     |
| 40  | NOVA GUARIT A           | 001/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33%    | X   |     |
| 41  | NOVA LACERDA            | 03/002    | 1                  | 0*    |                    | 0*             |                     | 20/40      |       | 12,50% |     |     |
| 42  | NOVA MUTUM              | 064/030   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/30/40            |            | 1,3%  |        | X   |     |
| 43  | NOVA NAZARÉ             | 33/010    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 44  | NOVA XAVANTINA          | 830/02    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 4     |        | X   |     |
| 45  | NOVO HORIZONTE          | 531/01    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/30               |            |       | 33,33% | X   |     |
| 46  | NOVO MUNDO              | 022/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 47  | POCONÉ                  | 017/06    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 25/40               |            |       | 20%    |     |     |
| 48  | PONTAL DO ARAGUAIA      | 534/09    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% |     |     |
| 49  | PONTE BRANCA            | 345/06    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 50  | PORTO DOS GAUCHOS       | 026/01    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 51  | POXOREÚ                 | 1.512/012 | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/30/40            |            |       | 33,33% | X   |     |
| 52  | RONDOLÂNDIA             | 003/003   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 40         |       | 1/3%   |     |     |
| 53  | ROSÁRIO OESTE           | 964/09    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 54  | RIO BRANCO              | 008/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 55  | RIBEIRÃOZINHO           | 443/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 56  | RIBEIRÃO CAÇALHEIRA     | 604/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 57  | SANTA CARMEM            | 407/010   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 58  | SANTA TEREZINHA         | 551/012   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 59  | SANTO AFONSO            | 002/07    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 60  | SANTO ANTONIO LEVEGER   | 1.028/09  | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |
| 61  | SÃO FELIX ARAGUAIA      | 58/008    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 30         |       | 25,00% | X   |     |
| 62  | SÃO JOSÉ DO RIO CLARO   | 812/010   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 4     |        | X   |     |
| 63  | SANTA RITA DO TRIVELATO | 005/005   |                    |       |                    |                | 25/30/40            | 05/06/0008 |       |        |     |     |
| 64  | SERRA NOVA DOURADA      |           | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         |       | 33,33% | X   |     |
| 65  | SINOP                   | 003/011   | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 20/30/40            |            |       | 20%    | X   |     |
| 66  | TANGAARÁ DA SERRA       | 163/012   | 1                  | 1     | 0*                 | 0*             | 20/30/40            |            |       |        | X   |     |
| 67  | TAPURAH                 | 002/06    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 16/32               | 04/008     |       |        | X   |     |
| 68  | TESOURO                 | 181/98    | 1                  | 0     | 1                  | 1              | 1                   | 40         |       | 20%    | X   |     |
| 69  | VÁRZEA GRANDE           | 3.505/10  | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 20%    | X   |     |
| 70  | VALE DE SÃO DOMINGOS    | 85/08     | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 25         |       | 25%    | X   |     |
| 71  | VILA RICA               | 748/08    | 1                  | 1     | 1                  | 1              | 1                   | 20         | 10    | 33,33% | X   |     |

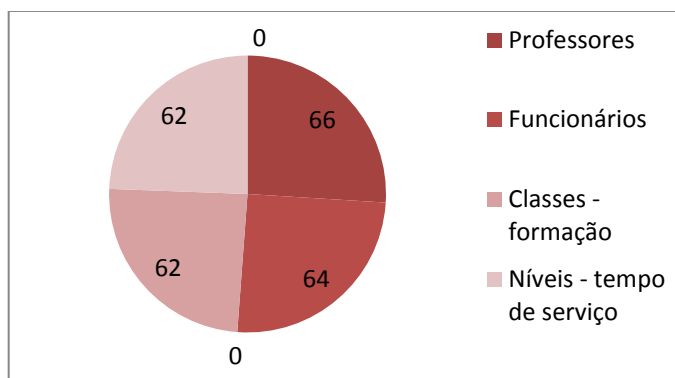
Fonte: Planos de cargos, carreira e salários, acessados em arquivo do Sintep-MT.

Obs: Foram vistoriados os PCCS existentes em arquivos eletrônicos e impressos do Sintep-MT, no primeiro trimestre de 2013; parte dos demais municípios encontrava-se,

conforme informação de funcionário do Sintep-MT, em processo de reestruturação de seus PCCS.

Visualizemos o gráfico a seguir.

**Figura 6: Gráfico de Estrutura e Movimentação na Carreira em 71 esferas administrativas governamentais. Estado de Mato Grosso. 2013**



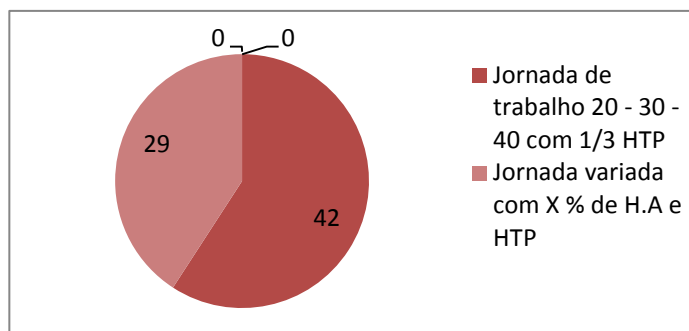
Fonte: Planos de cargos, carreira e salários, acessados em arquivo do Sintep-MT.

São, portanto, 66 Municípios, incluindo a esfera estadual de ensino, que, na sua estrutura de carreira, contemplam professores, e 64 Municípios que incluem também os funcionários de escolas na mesma estrutura de carreira. Há 62 Municípios que têm os mesmos critérios para a movimentação na carreira docente, estabelecidos por classes, referentes à formação, e níveis, referentes ao tempo de serviço. Portanto, existe certa unificação quanto à carreira docente na maior parte dos Municípios investigados, a partir dos planos de cargos, carreira e salários.

Merece destaque especial, na constituição da carreira dos profissionais da Educação Básica em Mato Grosso, a existência de três cargos: o cargo de professor, o cargo de técnico administrativo educacional e o cargo de apoio administrativo educacional. Ressalta-se que, na política de valorização dos profissionais da educação nesse Estado, os profissionais de cargos técnicos e de apoio administrativo do quadro efetivo são beneficiados com a formação inicial destinada aos funcionários de escolas, de acordo com a área 21.



**Figura 7: Jornada de Trabalho de Professores em 71 esferas administrativas governamentais. Estado de Mato Grosso: 2013**



Fonte: Planos de cargos, carreira e salários acessados em arquivo do Sintep-MT

Entretanto, no que concerne à jornada de trabalho, não há um acompanhamento nem controle mais sistemático sobre as redes de ensino em relação à totalidade de horas trabalhadas pelos professores, considerando-se a possibilidade de outros vínculos, nem sobre a organização da jornada entre as redes, a remuneração recebida e o aporte de recursos necessários para garantia de uma quantidade de jornada em que se tenha como parâmetros sua qualidade e seus efeitos, tendo em vista a qualidade educacional. Esses estudos ainda constituem desafios para a garantia de uma Educação Pública de qualidade no Estado de Mato Grosso e para implementação do próprio Sistema Único, de forma a efetivar o estabelecido em princípio constitucional na Lei maior no Estado.

## 5.5 FUNÇÕES DOCENTES E JORNADA DE TRABALHO

Observar o movimento das funções docentes é uma tarefa primordial ao se estudar a jornada de trabalho dos professores, pois é a partir das matrículas que se definem a quantidade de cargos e funções docentes e, conseqüentemente, a remuneração a ser recebida por esses profissionais, conforme a quantidade de horas trabalhadas.

O quadro a seguir demonstra o total das funções docentes, incluindo as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Evidencia, por um lado, o crescimento das funções docentes. Antes dos fundos, registrava-se um total de 29.324 funções docentes. Em 2010, sob a vigência do Fundeb, registra-se um total de 41.579 funções docentes, ao mesmo tempo em que se constata uma redução da esfera estadual de ensino.

**Figura 8: Total de Funções Docentes: Educação Básica. Estado de Mato Grosso**

|              | Pré-fundos   | Fundef       |              | Fundeb       |              |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|              | 1996         | 2000         | 2006         | 2007         | 2010         |
| Estadual     | 15258        | 17618        | 19742        | 19102        | 18555        |
| Federal      | 279          | 306          | 118          | 107          | 269          |
| Municipal    | 8484         | 14396        | 17409        | 15903        | 16563        |
| Privada      | 5303         | 5178         | 5499         | 4992         | 6192         |
| <b>Total</b> | <b>29324</b> | <b>37498</b> | <b>42768</b> | <b>40104</b> | <b>41579</b> |

Fonte: Elaborado a partir dos micro dados do Censo Escolar/Inep dos anos 1996, 2000, 2006, 2007 e 2010.

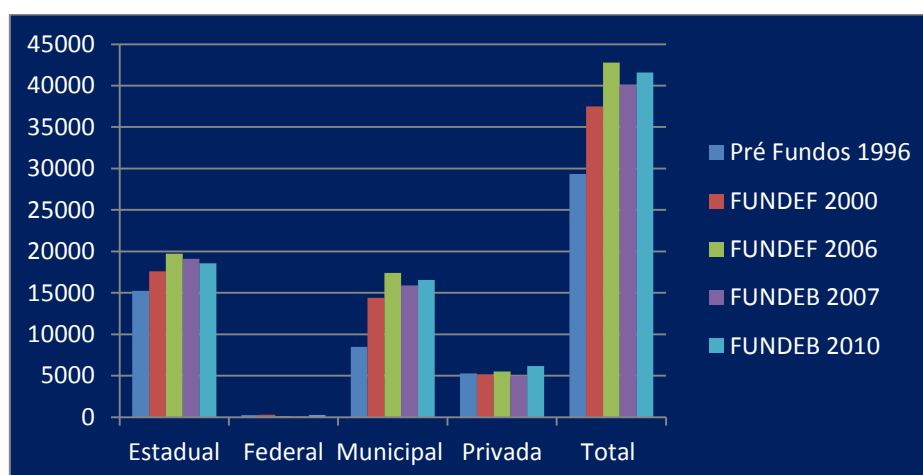
Deparamo-nos com a necessidade de trazer para estudos e análises os dados da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino em que houve reorganização e expansão, o que certamente gerou impactos no Ensino Fundamental e Médio, bem como no número de funções docentes. Em 2009, por exemplo, registraram-se, segundo dados do Inep, 2.187 funções na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que tem recebido prioridades neste Estado, inclusive quanto à composição e organização da jornada de trabalho dos professores.

Os professores, mesmo temporários, são contratados com direito às horas de trabalho pedagógico, e um dos critérios para atuar nos Centros de Educação de Jovens e Adultos é não possuir vínculo com outra escola e atuar em jornada única, apenas nesses estabelecimentos, sendo professor efetivo, concursado ou mesmo contratado temporariamente. Observemos o movimento das funções docentes nas etapas de ensino.

