



O ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE MINAS GERAIS

Savana Diniz Gomes Melo¹

Pauliane Romano Cirilo²

Samilla Nayara dos Santos Pinto³

Resumo

Este artigo visa a apresentar uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, suas características no Estado de Minas Gerais a partir de 2003, e o trabalho docente nessa etapa de ensino. Aborda, também, aspectos das condições de emprego e de trabalho na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Em termos metodológicos, o presente artigo fundamenta-se em bibliografia da área, em pesquisa documental com foco em legislações de âmbito nacional e estadual acerca do Ensino Médio, em dados secundários produzidos por pesquisa recente. Conclui-se que o Ensino Médio, no Brasil, adquire uma nova orientação rumo à expansão do ensino superior mercantilizado, e que o trabalho docente, para se adequar a esse objetivo, padece de uma precarização ampliada. Também se propõe a continuidade de estudos.

Palavras chave: Ensino Médio; Trabalho Docente; Estado de Minas Gerais.

HIGH SCHOOL AND TEACHING WORK: *MINAS GERAIS'* CHARACTERISTICS

Abstract

This article discusses high school in Brazil, its characteristics in Minas Gerais States since 2003 and the teaching work during this teaching stage as well. It also addresses aspects of the working conditions in the Rede Estadual de Ensino (state schools) of Minas Gerais. It's based on bibliography about the subject, documental research and secondary data from a recent research. It concludes that high school teaching in Brazil has taken a new direction towards the expansion of college teaching as a business, and that the teaching task to get adapted to this policy is lead to an increasing precariousness. It proposes the continuity of studies on the subject.

Key words: High school; Teaching work; Minas Gerais State.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL TRABAJO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE *MINAS GERAIS*

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de presentar una discusión sobre la enseñanza secundaria en Brasil, sus características en el Estado de *Minas Gerais* desde 2003 y el trabajo docente en esa etapa de la enseñanza. Enfoca también aspectos de las condiciones de empleo y de trabajo en la Red Estadual de Educación de *Minas Gerais*. En términos metodológicos, este artículo se fundamenta en bibliografía

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Coordenadora da Linha do Política de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG), da Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede Estrado) e da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). E-mail: <sdgmufmg@gmail.com>

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG (UFMG). E-mail: <paulianeromano@gmail.com>

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG. E-mail: <millasantos.faeufmg@gmail.com>



del área, en investigación documental con enfoque en la legislación de ámbito nacional y estadual acerca de la enseñanza secundaria, y datos secundarios producidos por investigación reciente. Se concluye que la enseñanza secundaria, en Brasil, tiene nueva orientación hacia la expansión de la enseñanza superior mercantilizada y que el trabajo docente, para una adecuación con ese objetivo, sufre una precarización ampliada. Propone la continuidad de estudios.

Palabras-clave: Enseñanza Secundaria; Trabajo Docente; Estado de Minas Gerais.

Apresentação

O presente artigo aborda o ensino médio no Brasil e suas características no Estado de Minas Gerais a partir de 2003. Fundamentado em bibliografia da área, em pesquisa documental e dados secundários de pesquisa recente⁴, busca também discutir alguns aspectos do trabalho docente, das condições de emprego e de trabalho na Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG), e refletir sobre suas possíveis particularidades. O texto se divide em quatro partes. A primeira trata de situar o quadro mais amplo de transformações em curso no capitalismo, no setor produtivo, no Estado e na educação, em que o tema das modificações do ensino médio se insere. A segunda trata do ensino médio no Brasil com ênfase na reestruturação empreendida a partir de programas governamentais de âmbito nacional. A última parte se dedica a caracterizar as políticas voltadas ao Ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Reestruturação educacional

O ensino médio/secundário tem sido alvo de mudanças profundas na atualidade, mas para compreendê-las há que situá-las de um lado, em quadro mais amplo de transformações que ocorrem no modo de produção capitalista em âmbito mundial, e, de outro no complexo reordenamento da educação, que se insere nesse processo.

Grandes transformações ocorrem no final do século XX e início do século XXI na estrutura do capitalismo em escala mundial, no campo da política, da economia, da administração e da cultura. Tais transformações acarretam profundas mudanças nas diversas

⁴ A pesquisa é intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB) e foi desenvolvida no período de 2009 a 2015. Seu desenvolvimento se deu em duas etapas: com um survey e grupos focais. Minas Gerais integrou as duas etapas da pesquisa. Cf. em <http://www.gestrado.net.br/?pg=pesquisas>.

esferas da sociedade, especialmente nas formas de organização e exercício do poder, na organização das empresas, no mercado de trabalho, na educação. De acordo com Salama e Valier (1997), é nesse contexto mais amplo de mudanças que se inserem as reestruturações do setor produtivo e as Reformas de Estado.

No que tange ao setor produtivo, e em meio à lógica da transnacionalização e da financeirização da economia, do desenvolvimento científico e tecnológico, a produção de bens e serviços é transformada, com implicações na organização e gestão do trabalho. O processo produtivo é reestruturado e passa a ser caracterizado por flexibilização e descentralização da produção, terceirização, trabalho parcial e novas formas de contratação temporárias. Modificam-se as formas de produção e o conjunto das relações sociais, tudo para assegurar o nível das taxas de lucro, mediante o aprofundamento da desvalorização e da superexploração da força de trabalho.

A consequência é o acirramento da luta de classes. Os trabalhos de Harvey (1993); Mézaros (1989); Leite (1995); Antunes (1995), são exemplos de uma grande profusão de publicações sobre esse processo de reestruturação em âmbito mundial e/ou no Brasil.

No âmbito do Estado, a reforma é iniciada com Collor, seguido por Itamar, e apresentada de forma mais completa no Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, por Bresser Pereira em 1995, e tem nova formulação com Lula em 2007, por meio do Projeto Fundação Estatal, em áreas como a educação, assistência social, saúde, ciência e tecnologia, meio ambiente, cultura, desporto, turismo, comunicação e previdência complementar do servidor público.

Os argumentos utilizados ao longo desse processo são os mesmos: necessidade de inserir no setor público novos paradigmas, agilidade e efetividade para induzir mudanças. E a finalidade segue sendo atender as exigências de acumulação do capital.

É nesse contexto que se podem compreender as reestruturações educacionais induzidas por Organismos Internacionais. Estas têm definido novas formas de organização do ensino, do currículo, da gestão escolar, de financiamento, de avaliação, e apresentam novas e múltiplas exigências sobre as relações de emprego e de trabalho dos professores nas escolas.

Trata-se de reformas vinculadas a interesses e mecanismos de mercado que colocam a educação, como um serviço vendível, um bem de consumo que vislumbra e promete ao capital horizontes fecundos para negócios rentáveis na contemporaneidade.

Para Santomé (1998), a concepção e os modelos de educação que vêm sendo consubstanciados em várias partes do mundo, derivam de necessidades postas pelo capitalismo no processo de enfrentamento da profunda crise que o sistema atravessa desde o fim do século passado, reforçada pela tese do fim da sociedade do trabalho.

