



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ROSINETE DE JESUS NASCIMENTO DUARTE

Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul

CAMPO GRANDE
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ROSINETE DE JESUS NASCIMENTO DUARTE

Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz e coorientação da Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

CAMPO GRANDE
2021

D874 Duarte, Rosinete de Jesus Nascimento
Condições de trabalho docente em uma escola estadual de
Mato Grosso do Sul / Rosinete de Jesus Nascimento Duarte. –
Campo Grande, MS: UEMS, 2021.
116 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.
Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso

1. Políticas de valorização docente 2. Carreira e
remuneração docente 3. Condições de trabalho docente I.
Basso, Jaqueline Daniela II. Título

CDD 23. ed. - 371.14

ROSINETE DE JESUS NASCIMENTO DUARTE

Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em .../.../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Poceli Alaniz (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso (Coorientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Samira Saad Pucherio Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Patricia Alves de Carvalho (suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Campo Grande/MS, _____ de _____ de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento primeiramente a Deus por me permitir existir e aprender sempre.

Agradecimento às minhas orientadoras, que me apoiaram e me fizeram crescer em conhecimentos. Obrigada Profa. Dra. Erika Alaniz Porceli e Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

Às professoras Dra. Samira Saad Pulchério Lancilotti e Dra. Maria Dilnéia Spíndola Fernandes, por aceitarem o convite para compor a banca desta Dissertação, assim como os suplentes, Profa. Dra. Patricia Alves de Carvalho e o Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco.

A todos os professores que participaram da pesquisa cooperando para a efetivação dela.

Agradeço à minha família pela compreensão nos momentos de ausência durante o período da caminhada do mestrado.

Hoje, o sentimento é de gratidão, com a certeza de um grande crescimento pessoal proporcionado pelos momentos vividos e a concretização de uma conquista tão sonhada.

RESUMO

A presente pesquisa investigou as condições do trabalho docente da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, os quais conduzem à intensificação e à precarização no emprego da força de trabalho. Compreende-se que o trabalho docente insere-se na dinâmica ampla das transformações do capitalismo contemporâneo, caracterizando-se pelos processos de intensificação e precarização. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as condições de trabalho do professor em uma escola estadual no município de Campo Grande e a repercussão na vida e na carreira profissional. O método de investigação escolhido é o materialismo histórico dialético, o qual permitiu analisar as condições de trabalho do docente por meio das múltiplas determinações da realidade social em constante transformação. O procedimento metodológico pautou-se na pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica, esta última realizada por meio da utilização do questionário direcionado aos docentes. Com base no levantamento e análise dos dados foi possível constatar que o trabalho docente na escola pesquisada caracteriza-se por um processo de precarização, intensificação, arrocho salarial, perda de direitos trabalhistas e fragmentação da classe trabalhadora, principalmente no que se refere ao plano de carreira do Estado de Mato Grosso do Sul destinado apenas aos professores efetivos, que representa menos de 40 % dos que trabalham na rede estadual, sendo que a maior parte dos docentes são convocados. Assim, constatou-se que são diversos os processos de precarização a que estão submetidos o trabalho docente na escola pesquisada, entre eles estão: os mecanismos de controle de resultados advindos das políticas educacionais e às diferentes formas de contratação e remuneração que suscita a fragmentação da classe entre temporário e efetivo.

Palavras-chaves: Políticas de valorização docente; Carreira e remuneração docente; Condições de trabalho docente.

ABSTRACT

The present research investigated the conditions of the teaching work of productive restructuring and neoliberalism, which lead to intensification and precariousness in the employment of the labor force. It is understood that teaching is part of the broad dynamics of the transformations of contemporary capitalism, characterized by the processes of intensification and precariousness. This research aims to analyze the working conditions of the teacher in a state school in the city of Campo Grande and the repercussion on life and professional career. The chosen research method is the dialectical historical materialism which allowed the analysis of the teacher's working conditions through the multiple determinations of the constantly changing social reality. The methodological procedure was based on bibliographic research, documentary research and empirical research, the latter performed by using the questionnaire directed to teachers. Based on the data collection and analysis, it was possible to observe that the teaching work in the school studied is characterized by a process of precariousness, intensification, wage squeeze, loss of labor rights and fragmentation of the working class, mainly with regard to the career plan of the State of Mato Grosso do Sul intended only for effective teachers, which represents less than 40% of those who work in the state network, and most of the teachers are summoned. Thus, it was found that there are several processes of precariousness to which the teaching work in the researched school is subjected, among them are: the mechanisms of results control from educational policies and the different forms of hiring and remuneration that raises the class fragmentation between temporary and effective.

Keywords: Policies for teacher enhancement; Teaching career and remuneration; Teaching work conditions.

Lista de Tabela

Tabela 1	Comparativo Horas-Atividade
Tabela 2	Comparativo Níveis de Habilitação – O que mudou
Tabela 3	Comparativo Níveis de Habilitação – O que mudou
Tabela 4	Comparativo Coeficiente de Classe
Tabela 5	Comparativo Coeficiente de Classe
Tabela 6	Valor Salário professor com graduação e Licenciatura em MS/2019
Tabela 7	Docentes da Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul
Tabela 8	Salário Professor comparado ao Salário Mínimo no início da carreira.
Tabela 9	Salário Professor comparado ao Salário Mínimo
Tabela 10	Subsídio de carreira profissional da Educação básica cargo de professor 20 horas semanais, graduação superior
Tabela 11	Tempo de Serviço Total
Tabela 12	Tempo de Serviço como professor
Tabela 13	Situação funcional na Rede Estadual
Tabela 14	Número de Escolas em que trabalha na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul
Tabela 15	Excesso no número de escolas em que trabalha
Tabela 16	O número de escola em que leciona X qualidade do trabalho pedagógico
Tabela 17	Jornada de trabalho X prejuízo a saúde
Tabela 18	Jornada de trabalho semanal na Rede Estadual (horas aulas + planejamento)
Tabela 19	Horas de planejamento semanais
Tabela 20	Suficiência das horas de planejamento
Tabela 21	Tempo Disponível para a formação continuada
Tabela 22	Etapas educacionais atendidas
Tabela 23	Número médio de alunos atendidos semanalmente
Tabela 24	Turmas atendidas por semana
Tabela 25	Funções realizadas além da docência
Tabela 26	Funções além da docência X condições de trabalho
Tabela 27	Concepção da demanda de trabalho
Tabela 28	Principais desafios enfrentados no trabalho de professor atualmente
Tabela 29	Tarefas destinadas ao professor
Tabela 30	Comparativo condições de trabalho com o início da carreira

Tabela 31	Salário líquido médio
Tabela 32	Suficiência do salário para atender necessidades pessoais e condições de professor
Tabela 33	Variação do Salário a partir de 2008
Tabela 34	Concepção do poder de compra a partir de 2008
Tabela 35	Conhecimento do plano de carreira docente do estado de Mato Grosso do Sul
Tabela 36	Possibilidade de progressão por qualificação e promoção por tempo de serviço prevista no Plano de carreira do Estado de MS
Tabela 37	Possibilidade de avanço salarial a partir dos critérios de progressão e promoção previstos no plano de carreira do Estado de Mato Grosso do Sul.
Tabela 38	Plano de Carreira do Estado de Mato Grosso do sul X motivação para continuar na profissão docente
Tabela 39	Infraestrutura física da escola X condições de trabalho
Tabela 40	Condições materiais para realização do trabalho educativo
Tabela 41	Segurança no local de trabalho
Tabela 42	Interferência da quantidade de trabalho no tempo disponível para vida pessoal
Tabela 43	Concepção de cansado ao final da jornada semanal
Tabela 44	Cansaço X realização das atividades da vida diária

Lista de Abreviaturas e Siglas

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MEC	Ministério de Educação e Cultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
BM	Banco Mundial
ADIM	Ação Direta de Inconstitucionalidade
LC	Lei Complementar
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SED	Secretaria do Estado de Educação
MS	Mato Grosso do Sul
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EC	Ementa Constitucional
PEC	Proposta de Ementa Constitucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ANFOP	Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação
PNE	Plano Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

RESUMO	5
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1. Precarização do trabalho no Brasil no contexto neoliberal.....	16
1.1 O contexto neoliberal e a precarização do trabalho a partir da década de 1990.	16
1.2 O professor como trabalhador assalariado.	28
Capítulo 2. Política de contratação, remuneração e carreira docente em MS.....	35
2.1 Políticas de valorização dos docentes da Educação Básica no Brasil.....	35
2.2 O financiamento da Educação como forma de valorização dos profissionais o magistério Fundef e Fundeb	40
2.3 Políticas Educacionais do Estado de MS: impactos nas condições de trabalho e remuneração docente	43
Capítulo 3. Condições de trabalho docente em uma escola da rede pública estadual de ensino no Município de Campo Grande	68
3.1 Procedimentos metodológicos.	68
3.1.1 Caracterização da Escola pesquisada	70
3.2 Caracterização do Sujeito da pesquisa	70
3.3 Condições gerais de trabalho dos professores da escola pesquisada.....	71
3.4 Remuneração, plano de carreira, condições de vida e trabalho docente	89
Considerações finais.....	103
Referencias Bibliográficas.....	105
Anexo Termo de Consentimento Livre e esclarecido	110
Apêndice: Projeto de Intervenção	112

INTRODUÇÃO

A pesquisa surgiu do exercício de minha atividade profissional como pedagoga e professora efetiva na Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) desde 2002. Em 2009, iniciei como diretora adjunta na Escola Municipal Dr. Hércules Maymone, após ter passado por um processo de certificação para gestor escolar. Em abril de 2010, assumi como diretora adjunta na Escola Municipal Professora Maria Tereza Rodrigues, o que me proporcionou contato direto com os colegas professores. Em 2013, concluí a Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar pela UFMS e, em 2015, assumi como diretora geral da Escola Municipal Professora Maria Tereza Rodrigues. Em 2018, houve a primeira eleição para diretores da Reme, na qual fui eleita para um mandato de quatro anos a partir de 2019.

Nesse período, na função de diretora escolar, pude perceber e vivenciar os inúmeros desafios apresentados ao gestor no campo econômico, no administrativo, na gestão de pessoas e no pedagógico, os quais estão diretamente relacionados à função social da escola, que é de permitir o acesso dos alunos aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, e a construção de novos (aprendizados), de uma maneira significativa, contribuindo positivamente no meio em que vive. Gatti (2017, p.733) afirma que

O trabalho educacional escolar diz respeito a ações e intervenções, que são práticas culturais, as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas.

Entretanto, tornou-se evidente, em especial, nas duas últimas décadas, o aumento significativo do adoecimento de professores, representado por um número elevado de professores de licença médica e atestado, os quais, tanto podem voltar ao trabalho ao final da licença quanto serem readaptados. Não se trata de uma realidade isolada de Campo Grande, notícias recentes que tiveram destaque na mídia, evidenciam a precariedade das condições de trabalho dos docentes.

Corroborando as afirmações acima, várias manchetes da imprensa brasileira de divulgação em massa exemplificam, a saber: “66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde” (REVISTA NOVA ESCOLA, p 20). De acordo com o jornal *GI* (2012)¹,

¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/40-dos-professores-afastados-por-saude-tem-depressao-aponta-estudo.html> Acesso em: 14 nov. 2021.

“40% dos professores afastados por saúde têm depressão [...] Pesquisa foi feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de SP. Problema é agravado pelo excesso de trabalho e pela falta de respeito.” No *Correio 24 horas* (2018)², anuncia-se que “Problemas de saúde afastam cinco professores por dia. Na Bahia, de janeiro a agosto, 1361 tiveram que deixar sala de aula”. Em um jornal de Mato Grosso do Sul, o *Correio do Estado* (2019)³, indica-se que “Professores afastados são o suficiente para 31 escolas”. Além desse tipo de notícias serem frequentes e veicularem em meios de divulgação em massa, elas indicam em alguma medida, apesar dos interesses em jogo e pressupostos político-ideológicos subjacentes, o agravamento das condições de trabalho nas escolas e como os professores são afetados no exercício de sua profissão.

Embora se considere que inúmeros fatores correlacionados e isolados possam afetar o exercício da profissão docente, Esteve⁴ (1999) indica que o trabalho do professor, no exercício de sua função, terá resultados diferenciados de acordo com a incidência de diferentes fatores e a forma como o professor concebe e reage diante deles, os quais podem ser prazerosos ou não, tendo consequências positivas ou negativas para a saúde do professor. De acordo com Esteve (1999, p. 59):

A pressão do contexto social e as dificuldades objetivamente existentes na prática do magistério não afetam por igual a todos os professores. Entre eles, num numeroso grupo é capaz de romper esse mal-estar difuso, propondo novas respostas, criativas e integradas, para fazer frente aos novos problemas.

Observa-se que diversos aspectos, decorrentes do atual contexto histórico, social e político, podem acarretar a falta de prazer no ofício docente, tais como as condições de trabalho, a intensificação e a flexibilização, os baixos salários, a desvalorização e, conseqüentemente, o desprestígio da carreira de professor. A formação inicial do professor nem sempre condiz com o público que ele atende, além disso, há o desinteresse por parte dos alunos que não veem motivo para estudar, entre outros. Ademais, estamos diante de uma sociedade que está transferindo muitas funções para a escola, como afirma Oliveira (2013, p. 53):

Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e

² Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/problemas-de-saude-afastam-cinco-professores-por-dia/> Acesso em: 14 nov. 2021.

³ Disponível em: <http://www.minharadionet.com.br/professores-afastados-sao-o-suficiente-para-31-escolas/> Acesso em: 14 nov. 2021.

⁴ Esclarecemos que o autor trabalha a partir de um referencial teórico epistemológico diferente do que embasa o presente trabalho, entretanto, trata-se de referência para o tratamento do tema abordado.

responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares.

Esteve (1999, p. 28) complementa:

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, nas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos..., a lista de exigências parece não ter fim.

Por considerar que existem muitas variáveis que podem influenciar o trabalho dos professores e não ser possível abarcar todas elas, devido, sobretudo, à complexidade do fenômeno em questão, focaliza-se, nesta pesquisa, um aspecto que se considera central para se compreender, em uma perspectiva de conjunto, os dilemas vivenciados pelos docentes no exercício de seu trabalho, retratar as condições de trabalho do professor. Esse profissional, como qualquer outro trabalhador, sofre o processo de precarização específico desta categoria, agravado pelas reformas neoliberais, que preconizam a intensificação, a flexibilização, a produtividade e a polivalência, assim afirmam ALVES (2006), BRUNO (2011), BARUEL (2013), DAL RI (2004), somadas ao desprestígio social (ESTEVE, 1999, p. 34).

Barreto (2011) baseia-se nos dados coletados pelo Exame Nacional de Cursos-ENADE, realizado em 2005, indica que a cada dia, menos jovens se interessam pela docência e nos cursos de licenciatura predominam pessoas com maior idade.

Diante dessa realidade, busca-se, nesta pesquisa, com base na concepção dos docentes da escola, responder à seguinte problemática: Como se configuram as condições de trabalho docente em uma escola estadual no município de Campo Grande? Há mecanismos que indicam a precarização deste trabalho? Se sim, quais?

A pesquisa está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, será abordada a precarização do trabalho no Brasil dentro de um contexto neoliberal⁵, a partir de 1990, e o

⁵ Contexto neoliberal onde se prevalecem os ideais de uma corrente de pensamento político o Neoliberalismo. De acordo com Draibe (1993) a ideologia neoliberal, projeta uma cultura política movida na busca por soluções ágeis e eficiente, suas proposições teóricas atacam ao Estado do Bem-estar social, com a redução do papel do estado, tornando-o mínimo com uma política social pensada de modo residual, somente para complementar o que o sujeito não alcançou através do mercado e recursos familiares.

professor como um trabalhador assalariado. No capítulo 2, discutir-se-á as Políticas de Contratação – a remuneração e a carreira docente em Mato Grosso do Sul –, as Políticas de Valorização dos docentes da Educação básica no Brasil, o Financiamento da Educação como forma de valorização dos profissionais do magistério (o FUNDEF e o FUNDEB) e as Políticas Educacionais do Estado de MS, bem como os impactos nas condições de trabalho e remuneração.

No capítulo 3, serão apresentados os dados da pesquisa empírica, analisados com base nos referenciais teóricos que norteiam a pesquisa, cujo objeto são as condições do trabalho docente em uma escola estadual no município de Campo Grande. Serão apresentados os procedimentos metodológicos, a caracterização da escola pesquisada, a caracterização do sujeito da pesquisa, as condições gerais de trabalho dos professores da escola, a remuneração, a jornada de trabalho, a forma de contratação docente, o plano de carreira e de que forma as políticas e as reformas educacionais incidem nas condições de trabalho e na vida dos docentes, por intermédio das exigências postas para a organização do trabalho didático, conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação para o ensino público na rede Estadual de Educação.

Ao analisar os dados, foram identificados mecanismos de precarização do trabalho docente, tais como a flexibilização, a intensificação e o controle. Evidenciou-se a relação existente entre condição de trabalho, condições de vida e satisfação profissional, em que os docentes pesquisados demonstraram pouco conhecimento em relação ao plano de cargo e à carreira Estadual, tais evidências levaram à reflexão acerca da valorização profissional e direcionaram para o plano de intervenção com os professores.

O plano de intervenção será elaborado a partir dos dados levantados na pesquisa com a FETEMS, que serão divulgados via folheto informativo impresso, em forma de orientação e discussão com os professores sobre a carreira docente e sobre as implicações das reformas na carreira, para que o trabalhador docente possa ter conhecimento das mudanças recentes ocorridas e das que estão por vir, será apresentado como apêndice nesta dissertação.

Com isso, verificaremos, neste estudo, os principais indicadores de precarização do trabalho docente, isto é, os mecanismos de controle sobre o trabalho, a produtividade e a intensificação do trabalho, assim como a flexibilização nas relações de trabalho e a incidência das orientações advindas da política municipal sobre o trabalho do professor.

Visando justificar a relevância científica do estudo proposto, realizaremos levantamento bibliográfico que demonstre a necessidade de pesquisas que tratem especificamente dessa

temática e dos objetivos propostos, evidenciando que as condições de trabalho dos professores do estado de Mato Grosso do Sul têm sido pouco pesquisadas.

1. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Para refletir sobre as condições do trabalho docente, devemos situá-las no contexto histórico, político e econômico do capitalismo contemporâneo, cujos efeitos de sua remodelação afetam profundamente as condições de trabalho e a subsistência do conjunto dos trabalhadores, entre eles, os professores. Nesta pesquisa, buscamos traçar as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir de meados da década de 1990, devido ao avanço da política neoliberal e ao processo de reestruturação produtiva no Brasil. Esse cenário trouxe, como consequência, a intensificação, a flexibilização e a precarização do trabalho assalariado com significativas perdas de direitos trabalhistas.

Inserido nesse contexto, encontra-se o trabalho docente que, assim como os demais, sofre mudanças significativas, sobretudo, a partir de 1990. Um exemplo disso é a forma como o papel do professor é visto na sociedade e a perda de prestígio social dessa categoria, o que denota consequências advindas do processo de precarização e de intensificação do trabalho, por meio, entre outros fatores, do aumento de jornadas de trabalho e da estagnação salarial.

1.1. O contexto neoliberal e a precarização do trabalho a partir de 1990

Por estar submetido às transformações do capital, o trabalho no Brasil tem apresentado diferentes configurações ou morfologias (ANTUNES, 2018). No processo de redemocratização do país, no final de 1970 e início de 1980, houve muitas lutas para resgatar os direitos trabalhistas perdidos durante o período da ditadura militar, os quais foram sucessivamente corroídos a partir da década de 1990. De acordo com Braga (2012, p. 145):

[...] a ditadura militar introduziu políticas que institucionalizaram a rotatividade da força de trabalho. Ao eliminar o ônus patronal sobre as demissões imotivadas, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) reforçou tanto a degradação das condições de trabalho quanto a política de compressão salarial.

A velocidade e a dimensão das transformações no trabalho assalariado, desde a década de 1990, suscitaram teses acerca da extinção do trabalho, contudo, Alves (2005), Antunes (2009; 2018), Braga (2012) e Lessa (2011) afirmam que não é o fim do trabalho ou da classe trabalhadora, mas um momento de transformações significativas na morfologia do trabalho,

que vem remodelando tanto o trabalho quanto alterando a composição e o perfil da classe trabalhadora.

No Brasil, em particular na década de 1990, as transformações geradas pela nova *divisão internacional do trabalho* foram de grande intensidade, já que partiram de uma dinâmica interna, característica dos países de industrialização dependente, fundada na superexploração da força de trabalho. A imposição de baixos salários, associada a ritmos de produção intensificados e jornadas de trabalho prolongadas, foi ainda acentuada pela desorganização do movimento operário e sindical, imposta pela vigência, entre 1964 e 1985, da ditadura civil-militar (ANTUNES, 2018, p. 138).

Observa-se que, no Brasil, as fábricas basicamente foram organizadas baseadas nos modelos de produção taylorista e fordista, nos quais o trabalho se dava em linhas de produção extremamente divididas, cada trabalhador era especializado numa etapa do trabalho, sendo que a maior produtividade decorria da intensificação do trabalho advindo do ritmo imposto pela maquinaria, da presteza em realizar o movimento que lhe cabia como elo do trabalhador coletivo e pela extensão da jornada de trabalho. Nesse período, vigorava a legislação trabalhista conquistada através da luta dos trabalhadores vinculada a forças sindicais e interesses governamentais, sendo estabelecida mediante a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho, CLT em 01 de maio de 1943, por meio do Decreto Lei nº 5.452. A CLT ficou conhecida como “[...] uma espécie de constituição do trabalho no Brasil” (ANTUNES, 2018, p. 170). O trabalho, embora estável, contratado e regulamentado, já dava sinais de precariedade com ritmos intensos, baixos salários e jornadas prolongadas.

A partir da década de 1990, com a vitória nas eleições presidenciais de Fernando Collor de Melo, as reformas neoliberais avançaram de forma mais contundente no Brasil, por meio do fortalecimento da política para o comércio exterior, sob a justificativa de incentivar a competitividade das empresas brasileiras no mercado mundial. O capital financeiro vai se sobrepondo ao capital produtivo e dessa forma aprofunda-se a degradação do trabalho, de acordo com Antunes (2018, p. 31-32):

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a ‘flexibilização’ crescente dos contratos de trabalho (ANTUNES, 2018, p. 31-32)

Dessa forma, a indústria brasileira precisou se adequar para competir internacionalmente, conforme os padrões exigidos pelo processo de reestruturação produtiva. Para isso, precisava ser mais enxuta, produtiva, inspirada nos padrões toyotista, aumentando a produtividade e reduzindo custos. O que seria conseguido pela diminuição de efetivo de trabalhadores, buscando a qualificação da força de trabalho e maior exploração, bem com a diminuição dos níveis hierárquicos, tornando as empresas mais horizontalizadas:

A empresa toyotista, que segue o receituário do “modelo japonês”, é mais horizontalizada, na medida em que se estrutura em redes e nas cadeias produtivas de valor cada vez mais globalizadas, utilizando-se de modo abundante de todos os mecanismos possíveis e imagináveis de terceirização e flexibilização do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 296).

Entretanto, o modelo toyotista não rompeu totalmente os ideais do fordismo e taylorismo, implantou novos conceitos, necessários para a reestruturação produtiva. Vale ressaltar que, nos países capitalistas periféricos, houve a combinação dos dois modelos de produção, seja porque a forma de organizar a produção variou conforme o setor, seja porque em uma mesma empresa organizada em rede, a exploração do trabalho simples ocorreu em um elo da cadeia produtiva, como analisou Bruno (2011).

De certo modo, o toyotismo conseguiu “superar”, no sentido dialético (superar conservando), alguns aspectos predominantes da gestão da produção capitalista sob a grande indústria no século XX, inspirados no taylorismo e fordismo, que instauraram a parcelização e repetitividade do trabalho. (ALVES, 2005, p. 35).

Consoante citação acima, o modelo de organização toyotista tem como base uma empresa mais enxuta e produtiva e, para isso, utiliza-se de tecnologia mais avançada, várias ferramentas organizacionais de gestão, tais como: *Just-in-time/kanban*, autonomia/auto-ativação, trabalho em equipe e polivalente, a subsunção da subjetividade do operário, entre outros.

Just-in-time/kanban quer dizer uma empresa enxuta, zero estoque, onde a produção é feita de acordo com a demanda, sem excesso, referindo-se tanto ao estoque, ao pessoal, ao maquinário quanto ao tempo morto (ALVES, 2005).

Autonomia/auto-ativação, de acordo com Alves (2005), diz respeito ao controle de qualidade no local do trabalho com paragem automática quando houver erros. O primeiro se refere ao trabalho morto realizado pela máquina e o segundo ao trabalho humano, de modo que

não tenha defeitos na linha de produção. Assim, enquanto produzem, os trabalhadores fazem o controle de qualidade, pois os maquinários ficam em posições adequadas, de forma a permitir ao trabalhador operar várias máquinas ao mesmo tempo e ainda fazer o controle de qualidade.

Há também o controle da subjetividade do trabalhador, uma vez que este toma para si os objetivos da empresa, esforçando-se ao máximo para o aumento da qualidade e da produção, já que o seu salário depende de sua produtividade, que passa a ser avaliada constantemente com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas, tanto no individual quanto na equipe. A captura da subjetividade do trabalhador é uma das mais importantes, senão a mais importante de todas as ferramentas do Toyotismo. Para Alves (2005), esse é o “mistério do toyotismo” em que o trabalhador é “convencido” a se comportar de modo a cooperar com as expectativas do capital.

Ocorre a adoção sistêmica de novas práticas organizacionais vinculadas à lógica do toyotismo, até mesmo com mecanismos de emulação operária voltados para o “envolvimento estimulado”, não apenas no nível do processo de produção (caso, por exemplo, da recomposição da divisão do trabalho), mas com a adoção de novos sistemas de pagamento capazes de capturar a subjetividade operária; é o caso dos bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados (ALVES, 2005, p. 199).

Com o alinhamento da subjetividade do trabalhador à forma de organização da empresa mais horizontalizada, há a redução do trabalho improdutivo dentro das fábricas, tendo em vista a eliminação de parcela dos trabalhadores intermediários da hierarquia institucional, e a otimização da exploração sobre os demais, ampliando e integrando as atividades realizadas pelos trabalhadores produtivos.

A eliminação de várias funções como supervisão, vigilância, inspeção, gerências intermediárias etc., medida que se constitui em elemento central do Toyotismo e da empresa capitalista moderna com base na *leanproduction*, visa transferir e incorporar ao trabalho produtivo atividades que eram anteriormente feitas por trabalhadores improdutivos. Reduzindo o trabalho improdutivo, com sua incorporação ao próprio trabalho produtivo, o capital se desobriga de uma parcela do conjunto de trabalhadores que não participa diretamente do processo de criação de valores (ANTUNES, 2009, p. 125).