O gráfico aponta certo equilíbrio com a oferta da Educação Básica entre as esferas públicas governamentais da rede estadual e municipal. Cabe registrar também as observações contidas em notas do próprio Inep/Educacenso: “todavia, pode haver divergências entre os valores apresentados nesta tabela e nas sinopses, uma vez que esta apresenta, adicionalmente, valores desagregados por dependência administrativa”. Por esse motivo, os valores dessa tabela podem ser superiores aos da sinopse, uma vez que os docentes podem atuar em mais de uma dependência e, dessa forma, podem ser contados mais de uma vez. As sinopses do Inep não apresentam os quantitativos por dependência administrativa.

Pode-se, a partir dessa nota, afirmar que não se sabe exatamente o total de docentes e suas respectivas cargas horárias exercidas semanalmente, já que as funções docentes são contabilizadas considerando-se uma carga horária de 20 horas semanais e, como afirma a nota, o professor pode possuir vínculo em mais de uma escola. Essa forma de contabilização limita um planejamento mais racional com vistas à valorização docente e à qualidade educacional. Sabe-se que aumentou o número de funções docentes em decorrência de o número de matrículas também ter aumentado, mas não se sabe ao certo quantos profissionais aumentaram a sua jornada, nem quantos profissionais novos adentraram o sistema de ensino no Estado.

**Figura 9: Gráfico Total de Funções Docentes. Mato Grosso: 1996 - 2010**



Fonte: Inep/MEC. Micro dados censo escolar 1996-1997 e Sinopses estatísticas 1996-2010.

## 5.6 O CONTROLE SOCIAL SOBRE A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM MATO GROSSO

Acompanhando o quadro nacional, em Mato Grosso também não é diferente. Mesmo contendo os princípios de constituição de um Sistema Único de Educação e havendo tímidos ensaios de gestão entre redes a partir desses princípios, não se perceberam grandes avanços. As ideias estão sendo retomadas neste momento de normatização dos princípios de regime de colaboração e articulação entre as redes, como propõe o documento base da Conae 2014. Tal documento encontra-se em debate pelo Fórum Estadual de Educação, tendo em vista a regulamentação dos princípios do Sistema Único e levando-se em conta os métodos da cooperação e articulação entre redes. A existência de número significativo de professores com mais de um contrato de trabalho em ambas as redes públicas e até mesmo na particular é uma

realidade observada facilmente, sem, contudo, haver ciência em termos numéricos pelas esferas governamentais.

Estudos e análises dessa condição de trabalho, preferencialmente a partir de metodologias fundamentadas em teorias críticas e dialógicas, especialmente quanto ao número total de horas trabalhadas pelos professores, por parte dos conselhos existentes, como o do Fundeb e os conselhos municipais e estaduais, é tarefa primordial na construção de caminhos rumo à valorização dos profissionais da educação e à garantia de qualidade educacional.

O diálogo entre redes é, neste momento, uma estratégia considerável. Entretanto, a definição da quantidade de jornada e a sua organização, além de ter impacto na remuneração, envolve a quantidade de recursos financeiros, os custos educacionais e o valor aluno. Requer, portanto, planejamentos integrados entre as esferas governamentais sob outra lógica de democracia. Perdura a democracia formal de que fala Wood (2003), e a ordem liberal ainda tem forte presença no modelo de gestão entre as redes. A construção de uma ordem contra hegemônica demanda, então, outro modelo de democracia emancipatória, como refere Santos (2010), com direitos definidos na perspectiva coletiva, e não somente no direito individual de cada ente federado.

Esse diálogo entre os entes federados induz a desatar os nós e as tensões dialéticas das relações entre eles. Uma política de direitos humanos cosmopolita insurgente, na perspectiva analisada por Santos (2010), deve fazer frente à concepção individual liberal de direitos humanos, de propriedade privada, como se constata na multiplicação da jornada. Deve-se reinventar um terceiro domínio social – o domínio social coletivo.

A valorização docente em Mato Grosso, assim como nos demais Estados, passa por uma transformação orientada para uma solidariedade de direitos de propriedade política e social. Uma política emancipatória de direitos entrelaçada com uma política de democracia participativa e com a reconstrução teórica de política, pela qual deve se orientar a gestão entre os entes federados.

## 5.7 ORGANIZAÇÃO DA JORNADA E O TRABALHO COLETIVO DOS PROFESSORES NAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Em Mato Grosso, as iniciativas existentes na conhecida “Sala do Educador” têm sido importantes na busca de garantir processos educacionais qualificados, assim como o Centro

de Formação Continuada, estrutura ligada à Secretaria de Estado de Educação. O constructo da profissionalidade docente encontra nesse espaço da “Sala do Educador” condições favoráveis. A tranquilidade e segurança são dois fatores primordiais para a garantia das condições de trabalho de que os profissionais precisam para refletir sobre a realidade sociocultural e educacional em que se vê submersa determinada escola, como também as diversas áreas de conhecimento. Está justamente no tempo de que os profissionais dispõem para essa finalidade o fator mais relevante para desencadear a revisão de projetos político-pedagógicos e processos educacionais afinados com essas realidades.

As indagações e problematizações levantadas no capítulo anterior encontram nos espaços da “Sala do Educador” e do Centro de Formação Continuada terrenos favoráveis para se encaminharem estudos, pesquisas e reflexões, a partir de fundamentos teóricos reflexivos, críticos e participativos; pautados em relações dialógicas, juízos e valores refletidos por todas as partes envolvidas, a partir de projetos futuros, visando a aprofundar conhecimentos acerca da jornada de trabalho, suas formas de organização em quantidade e qualidade no que se refere aos seus aspectos administrativos e pedagógicos.

O estudo sobre a jornada de trabalho em Mato Grosso demonstrou que, ao longo das últimas décadas, foram implementadas medidas importantes que impactaram sobre a organização e a quantidade da jornada de trabalho dos professores. Foram observadas alterações já a partir de meados da década de 1980 na composição da jornada quanto à quantidade de horas trabalhadas. As conhecidas “horas atividade” foram projetadas com o objetivo de transformar as condições precárias do trabalho docente – marcado por duplas e/ou triplas jornadas de trabalho.

A LOPEB, aprovada em 1998, fruto de todo um movimento social envolvendo sindicato e poderes executivo e legislativo, trouxe uma estrutura orgânica. Suas bases são voltadas para a valorização docente, com elementos indispensáveis à qualidade educacional, como são os níveis formativos e a experiência em serviço. Junto com a remuneração a partir do piso salarial profissional, definido como salário inicial dentro da carreira, constitui as bases de valorização e promoção da qualidade educacional no Estado. A sua classificação como estratégica para o oferecimento de serviço público, priorizado e mantido sob a responsabilidade do Estado, se contrapôs às ondas neoliberais que adentravam o país. Embora a jornada de trabalho tenha sofrido redução de 40 para 30 horas, e as horas de trabalho pedagógico, de 50% para 33,33%, em síntese, continuaram as mesmas 20 horas em sala de aula com alunos e um terço, ou seja, 10 horas, nas chamadas “horas atividade”.

Embora Mato Grosso tenha consolidado todos esses aspectos em suas bases estruturais de carreira docente e piso salarial profissional estabelecido como remuneração inicial, os valores desse piso salarial ainda não são suficientes para a garantia da valorização, dado o montante de recursos financeiros destinados à remuneração, o que perpassa a política de financiamento da educação em âmbito nacional e estadual. Os efeitos dessa política têm sido facilmente observados justamente no fator **jornada de trabalho dos professores**. As duplas e triplas jornadas de trabalho vivenciadas na década de 1980 continuaram a existir, mesmo diante de uma nova carreira bem planejada, em face de a política de valorização constituir-se neste tripé: carreira (classes e níveis), jornada de trabalho e salário. Isso me leva a relembrar as orientações contidas no Parecer do CNE/CEB nº 9/2009: “a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial”.

. O quadro da jornada de trabalho docente pode ser visto, na perspectiva de Santos (2010), como uma tensão dialética criativa entre regulação e emancipação social. Isso porque, na condição da jornada de trabalho, estão as bases para uma atuação profissional segura e racional, conduzida com capacidade técnica, política e pedagógica, como exigem as diferenciações dos vários contextos sociais, econômicos, políticos e culturais onde estão inseridos cada escola e seus estudantes, em cada etapa e modalidade de ensino, em seus diferentes currículos e também em cada rede de ensino e seus processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Das tensões dialéticas em seu interior e nas relações entre os entes federados, a partir do diálogo intercultural, poderão emergir novas gramáticas sociais e culturais e as transformações necessárias na ordem de democracia liberal, ainda reinante no interior do sistema de ensino.

Jornadas de trabalho com excesso de horas trabalhadas e de alunos atendidos são inapropriadas à qualidade. Com base nos estudos apresentados neste e nos demais capítulos, confirma-se a tese de que, tanto os múltiplos vínculos e a totalidade de horas trabalhadas, quanto o total de alunos atendidos pelos professores, são ignorados pelos entes federados e não há um controle social da quantidade de horas trabalhadas pelos professores.

Em face de constar na Constituição do Estado de Mato Grosso o princípio do Sistema Único de Educação Pública Básica, presente também na Lei 49/98 de regulamentação do Sistema Estadual de Educação, foram investigados os planos de carreira de mais da metade dos Municípios do Estado quanto à composição e organização da jornada de trabalho. Quase a totalidade dos Municípios observados mantém uma mesma estrutura de carreira, semelhante à

da esfera estadual, incluindo professores e funcionários, bem como estabelece, para movimentação, os mesmos critérios de classes, referentes à formação, e níveis, referentes ao tempo de serviço. A remuneração é estipulada a partir de piso salarial no início da carreira. Portanto, existe certa unificação quanto à carreira docente, na maior parte dos Municípios investigados, conforme consulta em arquivo disponibilizado pelo Sintep-MT.

Quanto à jornada, foi certificada a quantidade de jornada de trabalho tanto na esfera estadual quanto na municipal, percebendo-se certa unificação na quantidade e organização da jornada. Entretanto, não foi possível averiguar a existência de vínculos empregatícios em mais de uma rede por um mesmo profissional, dada a inexistência de dados e o desconhecimento sistemático de ambas as redes públicas e também privada a esse respeito, como já afirmado.

Não há acompanhamento nem controle mais sistemático, entre as redes de ensino, da totalidade de horas trabalhadas pelos professores, da organização da jornada entre as redes, da remuneração recebida e do aporte de recursos necessários para garantia de uma quantidade de jornada em que se tenham como parâmetros a qualidade e os seus efeitos, tendo em vista uma qualidade educacional adequada e satisfatória. Esses estudos ainda constituem desafios para a garantia de uma Educação Pública de qualidade no Estado de Mato Grosso e para implementação do próprio Sistema Único.

A jornada de trabalho e sua caracterização quanto à quantidade e qualidade apresentam-se, novamente, como fatores de grande relevância para a constituição de um Sistema Único de Ensino. Acompanhando o quadro nacional, Mato Grosso não é diferente no que se refere à organização, à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho. Mesmo contendo os princípios de constituição de um Sistema Único de Educação, as ideias estão sendo retomadas neste momento de normatização dos princípios de cooperação, colaboração e articulação entre as redes, como propõe o documento base da Conae 2014. Como dizem Farenzena e Luce (2013, p. 266), “a *formulação* de uma política é uma fase ou processo contínuo, paralelo ou misturado com a implementação”.