Sob forte influência de organismos internacionais, muitos países implantaram profundas reformas educacionais e, em decorrência, elaboraram novas leis gerais para a educação, reformando parcial ou integralmente seus sistemas de ensino. Essas reformas guardam, entre si, muitas características comuns, embora os países que as efetivaram apresentem particularidades marcantes no âmbito social, político e econômico. Segundo Contreras (2002), as convergências identificadas entre países da América Latina se fazem presentes inclusive em países da América do Norte e mesmo da Europa.

Oliveira (2004) afirma que reformas empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 têm se assentado em conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, novamente das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico. Adotam-se medidas que repercutem diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, reconfigurando-as em seus aspectos físicos e organizacionais e trazendo alterações no trabalho dos professores, suas condições de emprego e remuneração, entre outras.

De acordo com Loyo (2001), as reformas educacionais na América Latina buscaram introduzir, em termos gerais, os seguintes elementos dirigidos ao trabalho docente: diversas formas de avaliação do trabalho docente; estímulos ao desempenho profissional que dessem lugar a diferenciações entre os professores; maior flexibilidade no trabalho docente; programas especiais que possibilitaram aos docentes participantes condições de emprego e de trabalho distintas das condições normais com as que trabalham os demais professores; reforço ao trabalho de supervisão escolar e de escrutínio do trabalho escolar; incentivo à participação de outros atores na gestão da escola, como os pais de família, as empresas, etc. e impulso aos docentes a adquirir um maior compromisso com sua atualização.

Embora a prioridade dos organismos internacionais ao orientar as reformas educacionais nos diversos países tenha sido a educação básica muitos receberam recomendações explícitas do Banco Mundial em relação ao ensino médio e à educação técnico/profissional. Carnoy (2003), em suas indicações dirigidas aos executores e

formuladores de políticas públicas da área, reforça a afirmação que esses devem seguir uma tendência em voga de segmentação entre esses tipos de ensino. Para o autor, o ensino médio deve evoluir rumo à preparação para estudos pós-secundários, enquanto o profissionalizante deve apartar-se do ensino médio para alcançar o nível de pós-secundário. Ao que parece, as alterações recentes no ensino médio no Brasil confirmam essa assertiva.

O Ensino médio no Brasil

No Brasil, a chamada educação intermediária ou ensino secundário que em sua configuração atual, recebeu a denominação de ensino médio, caracteriza-se historicamente como o ensino localizado na estrutura do sistema de educação regular entre a educação obrigatória e a educação superior. Tal posição, segundo Ortega (2001) confere-lhe um caráter mediador em relação ao ingresso dos estudantes na universidade. Esse ensino sempre foi marcado por uma ambiguidade em relação às suas finalidades: preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos; oscilando entre profissionalizante e propedêutico. Essa ambiguidade espelhava uma dualidade: para a elite dominante, prevalecia na prática, a escola voltada para a preparação ao ingresso no Ensino Superior. Aos alunos pertencentes à classe trabalhadora, quando conseguiam ter acesso a esse ensino, eram oferecidos cursos profissionalizantes, sendo, na maioria das vezes, de baixa qualidade. Atualmente há um conjunto de referências legais nacionais e programas que regulamentam o ensino médio. A Lei nº 9.394/1996 estabelece que os Estados incumbir-se-ão de “oferecer, com prioridade, o ensino médio” e define como níveis escolares a educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A finalidade da educação básica “é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Cabe, deste modo ao ensino médio, considerado como etapa final da educação básica concluir essa tarefa. Não obrigatório, ele foi definido como destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. O seu eixo estruturante passou a ser a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida. A lei determinou que

o ensino técnico na condição de modalidade conferida à educação profissional, fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do ensino médio regular. Para regulamentar a Lei nº 9.394/1996 foi aprovado o Decreto nº 2.208/1997 que separou formalmente os dois tipos de ensino. A medida foi polêmica e, posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, veio a substituí-lo, readmitindo a integração entre o ensino médio e ensino técnico, porém de forma flexível, não provocando rompimento com a institucionalidade consolidada por seu antecessor.

A Resolução CNE/CEB nº 2, **define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** e impulsiona a pedagogia por competências *consolidando, de forma ainda mais aprimorada, o modelo de política para o ensino médio iniciado em 1997.*

A Emenda Constitucional nº 59/2009 assegurou a educação básica obrigatória e gratuita para a população de 4 a 17 anos de idade, tendo como prazo final para sua implementação integral o ano de 2016. Essa limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida por Pinto e Alves (2011) como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização.

Além do intrincado arcabouço legal que regulamenta o ensino médio, vários programas e iniciativas evidenciam aspectos relevantes da política atualmente empreendida no Brasil relativamente a essa etapa da educação básica, que ainda necessitam ser estudados em profundidade. Entre estes se destacam o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O primeiro foi instituído pela Portaria nº 971/2009, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio e incentivar a criação de iniciativas inovadoras para o ensino médio mediante apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio. O segundo foi criado em 1998 como uma avaliação externa com o objetivo de avaliar os estudantes concluintes do Ensino Médio mediante uma matriz de competências e habilidades. Em 2009 o exame foi reelaborado e, como Novo ENEM, passou a ter como objetivos: induzir a organização curricular do ensino médio; ser adotado como vestibular unificado para ingresso nas universidades federais; entre outras. Ambos os programas têm acarretado preocupações entre professores e pesquisadores, pela magnitude das alterações que se propõem a efetuar e suas possíveis consequências sobre o ensino e o trabalho docente.

O ENEM promove profundas transformações nas políticas de acesso ao ensino superior tanto público como privado e se articula com dois programas: Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Enquanto o SISU tem a finalidade de selecionar candidatos para preencher vagas em instituições públicas de ensino superior do país, o ProUni, permite o acesso às Instituições de Ensino Superior privadas. Em ambos os programas o processo seletivo é feito unicamente pelo Enem, que passa a ser utilizado também como critério para a obtenção de bolsas, o que tem sido objeto de preocupação no meio educacional, por suas implicações nos currículos do ensino médio, e no repasse de recursos públicos para setor privado.

Com efeito, são muitos os desafios do ensino médio no Brasil. Entre os maiores situa-se o financiamento seguido do acesso limitado que se verifica tanto nos centros urbanos como nas zonas rurais e a qualidade do ensino ofertado, que se associa a desvalorização, a precariedade de condições de emprego e de trabalho e a reduzida retribuição salarial dos professores, o que tem sido identificado por estudos, como principais fatores motivadores da baixa atratividade da profissão. Esses desafios de âmbito nacional encontram no estado de Minas Gerais, com particularidades que serão abordadas no próximo item.

Ensino médio e trabalho docente na REE/MG

O período de 2003-2010 em Minas Gerais foi conduzido pelo governo Aécio Neves. Este, em seus dois mandatos, introduziu o Programa Choque de Gestão, com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos mediante a reorganização do arranjo institucional e do modelo de gestão. Para a área da educação foram fomentadas iniciativas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, considerando a perda de posição do estado nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2003, em comparação com os resultados de 2001, ou seja, Minas Gerais passou do primeiro para o quarto lugar no *ranking*.