Antunes (2009) cita o controle de qualidade, como exemplo, feito no próprio setor de produção entre os pares.

Outro processo que caracteriza a configuração das empresas na divisão social do trabalho, no capitalismo contemporâneo, é a terceirização de partes do processo produtivo como estratégia para desonerá-las dos custos trabalhistas com a força de trabalho e incorporar ao valor

extraído na cadeia produtiva, tal como preconiza a lógica do toyotismo. Vale ressaltar que a terceirização inicialmente era permitida apenas para atividades *meio*, que não faziam parte da produção final, como serviços de limpeza, de transportes, de segurança e de partes acessórias do produto.

No entanto, com o avanço das políticas neoliberais, ela avançou para as atividades *fim* e, no caso brasileiro, a Lei da terceirização nº 13.429 de 31 de março de 2017 e a Reforma trabalhista, Lei nº13.467 de 13 de julho de 2017, veio regulamentar a desobrigação dos empresários com os custos trabalhistas da força de trabalho, de modo a propiciar a flexibilização das relações de trabalho. De acordo com Antunes (2018), a terceirização veio para desfigurar ainda mais o mundo do trabalho, pois amplia a burla à regulamentação das leis trabalhistas, diminuindo o número de trabalhadores amparados pela CLT e aumentando a informalidade.

A terceirização se tornou, então, o novo elixir da vida empresarial. Atingindo praticamente todos os setores e ramos produtivos e de serviços, as empresas globais – respaldadas pelos governos – alegam ter de aumentar sua produtividade e competitividade, o que só pode ser feito por meio da corrosão das condições e dos direitos do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 173).

A terceirização pode vir mascarada com diferentes roupagens, uma delas é a pejetização, na qual o trabalhador abre microempresas com objetivo de prestar serviços aos grandes empresários e estes não têm obrigações trabalhistas a cumprir. O trabalhador é seu “próprio patrão” e, com o objetivo de aumentar seus ganhos, superexplora o trabalho, muitas vezes, negligenciando seus direitos, com jornadas de trabalho longas e intensificadas, reduzindo seu tempo livre e férias para garantir a sua produtividade (ANTUNES, 2018).

Recebendo salários menores, enfrentando jornadas de trabalho bem mais extensas do que as do conjunto dos assalariados contratados sem tempo determinados e com direitos, sofrendo constantemente as burlas em relação à legislação social do trabalho, vivenciando a expansão dos acidentes e adoecimentos, a terceirização não para de se ampliar, agora com o respaldo legal que vem sendo obtido pelo governo da devastação. (ANTUNES, 2018, p. 168)

Essas adequações custaram muito caro ao mundo do trabalho, pois utilizavam-se de estratégias de gestão que trouxeram grandes mudanças na realidade dos trabalhadores, reduzindo consideravelmente o número de operário nas fábricas, pois, com a adequação de

novas tecnologias, o trabalho vivo foi substituído pelo trabalho morto, intensificando, assim, o trabalho daqueles que permaneceram empregados para garantir a produtividade.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho. Em outras palavras, trata-se de um modelo de gestão que simultaneamente se organiza visando o envolvimento da *subjetividade inautêntica*, o *controle da subjetividade* dos trabalhadores, mecanismo necessário para a obtenção de altos índices de produtividade, e se configura cada vez mais como incapaz, pela própria intensidade concorrencial e instabilidade do mercado, de garantir condições de trabalho minimamente adequadas à saúde física e mental dos trabalhadores (ANTUNES, 2018, p. 151).

Os trabalhadores demitidos das grandes indústrias engrossavam a porcentagem de desempregados e, para conseguir garantir sua subsistência, voltam para o mercado de trabalho por meio da informalidade ou da terceirização com contratos temporários e salários menores. Tudo isso colabora para o acirramento da cisão da classe trabalhadora (ANTUNES, 2018).

[...] ocorre uma cisão na estrutura da classe operária, entre seu núcleo produtivo, constituído pelos operários “polivalentes”, com capacidade de autonomia, de iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos, e os demais operários industriais, o subproletariado tardio, que são incorporados à periferia da produção, em sua maioria com empregos precários, temporários e com níveis de salários inferiores. Temos, portanto, a tendência de constituição de um mercado de trabalho “dual”, adequado a lógica do toyotismo (ALVES, 2005, p. 70).

As mudanças no mundo do trabalho não só atingiram o setor industrial, como também o setor de serviços. Com a introdução das novas tecnologias e dos recursos de gestão, houve a remodelagem do trabalho e um novo perfil de trabalhador.

Na verdade, o imperativo do capitalismo mundial é, cada vez mais, introduzir novas tecnologias microeletrônicas e novos padrões organizacionais vinculados à lógica do toyotismo (a *leanproduction*), não apenas na indústria, mas no setor de serviços (inclusive os vinculados à reprodução social), que tendem a não possuir mais a capacidade de absorver a parcela de trabalhadores assalariados que estão à procura de empregos (ALVES, 2005, p. 76).

Alves (2005) indica que tanto as fábricas quanto o setor de serviços dão lugar a um novo proletário, mais individualista, que aos poucos vai perdendo a solidariedade da classe, sendo

mais competitivo entre seus pares, enfraquecendo a consciência da classe e gerando o seu desmantelamento.

A natureza do toyotismo, ou da ideologia do neoprodutivismo, apesar de basear-se na introdução de novas tecnologias microeletrônicas na produção (o “trabalho morto”), sua maior preocupação ainda é manipular e constituir um novo tipo de exploração do trabalho vivo (ALVES, 2005, p. 64).

Ou seja, a introdução de novas tecnologias na produção colabora paulatinamente para a ampliação da exploração do trabalhador.

Não menos importante é dizer ainda que a *classe trabalhadora*, em sua *nova morfologia*, participa cada vez mais do processo de valorização do capital e da geração de mais-valor nas cadeias produtivas globais. As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradantes, os trabalhos intermitentes, os assédios, os adoecimentos, padecimentos e mortes decorrentes das condições de trabalho indicam o claro processo de proletarianização dos assalariados de serviços que se encontra em expansão no Brasil e em várias partes do mundo, dada a importância das informações no capitalismo financeiro global. Constituem-se, portanto, numa nova parcela que amplia e diversifica a classe trabalhadora (ANTUNES, 2018, p. 64).

O processo de reestruturação produtiva ocorre no contexto de mundialização do capital e emergência do pensamento político e econômico neoliberal, que já dava sinais na década de 1980, mas, no Brasil, intensificou-se na década de 1990.

A fusão entre neoliberalismo e reestruturação produtiva, dentro de um universo conduzido pelo capitalismo financeiro, gerou profundas transformações no mundo do trabalho, afetando em especial o sindicalismo. Informalidade, flexibilização e terceirização passam a ser imperativos empresariais. No apogeu da era da financeirização, do avanço técnico científico- informacional, o mundo do trabalho vivenciou fortes mutações no Brasil, alterando sua morfologia, com intensa ampliação da informalidade, da precarização e do desemprego (ANTUNES, 2018, p. 198).

Dessa forma, será pontuado, neste capítulo, o que cada governo brasileiro, a partir da década de 1990, contribuiu com medidas governamentais voltadas à reestruturação produtiva e ao aprofundamento das reformas neoliberais.

Fernando Collor de Melo (1990-1992), do período de sua eleição ao seu *impeachment*, sob o discurso da modernização do parque industrial nacional, investiu na abertura comercial por meio da industrialização pautada no investimento externo direto.

[...] impôs-se a Reforma do Estado capitalista no Brasil, como a própria condição para a sustentabilidade da reprodução interna do capital no país. Era importante para a preservação do ciclo de crescimento capitalista, baseado no equilíbrio das contas externas e do balanço de pagamentos, a presença de novos investimentos externos diretos atraídos pelas novas oportunidades de negócios criadas pela privatização e pelo novo espaço de valorização do capital posto pelo Mercosul – Mercado do Cone Sul. Tentativa de instaurar, tal como ocorreu no governo Kubitscheck, um novo padrão de financiamento da acumulação capitalista no país, adequado à época da mundialização do capital (ALVES, 2005, p. 115).

Segundo Alves (2005), o governo Collor desencadeou, no Brasil, um período de desemprego de massa e a precarização das condições de trabalho e de salário. De acordo com Alves (2005, p. 197):

O lastro do novo ciclo de crescimento da economia capitalista no Brasil são as transformações neoliberais, voltadas para a estabilização da moeda, abertura comercial e a reforma do Estado (com as privatizações, Reforma Administrativa, Reforma da Previdência e Reforma Tributária).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se o processo de privatização de estatais e terceirização dos serviços e acarretou ainda mais uma perda para os trabalhadores, devido à precarização dos serviços com intensificação do trabalho, péssimas condições de trabalho, salários reduzidos e desemprego em massa (BRAGA, 2012). O mesmo autor demonstra que, no setor das comunicações, após a privatização da Telebrás em 1998, houve grande avanço no processo de precarização com ampliação da jornada de trabalho e intensificação de serviços. Vale ressaltar que

[...] no Brasil, as medidas de flexibilização das relações de trabalho na década de 1990 levaram a criação do contrato de trabalho por tempo determinado, contrato de trabalho por tempo parcial, além da lei da terceirização, colocando um menu de opções flexíveis para a exploração da força de trabalho (ALVES, 2011, p. 8-9).

Exatamente no período em que se intensificou a flexibilização no trabalho, em 1998, foi aprovada a lei do Contrato temporário, Lei nº 9601 de janeiro de 1998, que significou uma ação de desconstrução de direitos trabalhistas conquistados na CLT (ALVES, 2005, p. 245).

Luís Inácio Lula da Silva, mesmo sendo eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e atuante nas lutas sindicais da década de 1980, não confrontou, com sua política econômica, o neoliberalismo, houve a continuação das privatizações, dos incentivos às exportações e das tentativas de uma reforma trabalhista mais ampla, que não conseguiu se concretizar:

Quando o governo Lula (2003-2010) teve início, as suas primeiras ações indicaram uma continuidade em relação à política econômica de FHC, ainda que nuançada por uma variante social-liberal. Seu governo preservou os interesses do capital financeiro, com a manutenção do superávit primário (recursos orçamentários destinados ao pagamento dos juros da dívida pública) (ANTUNES, 2018, p. 121).

O setor de telemarketing no governo Lula, de acordo com Braga (2012), teve uma expansão tanto no Sudeste quanto no Nordeste, abrindo porta do mercado de trabalho formal a muitos jovens. Porém, ressalta esse mesmo autor que o trabalho é bastante intensificado.

Com a automatização do trabalho do teleoperador, os ganhos de produtividade são alcançados à custa de um acentuado aumento da fadiga física, da postura automatizada, dos contratos de trabalho em tempo parcial, da vertigem oriunda da multiplicidade das chamadas e do adoecimento no trabalho (BRAGA, 2012, p. 190).

Dessa forma, segundo Antunes (2021, p. 3), Lula implantou um governo policlassista e conciliador de classes, pois “[...] ao mesmo tempo em que se preservavam e ampliavam os interesses e lucros das frações burguesas dominantes, favoreciam-se também os setores mais empobrecidos da classe trabalhadora brasileira”.

Dilma Rousseff, nos anos seguintes, tanto no primeiro como no segundo mandato, manteve as mesmas medidas neoliberais de Lula: privatizações, concessões de empresas estatais e alteração nos direitos funcionais. No entanto, no final do seu primeiro mandato, quando a economia mundial entra em colapso devido a uma crise estrutural do capital, o projeto de governo do PT começou a sofrer (ANTUNES, 2021).

As rebeliões de junho de 2013 foram os primeiros sinais de que a situação estava se alterando rapidamente. Elas estamparam, em um momento especial do cenário global, marcado por rebeliões em diversos países, causas singulares e particulares da realidade brasileira, como o enorme descontentamento frente à corrupção e aos gastos públicos necessários para a realização da Copa das Confederações, que se realizaria em 2014 (ANTUNES, 2021, p. 3-4).

Entretanto, com as eleições presidenciais em 2014, a situação piorou, quando partes da classe dominantes, antigos apoiadores do PT, começaram a mudar de lado, “exigindo um ajuste fiscal mais duro” (ANTUNES, 2021, p. 5).

Mesmo diante desse quadro de grande mobilização social, a então presidente Dilma Rousseff conseguiu ser reeleita, porém se intensificaram as perdas trabalhistas.

Pouco depois da vitória eleitoral, em meio ao crescente descontentamento popular, ao crescimento do trabalho precarizado e do desemprego, Dilma alterou as regras para concessão do seguro-desemprego, aumentando prazo de trabalho ininterrupto mínimo (de seis para doze meses) para obtenção do benefício pela primeira vez e estendendo-o também nos casos de novas solicitações. Se não bastasse, promoveu alterações nos critérios de concessão de pensão por morte, sinalizando claramente que o ônus da crise seria, uma vez mais, pago pela classe trabalhadora (ANTUNES, 2018, p. 286).

Antunes (2021) reforça que, embora os governos do PT tivessem reduzido o desemprego, não conseguiram eliminar as condições de vulnerabilidade dos empregos informais e terceirizados, o que só fortalecia a precarização do trabalho, pois

[...] parcela significativa dos empregos criados encontravam-se nos *call centers* e telemarketing, nos trabalhos *online*, no comércio, nos hipermercados, na indústria hoteleira, de *fast food* etc., responsável pela ampliação do novo proletariado de serviços, do infoproletariado, além de um enorme contingente de jovens trabalhadores nas demais empresas de serviços. (ANTUNES, 2021, p. 4).

Diante de tamanho descontentamento social com as medidas antipopulares tomadas por Dilma, esta perde apoio da classe trabalhadora.

Para Boito (2021, p. 16), enquanto havia crescimento econômico, “ [...] o capital internacional permaneceu na defensiva [...]”, porém, quando houve a queda no crescimento econômico, a situação começou a mudar, com investidas do capital internacional e da fração da burguesia brasileira que era integrada a ele. Dessa forma, começa a pressão de uma parte da burguesia, que já manifestava interesse em intensificar a reforma trabalhista e previdenciária.

Constata-se uma crise de alta densidade social, política, institucional e econômica.

Não é difícil constatar que a crise é de alta densidade: *social*, porque o descontentamento permeia todas as classes e frações de classe, ainda que de modo diferenciado e frequentemente antagônico; *política*, porque abriu uma fissura (que parece irreversível) na base partidária de apoio ao governo, sendo que vários partidos e grupamentos políticos que havia pouco tempo apoiavam o governo agora estão em campanha aberta pelo *impeachment*; e *institucional*,

porque inseriu setores do Parlamento brasileiro em franca oposição ao governo, com riscos de confrontação também entre Legislativo e Executivo, com consequências diretas junto ao Judiciário, visto que o STF está sendo frequentemente chamado a dar interpretação legal aos desmandos do Parlamento sob o comando de uma presidência da Câmara golpista.[...] Se tudo isso não bastasse, a crise tem uma forte matriz *econômica*, que vem intensificando o desemprego, rebaixando fortemente os salários e criando um clima de incerteza que a retroalimenta (ANTUNES, 2018, p. 241).

Crise essa que ocorreu, em 2016, durante o *impeachment* de Dilma Rouseff, considerado, por Antunes (2018), como golpe.

O golpe parlamentar que levou ao impeachment de Dilma Rousseff não apresentou provas judiciais cabais que comprometessem Dilma. Tratou-se, então, de uma deposição política. Foi por esse motivo que Dilma não teve como punição a perda de seus direitos políticos, que seria uma consequência jurídica de sua deposição. Tendo sido uma deposição essencialmente política, foram preservados os seus direitos políticos. Estampava-se uma evidente incongruência jurídica. (ANTUNES, 2021, p. 6).

Assumindo a presidência o vice, Michel Temer, que tratou de pôr em prática as reformas na legislação trabalhista e, mesmo diante de movimentos sociais contrários, ela foi efetivada com a Lei n. 13.467/17, sob a justificativa de que a CLT estava ultrapassada, obsoleta e precisava ser adequada às novas condições sociais e de trabalho, de modo a diminuir o percentual de desempregados no Brasil. De acordo com Souto Maior (2017, p. 147):

Lembre-se que a “reforma” não foi, de fato, uma reforma, mas a tentativa de promover uma alteração profunda na regulação trabalhista brasileira, e teve por base exatamente o fundamento de que seria necessário, segundo se disse exaustivamente, superar a “CLT de Vargas”, de 1943, que possuiria apenas normas anacrônicas e obsoletas.

Os argumentos utilizados para a reforma foram:

- a) Eliminação da insegurança jurídica;
- b) Geração de empregos (ou redução do desemprego);
- c) Não redução de direitos;
- d) Correspondência plena com a Constituição;
- e) Flexibilização, para melhor adaptação da lei à determinadas necessidades;
- f) Modernização da legislação, acompanhando a evolução tecnológica;
- g) Fortalecimento da atuação sindical (SOUTO MAIOR, 2017, p. 157).

No entanto, o que ocorreu foi grande perda de direitos do trabalhador, um exemplo que tenta mascarar tal consequência é o item “e”, no qual aparece a palavra “flexibilização”, com o objetivo de adaptar a legislação. Na verdade, o que ocorre é uma sobreposição do negociado sobre o legislado, que significa que o combinado do empregado com o empregador valerá mais do que a legislação vigente, por exemplo, o estabelecimento da jornada de trabalho, redução de salário e o parcelamento das férias. Sabemos que, na prática, o empregador possui mais poder na negociação, uma vez que o desemprego estrutural força o trabalhador a aceitar acordos contratuais desvantajosos, pois se não aceitar, outro trabalhador irá.

O termo “flexibilização”, como já ocorrera na década de 90, foi utilizado como um eufemismo para não se perceber a realidade, embutida na fórmula do negociado sobre o legislado, de uma imposição, pela força, aos sindicatos, da aceitação de redução de direitos, mas que não aparece como tal e sim como efeito de uma negociação (SOUTO MAIOR, 2017, p. 164).

Dessa forma, ocorre uma corrosão dos direitos do trabalho e um desmantelamento da CLT.

Assim, nesse universo caracterizado pela *subsunção do trabalho* ao mundo maquínico (seja pela vigência da máquina-ferramenta do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais), o trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o *trabalho atípico*, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” e mais recentemente os trabalhos intermitentes (ANTUNES, 2018, p. 67).

Em novembro de 2017, entrou em vigor a Lei n. 13.467/17, assim, passou-se a sentir os efeitos dessa nova legislação, a partir da qual foram alterados mais de duzentos itens da CLT, e as reformas não param por aí. Em 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, foi aprovada a Ementa Constitucional Federal (EC), nº 103 de 12 de novembro de 2019, a qual altera o sistema da Previdência Social, em muitos artigos, ampliando o tempo de contribuição, idade mínima, modificando a fórmula de cálculo, aumento da alíquota de desconto, destituindo direitos dos trabalhadores há muito tempo conquistados. Embora ainda esteja sendo votada, se aprovada, representará mais perdas de direitos, como a PEC 32⁶, que promove importantes

⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083> Acesso em: 15 nov. 2021.

alterações para servidores, empregados públicos e organização administrativa, que alcançará os docentes que trabalham de forma concursada ou contratada no setor público.

Assim como nas demais categorias, as reformas neoliberais também assolam o trabalho docente no Brasil.

Dentro de um contexto mais amplo, por meio da mundialização do capital, a educação brasileira sofre influência de organismos internacionais que impacta na configuração das instituições e sistemas de ensino que ofertam esse serviço público quanto às condições em que é realizado o trabalho docente. As iniciativas de reorganização do trabalho docente no Brasil e a consequente precarização deste, ocorrem desde o desenho das políticas de formação, como é expresso na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, até a sua atuação profissional, devido às condições de trabalho inadequadas a que estão submetidos, à forma de contratação, aos baixos salários e ao reconhecimento do seu papel na sociedade.

1.2. O professor como trabalhador assalariado

Para essa discussão, interessa apreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no bojo do processo de mundialização do capital e na configuração dos estados nacionais sob a égide das políticas neoliberais que, no Brasil, tem maior profusão a partir da década de 1990. Na atualidade, as relações de trabalho na educação estão bem diferentes daquelas que vigoraram nas décadas de ouro da educação (40 e 50), momento em que o professor era considerado profissional liberal, que tinha a liberdade de cátedra e controle total sobre o seu trabalho, no sentido de decidir o que e como fazer. Piovezan (2017) afirma que a educação já vivenciou o mencionado período de prestígio, entretanto,

[...] a atual realidade de trabalho dos professores é bastante distinta do trabalho docente realizado nas décadas de 1940 e 1950, tendo em vista que esses profissionais possuíam prestígio social, salários elevados, jornada de trabalho reduzida e, principalmente, o controle sobre o processo de trabalho ou a liberdade de cátedra (PIOVEZAN, 2017 p. 23).

É fundamental destacar que a educação, naquele período histórico, atendia uma parcela pequena da população, a qual possuía tempo e condições materiais de frequentar a escola. Portanto, tratava-se de uma demanda populacional muito menor do que atendida em 2020, a partir da democratização do acesso ao ensino, em especial, desde a década de 1970 (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005), somado à implantação do FUNDEB (BRASIL, 2007) que se

ampliou a obrigatoriedade para parte da etapa da Educação Básica, compreendida dos 4 aos 17 anos de idade.

Os fatores mencionados anteriormente, acrescidos das perdas salariais e do desenho centralizado e padronizado das políticas públicas em atendimento às recomendações internacionais, são determinados em grande medida por diversas modalidades de políticas públicas educacionais que os condicionam em grande medida, como é o caso do currículo nacional padronizado, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma das evidências deste processo. Ademais, soma-se a esses os indicadores voltados à avaliação estandardizada do rendimento escolar, os modelos de gestão e organização do trabalho pedagógico advindo do setor privado, entre outras dimensões das reformas, a serem mencionadas a seguir neste capítulo, que situam o professor como mero executor do trabalho educativo. Vale considerar, ainda, o contexto de regressão salarial que, segundo Piovezan (2017), o arrocho salarial, no período de expansão da escola pública, parecia ser intransponível e foi palco de intensas lutas dos profissionais da educação.

Entretanto, o docente sofre o processo de precarização específico desta categoria, agravado pelas reformas neoliberais que preconizam a intensificação, a flexibilização, a produtividade e a polivalência (ALVES, 2006; BRUNO, 2011; BARUEL, 2013; DAL RI, 2004), acrescidas do desprestígio social por parte da sociedade.

No Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público e seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada a receita pública per capita e a capacidade de mobilização desta categoria profissional. A remuneração depende, também, do prestígio da profissão, o que está intimamente ligado ao perfil do usuário. No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível, evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola 'do filho do outro', o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (PINTO, 2009, p. 59).

Diante de tantos percalços e mudanças, o professor torna-se alienado, desenvolvendo um trabalho em que não se reconhece. Assim, o professor realiza um trabalho sem sentido e prazer pelo que faz, mantendo-se na profissão, muitas vezes, por não ter outra opção, o que pode acarretar, segundo Rebolo e Bueno (2003) e Esteve (1999), o absentismo.

O absentismo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então aos pedidos de licença trabalhista ou,

simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa (ESTEVE, 1999, p. 63).

Nesse contexto, o professor encontra-se diante de um cenário desalentador e sem as condições mínimas para realizar seu trabalho, uma vez que carece de política de valorização profissional, que compreenda formação inicial de qualidade, formação continuada e condições dignas de trabalho, tais como: ambiente adequado em infraestrutura, menor quantidade de aluno em sala, materiais a serem utilizados de qualidade, carreira profissional e salários dignos. Porém, a luta é árdua para se alcançar tais feitos, por se tratar de uma sociedade marcada pela desigualdade social, com queda de investimento público, sem valorização das condições de trabalho dos educadores (SAVIANI, 2018). Segundo Saviani (2018), o campo dos profissionais da educação não está de braços cruzados e busca superar os limites encontrados por meio da criação e da mobilização de entidades representativas:

[...] como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; a Associação Nacional de Educação (Anede), fundada em 1979; a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), constituída em 1979 a partir da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), na qual se transformou a CPB em 1989; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), criada em 1981, além da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), criada em 1978 (SAVIANI, 2018, p. 25).

Como exemplo dessa luta, Freitas (2019), em seu artigo sobre a ANFOP e seus enfrentamentos, afirma que:

Nossas diretorias, no período de 1996 a 2000, assumiram intensamente a mobilização e luta pela formação em consonância com os princípios da ANFOPE, em vários Fóruns, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que neste período organizava os Coneds, com o objetivo de pautar as demandas da educação para o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser elaborado no período de 1998-1999, para posterior aprovação (FREITAS, 2019, p. 60).

Dessa forma, lutar é a palavra de ordem nos dias atuais, pois são as mobilizações sociais que possibilitam um maior fortalecimento da categoria.

É importante considerar a especificidade do trabalho docente, sobre o qual incidem diferentes variáveis que se combinam e, com isso, contribuem para a precarização. É nuclear

no trabalho docente a relação pedagógica que se encontra atravessada pela complexidade da realidade social e pessoal dos alunos e suas famílias; pelo fato do equipamento escolar ser demandado para lidar com questões que, muitas vezes, ultrapassam a sua competência, mas repercutem na escola; pela falta de infraestrutura institucional para realizar o trabalho pedagógico, entre outras questões que repercutem na aprendizagem dos discentes ao gerar descrédito em relação à função social desempenhada pela escola, desmotivação e/ou rebeldia, como discute Bruno (2011, p. 560):

Na realidade, negam-se a trabalhar na sua formação, pois o valor de troca de sua força de trabalho, que calculam a partir da situação das gerações mais velhas, não lhes parece atraente o suficiente para que se submetam aos processos de aprendizagem, já que o futuro que lhes afigura é o mesmo de seus pais e vizinhos, e até mesmo de seus professores, vistos como mal pagos, desprestigiados e sufocados por um ritmo de trabalho estafante.

Diante da complexidade das condições de trabalho, o professor vê sua atuação profissional descaracterizada ao lidar com os conflitos diversos e imprevisíveis, e a falta de resolução dos problemas apresentados gera frustração, o que se traduz na afirmativa de que os alunos não são mais os mesmos. Esteve (1999, p. 29) afirma que:

[...] houve autores, como Claude Merazzi (1983), que defenderam a tese de que, nas atuais circunstâncias, um dos aspectos mais importantes da competência social dos educadores é, certamente, a capacidade de viver e assumir as situações conflitivas. Propondo-se como uma nova exigência da formação de professores o preparo dos mesmos para viverem conflitos.