A reconceituação de gestão entre os sistemas de ensino e suas transformações no que diz respeito à ordem paradigmática de democracia, do paradigma liberal à democracia coletiva e progressista, constitui hoje um dos principais desafios e tensões dialéticas, tendo em vista a emancipação cosmopolita de que ainda carecem Mato Grosso, o Brasil e o mundo, isto é, a libertação de todas as nações.

## 6 CONCLUSÃO

A jornada de trabalho de professores de Escolas Públicas, quanto aos aspectos de organização, quantidade e qualidade, retratam realidades vivenciadas no mundo do trabalho. No geral, os fundamentos para a delimitação da jornada de trabalho envolvem aspectos biológicos, sociais, econômicos e humanos, tendo-se em vista a segurança, de acordo com cada profissão. É aí que surge a fiscalização do Estado, dadas às relações de exploração advindas do sistema econômico. No que se refere ao trabalho docente, estudos da UNESCO confirmam os índices relevantes de exploração do trabalho docente, marcado por baixo investimento em salários, vínculo profissional precário em mais de uma escola e não-favorecimento de planejamentos e relações interacionistas entre professores e estudantes, como demanda o trabalho docente, originando o baixo grau de satisfação e atratividade da carreira.

Essa é uma realidade também brasileira. A jornada de trabalho ainda é tratada como um direito individual, na perspectiva do direito e da democracia liberal. Mesmo com a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e determinações de limites para a jornada de trabalho dos professores, permanece nessa perspectiva o direito na Constituição Federal e na gramática social e cultural. Não há dispositivos legais que vinculem o tempo de trabalho com a identidade profissional e a natureza do trabalho docente, embora tenham sido percebidos certos esforços do governo brasileiro para normatizar determinados princípios da valorização docente e criar políticas que venham gerar melhores condições de trabalho para os professores.

Os resquícios de regimes autoritários, como o militarismo, e a ordem liberal do mundo moderno, pautada pelo individualismo, têm mantido o direito e a democracia no Brasil nessa mesma perspectiva. Direitos humanos e sociais centrados na perspectiva do coletivo, baseados no diálogo intercultural e na democracia emancipatória e progressista, ainda encontram limitações. Uma nova gramática social e cultural será fruto dessas próprias tensões dialéticas e, como diz Santos (2010), da descolonização do saber e da reinvenção do poder.

No limiar do século XXI, a temática da valorização docente no Brasil passou a ser considerada como um dos elementos estruturantes da política educacional, tendo em vista a sua qualidade e equidade. Diversos acordos foram celebrados com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos profissionais, porém, nem todos os acordos e planos governamentais foram cumpridos. As limitações estão especialmente no que tange aos aportes



de recursos destinados à educação, no montante e nas proporções necessárias, para a oferta de uma educação pública de qualidade.

Farenzena e Luce (2013, p. 273) analisam esse período destacando que:

A PEC 233/1995 demarcou o repúdio à fixação de um piso salarial profissional nacional para o magistério público e à compreensão mais ampla de educação básica que constaram em documentos da Educação para Todos. Seu núcleo foi a (re)definição da cooperação entre as esferas de governo no financiamento do ensino fundamental e agendou, desta forma, como foco central de debates e proposições, as relações intergovernamentais para a implementação das políticas públicas do setor educacional.

As autoras lembram o projeto de Emenda Constitucional proposto durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que se contrapôs a pontos de consenso no Acordo Nacional de Educação para Todos e de Valorização do Magistério, celebrado em 1993/1994 na culminância de uma Conferência Nacional de Educação. Esse Acordo, além de ampliar a compreensão de Educação Básica e tratar de seu financiamento, trazia em sua agenda novo relevo para as relações intergovernamentais, que criariam melhores condições para alavancar o processo de democratização no chão brasileiro.

Uma vez aprovada, a referida EC limitou a obrigatoriedade educacional ao Ensino Fundamental, cujo fundo de financiamento e valorização do magistério também se limitou a financiar essa etapa de ensino. Nas palavras do movimento sindical, “o acordo foi naquele momento rasgado”. A Educação Básica de qualidade para todos, com valorização dos seus profissionais, viu-se refém das condições financeiras de cada Estado e Município.

A jornada de trabalho de professores e sua organização quanto à quantidade e respectiva qualidade encontraram limitações nesse contexto e viram-se fortemente marcadas por essa política. Entretanto, a partir de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o financiamento da Educação Básica passou a ser contemplado em sua totalidade, em todas as suas etapas e modalidades de ensino. A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional foi criada e implementada em parte considerável de Estados e Municípios. Um panorama animador!

A perspectiva do direito coletivo a partir de um projeto de nação emancipatório, com respaldo suficiente para avançar a passos largos no território brasileiro, não encontra na atual gramática social e cultural terreno apropriado. A defesa da qualidade educacional e a valorização docente, faces de uma mesma moeda, têm trafegado por terras áridas e constituem grandes “tensões dialéticas, requerendo diálogos interculturais em novas dimensões e reconceituações” (SANTOS, 2010), que são os indicados como estratégias mais apropriadas

para desemaranhar tensões ainda existentes e consolidar uma democracia participativa pautada em nova ordem social.

O direito à educação obrigatória, restrita ao ensino fundamental até o final da primeira década do ano 2000, foi uma das principais limitações resultantes da democracia liberal. Farenzena e Luce (2013, p. 272) analisam:

Em tempos de redemocratização, instalou-se considerável permeabilidade da ANC à participação popular e a uma agenda de democratização nas/das políticas sociais. A agenda da educação, durante a ANC, esteve imersa no *espírito* desse tempo. O texto constitucional foi generoso, se contraposto ao passado, com a afirmação de princípios e de garantias a serem oferecidas pelo Estado para a consecução dos direitos à educação, assim como reafirmou e ampliou os recursos protegidos do setor. De outra parte, o texto constitucional deixou lacunas quanto às (co)responsabilidades federativas para assegurar igualdade no acesso, na permanência e nas condições de qualidade da educação, considerando o arranjo federativo maior reconfigurado no próprio texto constitucional. As responsabilidades federativas na oferta e no financiamento da educação, contudo, irão para o centro da agenda constituinte, nos momentos posteriores à ANC.

As autoras relembram a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987-1988 e os debates sobre a democratização. Por outro lado, fazem referência às dezenas de Emendas Constitucionais sobre o texto da Constituição Federal e chamam atenção para as suas fragilidades. A obrigatoriedade enquanto direito coletivo de oferta educacional para a idade de quatro a dezessete anos, mesmo assim com limitações, é uma medida recente, fruto de uma Emenda Constitucional. É nesse contexto, como apontam as autoras, de “fragilidades da legislação brasileira quanto à garantia dos direitos educacionais” (idem), que se encontram as extensivas jornadas de trabalho dos professores.

Além de consistir em tensão dialética entre regulação e emancipação, denota também uma perspectiva de direito existente a partir de sua negação – não é um direito original, como nos diz Santos (2010). A inexistência desse direito coletivo foi o que gerou essa regulamentação. Não é um direito nascido a partir de um projeto político de uma democracia emancipatória e progressista, na perspectiva de avanços políticos e sociais. Existe em razão do pagamento de dívidas sociais altamente injustas a fim de consertar erros, prejuízos e injustiças advindos do modelo de democracia liberal, autoritário e colonialista.

Como de fato relembram Farenzena e Luce (2013, p. 274), quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, que se limitou a financiar o Ensino Fundamental, “foram vencidas alternativas que, sistematicamente, propuseram a distribuição de encargos e recursos para toda a educação básica, com base num custo-aluno-qualidade e num contexto de

planejamento governamental articulado”. São agendas que ainda requerem total atenção e passam por fortes embates.

O Estado brasileiro tem passado por intensos tensionamentos dialéticos frente às transformações políticas, econômicas e sociais necessárias. Muitas dessas tensões têm sido impulsionadas pela sociedade civil organizada, principalmente pelos movimentos sociais. A ADIN proposta por um conjunto de governadores sobre a lei do PSPN e julgada pelo Superior Tribunal de Justiça quanto aos critérios de composição e organização da jornada de trabalho dos professores é mais um exemplo de tensionamento. Por outro lado, é um diálogo profícuo, dialético e intercultural que contribui sobremaneira para os avanços da política de valorização docente e, em especial, para o emergir de uma nova gramática social e cultural no campo educacional.

Carreira, remuneração e jornada de trabalho compõem uma tríade em conexão. Formação docente inicial e continuada, os valores remuneratórios do piso salarial com efeitos sobre o nível de formação e o tempo de serviço do professor no interior da carreira são condições substanciais de valorização profissional, além de indicarem os rumos da política de profissionalização, com efeitos sobre a qualidade educacional.

Embora formação, carreira e remuneração tenham passado a ser legalmente consideradas como elementos estruturantes da política educacional e de valorização docente, tendo em vista a qualidade do ensino e a equidade social, esses princípios ainda não se constituem em gramática social e cultural de todos os Municípios brasileiros e têm sido motivo de fortes tensionamentos políticos, sociais e culturais entre governadores, prefeitos, secretários e o movimento social organizado em seus sindicatos. A ordem hegemônica da democracia formal e liberal, no geral, é a que continua dando as cartas em muitos lugares. Farenzena e Luce (2013, p. 271), em suas reflexões sobre as responsabilidades federativas, comentam os pontos difusos ainda presentes na Constituição Federal:

A Constituição responsabilizou as três esferas de governo pelo atendimento à educação escolar, indicando, pela disponibilização de percentual fixo de recursos da receita de impostos dos governos nacional e subnacionais, a responsabilidade compartilhada no financiamento da educação básica. Não obstante a explicitação de alguns marcos, a cooperação intergovernamental no financiamento permaneceu difusa e, portanto, remeteu à necessidade de que a legislação e o planejamento viessem a regular uma conformação mais explícita de seu escopo e operação.

O planejamento, assim como a regulamentação de determinados princípios, especialmente quanto à valorização docente, carreira e jornada, com efeitos sobre o

financiamento, passou a configurar-se como ponto central a ser explicitado e viabilizado, sendo factível de atenção e de políticas mais consistentes. As fragilidades quanto à política de financiamento especialmente no que se refere ao custo aluno e aos preceitos referentes ao regime de colaboração, tem impactado diretamente sobre as condições de trabalho dos professores com efeitos diretos sobre a carga horária de trabalho.

Uma ordem contra-hegemônica, será fruto do enfrentamento dialético, que requer diálogo intercultural entre os diversos autores e atores. Inclui preceitos pouco disseminados, apropriados ao trabalho docente na perspectiva da sua qualidade, como a segurança e a tranquilidade necessárias a esse profissional, conforme recomenda o CNE (Parecer nº 09/2012) e indicam Tardif e Lessard (2011). A natureza interacionista de suas ações é marcada pela presença de duas partes diretamente envolvidas como sujeitos do processo educacional: o professor e o estudante. Condições estas que impactam sobre o financiamento, pois requerem rever os tempos e espaços de trabalho de professores e estudantes. E, portanto, os custos de operação das atividades educacionais e conseqüentemente dos valores estabelecidos por aluno anualmente.