Além da queda de posições, outro aspecto frágil no contexto do ensino médio na Rede Estadual de Educação eram as matrículas. Carvalho (2014) demonstra que o Ensino Médio regular em Minas Gerais apresentou um decréscimo de matrículas entre os anos 2006

e 2009. No ano de 2010 as matrículas voltam a se elevar, porém, ainda assim estão aquém da demanda da população entre a faixa etária de 14 a 18 anos.

Os indicadores educacionais relativos ao ano de 2002 no estado mostravam que a taxa de atendimento escolar, na faixa de 15 a 17 anos, era de 88,5%, considerando todas as redes de ensino. Em números absolutos, havia 914.943 alunos matriculados no ensino médio e, destes, 464.343 tinham idade superior a 17 anos. Na rede estadual, a taxa de abandono no ensino médio era de 17,9%, alcançando 23,1% no 3º ano e a taxa de distorção idade/série chegava a 52,6%, com um máximo de 57,5% no último ano (SEE/MG, 2003). Ou seja, menos da metade dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos conseguia chegar ao ensino médio na idade apropriada, além de não se conseguir assegurar a permanência de todos aqueles que se matriculavam nesta etapa de ensino.

Para alterar esse quadro, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) propôs uma série de medidas como: a atualização dos conteúdos curriculares; o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos; a participação dos jovens na vida da escola e da comunidade e; a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos (SEE/MG, 2003). Além disso, recomendava-se investir na formação para o trabalho, na integração entre ensino médio e educação profissional. Segundo o governo, essas medidas tinham como objetivo assegurar a permanência dos alunos matriculados no ensino médio e universalizar essa etapa de ensino.

No ano de 2006 o estado propôs uma nova organização dessa etapa de ensino a qual nomeou “Novo Plano Curricular para o Ensino Médio” (MINAS GERAIS, 2006). O documento focaliza a reforma curricular, conforme apontado a seguir

(...) organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mundo do trabalho. (MINAS, 2006, p. 8).

O projeto se organizou por meio da ampliação de jornada e constituição de redes de escolas que apresentam demandas semelhantes de formação inicial para o trabalho (FIT). Foram selecionadas 223 escolas, Escolas Referência, que implementaram o programa, oferecendo qualificação básica para o trabalho. Cada unidade ofereceu 2 cursos em horário

adicional a jornada diária escolar. A FIT tornou-se obrigatória, passando a fazer parte da matriz curricular do Ensino Médio da escola em Minas Gerais, com cerca de 350 mil alunos, distribuídos em 100 municípios.

Em relação à reorganização curricular, propôs-se a seguinte fórmula: Conteúdos Básicos Comuns (CBC) deviam ser obrigatoriamente ensinados em todas as opções de oferta do ensino médio no primeiro ano dessa etapa. No segundo ano, os conteúdos eram distribuídos em duas grandes áreas: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Cada uma dessas áreas apresentava um subconjunto específico de disciplinas dos conteúdos básicos comuns, que deviam ser ensinados com tratamento mais aprofundado. O estudante fazia o elenco de disciplinas da área que escolhesse ou que fosse encaminhado pela escola. No terceiro ano (ensino médio regular diurno) e quarto ano (ensino médio regular noturno), a escola tinha a “liberdade” de ensinar conteúdos novos que ultrapassassem os CBC, ampliando a formação dos alunos. Se houvesse número suficiente de estudantes, eles podiam ser distribuídos em três áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, cada uma com o seu elenco específico de disciplinas (SEE/MG, 2006).

Segundo Carvalho (2014), essa reforma ocorreu mediante um quadro crescente de evasão no Ensino Médio no estado, cujas ações “apontavam no sentido de maiores oportunidades de acesso e de permanência dos jovens na escola por mais tempo, seja pela ampliação das atividades para outro turno ou aos finais de semana, com a finalidade de reduzir a taxa de abandono.”

Em 2010, o vice-governador Antônio Anastásia assumiu o governo, sendo reeleito para o mandato de 2010-2014. Em seu plano de governo, na área de Educação, especificamente no que se refere ao ensino médio, esse governador assumiu o compromisso de ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional técnica com a criação de 400 mil novas vagas para o Programa de Educação Profissional (PEP). Essa meta foi apresentada em conjunto com a implantação de zonas de desenvolvimento regional para estimular a instalação de empresas nos municípios, de acordo com a vocação. Outra proposta contida nesse plano é a ampliação do número de vagas no turno diurno destinadas ao ensino médio regular, dos atuais 60,32% para 75%, em quatro anos.

A partir do ano de 2012, as escolas estaduais deixaram de oferecer o curso de informática dentro do FIT e inicia-se a implementação no projeto intitulado Reinventando o Ensino Médio (REM) (Carvalho, 2014).

Criado em 2012, no estado de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE/MG nº 2.030/2012, tal projeto, concebido como desdobramento do programa federal denominado Ensino Médio Inovador, possuía como objetivo central o combate à evasão escolar pela via da reformulação curricular. Para, além disso, o projeto apresentava como meta a revisão do ensino médio a partir de bases que permitissem o prosseguimento dos estudos e instrumentos favorecedores da empregabilidade (MINAS GERAIS, 2013).

O projeto passou por progressiva ampliação nos primeiros anos. Em 2012 ele foi implementado em 11 escolas de Belo Horizonte como projeto piloto. Já em 2013, passou a compor o quadro de 122 escolas e para 2014 objetivou sua universalização, esta que foi regulamentada através da Resolução SEE/MG nº 2486/2013.

Em relação à organização curricular o REM ampliou a carga horária de 2.500 para 3000 horas, sendo a diferença de 500 horas dedicadas aos conteúdos da empregabilidade. Para o curso diurno, o projeto possui uma estrutura de mil horas anuais composta por Conteúdos de Formação Geral (Base Nacional Comum), distribuídos em 833 horas e 30 minutos e Conteúdos de Formação Específica, distribuídos em 100 horas na área da Empregabilidade e 66 horas e 40 minutos em conteúdos Práticos. (MINAS GERAIS, 2013). Para o curso noturno às 500 horas dedicadas aos conteúdos da empregabilidade devem ser organizadas por projetos, sendo 300 horas para os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados, relacionados aos CBC e 200 horas destinadas para os Conteúdos Práticos nas áreas da empregabilidade.

No início de 2015, o projeto foi suspenso pela secretaria de educação, visto problemas em sua configuração nas escolas de ensino médio do estado. Mediante à suspensão do REM instituiu-se a Resolução da SEE nº 2.742/ 2015 apresentando como medida a retomada da carga horária de 2.500 horas para o ensino médio e da sua grade curricular. Desse modo, houve a exclusão do sexto horário e das atividades referentes às áreas de empregabilidade implementadas pelo projeto em questão.

Diante da discussão deste tópico verifica-se a implementação de políticas públicas em Minas Gerais focalizadas no eixo de superação da evasão escolar pela via da

empregabilidade. Tais políticas, no entanto, não superam a dualidade do ensino médio acarretando implicações para a sua identidade, como para a identidade dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Verifica-se a dificuldade das escolas em ofertar o ensino técnico-profissionalizante, o que se expressa, como hipótese, na ruptura de políticas públicas de educação para o ensino médio mediante o eixo trabalho. Além disso, com o Enem sendo adotado como forma de ingresso no ensino superior, a histórica crise de identidade do ensino médio parece atravessar uma nova síntese, passando este a se constituir como meio de fomentar e dirigir a demanda por ensino superior no país. De todo modo, essa suspeita para ser confirmada, requer estudos aprofundados.