Caso contrário, o professor poderá se frustrar, por não reagir de forma a transpor as dificuldades, há ainda os casos em que desenvolvem ansiedade, pois não conseguem desenvolver um trabalho a contento, perdendo o entusiasmo de ir para a escola, desmotivado, inconsciente, tenta se proteger, afastando-se lentamente da escola, sendo aquele professor apático ou apresentando pequenos atestados que só vão aumentando gradativamente, resultando em um esgotamento físico e psicológico.

Dessa forma, o professor pode ir acumulando frustrações que podem ou não resultar em adoecimento, que varia muito de indivíduo para indivíduo de acordo com o seu histórico de vida, de formação docente e maneira que reage frente às adversidades encontradas no fazer pedagógico.

Com as reformas educacionais impregnadas da lógica capitalista, que concebe a escola de forma empresarial com metas e resultados a serem alcançados, na qual recorrentemente o professor é responsabilizado, a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, iniciou-se um período de intensas lutas por parte dos professores para reconquistar os direitos perdidos.

Para que o professor consiga atingir objetivamente os resultados exigidos, ocorre a intensificação do seu trabalho com carga horária de trabalho excessiva, somado a isso, o aumento do número de alunos em sala a ser atendidos, burocracia para realizar a atividade laboral, submetido ao controle da administração, a qual seleciona o currículo, determinando os objetivos a serem alcançados e, como garantia para que se concretize, há elaboração de avaliações definidas e aplicadas pelo órgão central. “O princípio da gestão empresarial é prescrever quais serão as políticas desenvolvidas nas escolas, enquanto os professores e gestores tornaram-se os responsáveis pela execução e pelos resultados exigidos” (PIOVEZAN, 2017, p. 87).

Muitas dessas transformações advêm da influência dos organismos multilaterais que, ao conceder empréstimos para fins educacionais, exigem a implementação de seus pacotes de recomendações, um exemplo é o **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)**, que faz parte do Banco Mundial, que em 1996, impunha condições aos países que pegassem empréstimos, como é o caso do Brasil. No que diz respeito à quantidade de alunos por sala, o Banco Mundial orientou que houvesse o aumento para que os recursos economizados pudessem ser gastos com livros e formação continuada de professores. Na obra *Prioridades y estrategias para la educación*, a distribuição de alunos é descrita da seguinte forma:

La relación profesor-alumnos es una medida global de la eficiencia del personal, aunque excluye al personal no docente e indica los promedios de todo el sistema y no el tamaño efectivo de las clases. En China, por ejemplo, la relación profesor-alumnos es de 25:1 a nivel primario y de 17:1 a nivel secundario, en comparación con un promedio de 34:1 y 23:1, respectivamente, en Asia. En China los profesores dan clases solamente durante 12 a 18 horas por semana, en comparación con 20 a 25 horas semanales en otros países (TSANG, 1993). Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos que mejoran el rendimiento, como los libros de texto y la formación en servicio de los maestros [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 64).

A influência, exercida pela lógica do capital na educação, que tem como consequência essa intensificação do trabalho do professor, é resultado da mesma estratégia de reinvenção do capital que acontece com os demais trabalhadores, o mecanismo da mais-valia, que “[...] resulta da capacidade do trabalhador de despende, durante o processo de realização de suas atividades produtivas, um tempo de trabalho superior ao que tem em si incorporado” (BRUNO, 2011, p. 547).

No que se refere à educação, Bruno (2011, p. 559) afirma que:

Intensificar o trabalho do professor, aumentar a jornada e reduzir o valor da sua força de trabalho por meio de baixos salários, são mecanismos típicos da mais-valia absoluta. Historicamente, isso gera apatia e desinteresse dos docentes por seu trabalho, o que, por sua vez, agrava o quadro de baixa produtividade e compromete ainda mais a qualidade do ensino, impedindo o recurso a mais-valia relativa⁷, num círculo vicioso que só agrava o quadro geral.

Também está cada vez mais presente a flexibilização do trabalho, na qual o professor assume funções que não eram suas, agregando mais obrigações ao seu fazer pedagógico, as quais, muitas delas, não fazem parte de sua formação profissional, exemplo disso indica Oliveira (2012) a respeito da gestão democrática, mesmo sendo bandeira de luta da categoria, concretizou-se de forma a ampliar o trabalho do professor em decorrência das condições adversas pelas quais o trabalho se materializa.

Contudo, as reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos considerar que resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Nota-se dualidade, em que o trabalho do professor é desvalorizado e entendido, ao mesmo tempo, como responsável pelo insucesso da educação.

⁷ Bruno (2011) trabalha com os dois conceitos a partir de Marx tanto de mais-valia absoluta quanto de mais-valia relativa. A autora entende como mais-valia absoluta [...] o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da redução desses bens e serviços incorporados na força de trabalho, ou do aumento real da jornada, ou ainda pela conjugação de ambos os processos (BRUNO, 2011, p. 549). No que se refere a mais-valia relativa a autora define que é [...] o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado em idêntica fração de tempo, constituindo, portanto, um acréscimo de tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido. (BRUNO, 2011, P.549)

Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Segundo Esteve (1999, p. 28):

[...] o professor está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, nas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos..., a lista de exigências parece não ter fim.

O salário também é um grande fator de desvalorização profissional, segundo Esteve (1999, p. 34), na sociedade em que vivemos, a valorização do *status* social é baseada no nível salarial e não no saber ou na titulação profissional. Dessa forma, trataremos, a seguir, sobre o trabalho do professor assalariado, e sobre as reformas educacionais que influenciaram nas mudanças das condições do trabalho, bem como a participação popular por meio da atuação dos educadores nas discussões que antecederam essas reformas.

2. POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM MS

Neste capítulo, será analisada a carreira dos docentes da educação básica da rede pública estadual de ensino no estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, será feito um breve histórico do contexto político do período, dando destaque às políticas de remuneração, de contratação e de carreira docente dos governos estaduais, a partir da década de 1990. O recorte histórico tem como objetivo privilegiar as regulamentações, em nível estadual, que decorreram da promulgação da Constituição Federal de 1988 até a atualidade, em 2021.

Na década de 1990, Mato Grosso do Sul era um estado novo, pois havia sido criado em 1977, em decorrência da divisão do estado de Mato Grosso. Naquele contexto, a política voltada para a educação precisava ser construída, assim como as demais, com isso, a carreira docente é marcada por avanços e retrocessos, de acordo com lutas da categoria, dos interesses políticos e do ideal de cada governo. Consequentemente, a educação e o trabalho do professor foram em alguns momentos valorizados e, em outros, sofreram o processo de desvalorização (MELO, 2020). Deste modo, serão abordados os avanços e retrocessos na carreira do Magistério em Mato Grosso do Sul (MS), de acordo com as políticas desenvolvidas no estado.

2.1. Políticas de valorização dos docentes da Educação básica no Brasil

Dentre as principais referências legais sobre valorização, remuneração e carreira do magistério público na educação básica, estão: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Emendas Constitucionais que, na maior parte dos casos, alteram o teor da Constituição, como a EC nº 14 e EC nº 53, que instituiu o FUNDEF e o atual FUNDEB respectivamente; o Plano Decenal de Educação (1993-2003); o Plano Nacional de Educação (2001 a 2010); o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) (BRASIL, 2014); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL, 1996); e a Lei do Piso nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Vale destacar que, a partir da década de 1990, houve significativa ingerência de órgãos internacionais na agenda da educação brasileira. Dentre as principais instâncias de poder internacional que exercem influência na educação brasileira, estão: as Conferências internacionais convocados por organismos internacionais⁸ e as agências multilaterais como o

⁸ A Conferência de Jomtien foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o

Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sendo que as duas primeiras acentuaram sua atuação a partir de 1990.

Assim, a participação do Brasil na Conferência de Educação para todos em Jomtien na Tailândia, em 1990, tem suscitado sucessivas remodelações na política educacional do país, promovendo alterações na legislação educacional brasileira e no desenho das políticas educacionais.

Com base na Declaração Mundial de Educação para todos (JOMTIEN, 1990), foi elaborado o Plano Decenal de Educação (1993-2003), com metas para a educação no período indicado, com base no discurso de viabilizar a educação de qualidade para todos. De acordo com o documento Plano Decenal de Educação (1993, p. 11-12):

Em face da heterogeneidade econômica e cultural do País e em respeito ao princípio federativo e de participação que deve reger esse planejamento, o primeiro passo foi articular, sob a coordenação e responsabilidade do MEC, a composição de um Grupo Executivo constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Obteve-se, também, a participação de dirigentes e especialistas vinculados a instituições de pesquisa e ensino na área de educação, além das seguintes entidades, entre outras:

- CFE (Conselho Federal de Educação);
- Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação;
- CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras);
- CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação);
- CNI (Confederação Nacional da Indústria);
- CNBB/MEB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base);
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura);
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Essa mobilização propiciou debates, em todo o País, dos problemas mais importantes e das alternativas estratégicas para enfrentá-los. As contribuições assim obtidas foram consolidadas durante a Semana Nacional de Educação para Todos realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, e incluídas no processo de elaboração do Plano Decenal.

O Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) faz referência à valorização salarial do profissional da educação:

Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, de onde resultou Declaração Mundial de Educação para Todos, composto por dez artigos que norteiam o compromisso de Educação para todos. Além do Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão foram identificados como aqueles com maior nível de analfabetismo.

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993, p. 43).

No artigo n. 206, a Constituição Federal de 1988, desde sua primeira redação, estabeleceu os princípios da educação e, dentre eles, está prevista a valorização dos profissionais da educação por meio do plano de carreira, piso salarial profissional e concurso público de provas e títulos, tal como dispõe a lei:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] 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; [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (EMENDA CONSTITUCIONAL, nº 53, 2006).

A definição desse princípio constitucional contou com a atuação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) no processo de constituinte que, de forma bastante incisiva, esteve presente nas discussões que antecederam a aprovação da Constituição Federal de 1988 (SAVIANI, 2013).

Vale ressaltar que o FNDEP participou das discussões que antecederam a elaboração do Plano Decenal de Educação, bem como das discussões que antecederam a aprovação Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº9394/1996.

Sobre a valorização dos profissionais da educação, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo nº 67, traz que:

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:

- 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.

As principais referências legais, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB 9394/1996, trazem o direito a valorização profissional da Educação, porém a sua aplicabilidade

está perpassada por contradições, uma vez que tarda as suas regulamentações, como o piso salarial profissional do magistério, que estava previsto desde a Constituição de 1988, e só foi regulamentado vinte anos depois, em 2018 com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Conforme citamos, outra lei que contemplou a valorização dos profissionais de educação, foi a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010. Para a construção e elaboração desse Plano, de acordo com Saviani (2018), houve mobilização dos educadores e uma proposta elaborada por eles, no entanto, a proposta dos professores, na versão final, foi pouco contemplada e o que prevaleceu foi a vontade do governo.

Como expressão dessa mobilização, os educadores formularam um projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, antecipando-se ao governo, foi protocolado na Câmara dos Deputados sob número 1.158-A/88 em dezembro de 1988, embora, ao final, tenha sido derrotado pela interferência do governo FHC no Senado (SAVIANI, 2018, p. 25).

Mesmo com esse cenário político de disputa, o Plano Nacional de Educação em uma de suas prioridades contemplou a valorização dos profissionais de educação:

4. *Valorização dos profissionais da educação.* Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

Ao findar esse Plano Nacional de Educação (2001-2010), a continuidade dele não veio na sequência, o projeto para o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), só foi aprovado em 2014 ficando instituído pela Lei 13.005/2014. Lei essa que contemplou em sua meta 16, a formação continuada; na meta 17, valorizar os profissionais da educação através da equiparação salarial com demais profissionais com a escolaridade equivalente; e na meta 18, assegurar a existência de Planos de Carreiras aos profissionais da educação Básica e superior (BRASIL, 2014).

Conforme a citação acima, está contemplado como Valorização dos profissionais, a formação inicial e continuada, condições de trabalho adequadas e piso salarial digno, carreira para o magistério.

Por intermédio da Ementa Constitucional de n. 53/2006, que instituiu o FUNDEB, em âmbito nacional, também o fez com a instituição do piso salarial para os professores da educação básica. O artigo 206, inciso VIII, estabelece como um dos princípios do ensino: “piso

salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”. No ano seguinte, a Lei Nº 11.494/2007 estabelece um prazo para fixar uma lei específica sobre o piso salarial do profissional do magistério: “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”.

Assim, foi aprovada em 16 de julho de 2008, a Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Nessa Lei, ficou estabelecido o mínimo a ser pago pelo trabalho docente, sua jornada de trabalho e seus reajustes, com o intuito de diminuir as diferenças salariais em nível nacional.

De acordo com Pinto (2009), a questão salarial do professor teve pouca evolução e fez um comparativo com a primeira lei do piso, datada de 1827, com o piso salarial de 2008.

A lei de 1827, quando a moeda em vigor era o Real original, mais conhecido pela alcunha de Réis, muito embora não definisse a hora-atividade, estabelecia que os ‘ordenados’ dos professores teriam um valor ‘de 200\$000 a 500\$00 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares’. Em valores de 20091, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o ‘piso’ de 1827! (PINTO, 2009, p. 52).

Nota-se que a luta pela mínima valorização dos profissionais da Educação ocorre por meio da luta pelo piso salarial. Na legislação, o piso salarial ficou garantido, mas na prática não foi imediatamente atendido, seis estados do Brasil, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Roraima, Rio Grande do Sul, Piauí e Goiás, entraram com uma ação no STF, denominada ADIM (Ação Direta de Inconstitucionalidade), alegando inconstitucionalidade da lei do piso, buscando argumentos para o não cumprimento da lei e justificando a falta de recursos. A ação foi julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal.

Essa protelação dos direitos tende a piorar, se aprovada a PEC 32/2020, a qual impactará diretamente na carreira do magistério público e acarretará prejuízo nos direitos conquistados nos planos de cargos e carreiras, pois, entre as medidas previstas, será vetada a promoção ou progressão funcional por tempo de serviço, entre outras medidas que dão margem para contratações por tempo determinado.

2.2. O Financiamento da Educação como forma de valorização dos profissionais do magistério (FUNDEF e o FUNDEB)

A política de financiamento da Educação é de fundamental importância para que se efetivem as políticas educacionais de melhoria na qualidade da educação, valorização dos profissionais da educação e do magistério de modo geral. Abordaremos, neste capítulo, o a Emenda Constitucional (EC) N° 14 e EC N°53, responsáveis pela instituição do FUNDEF e FUNDEB respectivamente.

Em 1996, a Emenda Constitucional, nº14 de setembro de 1996, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996) e regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 1997). O FUNDEF foi implantado em 1º de janeiro de 1998, com vigência até 2006. O FUNDEF subvencionou, para o Ensino Fundamental, os impostos vinculados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) para o financiamento da educação. Assim, a EC n. 14/1996 (BRASIL, 1996) direcionou a aplicação dos impostos vinculados à Educação na CF/1988 e anunciou que tal subvinculação teria como objetivo a promoção da valorização dos profissionais do magistério, bem como a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) fundamental público.

Com o Fundef, pretendiam-se resultados, tais como universalização do Ensino Fundamental de 6 a 14 anos, equidade na redistribuição de recursos entre os entes federados, redução das desigualdades regionais, melhoria da qualidade na educação, valorização dos profissionais do magistério e participação da sociedade no processo de acompanhamento e aplicação dos recursos destinados à educação (MELO, 2020, p. 41).

A Lei nº 9.424/96 (FUNDEF), em seu artigo 7º, determinou a valorização do Magistério a partir de um percentual de 60% dos recursos para pagamento de remuneração dos profissionais do magistério.

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 ensino fundamental público.

Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60 % (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º (BRASIL, 1996).

No entanto, esse artigo não permaneceu até a vigência do Plano, pois foi revogado com a Lei nº 11.494/2007.

O FUNDEF também determinou a criação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério e a comprovação de sua realização de modo a garantir o cumprimento da lei, pelo Distrito Federal e pelos Estados e municípios.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

[...]

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.

Art. 10. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:

I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;

II - 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; [...]

III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes (BRASIL, 1996).

Mesmo tendo na legislação uma base de cálculo para o pagamento do valor do FUNDEF por aluno, de acordo com Melo (2020), os governos de FHC e Luís Inácio Lula da Silva afixaram um valor mínimo por aluno que era abaixo do previsto na legislação:

[...] e o Governo de FHC, em todos os anos de sua gestão, definiu o valor do Custo-Aluno, abaixo do previsto na Lei, com consequências negativas nas condições das escolas, na qualidade educacional e nos salários dos professores, dentre outros prejuízos. Essas foram algumas das razões que motivaram a mobilização das entidades, movimentos, especialistas e defensores da Educação Básica pública a lutar pela ampliação do fundo para toda a Educação Básica, o que ocorreu com o Fundeb (MELO, 2020, p. 41-42).

Nesse caso, o valor mínimo não foi pago integralmente, embora estivesse previsto em legislação desde 1996, início do mandato de FHC e final do primeiro mandato de Lula em 2006.

Em 2006, encerrou-se o FUNDEF, sendo substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação). O FUNDEB foi criado com a Ementa Constitucional nº 53 de 19/12/2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007). Para o FUNDEB, ficou estabelecido o prazo de vigência de 14 anos, a partir de sua promulgação em 2007, com previsão para término no final de 2020. O FUNDEB veio em substituição do FUNDEF, com alterações na origem da arrecadação dos recursos destinados ao fundo e ao público a que se destina, pois, a educação infantil passou a ser contemplada, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

O Fundeb é uma evolução do mecanismo de redistribuição dos recursos da educação, porque apesar de utilizar a mesma metodologia do Fundef, passou a redistribuir um conjunto maior de impostos e receitas, observando todas as matrículas da Educação Básica, e não apenas as do Ensino Fundamental. Para a distribuição dos recursos, tanto do Fundef como do Fundeb, a lei determina que serão destinados a partir dos dados das matrículas apuradas no Censo Educacional, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), somente para as escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular presencial e de acordo com os coeficientes, ponderações e valores aluno/ano publicados anualmente pelo Ministério da Educação (MELO, 2020, p. 42).

A lei que regulamentou o FUNDEB também contemplou a valorização profissional, com relação aos Planos de Carreira e remuneração dos profissionais.

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:

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

Com o término da vigência do FUNDEB previsto para 2020, antes do término, iniciou-se uma nova luta para garantir que o fundo continuasse. Em 09 de junho de 2020, mediante uma audiência pública digital, a Comissão de Educação fez um debate sobre o novo FUNDEB, previsto na PEC nº15/15. A deputada Federal Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM), que

é relatora da PEC, afirmou que já havia realizado mais de 60 audiências e 100 reuniões para discutir sobre a PEC e mais do que nunca precisava ser votada (CPERS, 2020).⁹

Com a aprovação da PEC 15/15, foi possível, a partir da Ementa Constitucional nº 108/2020 dar continuidade ao Fundo, porém com novas regras.

O novo FUNDEB foi regulamentado pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o novo FUNDEB de que trata o artigo 212-A da Constituição Federal, tornando-o permanente. Entre outras garantias, estão: recursos ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica, implantação de carreira e remuneração dos profissionais da educação

Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. [...]

Art. 51. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; [...]

Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2020).

Mesmo com a aprovação do novo FUNDEB, ainda existe um caminho a ser percorrido até ser efetivada a sua operacionalização. Nota-se que em termos de legislação, existe o amparo à profissão docente com relação a sua valorização desde a formação até a sua efetivação no ambiente escolar, mas a luta não cessa, para que de fato se efetive na prática.

2.3 Políticas Públicas Educacionais do Estado de MS: impactos nas condições de trabalho e remuneração docente

As políticas públicas são caracterizadas pelas ações e medidas adotadas durante um governo, que nem sempre atendem os interesses da população, pois são resultados de intensas disputas de poder entre diferentes grupos sociais, disputas essas fundamentais nas

⁹ CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CPERS). Disponível em: <https://cpers.com.br/comissao-de-educacao-debate-novo-fundeb-em-audiencia-publica-digital/> Acesso em: 09 jun. 2020.

reivindicações de direitos (HOFLING, 2001). Neste capítulo, buscaremos identificar as políticas estaduais que, a partir da década de 1990, incidiram sobre o trabalho docente, até os dias atuais (2021), buscando mostrar momentos de valorização ou desvalorização do magistério no estado de Mato Grosso do Sul.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), em seu artigo 37, traz o direito do servidor público à livre associação aos sindicatos. No estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com RODRIGUEZ *et al.*, 2017, a entidade mais representativa dos professores é a FETEMS (Federação dos Trabalhadores em educação de Mato Grosso do Sul), cuja ação teve início no dia 03 de março de 1979 com o nome de FEPROSUL (Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul), a qual tinha o objetivo de integrar as entidades representativas da categoria dispersas em vários municípios do estado, respeitando as diferenças entre essas entidades. Somente

[...] em 1989, a FEPROSUL filiou-se à Central Única dos Trabalhadores(CUT) e os professores e funcionários administrativos das escolas passaram a ser reconhecidos como trabalhadores em educação. A associação mudou de nome e passou a se chamar Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) (RODRÍGUEZ *et al.*, 2017, p. 142).

O histórico da FETEMS, disponível no site oficial, demonstra que é uma entidade bastante atuante na busca e luta constante pelos direitos dos profissionais da educação. Conta com 73 sindicatos filiados e mais de 25 mil trabalhadores em sua base, o que representa mais de 50% do funcionalismo público do estado. Com um histórico de conquistas de garantias de direitos trabalhistas, em construção de planos e carreiras e questões salariais (FETEMS, 2021).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o estado de MS teve como governador Marcelo Miranda, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que governou de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991, período marcado por intensa instabilidade na economia nacional, com a inflação elevada, arrocho salarial e greves (MELO, 2020). No cenário nacional, era o início mandato do presidente eleito Fernando Collor de Mello, que, segundo Antunes (2009), caracterizava-se por uma grande recessão no país.

A vigência da Constituição Federal de 1988 trazia, naquele momento, o artigo 206, Inciso V (BRASIL, 1988), que preconizava a valorização dos profissionais do ensino, com plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos aos profissionais do magistério (BRASIL, 1988). Obrigava os estados a regulamentarem, na esfera estadual com legislações específicas, o previsto na Carta Magna.

Assim, impulsionava os Estados a trazerem, nas Constituições Estaduais, o Plano de Carreira aos docentes estaduais para atender o previsto na Constituição.

E no que diz respeito diretamente à vida profissional do professor, o inciso V, do artigo 206, prevê a valorização do magistério através de planos de carreira e ingresso nas Redes de Ensino exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos. Por fim, no inciso VIII, do mesmo artigo, a antiga reivindicação de um piso salarial nacional para os profissionais da educação é transformada em princípio constitucional (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 118).

Naquele contexto, a Lei Estadual nº 1.102, de 10 de outubro de 1990, instituiu o regime jurídico dos funcionários civis do estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1990), de suas autarquias e fundações públicas, ou seja, criou o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado. Quanto ao trabalho docente, o artigo 291, Inciso III, o referido Estatuto, considerava que o professor poderia ser convocado em caráter emergencial (MATO GROSSO DO SUL, 1990). Essa forma de contratação, ainda que de caráter emergencial, abria precedente para instituir o regime de trabalho por tempo determinado e regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para profissionais da educação, sem a realização de concursos de provas e títulos, contrariando o previsto na Constituição Federal de 1988.

Naquele momento histórico, os funcionários públicos, de Mato Grosso do Sul, enfrentavam dificuldades. Pedro Pedrossian assumiu o Governo do estado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em março de 1991, num contexto de conflitos e de um estado endividado, com salários atrasados dos trabalhadores da educação e reajustes mínimos de salários.

Rodríguez e Simões (2011) afirmam que houve seis decretos de reajustes de salários no governo de Pedrossian (1991-1995), porém somente o primeiro foi mais expressivo. Os demais aumentos foram mínimos comparando ao primeiro.

[...] a Lei n. 1.166, de 27 de junho de 1991, sancionada no segundo mandato de Pedro Pedrossian. No art. 4º da referida Lei, outorgava ao Poder Público maior autonomia para deliberar sobre definição das remunerações e reajustes dos servidores. A maior autonomia do Poder Público para a definição da gestão salarial favoreceu as lutas sindicais e contribuiu para que, em 1992, se definisse um aumento real dos salários docentes. Os professores sofriam pelos baixos salários e, durante sete anos, haviam recebido reajustes mínimos. Este aumento foi deliberado pelo Decreto n. 6.761, de 23 de outubro de 1992, que estipulava um reajuste de 40% sobre o salário, a partir de 1º de novembro de

1992, e 35% para 1º de dezembro do mesmo ano. Este aumento foi uma tentativa de reaver os atrasos de políticas salariais, mas que ainda não demonstravam suficiência para remontar mais de uma década de arrochos em tais políticas (RODRIGÉZ; SIMÕES, 2011, p. 18-19).

Por sete anos, o arrocho salarial representou uma desvalorização da categoria. O aumento proposto foi uma tentativa de reaver as perdas, contudo, não foram suficientes, já que as perdas acumuladas eram muito grandes. Um aumento de 40%, em termos de porcentagem, parece ser um reajuste relevante, ao passo que, em termos financeiros, não foi essa a constatação, tendo em vista a tamanha defasagem salarial que existia no período.

Wilson Barbosa Martins substituiu o governador Pedro Pedrossian, governando o estado de MS pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999 (MELO, 2020). Naquele período, ocorreu a redefinição do papel do estado através do Plano Diretor da Reforma do Estado do governo Federal de Fernando Henrique Cardoso, acarretando modificações no cenário nacional, já que haveria “[...] mudanças significativas no controle da inflação na economia e nas novas políticas educacionais que viriam trazer outras diversificações nas políticas do Estado de Mato Grosso do Sul” (RODRIGUÉZ; SIMÕES, 2011, p. 19). Assim, ocorreram mudanças tanto na legislação nacional quanto na estadual.

Em 17 de julho de 1996, foi aprovada a Lei nº 1.689, que regulamenta o inciso IX do art. 27 da Constituição Estadual que estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. A Lei nº 1.689/96 revogou os artigos 290, 291, 292 e 293, da Lei Estadual de nº 1.102/1990, no artigo 290, que previa contratação temporária e emergencial, e o artigo 291 previa os casos considerados de necessidade emergencial para contratação temporária; em seu inciso III, previa-se também a substituição de professores por convocação. No artigo 292, era vetado o desvio de função das pessoas contratadas e, no artigo 293, tratava-se do salário do contratado que deveria ser de acordo com o plano de carreira.

Durante o governo de Wilson Barbosa Martins, foi aprovada a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tramitação da referida lei ficou marcada, no cenário nacional, como importante discussão política e social.