Diante desse panorama aberto em 1988, Farenzena e Luce (2013, p. 272) refletem:

... o texto constitucional deixou lacunas quanto às (co)responsabilidades federativas para assegurar igualdade no acesso, na permanência e nas condições de qualidade da educação, considerando o arranjo federativo maior reconfigurado no próprio texto constitucional. As responsabilidades federativas na oferta e no financiamento da educação, contudo, irão para o centro da agenda constituinte, nos momentos posteriores à ANC.

As condições de trabalho dos professores – a baixa remuneração, o tempo insuficiente para planos de trabalho reflexivos, pautados nas necessidades de desenvolvimento cognitivo, psíquico e afetivo dos estudantes – são resultado tanto do baixo investimento financeiro quanto da falta de planejamento entre os entes federados. As lacunas deixadas no texto constitucional quanto às (co)responsabilidades federativas para a garantia da qualidade da educação, conforme refletem Luce e Farenzena (2013), merecem novas agendas no ordenamento constituinte e o debate em torno de novos conceitos fundamentados em outros paradigmas.

Uma nova gramática social e cultural é uma ferramenta indispensável na aragem desse terreno. A multiculturalidade brasileira situa-se como algo favorável e requer reconceituações políticas e sociais nas perspectivas enumeradas por Santos (2003 e 2010); porém, traços de ranços autoritários e de modelos de gestão gerencialista e culturas privatistas, somados à falta

de transparência na arrecadação e aplicação dos recursos financeiros e aos modelos, em muitas partes, ainda mantidos nos moldes colonialistas, desafiam a sociedade civil e os movimentos sociais a manterem-se na luta por uma educação de qualidade e democrática para todos. Ao mesmo tempo, os desafia a buscar o diálogo intercultural e também a rever e reconceituar os direitos sociais na perspectiva do coletivo, de forma a superar a ordem individualista, como tem sido o trato com a jornada de trabalho dos professores que em muitos outros aspectos ainda marca os direitos humanos e sociais.

A organização da jornada de trabalho dos professores por meio de seus aspectos de quantidade e os seus efeitos sobre a sua qualidade são pontos de tensionamento, tanto para as políticas de valorização desses profissionais, quanto para a qualidade dos processos educacionais. O próprio Estado, em seus levantamentos estatísticos oficiais, informa em notas a possibilidade de o número informado de profissionais e horas de trabalho não representar as situações reais, em razão de que os mesmos profissionais podem possuir vínculos em outras unidades federativas, ou seja, em outras redes de ensino, isto é, trabalhar concomitantemente na esfera estadual e municipal, ou particular. Estudos feitos no âmbito desta Tese sobre relatórios de pesquisas, dissertações, teses e artigos também, confirmam a inexistência de dados estatísticos exatos quanto ao número de horas trabalhadas e de vínculos empregatícios, celebrados por um mesmo profissional e à quantidade e percentual de sujeitos docentes nessa condição, situação esta reconhecida oficialmente pelo Estado.

As observações *in loco* sobre o número de profissionais nessa condição demonstram que essa é uma realidade facilmente constatada, na qual o próprio Estado tem buscado mecanismos legais, jurídicos e políticos para resolver. Entretanto, as tensões são diversas e os avanços não ocorrem nas proporções e tempos necessários às transformações exigidas por essa política social. Os pontos mais nevrálgicos e de maior tensão situam-se na remuneração da jornada de trabalho.

Os planos de carreira, como mencionado em vários estudos consultados, demonstram a quantidade de jornada de trabalho definida no âmbito de cada plano, em cada esfera governamental. Os fundamentos do direito individual concedem ao professor a decisão quanto à efetivação de outro vínculo empregatício caso exista a disponibilidade de tempo, o que, somado aos baixos salários, tem levado a categoria docente ao excesso de cargas horárias de trabalho diretamente em sala de aula, com atendimento a um número excessivo de alunos.

Não há um controle social sobre o estado da desvalorização profissional dos docentes no Brasil. Os levantamentos estatísticos, mesmo no caso de censos especiais, como é o antigo

Censo do Professor, continuam seguindo a mesma gramática social e cultural; até mesmo o censo escolar, feito anualmente, fornece a quantidade de funções docentes considerando 20 horas semanais de trabalho, a partir da média extraída do número de matrículas, levantadas anualmente pelo INEP. Não há levantamentos quanto ao número de professores como sujeitos, nem sobre a totalidade exata de horas trabalhadas na perspectiva da valorização docente.

Não há diálogo entre unidades federadas que compartilhem um sujeito professor sob contratos paralelos e, muitas vezes, nem mesmo entre os estabelecimentos de ensino de uma mesma unidade federada que compartilham o trabalho de um professor. O próprio formulário do Educacenso, “cadastro do professor”, não dispõe, em sua matriz, de informações precisas sobre o número de vínculos e as respectivas quantidades de horas trabalhadas em sala de aula com alunos e em horas de trabalho pedagógico. O cadastro do professor não possui informações exatas sobre a totalidade da jornada de trabalho dos professores e a possibilidade de outros vínculos.

Esse quadro é reforçado pela própria forma de organização curricular, por disciplina cronometrada em horas e minutos, no modelo de fábrica da produção em série, apesar das alterações recentes no interior das escolas, de séries para anos. Isso, somado à organização e quantidade da jornada de trabalho dos professores, produz condições inapropriadas para as transformações necessárias, especialmente para projetos político-pedagógicos definidos a partir de diálogos interculturais e para controles sociais pautados por uma nova gramática social e cultural como aponta Santos (2003 e 2010) e também por parâmetros apontados pelos Conselheiros do CNE. Não se trata do controle na perspectiva do direito social e humano da ordem positivista e liberal, discriminatório e perseguidor, tratado na perspectiva individual, mas na ordem de direitos sociais e políticos, redimensionados a partir da perspectiva coletiva e de uma democracia emancipatória e progressista, promotora da “descolonização do saber e do poder” Santos (2010).

Esta Tese sobre a jornada de trabalho dos professores de escolas públicas, sua organização quanto à quantidade e qualidade e suas marcas sobre a valorização docente e a qualidade educacional, além de fundamentar-se em aspectos quantitativos, com demonstrações de índices estatísticos e regimes de trabalho definidos no âmbito das carreiras docentes, embasa-se em fundamentos de ordem qualitativa, centrados na natureza do trabalho docente. Este é compreendido como um trabalho cerebral (BARBOSA, 1968) assim como, na sua forma de organização, é reconhecido como um trabalho de característica interacionista

como descrevem Tardif e Lessard (2011). Além das ações e do envolvimento do professor, tem-se em proporções consideráveis o envolvimento do estudante. São aspectos de alta relevância para definições quanto à quantidade, organização e parâmetros de qualidade da jornada de trabalho, na perspectiva da qualidade educacional e da valorização docente.

A Tabela referente ao valor-aluno por cada etapa e modalidade de ensino, utilizado a cada ano, para distribuição dos recursos do Fundeb no Estado de Mato Grosso, assim como nos demais estados, com valores diferenciados em cada um destes estados, de acordo com as receitas captadas a cada ano, demonstra a complexidade que permeia o trabalho docente. Os estudantes advêm de espaços socioeconômicos e político-culturais diferentes, e cada uma destas etapas e modalidades reúne estudantes com certas singularidades, tanto em razão das suas fases de desenvolvimento cognitivo, psíquico e afetivo, quanto em razão das suas expectativas reais, atuais e futuras, além de seus históricos e trajetórias de vida.

Além dos custos diferenciados indicados na referida Tabela, há de se observar ainda, o valor-aluno estabelecido em âmbito nacional a cada ano, por ser este o parâmetro para complementação feita pela União aos fundos, hoje restrita a estados do Nordeste. Os valores estipulados ainda são insuficientes à qualidade educacional e à valorização dos professores; portanto, impeditivos da revisão de suas carreiras e respectivas jornadas de trabalho, considerando a dedicação exclusiva do professor a um único estabelecimento de ensino. Condições essas que seriam as adequadas para maior consistência do trabalho desempenhado pelo professor, de acordo com o respectivo plano de trabalho, elaborado a partir do projeto político-pedagógico da própria escola, ou seja, no coletivo da localidade e da comunidade escolar.

A valoração das relações capitalistas quanto à jornada de trabalho confronta-se com a natureza dessa espécie de trabalho. Além de ser uma atividade cerebral, envolvendo aspectos intelectuais, emocionais, afetivos e morais, a docência é também marcada pelas relações interacionistas entre sujeitos. Para caracterizar-se com relações emancipatórias, deve embasar-se no diálogo intercultural, não só entre indivíduos, mas também em âmbito coletivo. É onde se justificam jornadas de trabalho organizadas sob outras perspectivas, de forma a contemplar o direito social e a democracia coletiva numa perspectiva contra-hegemônica, como indicam (SANTOS, 2003 e 2010; GRAMSCI, 1968; e WOOD, 2003).

Com base na natureza e nas características do trabalho docente, buscou-se equacionar e problematizar a quantidade e qualidade da jornada de trabalho docente frente à garantia de processos educacionais qualificados e, conseqüentemente, com a devida valorização docente.

O bem extraído dessa atividade é de propriedade também coletiva, pois tanto contribui para a formação humana e cidadã do estudante quanto para a formação continuada e permanente do professor, que se autoqualifica no processo educacional.

É da natureza do trabalho docente que emerge a importância de jornadas de trabalho pautadas na “segurança, no equilíbrio e na tranquilidade”, como também no interacionismo e no diálogo. Essas características não se adaptam à ordem individual do direito positivo e requerem uma democracia pautada pelo coletivo e pelo diálogo intercultural, sendo, daí, emancipatória. É nesse contexto que o tempo destinado ao trabalho docente figura como infraestrutura básica. Mesmo a escola dispendo de todos os avanços tecnológicos, sem que sejam revistas a quantidade e a qualidade do tempo concedido ao professor, as transformações não ocorrerão nas proporções necessárias. O tempo da jornada figura aqui como instrumento e meio para transformar a ordem individualista e positivista e contemplar relações interacionistas e coletivas.

Mesmo fora da sala de aula, o professor leva consigo, na sua subjetividade, o que lá vivenciou e que fará parte da sua racionalização. Esse processo é intrínseco à própria natureza humana e às características do trabalho docente. As modificações exigidas no atual mundo da educação perpassam por essas condições de trabalho dos professores. A ordem do direito individual moderno aplicado aos contratos e aos regimes de trabalho do professor confronta-se com as condições para as transformações necessárias. A perspectiva coletiva, o diálogo intercultural e as mudanças do direito individual para direitos sociais e políticos emancipatórios e progressistas são necessários a uma ordem contra-hegemônica capaz de criar uma nova gramática social e cultural e “descolonizar saberes e poderes”.

O coração do processo educativo, como bem diz o CNE (Parecer CNE/CEB nº 9/2012), é o projeto político-pedagógico. Encontram-se na LDB as determinações das incumbências dos professores. Porém, está nas suas condições de trabalho, principalmente no tempo de que dispõem para tais atividades, a possibilidade concreta de realizar tarefas, como levantamentos e diagnósticos, objetivos, metodologias e processos avaliativos, debatidos e definidos no âmbito do coletivo, do diálogo intercultural, numa perspectiva emancipatória.