Relações e Condições de trabalho: o que dizem os docentes da REE/MG?

As condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras têm levado os pesquisadores a interpretarem que o trabalho docente sofre um processo de intensa precarização já que tem contado com significativas perdas salariais, trabalhistas, com ênfase nas últimas décadas. Nesse item do presente artigo busca-se caracterizar a condição de trabalho dos docentes do ensino médio a partir de algumas categorias que têm se destacado nos estudos da área e requerido a atenção de pesquisadores. São elas: autonomia e controle; vínculo e situação funcional; carreira e remuneração. Entende-se que esses aspectos são elementos intrínsecos e fundamentais das condições de emprego e trabalho do docente.

Nas análises realizadas neste tópico foram utilizados dados secundários, produzidos pela pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), cuja ênfase é apresentada nos excertos de falas dos docentes ouvidos na realização do estudo inicial.

Autonomia e Controle: o Trabalho Docente frente às políticas de resultados

A autonomia, do ponto de vista filosófico de Castoríadis (1991), refere-se diretamente às relações constituídas entre os sujeitos, em sociedade. Para o autor, a autonomia deve ser concebida enquanto dimensão coletiva e, não apenas individual, uma vez que a emancipação humana somente é possível de ocorrer se os sujeitos estiverem organizados junto à seus pares. Nesse sentido, ele aponta que a formação de sujeitos

autônomos exige um movimento novo de se pensar a instituição da sociedade democrática, destacando a formulação de um quadro cognitivo, no qual se busca a autonomia coletiva e, não apenas a individual. Nesse sentido, as relações que estabelecemos são consolidadas na sociedade e na história, sendo a coletividade fator importante para a garantia da autonomia individual. Desse modo, o autor salienta que os coletivos autônomos são capazes de interrogar as leis e os valores produzidos por dada instituição, apontando se estes os representam como também são capazes de formular suas próprias leis de forma consciente e crítica.

Castoriadis (1991) chama a atenção também para o fato de que a autonomia, entendida como dimensão coletiva, é capaz de impulsionar movimentos autogestionários de luta contra as relações sociais de produção produzidas pelo capital. Em contrapartida destaca que a preocupação pela formação da autonomia coletiva somente pode ocorrer, de fato, em uma sociedade verdadeiramente democrática. Uma vez que, em uma sociedade de alienação, onde a democracia é uma farsa, a autonomia enquanto prática social tem o fim em si mesma, visto que há uma simulada motivação para a formação de uma autônoma participação social.

No âmbito educacional, o conceito autonomia é analisado por Contreras (2002) enquanto dimensão fundamental para o alcance da qualidade do trabalho do professor. Conforme o autor, a autonomia profissional deve ser concebida, também, de forma coletiva, visto que, a prática individual do professor não se isola das demais práticas desenvolvidas por seus pares, na instituição escolar.

Pode-se considerar que a autonomia profissional consiste na construção consciente e permanente do professor sobre o seu trabalho, da sua capacidade crítica e reflexiva acerca de sua prática profissional e de ensino, bem como a sua capacidade de organização coletiva, com destaque para o trabalho consciente, crítico e transformador.

A partir das concepções dos autores sobre autonomia, pode-se analisar o trabalho docente no real concreto contemporâneo. O professor, na contemporaneidade, possui verdadeiras condições para a realização de um trabalho autônomo? Ante às avaliações em grande escala, com foco nos resultados educacionais, não estaria o professor submetido à uma falsa ideia de autonomia ou até mesmo uma autonomia controlada? Há possibilidade de um trabalho autônomo na escola, diante de um sistema educacional pautado na busca desenfreada por resultados satisfatórios?

Pontua-se que, na mesma medida em que são conferidas, aos professores, novas demandas e funções sobre o discurso da autonomia e da gestão democrática, mecanismos de controle do trabalho docente são adotados em grande medida, pelo sistema educacional. Tais mecanismos têm atribuído aos professores, a responsabilidade pelo desempenho satisfatório de seus alunos, da escola e, do próprio sistema de ensino. Nesse contexto, a política educacional passa a se estruturar a partir de dois pilares: avaliação e desempenho, sob o contraponto da melhoria da qualidade da educação pública, com destaque, ainda, para a adoção de medidas gerencialistas provenientes do setor privado, no âmbito público.

Diante desse cenário educacional, cabe ainda destacar a criação de políticas de indução desenvolvidas pelos *experts* com vistas ao cumprimento dos resultados. Modelos de bonificação e premiação para professores e escolas são exemplos dessas políticas. Em Minas Gerais, esse modelo de bonificação e premiação docente estruturou-se no programa intitulado “Acordo de Resultados” implementado pela Lei nº. 17.600/2008 e regulamentado pelo Decreto nº. 44.873 do mesmo ano. Tal programa, ainda vigente no estado, tem como principal objetivo tornar mais eficaz e eficiente os serviços públicos através do contrato de gestão. A partir dele foi estabelecido um bônus nomeado Prêmio de Produtividade que “condiciona a avaliação de desempenho individual dos professores à melhoria dos resultados escolares”. Esse bônus é instituído pelo sistema de avaliação institucional, o qual preestabelece a meta a ser atingida pelos professores (igual ou superior a 70%) para a sua obtenção. Não havendo o cumprimento da meta previamente estabelecida, a instituição escolar perde o direito ao prêmio (AUGUSTO, 2012, p. 702).

Os professores da REE/MG que participaram do grupo focal realizado na pesquisa TDEBB, se manifestaram sobre o exposto, evidenciando que as metas estabelecidas e os resultados almejados não são concebidos e/ou compreendidos por eles. É o que expressam os excertos abaixo.

“[...] ninguém pergunta nada sobre o que tá acontecendo, entendeu? Querem os resultados, nos perguntam sobre resultados, mas sobre processos ninguém nos pergunta.” *Professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Minas Gerais (PFEFEM)*.

“[...] é o seguinte: querem que nós sejamos novos atores, ou seja, você precisa ser outro professor frente a essa nova, essas novas demandas. Pois bem, querem que eu seja um novo ator na educação, porém com métodos

arcaicos. Exemplo, querem que eu dê uma aula excelente com cuspe e giz [...]” (PFEFEM).

Melo *et al* (2004), e Piolli *et.al* (2015) afirmam que a permanente criação de mecanismos de avaliação por desempenho e a focalização dos resultados têm reforçado uma concepção meritocrática sobre o trabalho docente. Concepção essa que, produz novos valores educacionais, nova identidade profissional e uma nova relação entre os professores. Conforme sinalizado pelos autores, os princípios desses mecanismos avaliativos têm introjetado uma lógica individualista e competitiva entre os professores e, também, entre as escolas.