[...] toda a mobilização social ao redor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e todos os embates travados no interior do Congresso Nacional na definição do texto da Lei 9.394/1996 se dão na disputa pelo significado de

cada um dos artigos, parágrafos e incisos do capítulo sobre educação da Constituição de 1988. É, portanto, dentro desse campo de significação política que a LDB estabelecerá a definição sobre quais são os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, aprofundando a vinculação orçamentária. Em relação à preocupação com a qualidade do ensino, a LDB [...] distribuiu, de forma mais explícita, as obrigações dos diferentes entes federados. Quanto ao processo de maior profissionalização da atividade docente, a Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu a progressão funcional como critério para a construção de Planos de Carreira do Magistério, assim como explicitou a necessidade de formação continuada dos professores (GOUVEIA; FERRAZ, 2013 p. 118).

A LDB, em seu Art. 3º, veio reafirmar a CF/1988, em seu artigo 206, dentre outros aspectos, trouxe a valorização do profissional da Educação, o Plano de Carreira, o Piso Salarial e a garantia do seu padrão de qualidade. Da mesma forma, a lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, também foi promulgada com o objetivo de garantir a remuneração adequada dos profissionais da Educação.

Em âmbito estadual, foram aprovadas importantes leis com vistas a regulamentar a educação, no que tange à contratação docente, a lei nº 1.689 de 17 de julho de 1996 (MATO GROSSO DO SUL, 1996), entretanto, foi declarada inconstitucional, em outubro de 1997, pois não previa prazos para contratação, dispensava o processo seletivo para reposição de servidores, e posteriormente revogada pela lei 1.978, de 1 de julho de 1999 (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Portanto, a década de 1990 foi de extrema relevância para a construção e consolidação das políticas públicas educacionais tanto em nível nacional quanto estadual. No contexto de Mato Grosso do Sul, José Orcírio Miranda dos Santos do Partido dos Trabalhadores (PT) assume a gestão em 1º de janeiro de 1999, nela permanecendo até 1º de janeiro de 2007, por dois mandatos.

Já no primeiro ano de sua gestão foi aprovada a lei nº 1.978 de 1 de julho de 1999, que regulamentou o inciso IX do artigo 27 da Constituição Estadual, estabelecendo os casos de contratação docente por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, por meio de processo seletivo simplificado. Entre outros requisitos, estava previsto no artigo 2º da referida lei, a contratação na área de educação, tanto de pessoal administrativo necessário ao funcionamento das escolas, quanto professores em substituição aos exonerados, aposentados ou que estavam em estado de greve, desde que não houvesse concursado esperando a ser nomeado inciso (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Em 31 de janeiro de 2000, foi aprovada a Lei Complementar nº 87 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso do Sul, lei esta que instituiu o terceiro Estatuto do Magistério do estado. Nesse Estatuto, foi alterada a carga horária de horas-atividade do professor, como também o local de realização destas horas. A expressão hora-atividade aparece na lei complementar nº 35, quando instituiu o 2º Estatuto do Magistério, em 12 de janeiro de 1988, no Art. 65 § 2º.

A hora-atividade é um tempo remunerado, de duração igual ao da hora-aula, de que disporá o professor, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, para preparação de aulas, correção de provas, pesquisas e atendimento a pais e alunos (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 7).

Assim, antes do novo Estatuto, eram 4 horas-atividade para professor com carga de 22 horas semanais e 8 horas-atividades para professor com carga de trabalho de 40 horas semanais, cumpridos na Escola com a participação em reuniões pedagógicas, preparação de aulas, correções de provas, pesquisas e atendimento aos pais (MATO GROSSO DO SUL, 1988). Com alteração na legislação, passou-se para 5 horas-atividades para professor com carga horária de 20 horas, sendo 3 horas-atividades cumpridas na escola, e 2 horas-atividade em local de livre escolha, assim como também para 10 horas-atividade para o professor com carga de 40 horas semanais, sendo 6 horas-atividade na unidade escolar e 4 horas-atividade em local de livre escolha pelo docente (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Tabela 1 - Comparativo Horas-Atividade

	Lei Complementar nº 35/1988	Lei Complementar nº 87/2000
Hora-atividade	Para professor com 22 horas: 4 hora-atividade cumpridos na Escola.	Para professor com 20 horas: 5 hora-atividade, sendo 3 hora-atividade cumpridas na Escola e 2 hora-atividade em local de livre escolha.
	Para professor com 40 horas: 8 hora-atividade cumpridos na Escola.	Para professor com 40 horas: 10 hora-atividade, sendo 6 hora-atividade cumpridas na Escola e 4 hora-atividade em local de livre escolha.

Fonte: Dados coletados no Diário Oficial de MS (nº 2229/1988 Lei nº 35/88) e Diário Oficial (5193/2000 Lei nº 87/2000).

Como pode-se observar na Tabela 1, houve um aumento de cerca de 25% das horas-atividade, além da flexibilização do local de cumprimento. A partir da Lei Complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), a progressão funcional dos profissionais da

Educação básica¹⁰, que antes era considerada em VIII níveis, passou a ser considerada em IV níveis de acordo com a habilitação, tal como evidencia a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Comparativo Níveis de Habilitação – O que mudou

NIVEL	Lei Complementar nº 35	NIVEL	Lei Complementar nº 87
I	habilitação específica de 2º grau obtida em 3 séries		
II	habilitação específica de 2º grau obtida em quatro séries ou em três seguidas de estudos adicionais; correspondentes a um ano letivo;	I	habilitação específica de nível médio;
III	habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.		
IV	habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração, seguida de estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo;	II	habilitação específica de grau superior;
V	habilitação específica em curso superior, ao nível de graduação, correspondentes à licenciatura plena;		
VI	habilitação específica de pós-graduação obtida em curso na mesma área, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;	III	habilitação específica de pós-graduação obtida em curso com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
VII	habilitação específica obtida em curso de mestrado;		
VII	habilitação específica obtida em curso de doutorado;	IV	habilitação obtida em curso de mestrado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados no Diário Oficial de MS (nº 2229/1988 e 5193/2000).

De acordo com a tabela, pode-se observar que, com a Lei Complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), os níveis foram diminuídos, ficando mais genéricos e sem

¹⁰ Com base na Lei Complementar 277/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020) vigente, na p. 33 deste capítulo, elucidamos os critérios de composição das Classes e Níveis, bem como os critérios considerados para a evolução funcional.

menção ao nível com referência à formação de doutorado, o que evidência a falta de incentivo para a formação em nível de pós-graduação stricto sensu

No Art. 84, Inciso I, da Lei nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), apresenta-se a adequação dos novos níveis equivalentes: a) Nível I e II para o Nível I; b) Nível III, IV e V para o Nível II; c) Nível VI para o Nível III; d) Níveis VII e VIII para o Nível IV.

Houve mudança também com relação ao coeficiente a ser aplicado ao piso salarial para se chegar no rendimento de cada profissional. Os níveis relacionados à habilitação foram dispostos conforme a Tabela 3 abaixo.

TABELA 3: Comparativo Níveis de Habilitação - O que mudou

NÍVEL	Lei Complementar nº 35/1988 coeficiente	NÍVEL	Lei Complementar nº 87/2000 coeficiente
I	1	I	1
II	1,25		
III	1,5		
IV	1,75	II	1,5
V	2		
VI	2,25	III	1,6
VII	2,5		
VII	2,75	IV	1,65

Fonte: Dados coletados no Diário Oficial de MS (nº 2229/1988 e 5193/2000).

De acordo com o exposto na Tabela 3, houve alterações no coeficiente com consequente perda salarial, pois o maior coeficiente era 2,75 e passou a ser 1,65 para a titulação máxima remunerada, essa redução do coeficiente por progressão funcional representa um salário menor para a titulação máxima prevista, que atinge apenas o nível de mestrado.

Com a Lei Complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), a promoção funcional entendida como a mudança de classe dentro da mesma categoria funcional, popularmente conhecida como “mudança de letra”, seria a cada 5 anos, de acordo com sua avaliação de desempenho anual. Essa avaliação era realizada por uma equipe pedagógica, por um representante do sindicato e assinada pelo diretor escolar, nos seguintes aspectos: assiduidade, constante atualização e aperfeiçoamento para exercício de suas atividades. As classes passaram a ser assim representadas por: A, B, C, D, E, F, G, H, diferente da legislação

anterior que chegava até a Classe F. Essa mudança também representou alterações no coeficiente a ser aplicado ao piso salarial para se chegar no rendimento da categoria docente.

Tabela 4 - Comparativo Coeficiente de Classe

Classe	Lei		Classe	Lei Complementar nº 87/2000 coeficiente
	Complementar nº 35/1988	coeficiente		
A	1		A	1
B	1,2		B	1,1
C	1,3		C	1,15
D	1,4		D	1,2
E	1,5		E	1,25
F	1,6		F	1,3
			G	1,35
			H	1,4

Fonte: Dados coletados no Diário Oficial de MS (nº 2229/1988 e 5193/2000).

Observou-se que houve perda com relação aos coeficientes das Classes, além de ter se estendido, ampliado o tempo máximo de final de carreira, de 30 para 40 anos, houve diminuição dos coeficientes, o que era 1,6, passou a terminar com 1,4. Além disso, ao ampliar o tempo máximo de serviço, significou outro decréscimo de remuneração para a categoria docente, uma vez que a carreira previa 30 anos de serviço e, com a Lei complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), passou para 40 anos de carreira para se chegar a remuneração máxima dentro do Plano de carreira. Assim, chegar na letra H, com 40 anos de serviço, equivale ao que se chegava na letra D, pela Lei Nº 35/1988 (MATO GROSSO DO SUL, 1988), com 20 anos de serviços prestados na educação pública.

No que se refere aos vencimentos, o artigo 49 da Lei complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000) determina que o valor de referência para os coeficientes será o piso salarial fixado para a classe A, sendo coeficiente 1 para 20 horas semanais, e coeficiente 2 para 40 horas semanais (MATO GROSSO DO SUL, 2000). Ocorre dessa forma porque os professores da educação básica, com carga horária de 20 horas semanais, recebem o equivalente a um piso salarial e, aqueles com 40 horas, dois pisos salariais (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Além do previsto para a promoção e progressão funcionais, no Estatuto, normatizado pela Lei nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), prevê incentivos financeiros, que são adicionais temporários, estabelecidos em razão do exercício do cargo pelos profissionais da Educação Básica nas condições especificadas pela lei, neste caso: 25 % relacionado à efetiva

regência de classe nas séries finais do ensino fundamental e médio, efetiva regência de classe a crianças com necessidades especiais e, nas séries iniciais do ensino fundamental, 30%; exercício da função em escola de difícil acesso e exercício no ensino noturno a partir das 18 horas. Os incentivos financeiros não são cumulativos, exceto em exercício em ensino noturno e em escola de difícil acesso (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Ainda no governo de José Orcírio (1999-2007) do Partido dos Trabalhadores (PT), a Lei Complementar nº 87 de 31 de janeiro de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, foi alterada pela Lei Complementar nº 97 de 26 de dezembro de 2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001). Uma importante alteração está no artigo nº 54 da lei nº87/2000, na qual trata dos incentivos financeiros, no tocante à regência de Classe, que, a partir da lei complementar 97/2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001), corresponderia a 50%, representando um ganho para a categoria, pois esse incentivo variava de 25 a 30% e passou a ser pago 37,5 %, a partir de janeiro de 2002, e 50% a partir de fevereiro de 2002 e, posteriormente, foi incorporado ao salário (MATO GROSSO DO SUL, 2001).

No ano de 2004, ainda no governo de José Orcírio, houve mais uma conquista para a categoria docente com a promulgação da Lei Complementar nº 109, de 23 de dezembro de 2004 (MATO GROSSO DO SUL, 2004), a qual alterou o artigo 49 que trata dos vencimentos e coeficientes aplicados a cada classe e, com isso, aumentou o coeficiente aplicado a cada Classe, reparando parte das perdas sofridas com a Lei complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Tabela 5 - Comparativo Coeficiente de Classe

Classe	Lei Complementar nº 35/1988 coeficiente	Classe	Lei Complementar nº 87/2000 coeficiente	Lei Complementar nº 109/2004 coeficiente
A	1	A	1	1
B	1,2	B	1,1	1,15
C	1,3	C	1,15	1,32
D	1,4	D	1,2	1,38
E	1,5	E	1,25	1,44
F	1,6	F	1,3	1,5
		G	1,35	1,55
		H	1,4	1,61

Fonte: Dados coletados no Diário Oficial de MS (nº 2229/1988; nº5193/2000; e nº 6394/2004).

Embora mantendo 40 anos para se chegar ao final da carreira, o coeficiente a ser aplicado para cálculo de salário foi aumentado, conforme descrito na tabela V.

Em relação aos níveis de habilitação, não houve alteração, permanecendo: “a) Nível I, coeficiente 1; b) nível II, coeficiente 1,5; c) nível III, coeficiente 1,6; d) nível IV, coeficiente 1,65” (Referência). Ficou garantido, nesta mesma lei, o aumento gradativo do incentivo financeiro¹¹, de 50% para 60% a partir de junho de 2005, 80% a partir de 12 meses com a vigência da referida lei, e após 24 meses de vigência desta Lei complementar, ou seja, a partir de 23 de dezembro de 2006, o incentivo financeiro passaria para 100%, acrescido ao salário do docente (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Verifica-se um avanço, promovido pela Lei 108/2004 (MATO GROSSO DO SUL, 2004), no que se refere a progressão gradual da remuneração dos docentes. Entretanto, a referida Lei entrou em vigor com menos de dez dias para o final de seu mandato do então governador José Orcírio (1999-2007), o que significa que deveria ser aplicada pelo próximo governo.

Antes que terminasse o mandato de governador do estado de MS, houve mais alterações na legislação, entre elas, a Lei Complementar nº 115 de 21 de dezembro de 2005 (MATO GROSSO DO SUL, 2005). A Lei Complementar nº 115/2005 alterou o Art. 22 da Lei Complementar nº 87/2000, inserindo o Parágrafo Único: “Não incidirá contribuição para o regime de previdência social do Estado sobre a remuneração percebida pelo professor ocupante de cargo efetivo no exercício de aulas complementares” (MATO GROSSO DO SUL, 2005). Dessa forma, o professor efetivo que aumentasse a sua carga horária de trabalho com aulas complementares no contraturno, ao não contribuir para a previdência social, perderia os direitos que a contribuição lhe proporcionaria, o que acarretaria ônus para a aposentadoria por não incorporar essa jornada de trabalho duplicada.

As regulamentações da carreira docente, naquele período, foram resultado de amplas discussões da categoria docente, e a FETEMS teve um papel de grande relevância nesse debate (RODRIGUEZ, 2017). Um dos resultados das mobilizações dos professores foi a promulgação do Plano de Cargos e Carreiras do Estado em 2004:

No dia 15 de março de 2004, foram publicadas, no Diário Oficial n. 6204, as regras da política salarial aprovadas pela Lei n. 2781, de 19 de dezembro de 2003, que dispôs sobre a fixação de subsídios e vencimentos do Plano de Cargos, Empregos e Carreiras do Poder Executivo (RODRIGUÉZ, 2017, p. 146).

¹¹ Recebe o nome de Regência de Classe, de acordo com a Lei complementar nº 97, de 26 de dezembro de 2001.

Segundo Rodríguez (2017), o governo de José Orcírio, o Zeca do PT, teve apoio dos profissionais da educação em seu mandato, no entanto, os professores sofreram com a falta de recursos devido à crise financeira do estado de MS e a política nacional, que se traduziu na falta de recursos para a educação e, conseqüentemente, para o salário dos professores, e lentamente o sindicato apresentou uma crítica quanto ao governo de Zeca do PT.

Oposição que também teve força no governo de André Puccinelli (2007-2015) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). De acordo com Rodriguez (2017), no início do mandato, a luta dos professores era para a reposição do índice de inflação e adicional de regência, que havia sido garantido em termos de legislação e precisava ser efetivado.

Em âmbito nacional, em 20 de junho de 2007, foi aprovada a Lei nº 11.494 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O FUNDEB ampliou o alcance de ação do Fundo para toda a Educação Básica e, dentre outros dispositivos, previa a obrigatoriedade da implantação do Piso Salarial até agosto de 2007, o que foi fundamental para ser aprovado a Lei do Piso Nacional em julho de 2008.

A Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, garantiu também o máximo de 2/3 da carga horária de trabalho para atividade de interação com o educando, ou seja, garantindo 1/3 da carga horária em horas-atividade.

A aprovação dessa lei foi uma vitória dos professores, garantindo em legislação nacional o piso, para que ficasse estabelecido o valor mínimo de salário aos professores, pois a luta era de uma longa data. Segundo Rodriguez (2017, p. 147) “No ano de 2008, densos debates foram travados em relação ao salário dos profissionais da educação. Apenas naquele ano, houve doze assembleias gerais sobre o assunto”.

De acordo com o site oficial da FETEMS, a luta naquele momento era para alcançar o valor do piso, para isso aconteceu a incorporação da regência de Classe que ainda permanecia como incentivo financeiro e não fazia parte do salário base dos servidores.

Conquista de uma política salarial de incorporação gradativa da regência de classe, fortalecendo o Piso Salarial e reduzindo a regência de classe (que, em 2008, incorporou 20%; em 2009, mais 20% e, em 2010, mais 20%, ficando com uma regência de classe de 40%, em vez de 100%), há muito reivindicada pela categoria (FETEMS, 2021).

Como dito anteriormente, na legislação, o piso salarial ficou garantido, mas, na prática, não foi imediatamente implementado no estado de Mato Grosso do Sul e em mais cinco estados do Brasil. À vista disso, esses estados entraram com uma ação no Superior Tribunal Federal (STF), alegando inconstitucionalidade da lei do piso, a Adim (Ação Direta de Inconstitucionalidade), buscavam respostas para o não cumprimento da lei, que justificassem a falta de recursos. Mas, somente em 2011, a ação foi julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2011).

Diante disso, o PSPN, que deveria começar a vigorar para os docentes da educação básica ainda em 2008, e cuja lei deveria orientar novos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) por todo o País nos estados e nos municípios, ficou paralisado até a contenda federativa ser resolvida em 2011, ano em que o Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2011a) deu ganho de causa à União, no que tange à implantação do PSPN (FERNANDES E FERNANDES, 2016, p. 278).

Portanto, essa ação deixou nítida a intenção do estado de Mato Grosso do Sul em não cumprir com o pagamento do piso nacional salarial aos professores. De acordo com Melo (2020), a FETEMS esteve sempre presente e acompanhando a implantação do piso nos municípios de MS e fazia um ranqueamento para divulgar a implantação. A autora afirma também que o salário dos docentes, desde a implantação do piso salarial, estava acima da média nacional, pois, na lei do piso, o valor é para até 40 horas, porém, a luta da categoria era para conquistar o piso salarial para 20 horas (MELO, 2020).

A partir da aprovação da Lei do Piso Salarial, a FETEMS, entidade que representa o movimento sindical da Educação Básica Pública, iniciou um processo de negociação para, de forma gradativa, elevar o pagamento do piso salarial para uma jornada de 20 horas, em vez da jornada de 40 horas, como prevê a Lei do Piso, o que vem acontecendo desde 2013 (MELO, 2020, p. 146).

Nesse sentido, o governador André Puccinelli (2007-2015), praticamente encerrando o seu mandato, publicou a Lei nº 4.464 de 19 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014), projetando correções salariais anuais, a partir de 2015 até que, em janeiro de 2018, o piso salarial dos professores estaduais estaria correspondendo ao piso salarial dos professores em nível nacional, porém para 20 horas, o que é previsto desde a Lei Estadual LC nº 87/2000. O então governador não cumpriu com o pagamento salarial dos professores, de acordo com o

Piso Salarial, deixando apenas planejado, com um adiamento para o seu cumprimento, e mais uma vez, a categoria aguardou que o próximo governador eleito cumprisse a legislação.

Em 1º de Janeiro de 2015, após ganhar as eleições, Reinaldo Azambuja do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assume o cargo de governador do estado em questão, cujo mandato está vigente até o presente momento (2021). Tão logo assumiu o governo, foi aprovada a Lei Complementar nº 200, de 13 de julho de 2015 (LC nº 200/2015) (MATO GROSSO DO SUL, 2015), que altera a LC nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. A LC nº 200/2015 aprovada dá nova redação ao § 3º do art. 24, o qual passa a atender o que prevê a Lei nº. 11.738 de 16 julho de 2008 (BRASIL, 2008), que institui o Piso nacional, com relação ao planejamento (hora-atividade) que passa de 1/4 para um 1/3 da carga horário de trabalho do professor. Mantém o Art. 49: “Piso salarial é o fixado para a classe A da respectiva categoria funcional de nível de habilitação mínima correspondente à carga horária de 20 (vinte) horas semanais de trabalho para o professor”, acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, com o novo calendário de integração do piso salarial, escalonada, iniciando em 2015 e finalizando em outubro de 2021. Dessa forma, revoga a lei 4.464/2013, que previa a integração do piso salarial, já indicada pelo governo anterior até janeiro de 2018.

Quatros anos depois, foi aprovada a Lei Complementar nº 266 de 11 de julho de 2019 (LC 266/2019) (MATO GROSSO DO SUL, 2019), de uma maneira bastante rápida, sem muito debate com a categoria. Em junho de 2019, houve movimentos contrários à aplicação desta lei por parte dos professores organizados por meio da FETEMS, os quais entendiam que a lei representava uma desvalorização da categoria, tanto para efetivo quanto para o convocado, por haver perdas de alguns direitos para a categoria, porém, na votação, a referida lei foi aprovada por catorze deputados estaduais contra sete que votaram contra.

Ao analisar o documento, identifica-se algumas mudanças nos direitos trabalhistas, identifica-se o reconhecimento de alguns direitos trabalhistas anteriormente negados, concomitantemente ao retrocesso de outros que já haviam sido alcançados. No que diz respeito aos retrocessos, , por exemplo, o Art. 20-A, indica que o professor efetivo que se interessar pelo aumento da sua carga horária de trabalho, assim o fará, porém com remuneração salarial inferior ao seu período efetivo.

Art. 20-A. Os Profissionais de Educação Básica detentores de cargo efetivo poderão ser convocados temporariamente desde que estejam no Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente de caráter temporário, haja compatibilidade de horário e a carga horária total do servidor, incluídas a do

cargo efetivo e a decorrente da suplência, não ultrapasse o limite total de 50 (cinquenta) horas semanais.

Parágrafo único. Na hipótese prevista no caput, o profissional efetivo perceberá pela convocação remuneração conforme estabelecido no art. 17-B desta Lei Complementar. [...]

Art.17-B. A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes: I – o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional; II -a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado; III – não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação Básica. *Parágrafo único.* Na hipótese de a convocação ser inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado proporcionalmente (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 2-3).

Verifica-se que o professor efetivo que aumentar a sua carga horária de trabalho, a remuneração referente as horas aula complementares e a forma de contrato será a mesma do professor convocado, que não tenha vínculo como efetivo. Ou seja, trata-se de um processo de precarização do trabalho do professor efetivo, tendo em vista que os direitos adquiridos com o ingresso por meio de concurso público não são garantidos quando da complementação da carga horária, pois não se permite a complementação da carga horária, mas sim uma nova convocação.

Assim, institui, para o professor já efetivado por concurso público, uma nova relação trabalhista, a qual o sujeita a receber menos pelo mesmo trabalho, assim como o coloca em situação de vulnerabilidade, ao condicioná-lo à existência de oferta de vagas e à concorrência entre os pares por aulas no contraturno. Instaura-se, com isso, a fragmentação dentro do quadro de docentes efetivos, os quais não têm a possibilidade de ter uma jornada completa, de 40 horas, regulada pela condição de estatutário decorrente do ingresso em concurso público, a não ser que faça outro concurso. Ao contrário, ao ampliar a jornada de trabalho, vê sua identidade profissional como docente efetivo cindida e fragmentada, sendo obrigado a alijar-se dos direitos trabalhistas conquistados e a vender sua força de trabalho por menor valor, portanto, submeter-se à intensificação da exploração de seu trabalho. Esse processo de fragmentação e diferenciação das formas de contratação da força de trabalho, é identificado, por Antunes (2018), como uma nova morfologia do trabalho, na qual as relações de trabalho são reguladas pelo regime estatutário, e, conforme a carreira do servidor público, são flexibilizadas por novas formas de contratação, em geral mais precárias.

De acordo o artigo 17-B, o valor da remuneração do professor contratado será afixado em tabela própria, o que pode ser encontrado no Decreto nº 15.254 de 12 de julho de 2019

(MATO GROSSO DO SUL, 2019). Os dados apresentados na tabela abaixo demonstram os impactos reais dessa medida:

Tabela 6 - Valor Salário professor com graduação e Licenciatura em MS/2019

	Salário prof. Convocado	Salário prof. Efetivo	Valor perda	% Perda
20h	2050,00	3222,74	1.172,74	36,39
40h	4100,00	6445,48	2.345,48	36,39

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, Diário Oficial Eletrônico (nº 9.942/2019 e site Oficial ACP).

Os dados mostram que a redução do salário do professor temporário chega a quase 40% em comparação ao salário do professor efetivo em início de carreira. No que se refere ao direito de férias e à gratificação natalina proporcionais ao tempo de convocação, não há perdas, se comparados ao que é recebido pelo professor efetivo (MATO GROSSO DO SUL, 1988; 2000).

Entretanto, a LC 266/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019) acarretou redução de 15 dias no tempo de férias dos docentes, uma vez que as férias dos efetivos passaram de 45 para 30 dias, pois os 15 dias de férias no meio do ano passam a ser identificados como recesso, período em que o servidor permanece à disposição da administração. A LC 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000) previa 45 dias de férias e um adicional de 1/3 na remuneração do período de férias, com distribuição de 15 dias (em julho) e de 30 dias (em janeiro) (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Sobre o direito a férias, a LC 266/2019 traz que:

Art. 64. Os profissionais integrantes do Grupo Educação, identificados pelas carreiras e cargos referidos no art. 8º desta Lei Complementar, em efetivo exercício, gozarão de férias anuais de 30 (trinta) dias. [...]

§ 2º Fica assegurado o recesso de 15 (quinze) dias entre os períodos letivos regulares, preferencialmente no mês de julho de cada ano, aos Profissionais da Educação Básica nas funções de docência e coordenação pedagógica lotados nas unidades escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 4-5).

Vale ressaltar, ainda, que o direito a 45 dias de férias foi adquirido desde a Lei Complementar nº 2, de 18 de janeiro de 1980 (MATO GROSSO DO SUL, 1980) e reafirmado na LC 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Para os convocados, a partir da LC 266/2019, ficarão assegurados os seguintes benefícios:

Art. 22. O profissional convocado fará jus, além da remuneração prevista no art.17-B desta Lei Complementar, aos seguintes benefícios:

I - férias, abono de férias e gratificação natalina; II - licença para tratamento de saúde, pelo regime jurídico previdenciário correspondente, e limitada ao período da convocação; III - incentivo financeiro pelo exercício em local de difícil acesso, em ensino noturno e em unidades prisionais ou de internação, nos termos desta Lei; IV - estabilidade à gestante, até 5 (cinco) meses após o parto (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 4).