Condições de trabalho deficitárias são responsáveis por ambientes de intranquilidade e insegurança, completamente dissociados de condições adequadas a processos educacionais fundados no trabalho coletivo e no diálogo intercultural, conectados à qualidade social e a uma política de direitos humanos “cosmopolitas insurgentes” proposta por Santos (2010).



Cabe aqui lembrar os debates promovidos na sociedade e a proposição de determinados instrumentos, como a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), no âmbito do PNE, pautados pela garantia de educação democrática e de qualidade como direito social inalienável.

Farenzena e Luce (2013) chamam atenção para os motivos e processos pelos quais determinadas situações são publicizadas e problematizadas e chegam a integrar a agenda política. Este seria também o caso da LRE – Lei de Responsabilidade Educacional, proposta no âmbito do Plano Nacional de Educação, cujos entraves ainda restringem a oferta de educação de qualidade para toda a população e com valorização dos seus profissionais.

A educação democrática e de qualidade como direito social inalienável, retratada pela LRE, traz embutidas a valorização docente e suas metas, incluindo jornadas de trabalho adequadas em um único estabelecimento de ensino, além de formação, carreira e desenvolvimento profissional, com salários justos, equivalentes aos de categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade. Defendo que essa Lei viria de fato possibilitar o emergir contra-hegemônico de uma nova gramática social e cultural e de uma democracia na perspectiva do coletivo e da emancipação social e política.

A composição de futuros mapas de conceituações a partir de indagações, problematizações e equações, conforme proposto nesta Tese, segue na direção de dinamizar a construção de uma nova gramática social e cultural, na perspectiva contra-hegemônica. A jornada de trabalho dos professores das escolas públicas e sua organização, quantidade e qualidade merecem ser equacionadas nessa perspectiva, a partir do diálogo intercultural entre os movimentos social e sindical, representantes dos poderes constituídos, gestores, professores, estudantes e sociedade civil.

Os diversos elementos e fatores estatísticos, administrativos e pedagógicos, demonstrados nos quadros de indagações na perspectiva de se visualizar pistas de mapas conceituais referentes à jornada de trabalho docente, merecem ser aprofundados e conhecidos a partir de levantamentos, observações, registros e análises. Os debates interculturais possibilitarão novas compreensões, o emergir de novos conhecimentos, definições políticas e novos projetos emancipadores, pautados por concepções do direito coletivo e da democracia progressista e emancipadora.

Os futuros mapas conceituais construídos a partir da problematização de fatores quantitativos e qualitativos permitirão conhecer aspectos relevantes referentes à jornada de

trabalho. As equações propostas frente às tensões vivenciadas no mundo da jornada de trabalho contribuirão para as reconceituações de aspectos administrativos e pedagógicos e para “descolonizar saberes e poderes”, conforme as reflexões de Santos (2010). Poderão, ainda, oportunizar planejamento mais racional e cooperativo, embasado no diálogo e no prisma do direito coletivo. Isso propiciará a evolução qualitativa no que se refere à jornada de trabalho adequada a processos educacionais comprometidos com a qualidade social, de forma a enfrentar as tensões dialéticas e construir uma nova gramática social e cultural conforme propõe Santos (2003).

As indagações referentes à qualidade da jornada de trabalho pautada pelas incumbências do professor frente ao trabalho docente no interior da escola, no pertinente às funções administrativas e pedagógicas, oportunizará equacionar as condições de trabalho em relação à jornada de trabalho apropriada para o seu cumprimento, considerando seus efeitos sobre o estado de segurança e tranquilidade do profissional para exercer a função docente no prisma intelectual, físico e emocional.

As indagações sobre o total de alunos atendidos pelo professor, considerando seus contratos de trabalho vigentes, a maneira como isso afeta a qualidade das horas trabalhadas, seus efeitos sobre a qualidade do processo educacional, as estratégias político-administrativas definidas e implementadas entre as redes de ensino, o trato dispensado à valorização docente, a organização da jornada de trabalho no âmbito do coletivo das esferas administrativas governamentais e, as devidas articulações no trato dispensado a essa tarefa, são propostas na perspectiva de equacionar a ordem de direito e de conhecimento, quanto à gestão entre as esferas governamentais, na intenção de “descolonização do saber e do poder” na perspectiva apontada por Santos (2010) e de construção de uma democracia emancipatória, progressista e cosmopolita.

Assim como as problematizações, as indagações e equações quanto aos elementos pedagógicos inerentes ao projeto político-pedagógico, ao plano de trabalho, ao atendimento dos estudantes, às avaliações, à interação com a comunidade, à disponibilidade de tempo do professor para essas atividades e o tempo empregado são também propostas na perspectiva do debate coletivo e do diálogo intercultural. Situam-se não na perspectiva de um controle social individual, colonialista e perseguidor, mas emancipador e contra hegemônico, capaz de envolver autores e atores na construção de projetos de escola libertadores e cosmopolitas a partir de diálogos interculturais e coletivos.

O desenvolvimento de pesquisas pautadas em tais indagações, tendo em vista visualizarem pistas quanto aos mapas conceituais propostos, merece também ser considerado em seus suportes teórico-metodológicos. Os rotineiros métodos positivistas não tem dado conta de conhecer com profundidade as condições de trabalho dos professores, a exemplo dos levantamentos estatísticos, nem mesmo a quantidade real de professores tem sido possível conhecer, assim como a quantidade de vínculos empregatícios, a totalidade de horas trabalhadas e número de alunos atendidos por cada professor.

A qualidade da jornada de trabalho em si não tem sido uma categoria até agora sequer ventilada. Fala-se muito em qualidade da educação, porém pouco se tem aprofundado para conhecer quais elementos e variáveis somam para se constituir a qualidade educacional. As proposições de custo-aluno-qualidade, ainda permanecem adormecidas na legislação. Mesmo a proposição de custo-aluno-qualidade inicial, como proposto pelo CNE (Parecer nº 8/2010) ainda aguarda homologação do Ministro da Educação.

As pesquisas em torno do custo-aluno-qualidade, em sua maioria, apontam a jornada de trabalho dos professores como um dos principais elementos e de maior peso para a garantia da qualidade educacional, por ser o trabalho docente o principal artefato do processo educacional e de maior custo. A folha de pessoal é o maior gasto do setor educacional. Porém, estudos específicos sobre o custo das alterações propostas na jornada de trabalho dos professores são inexistentes.

Portanto, pesquisas objetivando conhecer a quantidade e a qualidade da jornada de trabalho dos professores merece ser aprofundadas, tendo-se presente que o quantitativo e o qualitativo se entrelaçam e são complementares, já que a quantidade interfere na qualidade e vice-versa.

Carspecken (2011), um dos estudiosos da metodologia crítica, diz que, em seus fundamentos, a metodologia crítica compartilha extensivamente a teoria e a meta de relacionar a produção de conhecimento com esforços ativos para mudança política, econômica e social. Diz ainda que, em seus aspectos epistemológicos e metodológicos, a metodologia crítica se refere à maneira como conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados.

As pesquisas qualitativas críticas, participativas e etnográficas críticas definem-se a partir de metodologias fundadas em teorias críticas. Em sua organização, contam especialmente com a participação, exame e julgamento também da parte afetada, e em suas práticas e crenças são comunicativamente examinadas e julgadas. São, portanto, pesquisas

que fogem do método positivo cartesiano pensado pela ordem liberal e, assim, abrem maior perspectiva para democratização a partir de uma lógica diferenciada da democracia liberal e individualista de que falam Wood (2003) e Santos (2010), já que as partes afetadas não apenas são ouvidas, mas também participam no julgamento e nos valores.

Quando Carspecken (2011) chama atenção para o autorrefinamento da metodologia crítica a partir do seu ciclo hermenêutico, de autoaprendizagem, demonstra que, em seus fundamentos teóricos, estaria sempre aberta para o novo, para as mudanças e transformações em sua própria estrutura e fundamentos; demonstra, ao mesmo tempo, sua capacidade de contribuir decisivamente com as mudanças e transformações exigidas pela sociedade.

Estudos sobre a jornada de trabalho dos professores de escolas públicas, em sua organização, quantidade e qualidade, são complexos em sua própria natureza, razão pela qual propugno futuras pesquisas com fundamentos teórico-metodológicos críticos, como os embasados na ação comunicativa e cultural, nas estruturas comunicativas e sentido, na construção da identidade humana e sua condição de ação. Estudos centrados na análise do poder e na análise sistêmica podem ser interessantes para conhecer, analisar e julgar situações como, por exemplo, as condições de trabalho dos professores ou os processos de sua (des)valorização.

Tem-se a intenção, com essas indagações, problematizações e equações, de constituir, a partir de reconceituações na perspectiva do direito coletivo, pistas para futuras definições dos mapas conceituais da valorização docente no que se refere à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho dos professores de escolas públicas. Consequentemente, busca-se fundamentar esta Tese frente aos limitados conhecimentos sobre jornada de trabalho de professores da educação básica.

No Estado de Mato Grosso, os conhecimentos referentes à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho dos professores sofrem as mesmas limitações verificadas em âmbito nacional. Cada uma das redes administra o seu quadro docente de forma isolada, sem diálogo entre elas. Embora tenham sido implementadas medidas importantes ao longo das últimas décadas, inclusive a garantia de 50% de horas de trabalho pedagógico no âmbito da Constituição Estadual, esse direito não chegou a ser implementado. Uma década mais tarde, houve aprovação e implementação da LOPEB - Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica, com a garantia de profícuas condições para valorização docente. Entretanto, a remuneração em si ainda é refém da política de financiamento, do custo-aluno-qualidade e do valor do Piso Salarial Profissional Nacional, definido pela União e pelo Estado a cada ano.

Mesmo diante das políticas neoliberais que tomavam conta do país no final da década de 1990, o movimento de professores, por seu sindicato em Mato Grosso, e a partir de um projeto contra-hegemônico de carreira docente e do diálogo intercultural e coletivo, conseguiu contrapor-se, em parte, à política de destituição de direitos coletivos, terceirizações e privatizações que tentavam adentrar no Estado. Farenzena e Luce (2013, p. 273) refletem sobre esses fatos:

A redefinição de competências e funções no âmbito das políticas públicas sociais, antes marcada pelos ideais de democratização do Estado e superação da desigualdade social, passou a ser delimitada pelo referencial de mercado, o qual submeteu os programas sociais setoriais aos objetivos do ajuste fiscal e gerencial do Estado e da competitividade do setor produtivo brasileiro.

Esse ajuste fiscal influenciou alterações ocorridas na jornada de trabalho dos professores, especialmente nas horas de trabalho pedagógico, alteradas de 50% para 33,33%. Por outro lado, o forte movimento dos profissionais da educação, composto por professores e funcionários de escolas, contribuiu sobremaneira para a constituição de uma carreira estratégica para o fortalecimento dos serviços públicos, sob a responsabilidade do Estado, com a implementação do piso salarial a partir de subsídio, categorização aplicada aos vencimentos e remunerações de interesse do Estado.

A carreira docente em Mato Grosso emergiu da luta do movimento social sindical da categoria dos profissionais da educação em diálogos interculturais com políticos, sociedade civil organizada e estudantes, a partir das escolas. Trouxe consigo uma nova gramática social e cultural, com desmonte da ordem de direito liberal e positivista presente nos processos de progressão salarial dos professores. Imprimiu, assim, uma ordem de direito coletivo e democrático na evolução da carreira, em seus níveis e classes, com piso salarial concebido no interior da carreira docente.