Retomando as concepções de Castoriadis (1991) e Contreras (2002) sobre autonomia, pode-se inferir que a nova lógica conferida ao trabalho docente, com foco no desempenho e resultados educacionais tem retirado dos professores a capacidade de reflexão sobre sua prática profissional e de ensino, como também a realização de trabalho coletivo. Desse modo, observa-se que as mudanças educacionais muito têm contribuído para a fragilidade da autonomia docente. Desse modo, pode-se inferir também que, o discurso sobre autonomia docente se concretiza de forma muito diferenciada no cotidiano concreto dos professores. Percebe-se uma autonomia controlada pelos mecanismos exteriores à escola, com foco nos resultados. Como destacado na citação acima, na medida em que os professores internalizam os novos valores educacionais - a produtividade e a racionalidade gerencial - novas formas de relações são estabelecidas com o trabalho educativo, com destaque, muitas vezes, para a individualidade e a competitividade, o que pode implicar na saúde dos docentes.

Vínculo e situação funcional

No aspecto normativo a configuração do vínculo empregatício é determinada pela forma de trabalho, ou seja, trabalhador autônomo, estagiários, celetista, servidor público Para professores das redes públicas de ensino, a forma de trabalho é determinada pela Constituição Federal (C.F) e prevê ingresso por meio de concurso público e contratação pode ser como estatutário ou como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Mesmo com tal determinação acerca do ingresso nas redes públicas de ensino, é possível observar situações

distintas em relação aos vínculos e situações funcionais. Os estatutários ou efetivos são aqueles cuja investidura no cargo se fez mediante concurso público de provas e ou provas e títulos. Já os professores temporários são contratados provisoriamente. Ele não tem garantia de permanência no trabalho, não é contemplado no plano de carreira, não conta com as gratificações e somente são contabilizados os aumentos salariais que incidem sobre o salário-base. Os contratos de trabalho variam de dias a meses e, é renovado a cada ano, não ultrapassando o ano letivo.

Durante 8 anos a REE/MG ainda congregou uma terceira situação funcional que foi a do professor efetivado. Ou seja, aqueles que até o ano de 2007 trabalhavam como professores designados e, a partir da aprovação da Lei Estadual Complementar nº100, de 7 de dezembro de 2007 passaram ter seguridade de direitos, vantagens, exceto a estabilidade no cargo⁵. Tal determinação foi polêmica desde sua aprovação. A efetivação de servidores na REE/MG foi julgada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2015 e todos (salvos alguns casos de licença maternidade e doença) os profissionais nessa condição foram demitidos ou aposentados. Muitos deles retornando a condição de designados.

Convém destacar que a efetivação contribui para a heterogeneidade dos vínculos empregatícios na REE/MG o que traz implicações diversas aos trabalhadores, inclusive, no que tange a conciliação de objetivos e interesses comuns. Essa situação é reiteradamente objetivada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) em suas iniciativas de organização dos trabalhadores da educação nos últimos anos. Além é claro da fragilidade do vínculo de trabalho e das relações de trabalho impetradas por essa condição.

Esse aspecto pode ser ilustrado pelos dados apresentados pela pesquisa TDEBB que demonstrou que na REE/MG ocorriam três formas predominantes de contratação em 2010, ocasião da coleta de dados: 1) os estatutários que representam 42,8%; 2) os designados representados por 31,4% e 3) os efetivados⁶ representados no campo 'outro' com 24,4%. Tais dados ilustram a fragmentação da categoria demonstra que a fragilidade dos vínculos de

⁵ Ver BRITO (2011).

⁶ Os efetivados já deixaram de existir. Eram designados que, pela Lei nº 100/2007, galgaram a condição de efetivação sem concurso. Em 2015, a Lei foi julgada inconstitucional e os efetivados tiveram que ser desligados da REE/MG até 31 de dezembro do mesmo ano. A maioria deles voltou à condição de designação. Cf.: AUGUSTO, (2012).

trabalho presentes nas situações dos professores designados e efetivados se sobrepõe aos professores efetivos. O dado é ratificado na exposição de professores durante grupo focal realizado pela pesquisa TDEBB.

“[...] Então hoje, hoje se você for lá, efetivos é a minoria, hoje o que tem mais lá é designado ou efetivado, ou seja, aquelas pessoas que eram efetivas, a maioria já saíram. Então essa relação ela é muito precária entre efetivo, efetivado e designado. [...]”. (PFEFEM).

A tendência de contratação de profissionais para atuar na educação já era uma prática preexistente há anos na REE/MG. O caráter excepcional de contratação temporária supõe-se ser uma prática que visa suprir uma situação emergencial, conforme considerado na C.F, contudo, o que se observa na REEMG é uma prática constante com números elevados de trabalhadores nessa condição. Uma prática costumaz e já reiterada a mais de 40 anos que adquire nova conformação e magnitude na atualidade com a figura dos efetivados que correspondem a terceira situação de vínculo de trabalho na REE/MG.

Ao contrário da pesquisa da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO - (2004, p. 85) que aponta para a convergência do ingresso na situação de estatutário, na REE/MG é incontestável a flexibilização da forma de ingresso, superando os dados nacionais apresentados na pesquisa TDEBB, em que o vínculo como estatutário é de 64%.

O significativo número de profissionais contratados temporariamente nas Redes de Ensino atenta para o que Gatti, Barreto e André (2011) tratam como precariedade dos contratos, afetando a profissionalização docente. Os contratos não conduzem à estabilidade e a progressão funcional; não corroboram para a formação continuada dos profissionais; contribuem para a rotatividade de profissionais e a instabilidade das equipes, interferindo na qualidade do ensino, mas tem sido mantidos com a justificativa de redução de custos com pagamento de pessoal, sob a lógica do custo-benefício.

Esse processo de precarização parece ser perfeitamente funcional em um quadro de privatização da educação, em que as legislações protetivas do trabalho assim como o próprio direito á educação pública e gratuita, se tornam em entraves.

Carreira

A palavra carreira deriva do latim *carraria* cujo significado é “caminho para carros” (MACHADO, 1987). Logo, a ideia presente na palavra é a de estrada, caminho a ser percorrido. No caso das carreiras profissionais, a carreira pode ser entendida como as etapas que o trabalhador vai galgando a partir do ingresso, para atingir o ápice do caminho, ou seja da carreira. Além disso, consiste no mecanismo de estímulo ao exercício da profissão já que refuta a ideia de estagnação. Para, essas etapas são estipulados parâmetros que serão considerados para atingir a etapa seguinte. Para a carreira docente os elementos mais comuns são: tempo de serviço, titulação e mérito. As carreiras profissionais, em geral, são organizadas em torno do Plano de Carreira. Esse documento é considerado fundamental pelos estudiosos da administração e de recursos humanos por nele serem concebidos o planejamento profissional, identificadas as competências e definidos os papéis dos profissionais (OLIVEIRA, 2009c).

Na legislação educacional brasileira, a carreira docente apresenta-se explicitada nos documentos como um elemento de valorização profissional. A C.F, em seu artigo 206, define como fundamento da valorização dos profissionais da educação a implementação de planos de carreira. A LDBN em seu artigo nº 67 reafirma o disposto pela C.F confirmando que a valorização profissional requer a promoção de estatutos e planos de carreira do magistério público, possibilitando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. Posteriormente, com a implementação de planos de carreira para o magistério público tal definição foi reafirmada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabeleceu, inclusive, prazo para tanto.

As Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira do Magistério, aprovadas em 2009, nos incisos V e VI do artigo 4º, apresenta critérios para progressão nos planos de carreira o desempenho; o tempo de serviço na função docente; as avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área de atuação.

No estado de Minas Gerais, as carreiras dos profissionais da educação básica são instituídas pela Lei nº15.293/2004. No texto da Lei a palavra carreira é utilizada no plural;

carreiras, pois, de acordo com o documento o grupo de atividades da educação básica é composto por mais de uma carreira na REE/MG, contemplando os professores de educação básica (PEB), Especialista em Educação Básica (EEB), Analista de Educação Básica (AEB), Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), Assistente Técnico Educacional (ATE), Analista Educacional (ANE), Assistente de Educação (ASE) e o Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)

Essa estrutura de carreira aproxima-se do que afirmou o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 3 que estabelece as diretrizes para carreira de 1997, legislação vigente no momento de elaboração do Plano de Carreira mineiro. No art.2º dessa Resolução são descritos os profissionais que passam a compor as carreiras do magistério, conforme segue: “Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.” (CNE, 1997).

Tal estrutura foi reafirmada pela Resolução do CNE nº 2/2009 que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira. No inciso 1º do artigo 2º, considera profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica. Desta forma, o plano de cargos e salários da carreira do magistério da REE/MG abrangeu os profissionais que não exercem as atividades dentro das unidades escolares, como também aqueles que desempenham suas atividades nas Superintendências de Ensino ou na SEE/MG.

No *survey* da pesquisa TDEBB, a titulação foi o aspecto considerado mais valorizado no plano de cargos e salários. Ela foi mencionada por 83,3% dos trabalhadores docentes quando questionados quais seriam os mais importantes, em seguida apareceu a Avaliação de desempenho (81,2%) e o tempo de serviço (74,2%). Ao serem perguntados sobre a carreira, 36,7% dos respondentes disseram estar insatisfeitos pela falta de progressão, 27,1% consideravam-se satisfeitos pela progressão que esta permitia. A maior parte dos docentes informou trabalhar na educação entre 15 a 30 anos (35,2%) e 29,3% ter este mesmo tempo de trabalho na rede pública. A média do tempo de trabalho na educação é de 14,63

anos com desvio padrão de 10,048, enquanto que em educação na rede pública é de 13,11 anos.

Remuneração

A remuneração docente é sabidamente objeto de intensos debates inclusive no que diz respeito ao seu significado. Camargo *et.al.* (2009) dão importante contribuição a respeito ao elucidar os conceitos que envolvem o debate sobre o a remuneração dos professores e do PSPN. Para eles, há uma polissemia e imprecisão no uso dos conceitos “salário”, “vencimento” e “remuneração”, que dizem respeito a diferentes responsabilidades e apresentam distintas bases de cálculo. Segundo os autores, o salário é juridicamente definido como retribuição paga diretamente ao empregado, pelo empregador, pelo tempo de trabalho realizado, sendo considerado como salário somente o montante pago pelo empregador a título de retribuição, conforme definido na CLT. O vencimento, afirmam os autores, é definido legalmente no artigo 40 da Lei nº 8.112, de 11/12/1990, como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis, sendo garantida a isonomia para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa. A remuneração é definida, prosseguem os autores, como o montante de dinheiro e/ou bens, incluindo valores pagos por terceiros, pagos pelo serviço prestado. Consiste na soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário, portanto, é uma parte da remuneração. No caso do magistério público, esclarecem os autores, a remuneração é composta por vencimentos do cargo, acrescidos de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, que constituem o chamado “salário base”, acrescidos ainda das vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, entre outros.

Para além da disputa conceitual, a remuneração dos professores é sobretudo objeto histórico e atual de conflitos com os empregadores no Brasil, sejam eles do setor público ou privado. Desde a constituição do sistema regular de ensino ela se representa como um dos principais elementos constitutivos das condições de trabalho dos professores e integra sua pauta de reivindicações. O estado de Minas Gerais é exemplar desse conflito. Em pesquisa sobre conflitos envolvendo redes públicas de ensino no período de janeiro de 1998 a junho

de 2003, que teve o estado de Minas Gerais e a REE/MG compondo um dos casos estudados, a questão salarial foi uma das mais frequentes manifestações constatadas no estudo. (OLIVEIRA e MELO, 2004). O estudo apontou que entre as manifestações motivadas pela questão salarial, constavam aquelas referentes à discussão do plano de carreira, incorporação de abonos, pagamento pontual de salários até determinada data, recebimento de pagamentos em atraso ou retidos em função de greve, pagamento integral de férias e 13º salário (sem escalonamento), pedidos de reajuste salarial e de recomposição de perdas salariais e a retomada de concessões de adicionais suspensos em administrações anteriores, como biênio e quinquênio. Também campanhas salariais, bem como reivindicações relativas à discussão do plano de carreira foram identificadas, por estarem diretamente ligadas ao planejamento e valorização da carreira docente. A concessão de adicionais como biênios e quinquênios também consta, como estímulo que são à carreira do magistério. No período já se pode observar na pauta de reivindicação da categoria, a questão da observância ao piso salarial estabelecido pelo CNE.

Tal conflito adquire nuances distintas tanto em Minas Gerais e no país como um todo, no atual quadro de reestruturação do Estado e da educação, como já citado, e se complexifica com a questão do piso salarial profissional nacional (PSPN) aprovado pela Lei nº 11.738/2008.

Com ela, o valor do PSPN foi estabelecido em R\$ 950,00 (Novecentos e cinquenta Reais), de modo que, em tese, os diferentes entes federados não poderiam estipular o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica com formação em nível médio, com carga semanal de 40 horas de trabalho, incluindo as vantagens pecuniárias já existentes, com valor inferior. O piso deve ser pago aos professores em início de carreira, com formação de nível médio e carga horária de 40 horas semanais.

A partir de 2009, o piso foi sendo atualizado. O aumento é vinculado à variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido no FUNDEB. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2016b), entre 2010 e 2015, o piso salarial do magistério cresceu cerca de 70% acima da inflação. Contudo, ele não tem sido respeitado pelos gestores estaduais e municipais. Ainda conforme a CNTE, mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o salário estipulado na lei do piso dos professores.

Segundo o informe, são 14 os estados que pagam aos professores menos do que os R\$ 2.135,64 por mês, em julho de 2016 (CNTE, 2016a).

A referida Lei foi propalada por muitos como uma conquista por representar um avanço na luta pela valorização do magistério. Contudo, ela se revelou ineficiente. Seu cumprimento sofre pressões de outras legislações nacionais, a exemplo da Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita os gastos com pessoal. Seu texto é repleto de lacunas e armadilhas que acarretaram controvérsias e contestações inclusive jurídicas por parte de entes sub nacionais, que contestaram sua legalidade e não se dispunham a cumpri-la. Ademais, acarretou o desgaste entre professores e sindicatos docentes, em numerosas e reiterativas greves por seu cumprimento em algumas localidades. A Lei implicou, em verdade, a desvalorização do trabalho docente sobre vários aspectos, sobretudo no que tange ao valor do vencimento base ser estipulado para uma jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais e à não exigibilidade de cumprimento de 1/3 da jornada em horas-atividade.