Esse dispositivo garante direitos aos convocados, somados ao que se prevê no Art.17-A, o qual regulamenta que os professores convocados deverão passar por um processo seletivo simplificado, a partir do qual serão convocados de acordo com a classificação no banco reserva, com contratos que podem variar de 12 até 24 meses. Dessa forma, a contratação ocorrerá pela classificação e não mais por indicação de terceiros. O que representou um avanço porém, ainda não contemplava plenamente o previsto na Constituição Federal de 1988, preferencialmente, o ingresso do professor na rede pública de ensino deverá ocorrer por meio de concurso de provas e títulos.

Podemos observar que a legislação recente trouxe consigo direitos diferenciados em termos de vencimentos salariais entre professores efetivos e convocados. A categoria foi contrária a essa decisão, por entender a problemática da divisão entre efetivos e convocados. Ocorreram protestos por parte da categoria, contrários à aprovação, como o do dia 11 de julho de 2019, durante a votação dos deputados na Assembleia, os professores se reuniram durante a realização da sessão, em frente a Assembleia, porém os deputados aprovaram por 14 a 7 (G1 MS, 2019). Para Rocha e Cruz (2019), a perda salarial do professor convocado, exercendo a mesma função do professor efetivo, remete à precarização do trabalho, à corrosão dos direitos trabalhistas, discutidos por Antunes (2018), e à divisão no interior da classe (ALANIZ, 2009).

Essa corrosão dos direitos trabalhistas também pode ser demonstrada após análise dos dados disponíveis no Censo Escolar, a partir de 2011, e do quantitativos dos professores efetivos e convocados por estados e municípios do Brasil. Os dados de Mato Grosso do Sul foram pesquisados e organizados na Tabela 7, a seguir, para facilitar a visualização.

Tabela 7- Docentes da Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

	Efetivos Estáveis Estaduais em MS		Contratados Estaduais Temporários em MS		TOTAL Professores Estaduais em MS
	Nº	%	Nº	%	Nº
2011	4.650	40,46	6.843	59,54	11.493
2012	4.395	40,51	6.455	59,49	10.850
2013	3.872	35,22	7.122	64,78	10.994
2014	4.327	35,56	7.842	64,44	12.169
2015	4.623	36,07	8.195	63,93	12.818
2016	4.633	35,55	8.401	64,45	13.034
2017	4.340	33,59	8.579	66,41	12.919
2018	3.986	30,85	8.935	69,15	12.921
2019	3.845	31,65	8.302	68,35	12.147
2020	3.650	35,10	6.750	64,90	10.400

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, Sinopse estatística da Educação Básica: 2011 a 2020.

De acordo com os dados apresentados na tabela, no ano de 2011, somente 40,46% dos professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul eram efetivos e esse número só foi caindo anualmente até 2015, quando teve um leve aumento de 0,51%, depois volta a cair até o ano de 2018, ficando com apenas 30,85% de professores efetivos na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

De 2018 a 2020, tiveram pequenos aumentos na quantidade de efetivos. Nota-se que, no ano de 2020, foram convocados 6.750 professores, mais que o dobro dos efetivos, registrando apenas a quantidade de 3.650 professores estáveis, o que equivale a 35,10% de efetivos do total do quadro de professores no ano de 2020. Vale ressaltar, como dito anteriormente, que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, Inciso V, prevê a valorização dos profissionais do ensino, com plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos aos profissionais do magistério (BRASIL, 1988). Essa valorização dos profissionais do ensino também é reafirmada no Art. 67 da LDB Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência 2014 a 2024, nas metas 17; 18; e 18.1:

18.1. Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam

ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014, p. 7).

O que se vê é o não alcance da Meta 18.1, de acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar/2020, do total de professores em exercício da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2020, 64,90% estavam na situação de contratados. Pela Tabela 7, com base nos dados apresentados, pode-se constatar que a situação de um grande número de professores contratados vem de longa data e gera efeitos destrutivos na carreira docente pública. É o que constata Brito (2013), em sua pesquisa realizada em 12 estados da Federação (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pará e Roraima), na qual foram analisados os documentos de ingresso dos profissionais do magistério de 2010 a 2013, a autora afirma que:

O que se constata na análise dos estados pesquisados, sobre o ingresso do professor no setor público, é a afirmação da exclusividade do ingresso por concurso público, seguida por uma inclusão, na legislação, de incisos que permitem manter uma rede de professores temporários. Isto ocorre em todos os estados em que foi realizada a pesquisa. Esta regularidade nos resultados nos leva a inferir que há legitimação da contratação de professores temporários, o que pode gerar efeitos destrutivos para a carreira docente pública. Observou-se que nos estados e capitais pesquisados há grande número de contratos de professores temporários. A exceção foi constatada em Belo Horizonte e Curitiba, que não possuem professores com contratos temporários (BRITO, 2013, p. 1259-1260).

Embora tenhamos uma base legislativa que preza pela efetivação dos docentes por meio de concursos de provas e títulos, a realidade em parte significativa dos estados não corresponde ao previsto na lei. Além disso, outro ponto que merece atenção é a histórica desvalorização dos profissionais da educação em comparação a outros igualmente graduados. Quanto a isso, o PNE (2014-2024) estabelece a meta 17 que busca “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, ou seja, até 2020 (BRASIL, 2014, p. 7).

Segundo Alves e Sonobe (2018), os resultados das pesquisas que investigam a equiparação do rendimento médio dos profissionais de educação a de outros profissionais com a mesma equivalência de escolaridade podem variar de acordo com a metodologia utilizada. Mesmo assim, Alves e Sonobe (2018, p. 472) concluíram que no Brasil “os professores das escolas públicas com formação em nível superior percebem uma remuneração significativamente menor do que os demais profissionais com o mesmo nível de formação”.

Mesmo diante deste cenário, para Melo (2020), a política de valorização profissional no que diz respeito a salário do professor em MS foi bem positiva desde o governo do Zeca do PT e André Puccinelli, comparando ao nível de salário de outros profissionais do estado, isto se deve a uma política de longo prazo e aos níveis de salários do Estado não ser tão elevado.

A equiparação salarial dos docentes aos demais profissionais com escolaridade equivalente deve-se também a uma política de longo prazo. A partir da aprovação da Lei do Piso Salarial, a FETEMS, entidade que representa o movimento sindical da Educação Básica Pública, iniciou um processo de negociação para, de forma gradativa, elevar o pagamento do piso salarial para uma jornada de 20 horas, em vez da jornada de 40 horas, como prevê a Lei do Piso, o que vem acontecendo desde 2013. Ao mesmo tempo, desde o ano 2000, iniciando-se na gestão de Zeca do PT (PT) e continuando no governo de André Puccinelli (PMDB), o Estado vem adotando uma política de valorização dos servidores(as) que assegura a correção salarial e outros direitos. Outra razão é o fato de o Estado de Mato Grosso do Sul ter um padrão médio-baixo de salários, se comparados a outros Estados da região, como por exemplo: arquiteto R\$ 4.330,00; advogado R\$ 2.789,00; jornalista R\$ 2.037,00; enfermeiro R\$ 3.631,00; e médico R\$ 8.619,00, que é o maior valor (INDEED, 2019) (MELO, 2020, p. 146-147).

Dessa forma, quando Melo (2020) afirma que o padrão de salários no estado é médio-baixo, para os profissionais com o mesmo nível de formação, a equiparação salarial, pode não significar uma valorização da carreira docente. Visando esclarecer essa situação, apresentaremos a seguir uma tabela para efeito de comparação em valores reais, sem levar em considerações efeitos inflacionários, um comparativo do salário dos professores com o salário mínimo, para professores em início de carreira com formação em nível superior.

Tabela 8 - Salário Professor comparado ao Salário Mínimo no início da carreira

	Salário mínimo	Prof. Classe A, nível II (até 3 anos de serviço) 20 horas	
		Valor real	Proporção em relação ao salário mínimo
2009	465,00	748,13	1,61
2010	510,00	1.313,40	2,58
2011	545,00	1.392,22	2,55
2012	622,00	1.508,29	2,42
2013	678,00	1.626,61	2,40
2014	724,00	1.767,21	2,44
2015	788,00	1.997,13	2,53
2015	788,00	2.122,70	2,69
2016	880,00	2.363,84	2,69

2016	880,00	2.503,77	2,85
2017	937,00	2.577,38	2,75
2018	954,00	2.777,04	2,91
2018	954,00	2.878,64	3,02
2018	954,00	3.039,59	3,19
2019	998,00	3.222,74	3,23
2020	1.045,00	3.222,74	3,08
2021	1.100,00	3.222,74	2,93

Fonte: IPEA 2021, Site Oficial FETEMS 2021.

Vale ressaltar que de acordo com o publicado no site oficial da FETEMS, a partir de 2008, resultante de luta da categoria, conquista-se uma

[...] política salarial de incorporação gradativa da regência de classe, fortalecendo o Piso Salarial e reduzindo a regência de classe (que, em 2008, incorporou 20%; em 2009, mais 20% e, em 2010, mais 20%, ficando com uma regência de classe de 40%, em vez de 100%), há muito reivindicada pela categoria (FETEMS, 2021).

Verifica-se, então, com relação às questões salariais, um crescimento positivo, porém, tímido em termos da categoria, e, a partir de 2019, volta a descer essa equiparação com um agravante: a legislação que diferencia o salário do efetivo e do convocado, como dito, sofreu uma redução em 36,39%, se considerarmos que a quantidade de efetivo é menor a cada ano, a valorização prevista para o efetivo atinge pouco profissionais, visto ser efetivo no ano de 2020 apenas 35,10% de todo o corpo docente da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Esses dados mostram um retrocesso na valorização do professor, indicando uma precarização do trabalho docente em muitos aspectos.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1144).

Essas reformas do Aparelho do Estado que tem como meta reduzir o Estado tornando-o menos oneroso, como mostra Oliveira (2004), acarreta uma precarização do trabalho docente.

Para fins de comparação, apresenta-se a tabela abaixo fazendo um comparativo do salário mínimo com o salário do professor em final de carreira de 2009 até 2021.

Tabela 9 - Salário Professor efetivo comparado ao Salário Mínimo							
Salário mínimo	Prof. Classe A, nível II (Até 3 anos de serviço) 20 horas		Prof. Classe G, nível II (28 a 33 anos de serviço)20 horas		Prof. Classe H, nível II 20 horas		
	Valor real	Comparado ao salário mínimo	Valor real	Comparado ao salário mínimo	Valor real	Comparado ao salário mínimo	
2009	465,00	748,13	1,61	1.159,59	2,49	1.204,48	2,59
2010	510,00	1.313,40	2,58	2.035,77	3,99	2.114,58	4,15
2011	545,00	1.392,22	2,55	2.157,93	3,96	2.241,47	4,11
2012	622,00	1.508,29	2,42	2.337,85	3,76	2.428,34	3,90
2013	678,00	1.626,61	2,40	2.521,24	3,72	2.618,84	3,86
2014	724,00	1.767,21	2,44	2.739,18	3,78	2.845,21	3,93
2015	788,00	1.997,13	2,53	3.095,55	3,93	3.215,38	4,08
2015	788,00	2.122,70	2,69	3.290,18	4,18	3.417,54	4,34
2016	880,00	2.363,84	2,69	3.663,94	4,16	3.805,77	4,32
2016	880,00	2.503,77	2,85	3.880,84	4,41	4.031,07	4,58
2017	937,00	2.577,38	2,75	3.994,93	4,26	4.149,57	4,43
2018	954,00	2.777,04	2,91	4.304,41	4,51	4.471,03	4,69
2018	954,00	2.878,64	3,02	4.461,88	4,68	4.634,60	4,86
2018	954,00	3.039,59	3,19	4.711,36	4,94	4.893,73	5,13
2019	998,00	3.222,74	3,23	4.495,24	4,50	5.188,60	5,20
2020	1.045,00	3.222,74	3,08	4.495,24	4,30	5.188,60	4,97
2021	1.100,00	3.222,74	2,93	4.495,24	4,09	5.188,60	4,72

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, Diário Oficial Eletrônico (nº 9.942 e site Oficial FETEMS).

A tabela acima mostra os salários dos professores de 2009 a 2021, fazendo um comparativo do salário do início de carreira e com 30 anos de serviços prestados à Rede Estadual de Ensino. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, no inciso V, como valorização dos profissionais do ensino, prevê plano de carreira, em Mato Grosso do Sul, em termos salariais o referido Plano de Carreira, de acordo com a tabela, a diferença salarial do início de carreira para um profissional com aproximadamente 30 anos de serviços prestados é de aproximadamente apenas 61%. Esse fato leva a refletir e a questionar se existe uma valorização profissional neste aspecto. Vale ressaltar que de acordo com os dados apresentados anteriormente em que a grande maioria dos docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul são convocados, esse panorama se torna bem mais sério, pois somente os efetivos são contemplados no plano de carreira.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por

alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2004, p. 1138).

Essas relações de emprego demonstram a precarização do trabalho docente. Após aproximadamente 1 ano e meio da LC 266/2019, o governo publicou, no Diário Oficial Eletrônico de MS, a Lei Complementar nº 277, de 15 de outubro de 2020 (LC 277/2020) (MATO GROSSO DO SUL, 2020), por meio da qual altera mais uma vez a LC 87/2000, na qual o Estatuto foi remodelado. Entre outras mudanças, há a promoção funcional a que se refere o Art. 29, que é a passagem de uma classe a outra imediatamente superior, será a cada 5 anos, mediante avaliação de desempenho individual anual, a existência de vagas e a pontuação da avaliação de desempenho, será usada como classificação entre os concorrentes da promoção funcional. O Art. 47 transforma o que era Sistema remuneratório em subsídios, ou seja, parcela única, para deixar de remunerar, assim, deixa de haver qualquer “acréscimo de gratificação, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória” (LC 277/2020). Além disso, por meio dessa legislação, amplia mais uma vez o prazo para cumprir a integralização de 100% da Lei do Piso para 20 horas para até outubro de 2024. De acordo com noticiado no mês de novembro de 2020, no Informativo Oficial da FETEMS pelo presidente da entidade Jaime Teixeira, foram mais de 6 meses de negociações para que não houvesse perdas nessa remodelagem do Estatuto dos Profissionais da Educação.

Esses pontos que conseguimos manter foram fundamentais para os (as) profissionais em Educação. Foram seis meses de negociação. Era essencial conseguirmos manter a Lei do Piso por 20 horas, que nos garante o Ganho Real, mesmo na forma de aplicar o reajuste do Piso Nacional, conforme o Governo Bolsonaro está tentando no Congresso Nacional de tirar o custo aluno (a) e colocar somente o INPC, a FETEMS saiu vitoriosa garantindo nos próximos anos Ganho Real como tivemos até agora, de 2009 até 2020. Está garantido que até 2026 a integralização do Piso 100%, por 20 horas, sendo garantido 2% de aumento real, acima do Piso Nacional” (FETEMS, 2020).

Esse registro do professor Jaime Teixeira, presidente da FETEMS, representa a participação desta entidade e a importância da luta Sindical na conquista e manutenção dos direitos trabalhistas.

A seguir, visualiza-se a Tabela 10, referente ao subsídio salarial para professor efetivo (20 horas), adaptada com os coeficientes para mudança de Classe, adicional por tempo de serviço, progressão funcional por grau de titulação a partir da LC 277/2020.

TABELA 10 - SUBSÍDIO DE CARREIRA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGO DE PROFESSOR 20 HORAS SEMANAIS, GRADUAÇÃO SUPERIOR									
Classe	Referência (Habilitação) coeficiente	Níveis (Progressão)							
		I	II 10% A.T.S	III 15% A.T.S	IV 20% A.T.S	V 25% A.T.S	VI 30% A.T.S	VII 35% A.T.S	VIII 40% A.T.S
A Vagas:32% Coeficiente 1	2-superior 1	3723,13	4095,44	4281,59	4467,75	4653,91	4840,06	5026,22	5212,38
	3-pós- graduação 1,067	3971,46	4368,6	4567,17	4765,75	4964,32	5162,89	5361,47	5560,04
	4-Mestrado 1,1	4095,07	4504,57	4709,33	4914,08	5118,83	5323,59	5528,34	5733,09
B Vagas:25% Coeficiente 1,10	2-superior 1	4095,44	4504,98	4709,75	4914,52	5119,3	5324,07	5528,84	5733,61
	3-pós- graduação 1,067	4368,6	4805,46	5023,89	5242,32	5460,75	5679,18	5897,61	6116,04
	4-Mestrado 1,1	4504,57	4955,02	5180,25	5405,48	5630,71	5855,94	6081,16	6306,39
C Vagas:20% Coeficiente 1,23	2-superior 1	4579,44	5037,38	5266,35	5495,32	5724,3	5953,27	6182,24	6411,21
	3-pós- graduação 1,067	4884,88	5373,36	5617,61	5861,85	6106,1	6350,34	6594,58	6838,83
	4-Mestrado 1,1	5036,92	5540,61	5792,45	6044,3	6296,15	6547,99	6799,84	7051,68
D Vagas:12% Coeficiente 1,28	2-superior 1	4765,6	5242,16	5480,44	5718,72	5957	6195,28	6433,56	6671,84
	3-pós- graduação 1,067	5083,46	5591,8	5845,97	6100,75	6354,32	6606,49	6862,67	7116,84
	4-Mestrado 1,1	5241,68	5765,84	6027,93	6290,01	6552,1	6814,18	7076,26	7338,35
E Vagas:5% Coeficiente 1,33	2-superior 1	4951,76	5446,93	5694,52	5942,11	6189,7	6437,28	6684,87	6932,46
	3-pós- graduação 1,067	5282,04	5810,24	6074,34	6338,44	6602,55	6866,65	7130,75	7394,85
	4-Mestrado 1,1	5446,44	5991,08	6263,4	6535,72	6808,05	7080,37	7352,69	7625,01
F Vagas:3% Coeficiente 1,38	2-superior 1	5137,91	5651,7	5908,59	6156,49	6422,38	6679,28	6936,17	7193,07
	3-pós- graduação 1,067	5480,6	6028,66	6302,69	6576,72	6850,75	7124,78	7398,81	7672,84
	4-Mestrado 1,1	5651,18	6216,29	6498,85	6781,41	7063,97	7346,53	7629,09	7911,65
G Vagas:2% Coeficiente 1,42	2-superior 1	5286,84	5815,52	6079,86	6344,2	6608,55	6872,89	7137,23	7401,57
	3-pós- graduação 1,067	5639,47	6203,41	6485,39	6767,36	7049,33	7331,31	7613,28	7895,25
	4-Mestrado 1,1	5814,99	6396,48	6687,23	6977,98	7268,73	7559,48	7850,23	8140,98
H Vagas:1% Coeficiente 1,46	2-superior 1	5435,76	5979,33	6251,12	6522,91	6794,7	7066,48	7338,27	7610,06
	3-pós- graduação 1,067	5798,32	6378,15	6668,06	6957,98	7247,9	7537,81	7827,73	8117,64
	4-Mestrado 1,1	5978,79	6576,66	6875,6	7174,54	7473,48	7772,42	8071,36	8370,3

Fonte: Tabela adaptada pela pesquisadora de acordo com Diário Oficial Eletrônico (nº 10303/2020 Lei Complementar nº 277/2020).

De acordo com o apresentado na tabela acima, ocorreram mudanças na carreira docente. O coeficiente para cálculo salarial, mediante mudança de Classe (mudança de letra), voltou ao teto máximo de 1,46 e, com uma trava, na mudança de letra, avaliação anual do professor e com a definição de um limite em percentual disponível para a quantidade permitida por classe. Esse limite para a progressão de classe inicia com 32 %, para a classe A, e encerra com 1%, para a Classe H, de acordo com o demonstrado.

A progressão funcional por grau de escolarização, que era dividida em nível, deixou de ter essa nomenclatura e passou a ser dividida em referência, sendo referência 1 para o início da

carreira e válida para grau médio (em extinção); a referência 2 para grau superior; a referência 3 para pós-graduação *lato sensu*; e a referência 4 para o *stricto sensu*, desde o mestrado, continua não oferecendo melhoria salarial para formação em doutorado. O adicional por tempo de serviço, representado na tabela pelos níveis escritos em números romanos, vai de I até VIII, que se soma automaticamente ao salário do professor a cada 5 anos, independente de vaga ou não. Após os primeiros 5 anos, acrescenta-se 10% ao salário base e, a partir de então, a cada 5 anos, acrescenta-se 5% ao salário base. Porém, a categoria docente corre um grande risco de perder esse acréscimo por tempo de serviço, caso a PEC (Proposta de Ementa Constitucional) 32/2020, que está em votação, for aprovada. A PEC 32/2020 prevê alterações sobre os servidores e empregados públicos, assim como uma reorganização administrativa, corroendo ainda mais os direitos trabalhistas do funcionalismo público.

Após mostrarmos as principais mudanças ocorridas no Plano de carreira docente, será analisado, no próximo capítulo, as condições de trabalho com base nas concepções dos docentes, com o intuito de identificar como os docentes percebem os impactos das políticas apresentadas em seu cotidiano de vida e trabalho.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

Pesquisar, hoje, sobre condições de trabalho docente, de uma escola estadual no município de Campo Grande, é um assunto de bastante relevância para aproximar, conhecer e refletir, mesmo que de forma amostral, sobre as condições de trabalho dos professores do estado de Mato Grosso do Sul, que tem a política educacional estadual vinculada e dependente de um projeto maior de Educação com as Legislações Nacionais.

De acordo com o que foi refletido no capítulo 1, o trabalho passa por um processo de reestruturação, de mudanças e de intensificação, de modo que atenda aos interesses neoliberais. Com o trabalho docente a situação não é diferente, pois passa por transformações na sociedade para atender aos interesses do capital e que nem sempre coincidem com o posicionamento docente diante das mudanças. As transformações que ocorrem na organização do processo de trabalho docente trazem consigo consequências para os professores (OLIVEIRA, 2004) e pesquisar significa se aproximar e envolver para conhecê-las melhor, considerando as especificidades do trabalho docente. Neste capítulo será retratado os caminhos percorridos na pesquisa empírica, bem como a percepção dos professores diante dos temas e questionamentos elencados para discussão.

3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola estadual do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, localizada na periferia da cidade. A escolha dessa unidade de ensino se justificou pelo fato dela contemplar os ensinos fundamental e médio, tendo em seu quadro de funcionários um quantitativo expressivo de professores. A pesquisa empírica permitiu conhecer melhor o objeto e dar respostas aos questionamentos, embora não tenha esgotado o tema da pesquisa. A produção de dados se deu pela aplicação de questionários por meio do Google Formulários, devido à pandemia de COVID-19 e ao trabalho em modo remoto. A escolha do questionário, como meio de produção de dados, ocorreu também por conta do elevado número de sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisa empírica foi iniciada após a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), da direção escolar e aprovação pelo Comitê de Ética da

Plataforma Brasil¹². A direção apresentou a pesquisa aos 100 professores da unidade escolar e disponibilizou o link para que todos pudessem ter acesso ao Formulário da pesquisa de forma virtual e, assim, respondê-lo. Do quantitativo de 100 (cem) professores convidados para participar da pesquisa, 41 (quarenta e um) professores participantes responderam ao questionário de modo voluntário, o que representa 41% do universo de professores que trabalham na unidade escolar. Embora não possamos generalizar os resultados dessa pesquisa, eles evidenciaram aspectos que tendem a estar presentes em outras escolas do sistema estadual de educação, uma vez que, todas são regidas pelas mesmas regulamentações normativas, formas de gestão e carreira.

Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCL (cf. anexos), disponibilizado pelo Google Formulários, o qual lhes garantia, dentre outras coisas: o esclarecimento acerca dos riscos e benefícios em participar da pesquisa; o sigilo de suas identidades; o direito de responder apenas as perguntas que julgassem adequadas e, por fim, o direito de retirar sua anuência de participação na pesquisa a qualquer momento. Deste modo, garantiu-se os aspectos exigidos pelo comitê de ética.

Essa pesquisa foi realizada em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução CNS 510/16, que regem os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Antes da pesquisa acontecer, o questionário foi aplicado a um grupo de controle composto por cinco professores de outra unidade escolar para verificação da inteligibilidade das questões, bem como o tempo estimado para as respostas e, com base nesse teste, foram realizados os ajustes necessários antes da aplicação à amostra.

O questionário foi estruturado em 51 perguntas que buscaram atender aos objetivos propostos e foram distribuídas da seguinte forma: oito questões destinadas à caracterização dos sujeitos nos seguintes aspectos: sexo, idade, tempo de serviço total (incluindo outras funções), tempo de serviço como professor, ano de ingresso no serviço público, situação funcional (efetivo/convocado, temporário/convocado para substituição curta/readaptado), formação inicial e formação atual; dezenove questões acerca dos fatores de flexibilização e de intensificação que incidem sobre as condições de trabalho docente; dezessete questões remeteram às relações entre condição de trabalho, condições de vida e satisfação profissional; três questões versam sobre a aplicação das reformas educacionais na escola e incidência sobre

¹² Número do processo de aprovação: 32893720.6.0000.8030.

as condições de trabalho docente e quatro questões que somente seriam respondidas se o professor estivesse em readaptação da função.

Após a produção dos dados, eles foram tabulados para serem analisados de acordo com os objetivos propostos. Para tanto, foi utilizada a técnica de triangulação, pois ela “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Dessa forma, buscou-se interpretar a realidade não em partes isoladas, mas levando em consideração a totalidade social e suas múltiplas determinações.

3.1.1. Caracterização da Escola investigada

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola estadual do município de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul, localizada na periferia da cidade, fundada em 1986. Ela contempla os ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui 11 salas de aula, das quais todas funcionam nos períodos matutino, vespertino e noturno. Tendo em seu quadro de funcionários um quantitativo expressivo de aproximadamente 100 professores. Os alunos atendidos são de baixa renda, muitos estão no Programa Social do Bolsa Família¹³.

3.2 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A amostra foi composta por 41 docentes (41% do total daqueles que atuam na unidade escolar), destes 36,6 % eram do sexo masculino e 63,4% do sexo feminino. A faixa etária variou de 27 a 61 anos de idade, sendo que a grande maioria tinha entre 30 e 50 anos de idade, dado que corrobora com a pesquisa de Barreto (2011), realizada com dados de 2005, a qual indicou que a cada dia menos jovens se interessam pela docência. Dos participantes, 100% estão em sua área de formação com nível superior, alguns com mais de uma formação, das quais são: Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Educação Física e outras.