Entretanto, no que se refere à gestão entre as esferas governamentais, as forças liberais continuam fortes. Apesar da existência em lei de princípios do Sistema Único de Educação, a expansão das redes municipais em Mato Grosso e o aumento de matrículas abriram novos postos de trabalho e maiores possibilidades de múltiplos contratos e extensivas jornadas. Isso – somado aos baixos salários, à gestão de pessoal, de sistemas e de redes ainda pautada pela perspectiva do direito individual, operado sob a hegemonia da democracia liberal, e às extensivas jornadas de trabalho – tem se constituído em tensão dialética no que se refere à valorização docente, à qualidade da jornada de trabalho e aos seus efeitos nos processos educacionais e também nas relações entre as esferas governamentais.

Farenzena e Luce (2013) retratam o que determina a Emenda 53/2006, a partir da qual, o parágrafo único do art. 23 teve sua redação alterada, preceituando que “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, abrindo caminho para a edição de uma futura lei regulatória da cooperação intergovernamental na educação”.

Essa é uma agenda que merece atenção. Questões como essas, relativas à valorização docente e à inter-relação entre as redes de ensino e entes federados, como o trato dispensado ao número de vínculos empregatícios, as respectivas horas trabalhadas, a remuneração, o número de alunos atendidos, o debate em torno dos projetos político-pedagógicos e os processos de formação continuada e permanente, dependem de reflexões conjuntas e, portanto, de diretrizes e mecanismos legais que as determinem e ajuízem. Se o fundo de financiamento, hoje Fundeb, é composto por recursos de todos os municípios e do Estado para ser compartilhado, dividido de forma justa, conforme o número de matrículas, por que não criar mecanismos legais de forma a ajuizar essas relações intergovernamentais?

As condições inapropriadas de trabalho e a negação do direito à educação de qualidade para os estudantes clamam pelo diálogo entre os entes federados. As relações administrativas, tanto no que se refere ao financiamento quanto aos aspectos de gestão administrativa e pedagógica, carecem de critérios justos e comunicativos.

Quanto à composição e organização da jornada de trabalho, a partir da análise de planos de carreira de metade dos Municípios de Mato Grosso, constata-se que quase a totalidade dos Municípios observados mantém uma mesma estrutura de carreira, semelhante à da esfera estadual, com a participação de professores e funcionários. Os critérios para movimentação em níveis e classes também são semelhantes, com remuneração estipulada a partir de piso salarial no início da carreira. Esses achados demonstram traços de unificação quanto à carreira docente na maior parte dos Municípios investigados, fator preponderante para a constituição do Sistema de Ensino no Estado.

No que se refere à jornada de trabalho nos Municípios cujos planos de carreira foram vistoriados (71 no universo de 141 Municípios existentes no Estado), em 42 Municípios, encontra-se estabelecida uma jornada de 30 horas semanais, com alguns casos de 20 ou 40. Porém, em todos esses Municípios, determina-se um terço de horas para o trabalho pedagógico. Em 29 Municípios, as jornadas são variadas, havendo determinadas quantidades de horas em sala e de horas de trabalho pedagógico. Percebe-se certa unificação quanto à compreensão da organização da jornada de trabalho.

Esse é um fator importante na construção de um sistema articulado de educação; o que ainda merece ser investigado é a condição de trabalho dos professores frente à totalidade de horas trabalhadas, já que parte considerável atua em outras redes. Mesmo os professores cumprindo com suas obrigações e funções nos locais em que trabalham, inclusive as horas de trabalho pedagógico na “sala do educador”, sabe-se que é significativo o número que se faz presente de corpo, mas cujo estado psíquico não permite uma atuação mais reflexiva. Esses são comentários comuns, ouvidos em conversas informais entre os professores.

A visualização do mapa conceitual da jornada de trabalho dos professores em Mato Grosso, na perspectiva da valorização docente, remete a mais investigações, ou seja, a indagações, problematizações e equacionamentos pautados por processos teórico-metodológicos críticos. O propósito seria, com esses recursos intelectuais, confrontar a ordem hegemônica do direito individual e da democracia liberal com jornadas de trabalho nas proporções das necessidades de subsistência e forças físicas e cerebrais dos professores, acenando para uma ordem política e social centrada em uma democracia emancipatória e progressista.

As indagações, problematizações e equações dar-se-iam a partir de elementos quantitativos e qualitativos interconectados, tendo em vista conhecer as condições de trabalho dos professores no que se refere à jornada de trabalho e como os entes federados têm dialogado entre si para garantir melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, na perspectiva da natureza do trabalho docente e da sua caracterização enquanto uma atividade interacionista, com envolvimento direto do estudante:

- Equacionamento da quantidade e organização da jornada de trabalho e suas respectivas ações, tanto nos espaços de sala de aula quanto em horas destinadas ao trabalho pedagógico.
- Equacionamento do número de alunos atendidos e das formas de organização dos tempos, considerando as incumbências dos professores e a necessidade de processos pedagógicos interativos entre professores e alunos.
- Equações pautadas nas incumbências administrativas e pedagógicas, com reconceituações advindas do diálogo frente às tensões dialéticas presentes no mundo do trabalho docente.

De preferência, deve haver o diálogo não apenas para ouvir a parte pesquisada, mas para com ela comunicar-se, debater e refletir sobre fundamentos e conceitos, processos metodológicos viáveis, juízos e valores empregados em análises e julgamentos. Assim,

teríamos a oportunidade de refinar os próprios processos metodológicos e seus fundamentos teóricos, como recomendam os fundamentos teórico-metodológicos críticos.

Em síntese, este estudo referente à jornada de trabalho de professores de escolas públicas estruturou-se sobre a organização da jornada de trabalho, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, situada na política de valorização do magistério e da qualidade educacional. Sobre cada ponto anunciado, conclui-se:

### **Sobre a Quantidade**

- **Quantidade do número de professores, número de vínculos empregatícios, quantidade de horas trabalhadas e quantidade de alunos atendidos:** os levantamentos estatísticos oficiais são insuficientes para demonstrar em números precisos a situação. Não foram encontrados resultados de pesquisas ou relatórios de estudos específicos sobre esses aspectos da jornada de trabalho dos professores, mas há diversos que chegam a fazer referência e apontar isso como um fator emblemático. Os aportes jurídico-normativos, documentos e relatórios vistoriados, inclusive planos de cargos, carreira e salários, bem como planos nacional, estadual e municipal de educação, indicam e normatizam a quantidade da jornada de trabalho no prisma coletivo. Entretanto, os contratos em paralelo e a totalidade de horas trabalhadas e de alunos atendidos não são publicados; embasam-se no direito individual, embora seja a realidade notoriamente nociva aos estudantes e aos professores, assim como à sociedade.

### **Sobre a Qualidade**

- **Qualidade da jornada de trabalho em seus aspectos administrativos e pedagógicos:** não foram encontrados estudos voltados à qualidade da jornada de trabalho dos professores e suas interferências sobre a qualidade educacional. Entretanto, foram encontrados estudos que qualificam e conceituam o trabalho docente como um trabalho interativo, que depende de condições já conhecidas, como a formação inicial e continuada, a supervisão e a avaliação institucional, bem como, provavelmente, de outros fatores ainda desconhecidos, os quais, em seu conjunto, incidem inequivocamente sobre as condições de aprendizagem dos alunos e dos próprios colegas docentes e gestores. Logo, são ainda necessárias análises mais abrangentes e aprofundadas sobre a qualidade da jornada de trabalho dos professores e as práticas administrativas e pedagógicas.



- **Efeitos da Quantidade/Qualidade da jornada de trabalho sobre a valorização docente e qualidade educacional:** a falta de conhecimentos precisos sobre os efeitos educacionais das quantidades acima indicadas; as restrições do financiamento da educação, manifestas no custo-aluno-qualidade; e o incipiente regime de colaboração, tendo em vista o planejamento intergovernamental, afetam a valorização e a qualidade dos processos educacionais. O direito à educação de qualidade precisa ser ressignificado a partir do paradigma coletivo.
- **Mapas conceituais referentes à quantidade e à qualidade:** destaca-se a importância de estudos e pesquisas fundamentados em teorias críticas, pautados por diálogo e juízos nos quais a parte afetada seja também partícipe das reflexões e avaliações.
- **Princípio/estratégia do regime de colaboração:** os problemas apontados, referentes à quantidade e à qualidade da jornada de trabalho, têm nesse princípio e estratégia um caminho de solução. A participação conjunta do coletivo de todas as esferas político-administrativas frente às reflexões e proposições, como as sobre a quantidade de alunos atendidos e o tempo para organização dos processos educacionais de ordem administrativa e pedagógica e sua inter-relação com o trabalho docente, pode amadurecer alternativas para definição de caminhos democráticos.

As tensões vivenciadas no mundo da jornada de trabalho dos professores demonstram as deficiências de regulamentações e de conhecimentos que venham oferecer suportes de natureza política, social, econômica, administrativa e pedagógica que considerem a natureza do trabalho docente e suas funções interacionistas em outras perspectivas paradigmáticas, passando-se de uma democracia individual e liberal a uma democracia coletiva e progressista, rumo à emancipação cosmopolita de que ainda carecem Mato Grosso, o Brasil e o mundo. Inspirada em Santos (2010), concluo que “tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad”.

## 7 REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Projeto de pesquisa avançada. Março de 2011. CÂMARA DOS DEPUTADOS. CONSULTORIA LEGISLATIVA. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)

ALMEIDA, Célia Schmidt De. Horas-atividade do professor: bases sócio-históricas, epistemológicas e valorativas da profissão. Revista de educação pública [mt] v. 5, n. 7, (jan./jun. 1996), p. 329-348 (BR-BrINE) 43729 .

ALMEIDA. Milton Canuto. Diretrizes nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações. Cadernos de Educação, Brasília, n. 21, p. 95-101, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>

ALVES, Thiago e Pinto, José Marcelino de Rezende. REMUNERAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UM APORTE CADERNOS DE PESQUISA V.41 N. 143 MAIO /AGO-. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em 25.04.2014

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 01 de Outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br>. Acesso: novembro de 2011.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 206, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004 - D.O. 29.12.04. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Disponível em: [www.al.mt.gov.br](http://www.al.mt.gov.br). Acesso: novembro de 2011

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 277, DE 06 DE SETEMBRO DE 2007 - D.O. 06.09.07. Fixa o subsídio dos Profissionais da Educação Básica do Poder Executivo Estadual e da outras providências. Disponível em: [www.al.mt.gov.br](http://www.al.mt.gov.br). Acesso: novembro de 2011.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. LEI COMPLEMENTAR Nº 388, DE 31 DE MARÇO DE 2010. Fixa o subsídio dos Profissionais da Educação Básica e o vencimento dos Especialistas de Educação do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.al.mt.gov.br](http://www.al.mt.gov.br). Acesso: novembro de 2011.

BALL. Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) 99. Universidade de Londres. Londres, Inglaterra.