Além das armadilhas internas da lei e das legislações restritivas anteriores, aparentemente contraditórias, as políticas de ajuste fiscal implantadas no país, impuseram e ainda impõem cortes no financiamento da área de educação e demais políticas sociais, sob o argumento falacioso de busca de reequilíbrio das finanças públicas de Estados e Municípios, vem justificar e naturalizar o descumprimento da lei do Piso. A ausência de mecanismo de punição em decorrência do descumprimento da Lei do Piso é também reveladora da falácia da Lei. O que se observa na maioria dos estados e municípios do país é o achatamento de valores remuneratórios, a desestruturação de planos de carreira, morosidade em sua aplicação, o aumento das contratações temporárias, medidas essas que impulsionam flexibilização e precarização do trabalho docente. E o estado de Minas Gerais é exemplar desse resultado. A questão salarial é expressa na fala da maioria dos professores da REE/MG que participaram dos grupos focais, revelando as precárias condições a que estão submetidos. É o que se pode constatar nos excertos abaixo.

“ (...) o que me frustra muito é ganhar muito mal, precisar de dar aula pra vinte e quatro turmas. Não tenho tempo pra minha família, não tenho tempo de lazer, sabe? (...) Porque se tiver um salário digno eu não precisaria de deixar minhas filhas jogadas, sozinhas em casa.” (PFEFEM).

Alguns professores chamam a atenção para a ausência de valorização pela capacitação que realizem em nível de pós-graduação, como se constata no excerto que se segue.

“E os meus colegas que fizeram uma pesquisa agora com todo mundo que terminou o mestrado, ninguém teve aumento de salário [...] então aí você vê que a educação superior também não é tão valorizada quanto as outras profissões. Não acho que a educação superior precisa ser privilegiada, a educação tem que ser valorizada da infância ao nível de pesquisa, sabe?” (PFEFEM).

Alguns professores falam também das perdas que padeceram em relação ao tempo de serviço, que deixa de ser critério de valorização, e a introdução da avaliação por desempenho como forma de aceder na carreira, evidenciando o modo distinto e reducionista que essa passa repercutir em seus vencimentos. Eles evidenciam também o seu estranhamento às variadas formas de calcular os adicionais e as formas de burla a que lançam mãos o governo do estado no tocante à remuneração e ao Piso.

“Eu não tenho direito a quinquênio. O meu é adicional de desempenho, que substituiu o quinquênio e o adicional de desempenho, ele é diferente, a lógica dele é diferente do quinquênio. Por exemplo, no adicional de desempenho eu preciso passar por cinco avaliações de desempenho satisfatórias, que é acima de setenta por cento e depois desse período é que você ganha um percentual sobre o vencimento básico e esse percentual é muito baixo. Eu não me lembro. É um cálculo muito estranho, muito esquisito pra se fazer. Você não compreende como que ele é feito. Eu me lembro que no meu contra cheque era em torno de onze reais e pouco em cima de quinhentos e cinquenta reais do vencimento básico. Então, e sendo que o quinquênio era dez por cento do vencimento básico e o biênio era cinco por cento, né?!”. (PFEFEM).

“Eu me lembro que quando eu entrei recebia um pouco mais de quinhentos e, quinhentos e sessenta reais, isso há seis anos atrás e depois em dois mil e oito quando foi implantado, quando foi divulgado a lei do piso, eu me lembro que o Aécio Neves implantou uma política aqui em Minas que foi o seguinte, nenhum, nenhum professor da rede estadual ganharia menos que oitocentos e cinquenta reais. Só que isto era o total do vencimento básico. Então ele criou um PRCM, que é Parcela Complementar Remuneratória do Magistério. O quê que acontece? Acrescentaram no seu salário pra chegar a oitocentos e cinquenta. Então todo mundo ficou nivelado em oitocentos e cinquenta reais independente da sua formação. Seja das séries iniciais, do fundamental, do médio, seja assim, você tinha sua graduação, oitocentos e cinquenta reais. E isso foi divulgado como um grande avanço pra quem estava *entrando (...), mas pras pessoas* que já tinham tempo de casa isso foi péssimo. Por quê? A cada reajuste dos anos seguintes o que acontecia? Se por ventura houvesse cinco

por cento de reajuste ele te dava os cinco por cento no vencimento básico e tirava no seu PRCM pra não ultrapassar oitocentos e cinquenta. Então você não ultrapassaria aquele salário. Ou seja, ele comeu o seu salário e disse que isso foi um grande avanço. E sabemos que isso foi uma maneira de burlar, né, uma forma de burlar a lei do piso que ele implementou.” (PFEFEM).

A mudança do vínculo com a REE/MG, de temporário para efetivo, mediante concurso, quando a expectativa era de obtenção de ganhos com o fortalecimento do vínculo, é apontada por alguns docentes como momento que imputou perdas significativas na retribuição salarial percebida, devido à extinção de direitos, como os quinquênios e os biênios.

“Eu ingressei no estado em dois, não, mil novecentos e noventa e cinco. Só que eu fiquei dez anos como contratada, sofrendo, perdendo escola. Aí em dois mil e cinco fiz o concurso, e que eu percebi assim, que eu tive uma perda imensa em termos de quinquênios, biênios, eu sei que meu salário na época, depois que eu me efetivei, que eu passei no concurso, ao invés de eu, eu falei: nossa, meu salário vai melhorar. Não, pelo contrário, eu tive uma perda, se eu não me engano, de uns cinquenta por cento.” (PFEFEM).

A adoção pelo governo do Estado de Minas Gerais do subsídio como forma remuneratória e seus efeitos negativos sobre a carreira também foram apontados por alguns professores como uma perda importante para os professores. Um dos participantes do Grupo focal se destacou pela riqueza de detalhes apresentados e pela clareza com que percebe a manobra.

“O plano de carreira era o seguinte: a cada dois anos você era contemplado com três por cento sobre o vencimento básico e a mudança de nível se dava após cinco anos e titulação, você tinha que ter o título pra requerer, era de vinte e dois por cento de diferença entre um nível e outro. Com essa nova implementação transformando tudo em subsídio os percentuais caíram de três por cento entre graus, que são as letras, que era a cada dois anos, caiu pra um e meio por cento de diferença e a mudança de nível que era de vinte e dois por cento, que é a cada cinco anos mediante titulação, caiu para até dez por cento. E você também teria que cumprir o estágio probatório. Então sua primeira mudança de nível, ela só se daria após oito anos. Então só um exemplo, eu entrei no estado em dois mil e seis, três anos de estágio probatório, dois mil e nove, então dois mil e nove depois de ter cumprido mais cinco, dois mil e quatorze, então eu só poderei requerer o meu título, a minha titulação, se por ventura eu venha a fazer um mestrado, uma especialização, em dois mil e catorze. Olha que absurdo! E eu já entrei com a graduação, não é, com a licenciatura plena, então só de dois mil e seis a dois mil e catorze são oito anos pra você requerer sua primeira titulação e ainda

reduziu-se dos percentuais. Então, qual o incentivo que você tem pra estudar? Qual incentivo que você tem? A nossa carreira, ela já era ruim, então ela ficou pior com essa mudança aí do subsídio. E agora é valor único, o vencimento básico nosso sumiu, e isso ele tá chamando aí agora, é o que contempla aí a lei do piso dentro da nossa jornada de trabalho, sendo que a própria lei diz que o piso é vencimento básico e ele aglutinou isso tudo. O governo Anastasia retirou todos os benefícios que existiam e contemplou num valor único chamado aí de subsídio.” (PFEFEM).