¹³ Foi um programa do Governo Federal que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade social no Brasil, criado pela Lei 10.836/2004 e foi revogado com a Medida Provisória nº 1.061 de agosto de 2021, a qual instituiu o Programa Auxílio Brasil e Programa Alimenta Brasil.

Em geral, os professores ingressaram no serviço público entre os anos de 1987 e 2020, mas a grande maioria a partir do ano 2000 até o ano de 2020, sendo considerado para essa resposta tanto os convocados quanto os efetivos.

Quanto ao tempo de serviço total, incluindo outras funções além da docência, temos os seguintes indicadores:

Tabela 11 - Tempo de serviço total

	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	mais de 30	Total
N	6	4	6	4	10	9	2	41
%	14,60%	9,80%	14,60%	9,80%	24,40%	22%	4,90%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Portanto, o tempo geral de serviço dos docentes vai de um a mais de trinta anos, entretanto, nota-se que a grande maioria está entre onze a trinta anos de serviço. Já o tempo de serviço docente se mostrou desta forma:

Tabela 12 - Tempo de serviço como professor

	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	mais de 30	Total
N	9	8	9	7	5	3	0	41
%	22,00%	19,50%	22,00%	17,10%	12,20%	7,3%	0,00%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Fica evidente que 22% da amostra era composta por professores em início de carreira (de 1 a 5 anos de docência) e que quase 65% trabalha há até 15 anos como professores, aqueles com mais de 20 anos de dedicação nessa função representam quase 20% dos questionados. Deste modo, a amostra era composta mormente por mulheres, entre 30 e 50 anos que se dedicam ao trabalho docente em sua maioria há até 15 anos.

3.3 Condições gerais de trabalho dos professores da escola pesquisada

No capítulo 1, o trabalho foi abordado de modo geral, suas principais transformações ocorridas a partir da década de 1990, quando os princípios neoliberais são colocados em prática de uma maneira mais efetiva pela política governamental dos Presidentes do Brasil, apresentou uma mudança na morfologia do trabalho, tornando-se mais flexibilizado e intensificado por meio das perdas de direitos trabalhistas e do arrocho salarial. O professor como trabalhador

assalariado sentiu as mudanças no trabalho docente mediante as Reformas Educacionais e as legislações que delinham todo o trabalho.

No capítulo 2, foram esplanadas as políticas estaduais de Mato Grosso do Sul, com suas principais mudanças na legislação, representando avanços e retrocessos nas conquistas trabalhistas dos docentes, remodelando todo o trabalho docente desde a década de 1990 e que reverberam nas condições de trabalho e de vida do professor.

De acordo com a pesquisa realizada, por meio da análise documental e dos dados obtidos, identificamos se há evidências do processo de precarização do trabalho dos professores na escola pesquisada, as quais se expressam por meio do arrocho salarial, intensificação do trabalho, flexibilização no emprego da força de trabalho, nas formas de contratação e que tem se agravado no contexto neoliberal. Essas dimensões da precarização repercutem diretamente na perda da liberdade de cátedra e na diminuição dos direitos trabalhistas da categoria dos docentes em questão.

Iniciaremos destacando a situação funcional dos professores que participaram da pesquisa:

Tabela 13 - Situação Funcional na Rede Estadual

	Efetivo	Efetivo e convocado	Convocado	convocado e substituto	Readaptado	Total
N	15	2	21	3	0	41
%	36,60%	4,90%	51,20%	7,30%	0,00%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com a tabela, na amostra, dos quarenta e um pesquisados, apenas quinze correspondem a docentes efetivos, ou seja, apenas 36,6% do quadro de funcionários ingressaram por concurso de provas e títulos, possuem estabilidade e sua vida funcional encontra-se regida pelo plano de cargos e carreiras do estado de MS. Os demais (63,4%) têm algum tipo de vínculo temporário, sendo que 51% da amostra é composta estritamente por convocados, demonstrando que a realidade local supera os 35,10% do total geral de convocados presentes na rede estadual no ano de 2020, de acordo com Censo Escolar (INEP, 2020). Assim, mais da metade do corpo docente tem sua relação de trabalho regida por contrato com tempo determinado, com direitos trabalhistas diferenciados dos efetivos, a exemplo dessa afirmação o salário reduzido a partir da LC (Lei Complementar) nº266/2019 e a LC (Lei Complementar) nº 277/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Dessa forma, o arrocho salarial ficou mais evidente para os professores convocados que tiveram seus salários diminuídos em 36,39%, de acordo com Diário Oficial Eletrônico nº 9.942/2019. Essa diferenciação salarial do efetivo para o contratado de acordo com Antunes (2018) é considerada uma precarização do trabalho, pois recebe-se um salário menor pela realização do mesmo trabalho. Segundo Evangelista e Shiroma (2007), a redução salarial de professores está ligada a medidas neoliberais de redução de custo e orientações de medidas educacionais originadas por Organismos Internacionais, representado por documentos oficiais que sugerem que o custo-professor não influencia na melhoria da educação, logo, pode ter seu custo reduzido.

O salário do professor é apontado como não tendo repercussão significativa na melhora da aprendizagem, portanto não precisaria ser priorizado nas reformas, pelo contrário, sua redução foi cogitada [...] (SHIROMA, 2007, p. 538).

Assim, Evangelista e Shiroma (2007, p.538) salientam que “[...] A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito”. Com isso, reforça-se a situação de precarização do trabalho docente.

Com o objetivo de melhor esclarecer as condições de trabalho dos professores investigados, levantamos também a quantidade de escolas em que eles trabalham na Rede Estadual, os resultados foram os seguintes:

Tabela 14 - Número de Escolas em que trabalha na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul

	Uma Escola	Duas Escolas	Três Escolas	Quatro Escolas	Cinco Escolas ou mais	Total
N	15	16	8	1	1	41
%	36,60%	39,00%	19,50%	2,40%	2,40%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados mostram que 36,6% dos professores trabalham em apenas uma escola. Uma parcela semelhante a essa (39%) trabalha em duas escolas; 19,5% trabalham em três escolas; 2,4% trabalham em quatro escolas; e 2,4% trabalha em cinco escolas ou mais. Verifica-se, portanto, que mais de 60% deles trabalha em mais de uma escola. Ao analisar as respostas, embora a quantidade de efetivos corresponda à quantidade de professores que trabalham apenas em uma escola, vale ressaltar que destes quinze que trabalham em apenas uma escola, seis correspondem ao quadro de convocados e nove ao quadro de efetivos. Dos dezesseis

professores que trabalham em duas escolas, doze são convocados e quatro são do quadro efetivo. Dos oito professores que trabalham em três escolas, cinco são do quadro de convocados e três são efetivos. Tanto o professor que trabalha em quatro escolas, quanto o professor que trabalha em cinco escolas, são convocados. Ou seja, fica evidente que os professores convocados são a maioria entre os que precisam dobrar período ou se lotar em mais de uma escola para completar a carga horária e, conseqüentemente, ampliar a renda.

Ao ser questionados se a quantidade de escolas em que lecionam é considerada excessiva, as respostas ficaram assim representadas:

Tabela 15 – Excesso no número de escolas em que trabalha

	Sim, na maior parte do tempo	Sim, em alguns momentos específicos	Não	Total
N	9	8	24	41
%	22,00%	19,50%	58,50%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com a tabela, 58,50% dos professores não consideram excessivo o número de escolas em que trabalham, sendo que apenas 41% afirmam que a quantidade de escola em que trabalham é excessiva e, desses, 22% afirmam ser excessiva a maior parte do tempo e 19,5% afirmam que consideram excessiva apenas em alguns momentos.

Vale ressaltar que, dos 24 professores (48,5%) que não consideram o número de escolas em que trabalham excessivo, dois atuam em três escolas, nove em duas escolas e treze em uma escola, ou seja, mais da metade, daqueles que não consideram excessiva a quantidade de escolas nas quais trabalham, atuam apenas em uma escola. Daqueles que afirmaram que, de alguma forma, a quantidade de escolas em que trabalham é excessiva, 36,2% trabalham em duas escolas ou mais e, curiosamente, 4,8% trabalham em uma escola, levando-nos a interpretar que a precarização e intensificação do trabalho tem sido sentida também por aqueles que não atuam em mais de uma escola.

Assim, quase metade dos professores participantes consideraram que o número de escolas em que trabalha é excessivo. De acordo com Piovezan (2017), o fato de se trabalhar em mais de uma escola pode ser considerado um fator de intensificação do trabalho docente, assim como também a dificuldade de se formar vínculo com as escolas, pois o tempo que o professor gasta com o deslocamento, ocupa boa parte do seu tempo, que poderia ser um tempo livre

Complementando essa discussão, foi questionado se o número de escolas em que atuam interfere na qualidade do trabalho pedagógico, essas foram as impressões dos participantes:

Tabela 16 - O número de escolas em que leciona X qualidade do trabalho pedagógico

	Sim, na maior parte do tempo	Sim, em alguns momentos específicos	Não	Total
N	7	7	27	41
%	17,10%	17,10%	65,90%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com os dados, cerca de dois terços (65,9%) dos pesquisados acreditam que a quantidade de escolas em que lecionam não interfere na qualidade do trabalho pedagógico realizado, e 34,1% consideram que a quantidade de escolas em que lecionam interfere sim na qualidade de seu trabalho. Dos aspectos que consideram ser um fator complicador: dois professores consideram o deslocamento; seis, o gerenciamento das escolas em formas diferentes por parte da gestão, pois, embora pertençam a mesma rede pública de ensino, possuem diferentes formas de conduzir os trabalhos, as relações de trabalho e a comunidade apresenta realidades distintas; um considerou que não consegue participar das reuniões em todas as escolas; um se referiu aos projetos que devem ser trabalhados; um fez menção ao cumprimento de prazos pré-estabelecidos. Dessa forma, esses dados são indícios da intensificação do trabalho, uma vez que crescem os afazeres docentes e estes acumulam demandas advindas da gestão do sistema de ensino, além de se justapor a elas os diferentes contextos nos quais atuam. Assim, “[...] cabe ressaltar que as consequências da intensificação do trabalho docente não afetam somente a saúde física, mental e pessoal destes profissionais, mas a qualidade do trabalho em si [...]” (PIOVEZAN, 2017, p. 65).

Os indicadores apresentados na tabela, a seguir, indicam como os docentes percebem a relação entre o trabalho que realizam e o adoecimento deles:

Tabela 17 - Jornada de trabalho X prejuízos à saúde

	Não	Sim, de modo leve, não necessitei de atendimento ou psicológico/psiquiátrico	Sim, necessitei de atendimento médico	Sim, necessitei de atendimento psicológico e/ou psiquiátrico	Sim, necessitei de atendimento médico e psicológico e/ou psiquiátrico	Total
N	14	13	6	4	4	41
%	34,10%	31,70%	14,60%	9,80%	9,80%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com relação aos impactos da jornada de trabalho na saúde, 34,10% dos professores, sendo 4 efetivos e 10 convocados, responderam que nunca tiveram prejuízos à saúde devido à jornada de trabalho. Os demais, 65,9%, responderam que sim, dos quais 31,70% do total de forma leve, sem necessitar de atendimento médico; 14,60% necessitaram de atendimento médico; 9,80% necessitaram de atendimento psicológico e ou psiquiátrico e 9,8% necessitaram de atendimento médico, psicológico e psiquiátrico.

Vale esclarecer que a abordagem dessa coleta de dados não permite a inferência exata sobre o adoecimento do ponto de vista da confirmação clínica, pois não era o objetivo desta pesquisa e, em muitos casos (31,70%), os docentes não recorreram ao atendimento médico e a confirmação do diagnóstico. Entretanto, por se tratar da concepção dos sujeitos, parte dos 34,10% podem não ter feito a associação entre adoecimento e as relações de trabalho, ainda que tenham manifestado alguns sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho.

De acordo com as respostas, podemos notar um número bastante elevado de professores desta unidade de ensino com situações de adoecimento vinculado ao trabalho, totalizando 65,90%.

O cruzamento dos dados das tabelas Tabela 15 – Excesso no número de escolas em que trabalha, Tabela 16 - O número de escolas em que leciona X qualidade do trabalho pedagógico e Tabela 17 - Jornada de trabalho X prejuízos à saúde, permitiu a verificação de mais dados relevantes. Dos docentes que participaram da pesquisa, 27 responderam ter prejuízo a saúde em decorrência da jornada de trabalho, desses, 13 não consideram excessivo o número de escolas em que trabalham e 14 consideram excessivo o número de escolas em que trabalham e que o número de escola em que lecionam interfere na qualidade do trabalho pedagógico.

Esses dados remete ao já foi apontado anteriormente no capítulo 1 em que Esteve (1999) reitera que há um mal-estar e dificuldades na prática docente, porém alguns desses profissionais conseguem driblar de modo criativo, buscando caminhos para amenizar os impactos dos problemas no cotidiano de trabalho nas escolas. Esse modo positivo de lidar com a intensificação do trabalho pode justificar, em parte, o não adoecimento relacionado às relações de trabalho na concepção de alguns docentes.

Contudo, Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) mencionam outro *modus operandi* desenvolvidos pelos docentes diante da intensificação do trabalho, que se refere ao exacerbado individualismo e à competição entre os pares.

[...] os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com

a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Assim, o processo de intensificação e precarização do trabalho docente tem mostrado diferentes efeitos sobre a categoria docente, em especial porque se cruzam com outras variáveis relacionadas ao nível de incidência da precarização da atividade laboral, ao grau de controle que o sistema de ensino e a gestão escolar imprimem à atividade docente, à condição socioeconômica e pessoal de vida, aos aspectos psíquicos, entre outros fatores que fazem com que as condições de trabalho consideradas adversas sejam sentidas de modo diferenciado entre os trabalhadores de uma mesma categoria.

Cabe considerar que embora estejam presentes fatores subjetivos na concepção sobre o adoecimento e relações de trabalho, assim como nos efeitos ocasionados pela intensificação da atividade laboral, os fatores básicos que conduzem ao adoecimento estão fortemente relacionados à especificidade das relações vivenciadas no trabalho advindas dos mecanismos de gestão do sistema de ensino e da reorganização da própria escola para adequar-se às orientações tanto as imediatas como as mais amplas, que envolvem a educação escolar no âmbito da sociedade capitalista.

Além dos elementos que incidem sobre as condições de trabalho docente já destacadas nesse estudo, adicionam-se outras questões igualmente importantes como a dificuldade de efetivação da inclusão nas escolas; o desgaste das relações interpessoais entre alunos e professores; o sentimento de desvalorização da categoria que, de modo geral, essa situação tem se intensificado ao longo da história, conforme discutido ainda no primeiro capítulo.

Um exemplo disso, refere-se à avaliação de rendimento escolar para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, ao ranquear escolas a partir da nota atribuída, tende a responsabilizar os docentes e demais profissionais da escola pelos resultados atingidos, tal como analisou Freitas (2007). Essa forma estandardizada de proceder a avaliação escolar tende a suscitar a culpabilização dos profissionais pelos resultados alcançados.

[...] o adoecimento dos professores é resultado de um processo complexo que, embora pertencente ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado com as especificidades dessa atividade laboral e com o contexto social e organizacional onde esse trabalho é realizado. Assim, tanto a saúde quanto o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho) e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor (REBOLO; DIAS; QUEIROZ; FREIRE, 2020, p. 215).

Nesse contexto, a duração da jornada de trabalho é um dos elementos estruturantes que, na amostra pesquisada, mostrou-se da seguinte forma:

Tabela 18 - Jornada de trabalho semanal na Rede Estadual (Horas aulas + Planejamento)

	Até 5 horas semanai s	6 a 10 horas semanai s	11 a 15 horas semanai s	16 a 20 horas semanai s	21 a 25 horas semanai s	26 a 30 horas semanai s	31 a 35 horas semanai s	36 a 40 horas semanai s	41 a 45 horas semanai s	46 a 50 horas semanai s	Total
N	0	2	0	15	6	2	2	13	0	1	41
%	0,00%	4,90%	0,00%	36,60%	14,60%	4,90%	4,90%	31,70%	0%	2,40%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com relação à carga horária, a legislação Estadual atual LC 266/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019), que altera e adiciona dispositivo à LC nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000), que dispõe sobre o estatuto dos profissionais de Educação de MS, prevê o máximo de 50 horas semanais para o trabalho docente, por isso a pesquisa focalizou até 50 horas. Na amostra pesquisada, a maioria (cerca de 80%) dos docentes trabalham entre 16 e 40 horas semanais, somando as horas aula e horas de planejamento. Apenas dois deles trabalham menos de 10 horas e um deles mais de 45 horas semanais, portanto todos os questionados se encontram dentro da carga horária prevista em lei. À vista disso, foi questionado também no que tange às horas destinadas ao planejamento, e estão assim representadas:

Tabela 19 - Horas de planejamento semanais

	1 a 5 horas	6 a 10 horas	11 a 15 horas	16 a 20 horas	Não recebe horas de planejamento	Total
N	17	18	2	3	1	41
%	41,50%	43,90%	4,90%	7,30%	2,40%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com a tabela, os professores recebem de 1 a 20 horas de planejamento, que varia de acordo com o total de aulas dadas, mas a grande maioria recebe, em média, de 1 a 10 horas de planejamento, os quantitativos mudam considerando 1/3 da carga horária total para atividades de planejamento, de acordo com a LC nº 165/2012 (MATO GROSSO DO SUL, 2012) que alterou a Lei Complementar nº 87/2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000). De acordo com a LC nº 266/2019 Art. 24, inciso I-a e I-b, para cargo de 40 horas semanais, sendo

48 horas-aulas (com duração de 50 minutos cada), das quais 32 horas-aulas em sala de aula e 16 horas-atividades (hora de planejamentos). Do total de horas-atividades, 10 horas-atividade deverão ser cumpridas na unidade Escolar, e 6 horas-atividades em local de livre escolha pelo docente. Para cargo de 20 horas semanais, o art. 24, inciso II a-b, para o cargo de 20 horas semanais, prevê 8 horas-atividades, sendo 5 horas-atividades cumpridas na unidade escolar e 3 horas-atividades cumpridas em local de livre escolha pelo docente (LC nº 266/2019, MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Na amostra, o único professor que não recebe horas de planejamento é o que está na função de coordenador pedagógico. Ao ser questionados se a quantidade de horas para planejamento é suficiente para o bom andamento dos trabalhos, as respostas foram assim representadas:

Tabela 20 – Suficiência das horas de planejamento

	Plenamente suficientes	Parcialmente suficientes	Insuficientes	Total
N	7	20	14	41
%	17,10%	48,80%	34,10%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com o exposto, apenas 17,10% dos questionados consideram plenamente suficiente a quantidade de horas-aulas de planejamento; 34,10% acreditam ser insuficientes; e a grande massa, 48,80%, acredita que a quantidade de horas de planejamento são parcialmente suficientes; ou seja, mais de 80% deles consideram as horas de planejamento insuficientes, tanto parcial quanto plenamente.

Vale ressaltar que quanto ao tempo disponível para a vida pessoal, que será tratado mais adiante, a partir dos dados da tabela, 42% de 70,7% da amostra afirmou que a quantidade de trabalho interfere no tempo disponível para a vida pessoal, ou seja, trabalham além das horas reservadas ao trabalho. Portanto, a insuficiência das horas pagas destinadas ao planejamento docente fica ainda mais evidente quando cruzamos os indicadores tempo de planejamento pago *versus* interferência do trabalho no tempo livre, ou seja, nas condições de vida do professor.

Nessa mesma direção, pedimos para que os professores avaliassem o tempo que dispõem para formação continuada, os resultados foram esses:

Tabela 21 - Tempo disponível para a formação continuada

	Suficiente	Parcialmente suficiente	Insuficiente	Total
N	7	21	13	41
%	17,10%	51,20%	31,70%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Mais da metade da amostra (51,20 %) avaliou esse tempo como parcialmente suficiente, 31,70% avaliou como insuficiente e apenas 17,10% (7 docentes) avaliou que o tempo disponível para aprimoramento profissional era suficiente. Vale ressaltar que o PNE (2014-2024) prevê, na meta 16, o direito à formação continuada aos profissionais de educação. Dessa forma, para que a mesma se concretize, outros fatores precisam estar coerentes, como no caso o tempo disponível para essa formação.

Sobre as etapas educacionais atendidas pelos professores temos a seguinte situação:

Tabela 22 - Etapas educacionais atendidas

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
N	2	15	6	18	41
%	4,90%	36,60%	14,60%	43,90%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Apenas dois professores (4,9%) atendem somente alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, 14,6% deles atendem alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que são no caso professores das disciplinas de Arte e Ed. Física; 36,6% atuam apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, e 43,9% trabalham os alunos do Ensino Médio. No que se refere à dimensão da demanda atendida, temos o seguinte quadro:

Tabela 23 - Número médio de alunos atendidos semanalmente

	Até 45	46 a 90	9 a 135	136 a 180	181 a 215	mais de 215	Total
N	4	1	3	4	8	21	41
%	9,80%	2,40%	7,30%	9,80%	19,50%	51,20%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados mostram que pouco mais da metade dos docentes atende mais de 215 alunos semanalmente, acompanhado praticamente mais vinte por cento deles que atuam diretamente

com 181 e 215 estudantes todas as semanas, número que se justifica pela grande atuação dos docentes da unidade escolar com os anos finais do ensino fundamental e com o ensino médio, portanto, professores especialistas que têm suas cargas horárias compostas por várias turmas. Os demais, cerca de 30% dos professores, atendem semanalmente até 180 alunos, de maneira bastante distribuída. No que diz respeito ao quantitativo de turmas atendidas semanalmente, identificamos a seguinte situação:

Tabela 24 - Turmas atendida por semana

	1 turma	2 turmas	3 turmas	4 turmas	5 turmas	6 turmas	7 turmas	8 turmas	9 turmas	10 turmas	mais de 10	Total
N	1	0	1	2	1	8	1	9	1	2	15	41
%	2,40%	0,00%	2,40%	4,90%	2,40%	19,50%	2,40%	22,00%	2,40%	4,90%	36,60%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os indicadores refletem as etapas de atuação dos respondentes, bem como o quantitativo de alunos atendidos. Aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental atendem uma turma e os demais em mais de uma. Assim, oito professores atendem seis turmas, nove professores atendem oito turmas e quinze professores atendem mais de dez turmas. A quantidade de horas-aulas que o professor ministra está adequada à legislação, LC nº266/2019. Esse fenômeno de muitas salas de aula ocorre devido à quantidade de horas que cada turma tem de determinada disciplina, para fechar a carga horária, como a disciplina de Ed. Física.

Os professores especialistas que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em sua maioria, dedicam-se a mais de uma unidade escolar e atendem um número elevado de turmas e de alunos, pela especificidade da disciplina, a fim de fechar a carga horária, o que certamente acarreta piora nas condições de trabalho, uma vez que, a sala de aula é apenas uma parcela das atribuições dos professores de todas as etapas.

Para melhor compreendermos essa situação, questionamos os professores sobre a participação nas atividades que vão além da docência no sentido estrito e que remetem aos encargos didáticos relacionados ao ensino, às atividades relacionadas à gestão e outras frentes do trabalho pedagógico. As respostas foram as seguintes:

Tabela 25 – Funções realizadas além da docência

	Membro da APM	Membro do Conselho Escolar	Membro do Conselho de Professores	Coordenador de projetos	Nenhuma	Outras	Total
N	1	1	1	1	36	2	42
%	2,40%	2,40%	2,40%	2,40%	87,80%	4,90%	102,30 14%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com os dados, 87,80% dos professores que participaram da pesquisa não participam de nenhuma atividade além das pertinentes à docência, dos demais, 1 é membro da APM; 1 é membro do Conselho Escolar; 1 é Membro do Conselho de professores; 1 é coordenador de projetos e outros dois exercem outras atividades não descritas.

Nas principais referências legais, a citar a CF/1988 (BRASIL, 1988) art. 205, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996, respectivamente, está prevista a gestão democrática no ensino público e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, Art. 14, Inciso I (BRASIL,1996), e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, conforme art. 14 inciso II. A demanda pela gestão democrática reflete uma conquista histórica dos profissionais e trabalhadores da educação no contexto de reivindicação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como retratou Pinheiro (2017). Entretanto, Oliveira (2011) indica que esse processo causou uma maior intensificação do trabalho do professor, pois, os horários dos docentes não foram adequados para que pudessem participar ativamente desses espaços tão importantes. Contudo, cabe reforçar que a tomada de decisão coletiva no espaço escolar é fundamental e, para tanto, as condições de trabalho e o tempo previsto para tal atuação deveriam ser fornecidos para atender o preceito constitucional, o que não ocorre.

O tempo extraclasse previsto na LC nº266/2019 para os docentes do estado, conforme jornada de trabalho, de acordo com art. 24 inciso I-b para cargo de 40 horas semanais, sendo 48 horas-aulas (com duração de 50 minutos cada), das quais 32 horas-aulas em sala de aula e 16 horas-atividades (hora de planejamentos). Para o cargo de 20 horas semanais, de acordo com art. 24 inciso II a-b, para o cargo de 20 horas semanais, 8 horas-atividades, serão para planejamento, o que não é suficiente nem para cobrir os encargos didáticos.

¹⁴ O percentual superior a 100% diz respeito a um professor que assinalou mais de uma opção, portanto, que participa em mais de uma das atividades.

Os docentes pesquisados foram questionados se a participação nas atividades, além da docência, piorava as condições de trabalho e, em resposta, obtivemos:

Tabela 26 – Funções além da docência X condições de trabalho

	Sim, na maior parte do tempo	Sim, em alguns momentos específicos	Não	Não exerço nenhuma outra atividade	Total
N	0	2	6	33	41
%	0,00%	4,90%	14,60%	80,50%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com os dados obtidos, dos poucos professores da amostra que atuam em espaços decisórios e projetos extraclasse, a maior parte considera que a realização dessas atividades não piora suas condições de trabalho. No entanto, com relação à ampliação da demanda geral de trabalho, as respostas foram um pouco diferentes.

Tabela 27 – Concepção da ampliação da demanda de trabalho

	Sim, todo o tempo	Sim, na maior parte do tempo	Sim, em alguns momentos específicos	Não	Total
N	19	6	16	0	41
%	46,30%	14,60%	39,00%	0,00%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Assim, ao ser questionados se têm percebido a ocorrência de ampliação da demanda de trabalho, todos afirmaram que sim. Quase metades deles (46,30%) afirmaram que todo o tempo percebem a ampliação da demanda de trabalho; 14,6% consideram que sim na maior parte do tempo; e 39% afirmam que sim em momentos específicos. Portanto, na amostra pesquisada, fica evidente que os docentes reconhecem a intensificação do processo de trabalho.