BARBOSA, Andrea .Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano / Andréa Barbosa ... [Et Al.] Gouveia. Revista brasileira de política e administração da educação v. 22, n. 2, (jul./dez. 2006), p. 253-273 (BR-BrINE) 72128

BARROS. Alice Monteiro. Curso de direito do trabalho. 5ª edição revisada e ampliada. São Paulo: LTr.2009

BARROSO. JOÃO O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO. DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17.07.2013.

BRASIL. (2010). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília- DF: Senado. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso: novembro de 2011.

BRASIL.(2013) Constituição Federal Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em junho de 2013

BRASIL.(1999). Constituição(1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

BRASIL.(1996)EMC 14/1996 (EMENDA CONSTITUCIONAL) 12/09/1996. Modifica os arts. 34, 208, 208 e 2012 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em abril de 2013.

BRASIL. LEI 9.394/1996 (LEI ORDINÁRIA) 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: março de 2013.

BRASIL.( 1999). Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

BRASIL.(1999). Lei n.º 9424, de 24 de dezembro de 1.996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Marcos Legais, 2ª edição. Brasília-DF: Prasm.

BRASIL.(1996) Lei 9.424/1996 (Lei Ordinária) 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamentale de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 24 de março de 2013.

BRASIL. (1998). 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. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm). Acesso em 25 de abril de 2013.

BRASIL. (2004) DIÁRIO DO SENADO FEDERAL. BRASIL. Projeto de Lei nº 59/2004. Institui o Projeto de Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Diário do Senado Federal, 24 de março de 2004. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia>. Acesso em: 02 de julho de 2012

BRASIL.(2006). Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Imprensa Nacional. Brasília,<http://www.planalto.gov.br/ccivil>Acesso: em 15 de novembro de 2011.

BRASIL.(2007). 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. Presidência da República. Casa Civil. Sub chefia para assuntos jurídicos, Brasília-DF: Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso: novembro de 2011.

BRASIL.(2007) Lei de regulamentação do FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 09 de maio de 2013.

BRASIL.2008. Lei 11.738/2008 (Lei Ordinária) 16/07/2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: [Http://Www.Planalto.Gov.Br/](http://www.planalto.gov.br/) Acesso Em: Março De 2013

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.431-F de 2006 do Senado Federal (PLS) nº 59 de 2004. Instituição do PSPN. Diário da Câmara dos Deputados. Disponível em: [www.camarafederal.gov.br](http://www.camarafederal.gov.br). Acessado em: 02 de julho de 2012.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados. Ano LXIII - Nº 184 - Terça-Feira, 4 de Novembro de 2008 - Brasília-DF FÁTIMA BEZERRA (PT, RN). Repúdio à ADIN à Lei do PSPN. Disponível: [www.camarafederal.gov.br](http://www.camarafederal.gov.br). Acesso em: 02 de julho de 2012.

BRASIL. LEI 10.172/2001 (LEI ORDINÁRIA) 09/01/2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em :<file:///C:/Users/Windows7/Downloads/Estudo%20do%20Piso/L11738.htm>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

BRASIL. EMC 59/2009 (Emenda Constitucional). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em 05.09.2013.

BRUNO (2011) NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO/CONGRESSO NACIONAL. Cadernos do Núcleo, 2011, p. 87.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. CNTE Ano XIV nº 21 – 2ª edição – novembro de 2009.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. PNE II: O Desafio do Financiamento da Educação. Daniel Cara, coordenador geral. 2011. (cópia de Slides/Transparências)

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Dissensos no Consenso a democratização na Escola Pública em Mato Grosso. Cuiabá. UFMT/IE, 2004.

CARNOY, Martin. A Vantagem Acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola/ Martin Carnoy com Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARSPECKEN. Phil Francisc. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 395-424, maio/agosto. 2011. <Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

CEPPPE. Faculdade de Educação- USP. Projeto de Pesquisa Edital nº. 001/2008 CAPES /

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php>. Acesso em 13.08.2013.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Tabela de acompanhamento referente a Vencimentos/Remunerações e Jornada de Trabalho das carreiras do Magistério Público da Educação Básica (Redes estaduais) Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php>. Acesso em 23 de março de 2013

CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. 2009, Cadernos de Educação, Brasília, n. 21, p. 16-35, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>. pdf

CNTE (Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 297-299, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>)

CNTE (2014. )Os dilemas do piso do magistério continuam em 2014” publicado em 24 de janeiro de 2014. Disponível: <http://www.cnte.org.br/index.php>. Acesso em 17.02.2014.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL/Observatório da Equidade. Relatório 2. As Desigualdades na Escolarização no Brasil. Disponível em: [www.cedes.gov.br](http://www.cedes.gov.br). Acesso em: 02 de julho de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução Nº 2, 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 Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em 19 de março de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE). RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 01/04/2013

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB/CNE 5/97. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 28.02.2014

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 08/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 . (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. Disponível: file:///C:/Users/Windows7/Downloads/pceb008\_10%20(1).pdf

CONSED/RH - Grupo de Trabalho para Valorização do Magistério. pesquisa sobre a temática a partir da metodologia de estudo comparado. 2004/2005. Disponível: <http://consed.org.br/rh/resultados/2012/>. Acessado em 5 de maio de 2013.

DIEESE. A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio econômicos. São Paulo: DIEESE, 2012.

DOCUMENTO REFERÊNCIA – CONAE – 2014. FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível: <http://conae2014.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: Outubro 2013.

DOCUMENTO REFERÊNCIA – Diálogo com o Fórum Estadual de Educação sobre a Viabilização prática do Sistema Único de Educação no Estado nos Municípios de Mato Grosso. Mediador: Carlos Abicalil. Cuiabá. Dezembro de 2012. Fórum Estadual de Educação/Seduc.

DUARTE, Adriana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho : uma estratégia metodológica / Adriana ...[Et Al.] Duarte. Cadernos de pesquisa v. 38, n 133 (jan./abr. 2008). BR – BrINE 71974.

ESTADO DA ARTE: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008) Ângela Maria Martins (organizadora), autores Cleiton de Oliveira...(et.al.)Brasília: Liber Livro, 2011.

ESTADO DE MATO GROSSO. Lei do Sistema Estadual de Ensino. Diretrizes Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá 2002.

ESTADO DE MATO GROSSO. Lei de Carreira dos Profissionais da Educação Básica. LOPEB. Diretrizes Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá 2002.

FARENZENA. Nalú (UFRGS) A Prioridade Financeira ao Ensino Fundamental na Reforma Constitucional da Educação De 1996: Um Olhar Sobre O Funil Parlamentar. Texto eletrônico.

FARENZENA. Nalú (Organizadora)CUSTOS E CONDIÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS: APORTES DE ESTUDOS REGIONAIS. Custos e condições de qualidade da educação em escolaspúblicas : aportes de estudos regionais / Organizadora: NalúFarenzena ; Sofia Lerche Vieira...[et al.]. - Brasília : INEP/MEC, 2005.

FARENZENA. Nalú e LUCE. Maria Beatriz Luce. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. RBPAAE - v. 29, n. 2, p. 263-281, mai/ago. 2013

FOLHA DE SÃO PAULO. 13/08/2013 - 03h00. Fora da lei, 11 capitais negam tempo livre a professores. Fábio Takahashi, Natália Cancian, Rafael Tatemoto e Rayanne Azevedo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1325538>. Acesso em: 08.10.2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina e Elba Siqueira de Sá Barreto. Professores do Brasil: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 20.03.2013

GATTI, Bernardete Angelina Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em 20.03.2012

GERIBELLO, Vanda Pompeu. Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra por Wanda Pompeu Geribello. São Paulo, Atlas, 1977.

GRAMSCI, Antonio. (1891 – 1937). Americanismo e Fordismo. 2Quadernidel cárcere. Tradução Gabriel Bogossian. Notas Alvaro Bianchi. São Paulo: Hedra, 2010.

GRAMSCI, Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª Edição. Civilização Brasileira. 1989

GRAMSCI, Obras Escolhidas. Tradução Manoel Cruz. Revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Maquiavel a Política e o Estado Moderno. Tradução Luiz Mario Gazzaneo. São Paulo, Civilização brasileira. 1968.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E PESQUISA . Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Sinopse do Survey Nacional. Disponível em: [http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio\\_sinopse\\_tdebb.pdf](http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf). Acesso em 20.03.2013

GURGEL, ROGÉRIO FERNANDES . TRABALHO DOCENTE: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA .CENTRO DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO João Pessoa 2012

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. EDUCACENSO. Censo Escolar de 2012. Cadastro de Docente em Regência De Classe. Brasília, 2012.

INEP. Censo do Professor de 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em 18 de março de 2013.

INEP. Censo do Professor de 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em 18 de março de 2013

INEP / SECAD Observatório da Educação. Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas. Relatório Parcial sobre Carreira Docente (cópia eletrônica).

LDB. Disponível em: C:\Users\Windows7\Documents\Legislações\L9394.htm. Acesso em 17 de março de 2013.

LEÃO, Roberto Franklin de. As Idiossincrasias do Piso do Magistério. Revista Jurídica, Consulex. Ano XVI – nº 366 15 de abril de 2012, p. 34 e 35. [www.consulex.com.br](http://www.consulex.com.br).

LEI DO PISO : debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF /[coordenação editorial Salomão Barros Ximenes]. -- São Paulo : Ação Educativa : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. -- (Em questão ; 7)Disponível em: [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/EQ\\_7](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/EQ_7). Acesso em: 02 de julho de 2012.

LUCE, Maria Beatriz e FARENZENA, Nalu. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / Mariângela Graciano(coordenadora). – São Paulo : Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4)

KRAWCZYK, Nora Rut& VIEIRA, Vera Lucia. A Reforma Educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo, Xamã, 2008.

MACHADO, EDUARDO. Política se escreve com... giz. Revista de educação aec Brasília v. 21, n. 85, (out./dez. 1992), p. 21-31 ISBN : 0104-0537 (BR-BrINE) 71553.

MAINARDES. Jefferson & MARCONDES. Maria Inês. Reflexões sobre Etnografia Crítica e suas Implicações para Pesquisa em Educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 425-446, maio/agosto. 2011. <Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, EditoraMassangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6

MARTINS. Ângela Martins. A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 379-393, maio/agosto. 2011. <Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

MARTINS, Sergio Pinto. Direito do Trabalho, 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl, 1818 – 1883. Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATO GROSSO.SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal INDICADORES DE GESTÃO DE PESSOAS. PERÍODO: ANO DE 2003 a ANO DE 2009. Cópia de transparências

MATO GROSSO /SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Educacionais: Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc. 1998.

MATO GROSSO/FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Plano Estadual de Educação – 2006 – 2016. Seduc, Undime, CEE, Sintep, Assembléia Legislativa, Ame. Cuiabá, 2006. Disponível em: [www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php). Acesso em abril de 2013

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Lei complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998. Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso: Estado de Mato



Grosso. Cuiabá. Secretaria de Estado de Educação. 1998. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewComplementar.php>. Acesso em maio de 2013.

MEC/CNE, (2009). Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília-DF: Disponível em <[www.cne.gov.br](http://www.cne.gov.br)> acesso em setembro de 2011.

MEC/INEP. Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003. Brasília-DF, 2006. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-kenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 18 de março de 2013

MEC/INEP. Sinopses Estatísticas de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-kenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 10 de Fevereiro de 2013.