“Na fritada dos ovos é sempre aquele salário ruim, que eles criam mil nomes, mil maneiras de dar um jeitinho pro salário não subir porque nós somos muitos professores. Na realidade é isso. O salário fica muito alto pra eles pagarem. (PFEFEM).

O sentimento de desvalorização salarial e a descrença de que essa situação possa mudar, no futuro próximo é expresso por alguns professores, como se pode verificar na fala do professor que se segue, e que demonstrou no grupo, sua crítica forma como são tratados os professores.

“Então assim, eu não tenho grandes ilusões de pensar que algum dia a gente vai ganhar bem, nós não vamos ganhar bem, eles não querem.” (PFEFEM).

Considerações Finais

As ponderações, questionamentos e análises aqui apresentadas buscaram discutir o ensino médio no Brasil e suas características no Estado de Minas Gerais, sobretudo apontando alguns elementos inerentes ao trabalho docente e discutindo as características do trabalho nessa etapa de ensino.

A construção do texto visou compor um quadro que viabilizasse a articulação entre referencial teórico, documentos e resultados de pesquisa, contribuindo para uma análise do ensino médio e suas condições de trabalho a partir da perspectiva do trabalho docente e da política educacional. Destaca-se que a autonomia docente no cotidiano da escola é permeada por práticas de controle, exercido, muitas vezes, por mecanismos externos à escola, cujo foco está nos resultados. Essas práticas que aos poucos são internalizadas tornam-se parte da cultura e da prática habitual da escola. A carreira dos docentes do ensino médio

da REE/MG demonstrou estar fragmentada, e sua compressão é flagrante, por vários mecanismos. Quantos aos vínculos empregatícios, podem ser observadas em alguns momentos até três situações funcionais distintas: efetivos, efetivados e designados. Hoje com a suspensão das efetivações presentificam-se na REE/MG as duas demais situações, sendo que os designados representam mais de 50% dos professores. Constata-se assim, a clara flexibilização dos vínculos de trabalho, por meio de formas de ingresso e contratação de professores temporários. A remuneração dos professores também vem sendo comprimida. Em meio a um processo de precarização ampliada do trabalho e do ensino que se situa no movimento intenso e avançado de privatização da educação. As legislações protetivas do trabalho, do salário e da previdência, vão sendo reduzidas e a eminência da generalização da contratação por organizações sociais, agora consideradas legais pelo STF, põe em questão o ingresso por concurso e a estabilidade dos professores. Enquanto tais proteções são eliminadas, o próprio direito à educação pública e gratuita, é colocado também em questão.

Todos esses aspectos apontam e a precarização ampliada do trabalho docente que não se atém aos professores do ensino médio. Já é sabido que trata-se de um quadro extenso de perdas para os docentes de todas as etapas e níveis, e para o trabalhador no geral, associado a ruptura com a noção de direitos sociais.

O ensino médio em Minas Gerais tem passado por alguns processos de reestruturação, com discontinuidades e recuos. Mas seu foco atual em todo o país está direcionado ao fomento ao ingresso no ensino superior. Para tanto, a adequação de sua matriz curricular e a reconversão docente se faz necessária. Ambas estão em curso e trarão novos desafios à essa etapa de ensino que merecem ter continuidade de estudos.

Referências Bibliográficas

ABREU, G. A. ***Acordo de Resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG.*** Juiz de Fora, 2013.

ANTUNES, R. ***Adeus ao trabalho?*** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1995.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de et al. *Os impactos e impasses da nova proposta de remuneração e plano de carreira do magistério em Minas Gerais: uma contribuição ao debate sobre a Lei 18.975/10*. In: **Anais do VI Simpósio Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; GIL, J.; MINHOTO, M. A. P.. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, IIPE, 2003.

CARVALHO, M. M. de P. **O novo ensino médio de minas gerais**: os desafios na implementação do projeto reinventando o ensino médio em duas escolas da superintendência regional de ensino de Carangola. Dissertação de Mestrado.UFJF. 2014

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. CNTE. [Mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos professores, diz CNTE](http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html) (2016 a). Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/16291-mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz-cnte.html>. Consulta em 03/04/2016.

CNTE. **Remuneração do magistério se mantém baixa** [Mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos professores, diz CNTE](http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1581-cnte-informa-762-01-de-julho-de-2016/16776-remuneracao-do-magisterio-se-mantem-baixa.html) (2016b). Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1581-cnte-informa-762-01-de-julho-de-2016/16776-remuneracao-do-magisterio-se-mantem-baixa.html> Consulta em 03/07/2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte: Brasília: UNESCO, 2011.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LEITE, M. de P.. “Modernización Tecnológica y calificación”. In: GITAHY, Leda (Org.), **Reestructuración productiva, trabajo y educación en America Latina**. (Lecturas de educacion y trabajo nº 4), Campinas: IG/ Unicamp, Buenos Aires, RED CIID-Cenep, 1995.

LOYO, A. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid**, n. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.

MACHADO, J. P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, vol. II, Lisboa, Horizonte, 1987, p. 84

MELO, S. D. G e AUGUSTO, M. H. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, FaE/NETE, vol. 13, n.2, p. 139-152, ago. 2004.

MÉSZAROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MINAS GERAIS. Lei nº15.293 de 05 de agosto de 2004. **Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais**. Disponível em www.almg.gov.br

MINAS GERAIS. **A educação pública em Minas Gerais. O desafio da qualidade**. 2003/2006. Belo Horizonte: SEE/MG, abr. 2003.
Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/politica>.

MINAS GERAIS. **Novo Plano Curricular do Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, nov. 2006.
Disponível em:
<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Novo%20plano%20curricular%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n. 833**, de 24 de novembro de 2006. *Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência*. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em:
https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1954-resolucao-see-n%C3%82%C2%BA833-de-24-de-novembro-de-2006.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n. 2.742**, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em:
http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3543

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº100/2007**, de 5 de novembro de 2007. *Institui a Unidade de Gestão Integrada - UGEPREVI, do Regime próprio de previdência dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras providências*. Disponível em
<http://www.almg.gov.br>

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG n. 2.486**, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Minas Gerais, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; BORGES, C. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 137-142, dez/2006.

OLIVEIRA, D. de P. R, de. **Plano de Carreira: Foco no individuo**. São Paulo Atlas, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004

ORTEGA, E. M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001.

PINTO, J. M. de R.; ALVES, T. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

PIOLLI, E.; PINTO E SILVA, E. e HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno CEDES**, Campinas, v.35, nº97, p.589-607, set/dez. 2010.

SALAMA, P. & VALIER, J. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RECEBIDO EM 01 DE ABRIL DE 2016.

APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2016.