Essa intensificação ficou mais evidente quando foram questionados acerca dos principais desafios enfrentados no trabalho docente, conforme exposto adiante:

Tabela 28 - Principais desafios enfrentados no trabalho de professor atualmente

	Número	Porcentagem
Ampliação da carga horária	8	19,50%
Inadequação da remuneração	23	56,10%
Perdas salariais	32	78,00%

Números de alunos atendidos por turma	25	61,00%
Insuficiência de materiais de consumo	10	24,40%
Insuficiência de materiais de equipamentos (tecnologias da Informação e Comunicação)	13	31,70%
Aumento das tarefas relacionados à gestão; relatórios; sala de aula; atendimento à comunidade; projetos e outras;	27	65,90%
Pouca disponibilidade de tempo para estudos;	18	43,90%
Pouca disponibilidade de tempo para aperfeiçoamento/formação continuada;	15	36,60%
Condições de deslocamento (casa-escola/escola-casa)	7	17,10%
Não identifico os aspectos apontados como desafios presentes em meu cotidiano	0	0,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quando questionados sobre os desafios enfrentados atualmente no trabalho docente, as perdas salariais foram a queixa a mais recorrente, totalizando 78%, seguidas das tarefas relacionados à gestão: relatórios; sala de aula; atendimento à comunidade; projetos e outros, indicados por 65,9% dos sujeitos. Parcela parecida (61%) elegeu o número de alunos atendidos por turma como um desafio, 56,10% acreditam que a inadequação da remuneração é um desafio, seguido de pouca disponibilidade de tempo para estudos com 43,9%, pouca disponibilidade de tempo para aperfeiçoamento/formação continuada (36,6%), insuficiência de material de consumo (24,40%), ampliação da carga horária (19,5%), condições de deslocamento (casa-escola/escola-casa) 17,10%. Outro dado relevante é que todos os professores apontaram um ou mais pontos desafiadores no cotidiano do trabalho, uma vez que era possível escolher mais de uma opção, daí os percentuais superarem os 100%.

Os dados anteriores evidenciam que os professores têm sofrido com a intensificação e com a precarização do trabalho, uma vez que seus rendimentos diminuíram, acompanhados da precariedade material das escolas; do aumento das tarefas de gestão sem a contrapartida de tempo hábil para sua realização; das atividades extraclasse; do aumento do número médio de alunos atendidos por turma e da diminuição do tempo disponível para estudos e aperfeiçoamento.

Para evidenciar as dimensões da intensificação do trabalho docente, questionamos sobre o aumento e quais as tarefas que tomavam a maior parte do tempo de trabalho docente, sendo elas:

Tabela 29 - Tarefas destinadas ao professor

	Número	Porcentagem
Atividades relativas à gestão	3	8,30%
Preenchimento de relatórios; planilhas e formulários de acompanhamento do trabalho docente	33	91,70%
Ações voltadas à comunidade	2	5,60%
Projetos extracurriculares propostos pela gestão/coordenação	7	19,40%
Ações resultantes de parcerias público-privada. Ex. Escola da Autoria.	0	0,00%
Atendimento de alunos e de seus familiares.	11	30,60%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados evidenciam que o excesso de atividades burocráticas tem influenciado as condições de trabalho, uma vez que, 91,70% dos docentes indicaram o preenchimento de relatórios, planilhas e formulários de acompanhamento do trabalho docente como as atividades que mais lhes exigem tempo. Esse dado revela como as políticas educacionais voltadas à reorganização do trabalho nas escolas públicas, como a de avaliação do rendimento escolar, repercutem no incremento de afazeres burocráticos.

Nota-se, ainda, que o controle exercido sobre o trabalho docente, por meio do excessivo preenchimento de formulários e relatórios, toma quase a totalidade do tempo de trabalho, restando pouco tempo para as demais atividades relacionadas diretamente à dimensão do trabalho pedagógico e de gestão. Esse fato é evidenciado pelo quantitativo de 30,6% das atividades docentes referirem-se ao atendimento de alunos e de seus familiares, 19,4% aos projetos extracurriculares propostos pela gestão/coordenação; 8,3% às atividades relativas à gestão, 5,6% às ações voltadas à comunidade.

Podemos observar que as atividades tipicamente pedagógicas relacionadas à formação dos discentes, ao processo ensino e à aprendizagem e à formação continuada dos docentes, como: o preparo, ministração de aulas, correções, atendimento ao discente e comunidade, estudo, pesquisa, projetos diversificados e/ou temáticos, trabalho coletivo e formação continuada não têm sido o foco de atenção dos professores ao serem demandados por inúmeros afazeres relacionados ao preenchimento de “papelada” que ocupa quase a totalidade do tempo de trabalho.

Nesse sentido, a dimensão essencial do trabalho docente é secundarizada e subtraída em benefício do tempo de trabalho empregado em atividades de cunho burocrático e mesmo em projetos que, muitas vezes, são propostos de modo vertical pela gestão do sistema de ensino e gestão escolar atendendo aos modelos implantados pela SED (Secretaria de Estadual de

Educação) na rede pública. A pesquisa de Piovezan (2017) também constatou tal dimensão da intensificação:

[...] a flexibilização do trabalho docente expõe um fenômeno bastante comum entre os professores de todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, isto é, a diversidade e o acúmulo de tarefas realizadas pelos docentes. O aumento das atividades é consequência do excesso de trabalho administrativo-burocrático e do volume da *papelada* que os professores necessitam preencher, tais como, formulários, controle de frequência, registro de aulas etc (PIOVEZAN, 2017, p. 52).

Além das atividades mencionadas, os professores expressaram outras situações que consideram desafiadoras: a falta de diálogo e consulta, por parte da Secretaria de Educação, aos professores sobre os temas relacionados especificamente à área educacional de atuação dos docentes agravam as más condições de trabalho. Dentre os temas elencados pelos docentes, que afetam a condição de trabalho, estão: a distribuição inadequada da jornada de trabalho entre os docentes, pois há uma quantidade significativa de professores que ministram componentes curriculares com apenas 1h/a, o que gera um volume de 16 turmas, com aproximadamente 40 estudantes, para fechar uma carga-horária de 20h; as inúmeras vezes que os docentes financiam suas ferramentas de trabalho de maneira não remunerada; e o aumento de itens burocráticos a serem preenchidos durante a pandemia.

Ao dar destaque à falta de diálogo ou de consulta por parte da SED, os professores alertam para o fato de não ter voz diante de situações da educação que lhes dizem respeito. Situação que acomete a classe trabalhadora há tempos e que agora se mostra também no trabalho docente, como alerta Piovezan (2017, p. 85):

A perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes ocorreu por motivos semelhantes a dos trabalhadores de qualquer outro setor produtivo, embora o trabalho na escola não seja igual ao de uma fábrica ou empresa. As principais formas de controle que foram privadas dos professores foram aquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos.

Nos depoimentos dos docentes entrevistados, evidenciam-se vários aspectos provocadores de intensificação e de perda do controle sobre o processo de trabalho, tal como verificou Piovezan (2017, p. 56): “[...] intensificação do seu trabalho, isto é, a ampliação no número de aulas lecionadas semanalmente, escolas, turnos e, por conseguinte, a quantidade de alunos.”

Paulatinamente, o professor perde sua liberdade de cátedra e autonomia pedagógica, seja pela pouca efetividade da gestão democrática nas escolas, seja pela implementação de programas homogeneizantes em todas as etapas da educação básica (PIOVEZAN, 2017).

Os professores foram questionados se atualmente existe alguma forma de controle decorrente de implementação das reformas educacionais, como: rendimento de seus alunos; avaliação de desempenho profissional; práticas que visam a eficiência do trabalho docente e formação com base nas habilidades e competências. A quase totalidade deles (92,68%) afirmou que existem práticas de controle sobre o trabalho que realizam, a exemplo de algumas respostas: “sim, índices de reprovação e aprovação que interferem na avaliação do trabalho na escola, além de interferir na distribuição de verbas (A2)¹⁵; “sim, a Escola está sempre analisando e auxiliando o trabalho do professor” (A36)¹⁶. O quantitativo de 9,75% disse que não existe controle; 2,43% afirmam que o controle é parcial; e 7,31 não opinaram. Quando uma maioria afirma que existe um mecanismo de controle sobre o trabalho, significa que ocorre perda do controle do processo de trabalho, da autonomia.

De acordo com Moura (2013), a perda de autonomia didático-pedagógica e o controle decorrente da implementação das reformas educacionais, com características centralizadoras, são mudanças negativas.

A perda de autonomia via práticas propostas pelas reformas educacionais, que foram pensadas *de cima para baixo* – pelo MEC, Secretaria Estadual de Educação, etc. – é outro ponto significativo de mudanças negativas em relação ao professor e demonstra o caráter centralizador dessas esferas no que diz respeito aos aspectos institucionais. Mesmo com a falácia da descentralização das responsabilidades, há um controle exercido pelas instâncias superiores administrativas, como o MEC e as SEEs, que distribuem recursos, definem e controlam os meios de avaliação e acompanham os resultados (MOURA, 2013, p. 74).

Ao serem indagados se houve piora nas condições de trabalho, se comparados com aquelas que vivenciavam no início da carreira, os professores apresentaram o seguinte quadro:

Tabela 30 – Comparativo condições de trabalho com o início da carreira

	Sim	Parcialmente	Não	Total
N	14	16	11	41
%	34,10%	39,00%	26,80%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

¹⁵ Docente A2 em questionário respondido em 12/02/2021.

¹⁶ Docente A36 em questionário respondido em 29/03/2021.

Os indicadores são alarmantes, mais de 70% dos docentes perceberam piora em suas condições de trabalho desde que iniciaram a carreira, tanto de modo mais expressivo quanto parcial. Os aspectos que mais sofreram nas condições de trabalho foram: redução salarial, falta de compromisso do aluno e de seus responsáveis, turmas com bastante alunos, recursos materiais insuficientes, relação família/escola, falta de investimento em materiais didáticos e físico (anfiteatro, refeitórios para todos), desvalorização profissional, volume no trabalho burocrático, necessidade de financiar ferramentas de trabalho, falta de perspectiva de vida a partir da vida estudantil, material de tecnologia, desrespeito pelo professor por parte dos alunos, produção de material para aulas remotas. Vale considerar que esses aspectos demandam maior investimento de tempo de atendimento, preparo do professor, formação, diálogo, proposição de projetos, entre outras situações pedagógicas a serem criadas para melhorar constantemente essa realidade. Entretanto, ocorre o contrário, como indicado, pouco tempo é destinado a essa dimensão do trabalho pedagógico. O que corrobora para a atual configuração da escola pouco voltada às demandas da comunidade e seus discentes.

As situações expostas pelos professores apontam arrocho salarial, flexibilização e intensificação do trabalho, principalmente, no período mais intenso da pandemia de COVID-19, durante a qual os professores realizaram seu trabalho de forma remota, utilizando como principais ferramentas de trabalho o Notebook e o celulares, financiados pelo próprio trabalhador.

Ao serem questionados sobre a autonomia didático-pedagógica para realizar o trabalho, 25 (vinte e cinco) dos 41 (quarenta e um) professores afirmaram gozar dela. Os argumentos utilizados foram os seguintes: “sim. Pois temos apoio da gestão para desenvolver nosso trabalho” (A 32)¹⁷.

Além disso, do total de respostas obtidas, 7 sinalizaram que a autonomia didático-pedagógica é parcial, destacando, dentre outros, os seguintes fatores: “Em partes, porque cada escola possui um sistema diferente, em relação a produção de material e devolutiva dos resultados dos alunos” (A40)¹⁸.

Apenas 8 afirmam não ter autonomia: “Não, a partir da política de aprovação compulsória que condiciona o financiamento que as escolas receberão a partir dos índices de aprovação de estudantes” (A33)¹⁹.

¹⁷ Docente A32 em resposta ao questionário em 29/03/2021.

¹⁸ Docente A40 em questionário respondido em 29/03/2021.

¹⁹ Docente A33 em questionário respondido em 29/03/2021.

Com relação a se sentir valorizado na carreira docente pela política do Estado, 70,73% afirmam que não se sentem valorizados, tal como mostra o relato a seguir:

Não. Vejo que o estado se preocupa muito pouco com os professores, principalmente com os convocados. Vejo também uma política de não realização de concurso que atrapalha o ingresso no plano de carreira (A17)²⁰.

Outros 21,95% deles afirmam que são parcialmente valorizados e 7,31% afirmam que são valorizados pela política do Estado.

Entretanto, nota-se que o plano de cargos e carreiras só contempla uma pequena parte dos professores de MS, pois de acordo com a Tabela 7, no capítulo 2, no ano de 2020, existia na rede estadual 3.650 efetivos para 6.750 professores convocados, ou seja, o plano de cargos e carreiras não atinge nem a metade do corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, visto que se destina apenas ao quadro docente efetivo.

De acordo com Oliveira (2013, p. 2):

O termo valorização docente reúne três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, são eles: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada.

Fica evidente o processo de degradação do salário, das condições de trabalho e da degradação da carreira em decorrência do pouco tempo destinado à formação continuada, como indicado anteriormente. A remuneração dos docentes é outro indicador de precarização devido ao arrocho salarial a que estão submetidos todos os docentes, em especial os convocados, os quais têm o salário reduzido em relação ao do efetivo, a partir da LC nº 266/2019. Vale indicar que a maioria dos professores na rede estadual de ensino são convocados, como indicamos anteriormente, portanto, não se beneficiam do Plano de cargos e carreiras que contempla apenas o quadro efetivo do magistério. Na sessão seguinte, ater-nos-emos mais precisamente à remuneração, plano de cargos e carreiras, condições de vida e trabalho dos professores participantes desta pesquisa.

3.4 Remuneração, plano de carreira, condições de vida e trabalho docente

²⁰ Docente A17 em questionário respondido em 13/12/2021.

Os indicadores analisados até o momento evidenciaram que parte dos professores da escola estadual, que compõe o universo da pesquisa, tem sentido o processo de intensificação e precarização do trabalho vivenciado, tal como ocorre com o conjunto dos trabalhadores, sobretudo, a partir de 1990. No cerne desta questão está a remuneração docente e as perdas salariais que esses profissionais têm enfrentado, além da denunciada insuficiência material das escolas públicas brasileiras.

Em Mato Grosso do Sul, as questões salariais têm sofrido avanços e retrocessos, em meio, por exemplo, à resistência inicial do Governo do Estado em implementar o piso salarial nacional. Conforme demonstrado e discutido no capítulo anterior, atualmente, o piso é uma realidade no estado, se levado em consideração o piso por 40 horas, contudo, a luta é para o piso salarial nacional, por 20 horas. Visto que a legislação vigente impôs uma desigualdade expressiva na remuneração de docentes convocados, se comparados com os efetivos, impondo perdas que superam a casa dos 30%, situação que atinge a maior parte dos professores que se voluntariaram em participar desta pesquisa.

Assim, os dados apresentados ajudarão a esclarecer como a remuneração e o plano de cargos e carreiras (que regulamenta a remuneração), impactam tanto nas condições de vida quanto de trabalho dos professores, tendo em vista que as perdas salariais e a inadequação da remuneração foram apontadas por eles como os maiores desafios enfrentados no exercício da carreira.

Iniciamos com a exposição da média salarial dos professores pesquisados, que ficou assim representada:

Tabela 31 - Salário líquido médio

	Até R\$ 1.000	De R\$ 1.001 a 2.000	De R\$ 2.001 a 4.000	De R\$ 4.001 a 6.000	Acima de R\$ 6.000	Total
N	1	8	21	5	6	41
%	2,40%	19,50%	51,20%	12,20%	14,60%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com relação ao salário líquido dos participantes da pesquisa, varia de mil reais até acima de seis mil reais. No entanto, para a grande maioria, 51,20% dos professores, a média salarial varia entre dois e quatro mil reais; seguido de 19,5% que recebe de um mil e um reais e dois mil reais; 12,20% de quatro mil e um reais e seis mil reais; e 14,6% acima de seis mil reais.

Ao analisar os dados e fazer o cruzamento referente à remuneração e o regime de trabalho, todos os convocados estão com o salário em torno de dois e quatro mil reais, e os que possuem um salário a partir de R\$ 4001,00 até R\$ 6 000,00 ou mais, são todos efetivos com mais de 20 anos de serviço, portanto com salários com adicionais por tempo de serviço e com promoção funcional.

As diferenças salariais são evidentes, cabe saber a concepção dos professores sobre a suficiência ou não da remuneração recebida. A tabela a seguir evidencia esse aspecto:

Tabela 32 - Suficiência do salário para atender necessidades pessoais e condição de professor

	É suficiente apenas para a manutenção da minha subsistência (alimentação, moradia, saúde, transporte e lazer)	É suficiente para manter minha subsistência e minha condição de professor (compra de livros, participação em cursos, por exemplo)	Não é suficiente sequer para a manutenção da minha subsistência (alimentação, moradia, saúde, transporte e lazer)	Total
N	26	6	9	41
%	63,40%	14,60%	22,00%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os indicadores são elucidativos, apontam uma das dimensões de precarização do trabalho docente, uma vez que, apenas cerca de 15% da amostra, equivalente a 6 professores, consideraram a remuneração suficiente para garantir sua subsistência e os insumos necessários para efetivação da docência e aprimoramento profissional, que ao cruzar os dados são 4 professores que possuem rendimentos acima de R\$ 6.000,00 reais e dois professores que recebem de R\$ 2.001,00 a R\$ 4.000,00. Em contrapartida, uma parcela de 22% dos participantes, ou seja, 9 participantes, denunciaram que o salário que recebem não é suficiente sequer para garantir sua subsistência, e a grande maioria, representada por 63,4%, ou seja, 26 participantes, afirmam que o salário é suficiente apenas para sua reprodução enquanto força de trabalho ao propiciar as condições básicas de sobrevivência. Portanto, a precarização do trabalho docente se elucida também na insuficiência da remuneração, a qual permite aos professores manter apenas suas condições mínimas de vida.

Nesse sentido, foi questionado sobre a variação dos salários dos professores do MS a partir de 2008 até o ano de 2021, os dados obtidos foram o seguinte:

Tabela 33 – Variação do salário a partir de 2008

	Grande aumento	Pequeno aumento	Se manteve	Pequeno decréscimo	Grande decréscimo	Total
N	3	10	5	2	21	41
%	7,30%	24,40%	12,20%	4,90%	51,20%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Entre os quarenta e um docentes participantes da pesquisa, apenas treze docentes receberam aumento nos salários, sendo que 3 (três) deles destacaram o aumento de modo expressivo e os demais, 10 sujeitos da pesquisa, indicaram de maneira tímida. Do total de professores, 5 (cinco) indicaram a estagnação salarial e mais da metade, um total de 56,10% da amostra, percebeu perdas salariais. Dos que indicaram o decréscimo na remuneração, vinte e um denunciaram grande decréscimo. Novamente, podemos inferir que essa concepção se deve ao fato daqueles que responderam ao questionário estarem em situação funcional de convocados, ou seja, foram impactados negativamente pela reforma, representada pela LC nº 266/2019, que impuseram desvantagens salariais a essa parcela da categoria docente no estado de Mato Grosso do Sul.

As respostas variam, pois existem professores com diferentes formas de vínculo profissional, efetivos e convocados. A última Lei que complementa a LC nº 266/2019 evidencia a discrepância, pois a partir dela começa-se a diferenciar o salário do efetivo e o do convocado, sendo que ambos exercem a mesma atividade profissional. De acordo a tabela 6, no capítulo 2, o professor efetivo que ampliar a sua carga horária no contraturno será convocado com um salário com quase 40% abaixo dos seus rendimentos do período efetivo, isso se for em início de carreira, caso tenha mais tempo de serviço a perda será maior. Visando elucidar melhor essa situação, questionamos os professores acerca da concepção sobre a variação de seu poder de compra no mesmo período de tempo. Esses foram os dados coletados:

Tabela 34 – Concepção do poder de compra a partir de 2008

	Aumentou muito	Aumentou pouco	Se manteve	Diminuiu pouco	Diminuiu muito	Total
N	2	10	5	7	17	41
%	4,90%	24,40%	12,20%	17,10%	41,50%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com relação ao poder de compra²¹, assemelha-se às respostas sobre o aumento e o decréscimo de salários, dado que 4,9% afirmaram ter aumentado, 24,4% alegaram que aumentou pouco, 12,20% acreditam que seu poder de compra se manteve estável, 41,50% afirmaram ter diminuído muito e 17,10% afirmaram ter diminuído. Em relação aos que perceberam a diminuição do poder de compra, a maioria deles são professores convocados, embora alguns efetivos também afirmaram ter diminuído seu poder de compra. Da mesma forma, com relação à opinião de ter aumentado pouco seu poder de compra, essa resposta também tanto é de efetivo quanto de professores convocados.

Cabe reiterar que os professores convocados da rede estadual sofreram perdas salariais a partir de 2019, quando o salário bruto chegou a ser 36,4% inferior que o do professor efetivo. De acordo com a LC 266/2019, o salário do professor contratado passou a ser apresentado em tabela própria, ou seja, diferente do salário dos efetivos. Vale ressaltar que, de acordo com a nova legislação, os professores convocados passaram a usufruir de um contrato de trabalho de doze meses corridos, podendo ser prorrogado para mais doze meses, sem quebra contratual, o que, a princípio, representa um ponto positivo, pois na legislação anterior, os contratos temporários, por tempo determinado, eram divididos em duas etapas, durante o ano inicial, encerrava-se com o início das férias de julho, podendo ser renovado no segundo semestre ou não, e o contrato do segundo semestre tinha início no terceiro bimestre e se encerrava juntamente com o ano letivo, ou seja, o professor contratado não recebia quinze dias de julho, dez dias de dezembro e nem os 30 dias de janeiro. No entanto, nem mesmo esse contrato com maior tempo de duração, não impediu o arrocho salarial.

Além disso, cabe, ainda, questionar se a não interrupção do contrato por tempo determinado não sinaliza, ainda que de forma não declarada, a permanência dos docentes convocados por mais tempo no serviço público sem haver a vinculação por concurso. Se isso continuar a vigorar por período de tempo indeterminado, como tem ocorrido, podemos inferir que a rede pública de ensino tem naturalizado a existência de duas formas de contratação da categoria do magistério para atuar no ensino público.

A variação dos salários e as possibilidades de progressão na carreira, tanto horizontal por tempo de serviço, quanto vertical por qualificação, são regulamentadas pelo Plano de cargos e carreiras, cujo avanço ao longo dos anos no estado de MS foi estudado no capítulo anterior. Consideramos que é fundamental que os profissionais da Educação conheçam e reconheçam

²¹ Importante destacar que uma análise aprofundada da variação do poder de compra exigiria discutir os impactos da política salarial no transcurso desse período tanto local quanto globalmente, o que não será possível realizar no presente estudo, dado o recorte do objeto

esse Plano como uma das ferramentas de consolidação das lutas trabalhistas e, por isso, questionamos aos docentes se conheciam o Plano de cargos e carreiras e se o consideravam um motivo de motivação para permanecerem na docência. Esses foram os resultados:

Tabela 35 - Conhecimento do plano de carreira docente do estado de Mato Grosso do Sul

	Sim, na íntegra	Parcialmente	Não conheço	Total
N	9	24	8	41
%	22,00%	58,50%	19,50%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os indicadores evidenciaram que a grande maioria, 58,50%, conhece parcialmente o plano de carreira do estado, outros 22% na íntegra, sendo que 22% e 19,5% não conhecem o plano de carreira docente do Estado. Assim, cerca de 40% dos docentes conhecem parcialmente ou desconhecem o plano de cargos e carreiras, o que é uma quantidade bastante expressiva. Essa situação fica ainda mais complexa por se tratar de legislações que sofreram alterações significativas no ano de 2019 com a LC nº 266/2019 e em 2020, com a e LC nº 277/2020, ambas alterando a LC nº 87/2000 que dispõe sobre o Estatuto dos profissionais de Educação Básica de Mato Grosso do Sul.

Percebe-se uma defasagem quanto ao conhecimento dos seus direitos pelos próprios servidores, o que nos remete a questionarmos o porquê dessa situação? Desinteresse? Descrença na possibilidade de melhora? Desestímulo na carreira? Para buscar indícios sobre isso, questionamos sobre a adequação das possibilidades de progressão por qualificação e promoção por tempo de serviço previstas no Plano de cargos e carreiras. Essas foram as avaliações expressas:

Tabela 36 - Possibilidades de progressão por qualificação e promoção por tempo de serviço prevista no Plano de carreira do estado de Mato Grosso do Sul

	Adequadas a carreira	Parcialmente adequadas a carreira	Desconheço o plano de cargo e carreira de MS	Total
N	2	29	10	41
%	4,90%	70,70%	24,40%	100%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados mostram que 70,70% dos professores consideram que as possibilidades de progressão e promoção são parcialmente adequadas à carreira, apenas 4,9% consideram adequadas e 24,4% desconhecem o plano de cargos e carreiras de MS. Para elucidar melhor essa avaliação, questionamos como os professores avaliavam especificamente os mecanismos de progressão por tempo de serviço e qualificação. Esses foram os resultados evidenciados:

Tabela 37 - Possibilidades de avanço salarial a partir dos critérios de progressão e promoção previstos no plano de carreira do estado de Mato Grosso do Sul

	Número	Porcentagem
Adequado em relação às progressões por qualificação	1	2,4%
Parcialmente adequado em relação às progressões por qualificação	10	24,4%
Inadequado em relação às progressões por qualificação	11	26,8%
Adequado em relação às promoções por tempo de serviço	3	7,3%
Parcialmente adequado em relação às promoções por tempo de serviço.	8	19,5%
Inadequado em relação às promoções por tempo de serviço.	9	22%
Desconheço o Plano de Cargos e Carreiras do Estado de Mato Grosso do Sul	10	24,40%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Assim, no que tange às progressões por qualificação, temos o seguinte panorama: um professor considera adequadas; dez parcialmente adequadas, onze inadequadas, o que representa 26,8% das sinalizações dos professores. Já no que diz respeito às promoções por tempo de serviço: três docentes consideraram adequadas; oito parcialmente adequada e outros nove inadequadas. Além destes, outros dez reiteraram desconhecer o Plano de cargo e carreiras, importante salientar que o total de indicações suplanta o total da amostra pelo fato de se tratar de uma questão de caixa de seleção que permitia ao questionado escolher mais de uma opção. Destarte, uma pequena parcela, apenas quatro professores, consideraram os mecanismos de progressão e promoção funcionais adequados, os demais apontaram para parcial ou completa inadequação.

A estrutura e organização de cargos e da carreira dos profissionais da Educação Básica, que contempla apenas os efetivos, apresenta três possibilidade de acréscimo no salário, através da mudança de classe, referência e mudança de nível. Conforme trabalhado no capítulo 1, representado na tabela 10.