MELO. Elena Maria Billig A política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul(1995 – 2006) convergências e divergências. Tese de Doutorado. UFRGS/PPGEDU/FACED

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de Educação para Todos. Acordo Nacional. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. MEC, 1993

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DOCUMENTO REFERÊNCIA CONAE 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/index.php/documentos>. Acesso em 05 de março 2013.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. VALORIZAÇÃO SALARIAL DOS PROFESSORES. O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Pulo, 2000.

MONLEVADE, João Antonio. Para entender o FUNDEB. Ceilândia, Idea, 2007.

MOREIRA, Herivelto. As condições de trabalho do professor : uma realidade a ser enfrentada. Inep. 2013. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1). Acesso em: Outubro de 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. MAPAS CONCEITUAIS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. (Conceptmapsandmeaningfullearning). Instituto de Física – UFRGS. 90501-970 Porto Alegre - RS, Brasil. Disponível em <[www.if.ufrgs.br/~moreira](http://www.if.ufrgs.br/~moreira)>.

NÓVOA. Antonio, et alii. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo – uma entrevista com AntonioNóvoa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 533-543, maio/agosto. 2011. <Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO/CONGRESSO NACIONAL. Cadernos do Núcleo – n.4. Plano nacional de Educação. 2011, p.87- 91

NUNES, Apolinário, M.: A jornada de trabalho no direito brasileiro, em Contribuciones a las Ciências Sociales. Septiembre 2009. Editor: Juan. Carlos M. Coll. ISSN: 1988-7833. Eumed.net. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/mna.htm>. Acesso: abril 2012.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente De. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores. Série-estudos : Periódicos do mestrado em educação da ucdb n. 18, (jul./dez. 2004), p. 193-202 (BR-BrINE) 72138.

OREAL/UNESCO/CEPPE. “ESTADO DEL ARTE SOBRE POLÍTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Agosto de 2011. Disponível em: [www.politicadocentesalc.cl](http://www.politicadocentesalc.cl). Acesso em 15 de Outubro de 2012.

OREAL/UNESCO. STATE OF THE ART ON TEACHERS’ POLICIES IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN - Draft for discussion. August 2011. Disponível em: [www.politicadocentesalc.cl](http://www.politicadocentesalc.cl). Acesso em 15 de Outubro de 2012.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

PEC - Projeto de Lei 233/1995 de Emenda Constitucional aos Artigos 33 e Capítulo da Educação. Transformada na Emenda Constitucional 14/1996. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em 03 de setembro de 2013.

Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 - 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/72332957/Plano-Decenal-1993-2003-MEC>. Acesso em 13.08.2013.

Projeto de Lei PL 1377/2011. Autor: Ságua Moraes - PT /MT. Ementa: Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em 20 de março de 2013.

Projeto de Lei. PL 2826/2011. Autor: Fátima Bezerra - PT /RN. Ementa: Estabelece os princípios e as diretrizes dos planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, em conformidade com o art. 206, V da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em 20 de março de 2013.

PROJETO DE LEI 6529/2013. Autor: Sandra Rosado - PSB /RN. Ementa: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em 20 de março de 2013.

Projeto de Lei. PL 1287/2011. Autor: Professora Dorinha Seabra Rezende - DEM /TO. Ementa: Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Mensagem nº 09 de 09 de Janeiro de 2001. veto da Presidência da República sobre os percentuais do PIB destinados à educação, (2001) Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2001/Mv0009-01.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm). Acesso em 18 de março de 2013

PROJETO de LEI do PNE em TRAMITAÇÃO no CONGRESSO NACIONAL . Disponível em : Homepage: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes>. Acesso em Outubro de 2012.

RIBEIRO, Luiz Rezende de Andrade. Dicionário de Conceitos e Pensamentos de Rui Barbosa. São Paulo: Livraria Editora Ltda, 1967.

SALGADO, Gisele Mascarelli. *A Flexibilização Jurídica da Jornada de Trabalho*. Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI, 26 de mar. de 2009. Disponível em: < <http://uj.novaprolink.com.br>>. Acesso em: 03 de jun. de 2012.

SAN MARTÍN SEGURA, David; SUSIN BETRAN, Raúl. Drecho y política en la sociedad del riesgo: 8 propuestas de cine, David San Martin Segura, Raúl SusínBetán (coords.).Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2009. 183 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Descolonizar El Saber, Reinventar El poder. 2010, EdicionesTrilce – Extension Universitária. Universidade de La República, Montevideo, Uruguai. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pdf>. Acesso em 08 de Outubro de 2013.

SASE. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. Criação e organização. MEC. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso: Outubro de 2013

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO Nº 10 Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). INEP. Realização: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie\\_estado\\_conhecimento.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie_estado_conhecimento.pdf). Acesso em Outubro de 2013.

SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO. Políticas e Gestão da Educação (1991-1997 Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Disponível: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie\\_estado\\_conhecimento.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/serie_estado_conhecimento.pdf). Acesso: Outubro de 2013

SINTEP-MT. A educação nas mãos dos trabalhadores. XII Congresso Estadual do SINTEP-MT. Caderno de Teses. Sintep-MT. Edição: Pau e Prosa Comunicação. 2004.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Glosário Jurídico. Brasília, 06 de julho de 2012 – 22:09. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete>.. Acesso em: 06.12.2012 às 22:09.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4.167/DF. Relatório. Brasília, 10 de julho de 2012. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/>.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4.167/DF. Relatório. Brasília, 09 de Fevereiro de 2014. Disponível: <http://www.stf.jus.br/>

TARDIF, Maurice. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. A profissão decente face à redução da educação à economia. Vertentes n. 29, (jan./jun. 2007), p. 11-27 (BR-BrINE) 72213.

TEIXEIRA, Anísio. Centenário de Nascimento de Anísio Teixeira – 1900 – 2000. INEP. 7ª EXPOSIÇÃO DE OBRAS RARAS. Disponível: [http://download.inep.gov.br/download/cibec/obras\\_raras/VII.pdf](http://download.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/VII.pdf). Acesso em maio de 2013

TEIXEIRA, Assunção de Castro. Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as : narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. Revista de educação pública [mt] v. 5, n. 7, (jan./jun. 1996), p. 329-348 (BR-BrINE) 43729.

THESAURUS BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO. Conceituações – formação e Condições de Trabalho de Profissionais da Educação na Escola. Inep. 2013. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php). Acesso em: Outubro de 2013.

THESAURUS BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO. Conceituações Regime de trabalho Docente. . Inep. 2013. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesauro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php). Acesso em: Outubro de 2013.

UNESCO. A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) . cross-national study. Edited by: Yanhong Zhang T. Neville Postlethwaite , Aletta Grisa. UNESCO Institute for Statistics Montreal, 2008. Disponível: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei08-en.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

UNESCO. Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe que se encuentra em proceso de discusión en los grupos nacionales de ocho países de la región (UNESCO 2011) disponível em: [www.politicadocentesalc.cl](http://www.politicadocentesalc.cl). Acesso em 02 de julho de 2012.

VIEIRA, Evaldo. Os Direitos e a Política Social. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

Weber, Silke. A desvalorização social do professorado. Contemporaneidade e educação : Revista semestral temática de ciências sociais e educação Brasília v. 2, n. 2, (set. 1997), p. 156-170 ISBN : 1413-3962 (BR-BrINE) 71642.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia Contra Capitalismo. A Renovação do Materialismo Histórico. Boitempo Editorial. 2003.

## **8 ANEXO: FORMULÁRIO EDUCACENSO**



## ENDEREÇO RESIDENCIAL

15 – Localização/Zona de residência

Urbana

Rural

16 – CEP

17 – Endereço

18 – Número

19 – Complemento

20 – Bairro

21 – UF

22 – Município

## DADOS VARIÁVEIS

23 – Escolaridade

Fundamental  
incompleto

Fundamental  
completo

Ensino Médio – Normal/  
Magistério

Ensino Médio – Normal/  
Magistério Específico Indígena

Ensino  
Médio

Superior

Situação do curso superior:  Concluído  Em andamento

Área do curso:

Código do curso:

Formação/complementação  
pedagógica:  Sim  Não

Ano de início:

Ano de conclusão:

Tipo de instituição:  Pública  Privada

Nome da  
instituição:

Situação do curso superior:  Concluído  Em andamento

Área do curso:

Código do curso:

Formação/complementação  
pedagógica:  Sim  Não

Ano de início:

Ano de conclusão:

Tipo de instituição:  Pública  Privada

Nome da  
instituição:

Situação do curso superior:  Concluído  Em andamento

Área do curso:

Código do curso:

Formação/complementação  
pedagógica:  Sim  Não

Ano de início:

Ano de conclusão:

Tipo de instituição:  Pública  Privada

Nome da  
instituição:

24 – Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Nenhum

Ver tabela no caderno de instruções.



**25 – Outros cursos específicos (formação continuada com no mínimo 80 horas)**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Creche (0 a 3 anos)               | <input type="checkbox"/> Pré-escola (4 e 5 anos)  | <input type="checkbox"/> Anos iniciais do ensino fundamental |
| <input type="checkbox"/> Anos finais do ensino fundamental | <input type="checkbox"/> Ensino médio   | <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos        |
| <input type="checkbox"/> Educação especial                 | <input type="checkbox"/> Educação indígena  | <input type="checkbox"/> Educação do campo                   |
| <input type="checkbox"/> Educação ambiental                | <input type="checkbox"/> Educação em direitos humanos   | <input type="checkbox"/> Gênero e diversidade sexual         |
| <input type="checkbox"/> Direitos de criança e adolescente | <input type="checkbox"/> Educação para as relações étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana | <input type="checkbox"/> Outros                              |
| <input type="checkbox"/> Nenhum                            |   |  |

**DADOS DE DOCÊNCIA**

**26 – Função que exerce na escola**

- |                                  |  |   |  |
|----------------------------------|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Docente | <input type="checkbox"/> Auxiliar/Assistente Educacional | <input type="checkbox"/> Profissional/Monitor de Atividade Complementar | <input type="checkbox"/> Tradutor Intérprete de Libras |
|----------------------------------|--|---|--|

**27 – Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo (apenas para docente de escola pública)**

- |   |  |  |                                       |
|---|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Concursado/efetivo/estável | <input type="checkbox"/> Contrato temporário | <input type="checkbox"/> Contrato terceirizado | <input type="checkbox"/> Contrato CLT |
|---|--|--|---------------------------------------|

**28 – Turma(s) em que atua**

|                 |                      |
|-----------------|----------------------|
| Nome da Turma 1 | <input type="text"/> |
| Nome da Turma 2 | <input type="text"/> |
| Nome da Turma 3 | <input type="text"/> |
| Nome da Turma 4 | <input type="text"/> |
| Nome da Turma 5 | <input type="text"/> |
| Nome da Turma 6 | <input type="text"/> |

**29 – Código da(s) disciplina(s) que leciona**

|         |                      |                      |                      |                      |                      |                      |                      |
|---------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Turma 1 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Turma 2 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Turma 3 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Turma 4 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Turma 5 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Turma 6 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Ver tabela no caderno de instruções.



Ministério da Educação