A mudança de classe, de acordo com a legislação atual, LC nº 277/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020) ocorre a cada 5 anos, porém com critério para a mudança, sendo avaliação anual do professor, e de existência de vaga.

Com relação ao avanço salarial por qualificação profissional, a Lei Complementar nº 277 de 15 de outubro de 2020, prevê a progressão funcional por grau de habilitação nomeada como referência, desde que comprovada a formação exigida, a partir de 30 dias após a solicitação no Órgão Central do Sistema Estadual de Educação. E os coeficientes para cálculo do salário são: 1,0 para referência 2 (formação em grau superior), 1,0667 para referência 3 (pós-graduação lato sensu) e 1,0999 para referência 4 (stricto sensu - mestrado). Os coeficientes são aplicados aos salários base dos servidores. Importante lembrar que na LC 277/2020 os coeficientes de cálculos tiveram um decréscimo se comparado a LC 109/2004.

A mudança de nível se refere a progressão na carreira por tempo de serviço, com um adicional de 5% no salário base, a cada 5 anos de forma automática.

Visando melhor compreender a situação, questionamos aos professores se o plano de cargos e carreiras contribui para sua motivação para continuar na docência, identificamos as seguintes concepções:

Tabela 38 - Plano de carreira do estado de Mato Grosso do Sul X Motivação para continuar na profissão docente

	Sim	Indiferente	Não	Total
N	6	17	18	41
%	14,60%	41,50%	43,90%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados apontaram que apenas seis dos quarenta e um profissionais percebem o plano de cargos e carreiras como motivador para permanência no exercício docente, enquanto os demais se dividem de modo semelhante entre ser indiferente e não contribuir para esse fim.

Situação que nos leva a refletir se ainda perpetua o senso comum de que o professor trabalha por amor à profissão; ou então foi tomado pelo sentimento generalizado de desvalorização profissional ou até mesmo a desprofissionalização, pois, segundo Vieira (2009, p. 327):

[...] a profissionalização resulta de um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. Profissionalização significa superação da ideia de “missão”, de continuidade das atribuições da família [...]

A partir dessa consciência, os professores responderam se sentiam motivados e quais suas perspectivas para o futuro na educação, 16 professores, isto é, 38,02% da amostra, não se sentem motivados para continuar na profissão, segue fala de um professor (A33)²²: “não, enquanto professora me sinto agredida, desvalorizada, desrespeitada e com 32% a menos no meu salário que me desestimula a concluir o Doutorado, sem falar que a Lei Nacional do Piso Salarial não é cumprida.”

Vale ressaltar que esta professora é efetiva (20 horas) e convocada no contraturno, esses foram os profissionais mais prejudicados com relação ao salário na LC 266/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019), pois deixou de existir aulas complementares, a partir da referida lei, o efetivo que optar por mais aulas além de sua carga inicial, participa dos mesmos critérios de seleção de outro profissional sem vínculo com o Estado, assim como o seu salário em igual condição. Dessa forma, o professor terá salários base diferentes para a carga horária em condição de efetivo e na carga horária advinda de convocação. O professor (A36)²³ afirmou “não, estou esperando a minha aposentadoria”, ele está em final de carreira e se sente cansado.

Em contrapartida, 24 professores, 58,53% dos pesquisados, sentem-se motivados para continuar na educação. Destacamos algumas das justificativas: “sim, estudar e me tornar do quadro efetivo” (A37)²⁴; “sim, pois é um trabalho digno e tem seus prazeres” (A30)²⁵; “sim, pois é algo que faço com prazer, entretanto, o estado pouco ou quase nada tem feito para motivar o profissional docente” (A 11)²⁶.

Vale ressaltar que a LC 266/99 (MATO GROSSO DO SUL, 2019) representou prejuízos no que tange à remuneração das horas em situação de contrato temporário, mas destaca-se uma questão positiva, que é a contribuição à previdência em relação às horas do contraturno, que com o antigo modelo de complementação de carga horária não era possível. Situação que favorece aqueles trabalhadores que ainda se encontram no regime de aposentadoria pautado na média de parte das contribuições.

Além da remuneração e das possibilidades de avanços na carreira, outros fatores impactam nas condições de trabalho, a partir desse ponto nos dedicaremos a compreender como esse grupo de professor tem percebido as condições infraestruturais e materiais das escolas em que trabalham e questões relativas ao sentimento de segurança no ambiente de trabalho; níveis de cansaço e impactos de todos esses elementos aqui trabalhados em suas condições de vida.

²² Docente A33 em questionário respondido em 29/03/2021.

²³ Docente A36 em questionário respondido em 29/03/2021.

²⁴ Docente A37 em questionário respondido em 29/03/2021.

²⁵ Docente A30 em questionário respondido em 29/03/2021.

²⁶ Docente A11 em questionário respondido em 29/03/2021.

Assim, iniciamos questionando como eles avaliam a relação entre a infraestrutura escolar e suas condições de trabalho, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 39 - Infraestrutura física da escola X condições de trabalho

	Número	Porcentagem
Considero que não faz diferença em minhas condições de trabalho por estar adequada as necessidades educacionais.	0	0,0%
Facilita meu trabalho, por estar plenamente adequada as necessidades educacionais.	1	2,4%
Dificulta um pouco meu trabalho por estar parcialmente adequada ao trabalho educacional.	30	73,2%
Dificulta muito o meu trabalho por estar totalmente inadequada ao trabalho educacional	10	24,4%
TOTAL	41	100,0%

Fonte: Elaboração própria (2021).

A infraestrutura física da escola consiste na sala de aula, nos laboratórios, nas bibliotecas, nas quadras e em outras dependências existentes, e, apenas um dos profissionais afirmou que ela colabora com o trabalho, 73,2% afirmaram que dificulta um pouco o trabalho por estar parcialmente adequada ao trabalho educacional e os demais 24,4% afirmam dificultar muito, pois consideram que estão totalmente inadequadas ao trabalho educacional. Portanto, a quase totalidade da amostra considera que as condições infraestruturais dificultam, seja de modo mais sutil, seja de modo mais incisivo na realização do trabalho docente. No que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos:

Tabela 40 - Condições materiais para a realização do trabalho educativo

	Número	Porcentagem
Considero que não faz diferença em minhas condições de trabalho por estar adequada às necessidades educacionais.	2	4,9%
Facilita meu trabalho, por estar plenamente adequada às necessidades educacionais.	25	61,0%
Dificulta um pouco meu trabalho por estar parcialmente adequada ao trabalho educacional.	13	31,7%
Dificulta muito o meu trabalho por estar totalmente inadequada ao trabalho educacional	1	2,4%
TOTAL	41	100,0%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quanto às condições materiais para a realização do trabalho educativo, como literatura de suporte ao processo, materiais didáticos, recursos audiovisuais e de informática, 61% dos professores responderam que os materiais facilitam o trabalho, quando estão adequados às necessidades educacionais, 31,7% afirmaram que dificulta um pouco, 4,9% considera que não faz diferença nas condições de trabalho.

Portanto, no âmbito das condições materiais da amostra de professores que participaram da pesquisa, evidenciou-se que as condições infraestruturais das escolas se encontram inadequadas e dificultam o trabalho docente, enquanto a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos foi avaliada de modo positivo. Olharemos agora para questões mais individuais como o sentimento de segurança no local de trabalho, a concepção do cansaço e do impacto da intensificação do trabalho nas condições de vida do professor.

Iniciaremos pela segurança no local de trabalho, que também é um fator de importância para o trabalho docente, e ao serem questionados a resposta foram as seguintes:

Tabela 41 - Segurança no local de trabalho

	Número	Porcentagem
Me sinto seguro, não percebo nem um tipo de violência.	18	43,9%
Me sinto seguro, embora presencie atos de violência simbólica.	16	39,0%
Me sinto seguro, embora presencie atos de violência física.	1	2,4%
Me sinto seguro, embora presencie atos de violência simbólica e física.	2	4,9%
Me sinto inseguro diante atos de violência simbólica.	2	4,9%
Me sinto inseguro diante atos de violência física	-	-
Me sinto inseguro diante atos de violência simbólica e física	2	4,9%
TOTAL	41	100,0%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Consideramos tanto a violência simbólica quanto a violência física, assim, 43,9% dos professores declararam que se sentem seguros no local de trabalho e não percebem nenhum tipo de violência, 39% deles se sente seguro, embora presenciem atos de violência simbólica, 4,9% se sentem seguro diante de atos de violência simbólica e física, 4,9% se sentem inseguros diante de atos de violência simbólica, 4,9% se sentem inseguros diante de atos de violência simbólica e física. Os dados evidenciaram que quase metades dos docentes não percebem violência no contexto escolar, entretanto, o restante, mesmo que se sintam seguros, percebem violência, sobretudo, violência simbólica. Sobre isso, Esteve (1999, p. 54) esclarece que:

[...] no plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do problema [...] multiplica-se por cinco, levando a um grande número de professores, que nunca eram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranquilidade, de mal-estar mais ou menos difuso que, em conjunção aos fatores contextuais que viemos estudando, produz esse emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo que Polaino (1982) situa como causa do estresse dos professores.

Dessa forma, de acordo com o autor supracitado, se considerarmos a quantidade de professores que presenciam a violência simbólica, mas que, no momento, se sentem seguros, num futuro próximo, podem desenvolver um estresse a partir dessa situação. Fator que colabora com a piora na condição de vida dos professores, que tem sido impactada por esses fatores de ordem mais subjetiva e também os de ordem objetiva, como a diminuição de tempo disponível para sua vida pessoal devido ao aumento na demanda de trabalho, conforme mostram os dados:

Tabela 42 – Interferência da quantidade de trabalho no tempo disponível para vida pessoal

	Sim, na maior parte do tempo	Sim, em alguns momentos específicos	Não	Total
N	13	16	12	41
%	31,70%	39,00%	29,30%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Cerca de 70% do grupo de professores afirmam haver interferência do trabalho no tempo livre, sendo que 39% deles percebem isso em momentos específicos, os demais, quase 31%, na maior parte do tempo. Dos professores que consideraram que o trabalho interfere em seu tempo disponível para sua vida pessoal, das dezoito respostas recebidas, a afirmação está em torno de insuficiência do planejamento para a quantidade de trabalho, sendo necessário levar trabalho para casa, preparo de atividade, correções e preenchimento de relatórios.

O professor A17²⁷ afirma que “muitas vezes dedicamos muito tempo para realizar tarefas burocráticas preenchendo relatórios e isso acaba tomando o tempo com a família e estudos”. Já o A38²⁸ considera “planejamento, escolha de atividades, relatórios, pois na escola às vezes não tem computador disponível com internet de qualidade e acaba ficando serviço para casa.”

O que evidencia novamente que, dentre as tarefas destinadas ao professor, a que exige maior dedicação é o preenchimento de relatórios, de planilhas e formulários de

²⁷ Docente A17 em questionário respondido em 29/03/2021.

²⁸ Docente A38 em questionário respondido em 29/03/2021.

acompanhamento do trabalho docente, ou seja, evidencia um aumento do trabalho burocrático e que, muitas vezes, é realizado fora da sala de aula, de acordo com o relato do professor A38, é feito em casa, no tempo que seria destinado à família. Com isso, temos o seguinte quadro em relação à concepção do cansaço por parte dos professores:

Tabela 43 – Concepção de cansado ao final da Jornada Semanal

	Muito cansado	Cansado	Pouco cansado	Não me sinto cansado	Total
N	15	15	11	0	41
%	36,60%	36,60%	26,80%	0,00%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os dados mostram que a totalidade dos professores se sente cansado ao final da jornada de trabalho semanal, sendo que mais de um terço deles relata se sentir muito cansado. Questionamos se esse cansaço tem interferido na realização das atividades da vida diária, obtivemos o seguinte diagnóstico:

Tabela 44 - Cansaço X realização das atividades da vida diária

	Sim, muitas vezes	Sim, algumas vezes	Sim, raras vezes	Nunca	Total
N	4	25	7	5	41
%	9,80%	61,00%	17,10%	12,10%	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

Questionamos se o cansaço impede de realizar atividades da vida diária, 61% afirmam que algumas vezes, 9,8% afirmam que muitas vezes, 17,10% afirmam que raramente o cansaço impede de realizar atividades de vida diária e 12,10% afirmam que nunca o cansaço foi impedimento para realização de atividades de vida diária. Portanto, aquela mesma parcela de praticamente 70% de professores que se sentem cansados de modo mais preeminente relataram que isso os impede de realizar atividades da vida diária, quase dois terços deles afirmaram que isso ocorre algumas vezes.

Os questionamentos levantados e colocados em reflexão, neste capítulo, demonstram a realidade no *chão* da Escola pesquisada, da perspectiva do ponto de vista dos professores que trabalham naquela unidade escolar, mas que representa parte de um todo com os mesmos procedimentos legais, que influenciam e convergem para as condições de trabalho dos professores.

A pesquisa demonstrou que muitos aspectos que ocorrem no trabalho, de modo geral, também ocorrem no trabalho docente. De acordo a fala dos professores, ficou evidente a piora nas condições de trabalho docente. Com intensificação, no que diz respeito à quantidade de trabalho pedagógico, relacionado ao trabalho propriamente dito com os alunos, diante da quantidade de alunos em sala, e, com o arrocho salarial, a necessidade de ampliação da carga horária de trabalho do professor, para que o salário dê para honrar os compromissos básicos para a subsistência da vida pessoal. Intensificação nos trabalhos burocráticos, com preenchimento de relatórios, e formulários de acompanhamento do trabalho do professor, falta de autonomia didático-pedagógico, demonstrando um controle do trabalho do professor, tanto no planejamento das diretrizes quanto nos resultados esperados.

A pesquisa demonstrou também a flexibilização do contrato de trabalho, tendo na rede estadual de ensino o número de docentes com contratos temporários superior ao quadro de efetivos, o que demonstra a precarização do trabalho docente, pois somente os efetivos são contemplados nos planos de Carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo partiu da reflexão de como a categoria trabalho, sob as medidas neoliberais, sofreu transformações em sua morfologia, caracterizando-se pela perda de direitos trabalhistas. O trabalho docente também sentiu essas mudanças. De acordo com a pesquisa realizada, ele está sendo remodelado. Nesse sentido, a pesquisa empírica proporcionou uma maior aproximação, em forma de discurso, da categoria docente e evidenciou fatores vividos e sentidos em consequência das reformas que iniciaram em 1990.

O questionário do Google Formulário facilitou a coleta dos dados no período pandêmico. Os resultados da pesquisa empírica evidenciaram a hipótese apresentada, segundo a qual, as políticas educacionais e suas regulamentações remetem ao processo de precarização, de flexibilização e de intensificação do trabalho pedagógico, com diferentes formas de contratação temporária, mecanismos de controle de resultado, pressão para atingir metas e resultados, tendo em vista, as práticas de trabalho pedagógico vivenciadas pelos docentes. Essas evidências foram confirmadas pelas respostas dos professores.

A pesquisa explicitou a precarização do trabalho docente, na medida em que se constatou o arrocho salarial, a intensificação, a flexibilização trabalhista e a perda do controle do processo de trabalho, bem como a diminuição dos direitos trabalhistas. Mais de 52% dos professores da unidade escolar estão em regime de contratação temporária, ou seja, não participam do plano de Cargos e Carreiras do Estado, com direitos trabalhistas diferenciados dos efetivos. A grande maioria dos professores trabalha em mais de uma escola, e uma parcela deles considera a quantidade de trabalho excessiva, o que, segundo Piovezan (2017), interfere na qualidade do trabalho docente.

A qualidade de vida do docente também fica prejudicada, pois a intensificação do trabalho é sentida na insuficiência de hora-atividades, consideradas insuficientes para a maioria, acarretando a ocupação do tempo que seria dedicado à vida pessoal. Quase 70% dos entrevistados afirmaram ter problemas de saúde, embora não se possa fazer uma ligação direta do adoecimento com o trabalho desenvolvido, Assunção e Oliveira (2009, p. 366) demonstram como o professor exposto ao processo de intensificação do trabalho pode adoecer:

Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Dessa forma, destacam que a intensificação interfere na qualidade de vida dos docentes. A intensificação também se apresenta com a quantidade de alunos atendidos por turmas, o que aumenta muito a quantidade de atividades, de avaliações e de trabalhos a serem corrigidos. Embora afirmando que possuem recursos pedagógicos adequados, esse aumento de demanda piora as condições de trabalho.

A flexibilização também se apresenta no aumento das demandas de trabalho nas funções burocráticas, com o preenchimento de relatórios, planilhas e formulários de acompanhamento do trabalho docente. Tal controle de trabalho tem como objetivo o cumprimento de metas estabelecidas.

O arrocho salarial sentido por toda a categoria, pelo não cumprimento da lei do piso, principalmente para quem possui algum vínculo empregatício em forma de contrato temporário, foi endossado pela LC nº 266/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019). O que causou desmotivação a continuar na docência na rede estadual de ensino, de forma contratada, devido à referida redução salarial.

A flexibilização na forma do contrato de trabalho, apresentada tanto na escola pesquisada quanto na rede estadual de ensino, é demonstrada pelo número muito elevado de convocados, sendo superior ao quadro de efetivos, o que confirma a corrosão dos direitos trabalhistas. Reafirmando o que foi demonstrado no capítulo 2, a cada ano cresce o número de contratados e diminui significativamente o número de efetivos. Essa situação apresenta uma justificativa para o pouco interesse, por parte dos docentes entrevistados, em conhecer o Plano de Cargos e Carreiras do Estado, já que poucos estão no plano mencionado. Situação que remete à importância dos sindicatos na luta pelos direitos da categoria independente do vínculo empregatício (ANTUNES, 2018).

A pesquisa não encerrou a discussão, mas pode contribuir para a discussão dos direitos trabalhistas tão vulneráveis neste momento de reformas tão duras referentes à classe trabalhadora, não só docente. De modo que se possa buscar alternativas de luta e resistência diante da perda permanente de direitos que a classe trabalhadora vem enfrentando.

Referências bibliográficas

- ALANIZ, E.P. Controvérsias no discurso da qualidade da secretaria da educação do estado de São Paulo, Brasil. **Organização do Trabalho e a Educação**. v.10, n. 1/2, jan./dez. 2009. p. 83-102.
- ALVES, Thiago; SONOBE, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 168, abr./jun. 2018. p. 446-476.
- ALVES, Gilberto Luiz. A organização do trabalho didático na escola: Análise histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: SBHE/UFRJ, 2000.
- ALVES, Giovanni. **O novo (precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório – O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da RET**, s/1, s/v, n. 8, s/p, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. O PT no governo. In: A terra é redonda. [s/l], 05 abri. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-pt-no-governo/> Acesso em: 15 nov. 2021.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Whashington, 1996.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP AE**, s/1, v. 27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, s/p, abr. 1998.
- BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Vol. 1. Campo Grande: UFMS, 2009a.
- BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado: Poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses**. Vol. 2. Campo Grande: UFMS, 2009b.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da Educação Básica de 2011 a 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vários anos (2017-2020).

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB. Brasília, DF, 2007.

BRASIL, **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre...

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional, nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2020.

BRITO, Vera Lucia Alves de. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out./dez. 2013.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, pp. 545-562, set./dez. 2011.

Draibe, S. M. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, (17), 86-101.

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo de reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Trad. Duryley de Carvalho Cacchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarcem. Vencimento salarial docente: o caso do Fundeb e do PSPN. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarcem. Remuneração salarial de professores em redes públicas de ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, p.167-188, dez. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** s/1, v. 28, n.100, pp. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. ANFOPE e o enfrentamento das políticas Neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. **Formação em Movimento**, s/1, v. 1, n.1, p. 57-72, jan./jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **1946 – Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

HOFLING, Eloisa Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

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

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 02 de 18 de janeiro de 1980. Diário Oficial nº262/1980.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 35 de 12 de janeiro de 1988. Diário Oficial nº2229/1988.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 35 de 12 de janeiro de 1988. Diário Oficial nº 2229/1988.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 87 de 31 de janeiro de 2000. Diário Oficial nº 5193/2000.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 97 de 26 de dezembro de 2001. Diário Oficial nº 5.660/2001.p. 16-17.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 109 de 23 de dezembro de 2004. Diário Oficial nº 6394/2004.

MATO GROSSO DO SUL, Lei complementar nº 115 de 21 de dezembro de 2005. Diário Oficial nº 6632/2005.

MATO GROSSO DO SUL, Lei Complementar nº 266 de 11 de julho de 2019. Diário Oficial Eletrônico nº 9.942/2019.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto normativo nº 15.254 de 12 de julho de 2019. Tabela de remuneração do profissional convocado. Diário Oficial Eletrônico nº 9.942/2019.

MATO GROSSO DO SUL, Lei Complementar nº 277 de 15 de outubro de 2020. Diário Oficial Eletrônico nº 10.303/2020 Diário Oficial Eletrônico n. 10.303 16 de outubro de 2020

MELO, Sueli Veiga. **Panorama sobre o financiamento da educação pública básica no Brasil e em Mato Grosso do Sul**. São Paulo: NPC, 2020.

MOURA, Carolina Baruel de. A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. Marília, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Belo Horizonte: Rede Estrado, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. s/1, s/v, n. 28, jan./fev., mar./abr. 2005.

PINHEIRO, Camila Mendes. **Em defesa da Escola pública**. O Fórum de educação na constituinte e o princípio da Gestão Democrática no ensino público. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PIOVEZAN, Patricia Regina. As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal / Patricia Regina Piovezan. – Marília, 2017.

REBOLO, Flavinês Lapo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, s/l, s/v, n. 118, mar. 2003.

REBOLO, F.; DIAS, A. R.; QUEIROZ, V.B.; FREIRE, S. S. A. Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: Uma análise a partir das produções acadêmicas. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (Orgs). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ROCHA, Paolla Rolon; VALDEZ, Hellen Caroline. História do sindicato docente: valorização salarial do Magistério em Mato Grosso do Sul. In: PINTO, Adriana Aparecida; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs.). **A história da educação em Mato Grosso do Sul**: temas e abordagens. Dourados: Ed. UFGD, 2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SIMÕES, Caroline Hardoim. A história de valorização docente da educação básica em Mato Grosso do Sul (1979 – 1996). **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SIMÕES, Caroline Hardoim; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Planos de cargos, carreira e remuneração do magistério sul-mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações. **Educação em foco**, Minas Gerais, v. 15, n. 19, p. 33-55, jun. 2012.

SAVIANI, D. A defesa da Escola Pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWZCYK, N. **Escola pública no Brasil**: tempo difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAAE**, s/l, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago. 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez. 2008.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. A CLT de Temer & CIA LTDA. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho**, Salvador, v. 6, n. 9, p. 122-144, out. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, s/l, s/v, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa e às ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VIEIRA, Juçara Dutra. Funcionário da educação: o caso do Brasil é singular? **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 3, n. 5, 2009.

Anexo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o Sr (o)(a) _____, para participar da Pesquisa sobre a “**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Rosinete de Jesus Nascimento Duarte**, a qual pretende analisar as condições de trabalho do professor em uma escola estadual no município de Campo Grande e a repercussão na vida e carreira profissional.

Essa pesquisa se encontra em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução CNS 510/16, que rege os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A participação nessa pesquisa é **voluntária** e se dará por meio de **entrevista semiestruturada, com gravação de áudio, com previsão de duração de aproximadamente 1 (uma) hora**, podendo ser pausada sempre que necessário. A participação na pesquisa poderá envolver os seguintes riscos: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis ligadas ao desempenho de sua função laboral; revitimizar, perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, bem como tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista. Serão tomadas medidas, providências e cautelas que serão adotadas frente aos possíveis riscos/danos: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; minimização dos desconfortos, garantindo local reservado (ambiente virtual com a presença apenas do entrevistador e do entrevistado) e liberdade para não responder questões que não julgar adequadas; garantia de que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; confidencialidade e privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Ao aceitar participar da pesquisa, o participante terá como benefícios: a contribuição indireta para produção científica por meio de geração de conhecimento na área da educação; possibilidade de reflexão sobre as suas condições de trabalho por meio do compartilhamento de opiniões em assuntos que remetem à sua atuação profissional como conflitos; sucessos e perspectivas para o desenvolvimento de sua carreira; possibilidade de realizar tais reflexões e relatos em ambiente sigiloso e seguro com a garantia da não divulgação a terceiros de qualquer informação quanto à identidade do entrevistado.

Após consentir sua participação na pesquisa, o candidato tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

O pesquisador gravará a entrevista e fará as devidas anotações dos fatos que considerar relevantes. As anotações servirão apenas como fonte de pesquisa para posterior análise dos dados. Os entrevistados poderão solicitar as anotações, bem como quaisquer dados, a qualquer momento durante a pesquisa, até a data de apresentação da dissertação prevista para março de 2021.

Antes de assinar este termo, o participante da pesquisa poderá realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da mesma. Este termo será impresso em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra para o participante da pesquisa.

Para sanar dúvidas a respeito da ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma e aceito participar da pesquisa intitulada “**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**”, onde a pesquisadora **Rosinete de Jesus Nascimento Duarte** me explicou como ocorrerá toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Rosinete de Jesus Nascimento Duarte

Telefone para contato: (67) 99223-8534, e-mail:rosineteduarte@hotmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ROSINETE DE JESUS NASCIMENTO DUARTE

PROJETO DE INTERVENÇÃO/ ELABORAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.**

Projeto de Intervenção/ Elaboração de Produto Técnico apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da ProfªDrª Erika PorceliAlaniz e coorientação da Profª Drª Jaqueline Daniela Basso

**CAMPO GRANDE/MS
2021**

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar condições de trabalho docente requer colocar em evidência as legislações que regulamentam o trabalho, planos de carreira, a morfologia do trabalho e valorização profissional. Reflexões que se fazem necessárias para conhecer e entender as reais condições de trabalho dos trabalhadores em geral e também dos professores.

A carreira docente é marcada por avanços e retrocessos, de acordo com lutas da categoria, dos interesses políticos e do ideal de cada governo. Dessa forma, a educação e o trabalho do professor foram em alguns momentos valorizados e, em outros, sofreram o processo de desvalorização (MELO, 2020).

O professor, como qualquer outro trabalhador, sofre o processo de precarização, agravado pelas reformas neoliberais, que preconizam a intensificação, a flexibilização, a produtividade e a polivalência, assim afirmam ALVES (2006), BRUNO (2011), BARUEL (2013), DAL RI (2004), somadas ao desprestígio social por parte da sociedade (ESTEVEZ, 1999, p. 34).

No desenvolver da pesquisa sobre as Condições de trabalho docente em uma escola de Estadual de Mato Grosso do Sul, ficou evidenciado entre os professores o sentimento de piora nas condições de trabalho ao longo dos anos, onde se sentem pouco ou quase nada valorizados em sua carreira. A pesquisa detectou alguns pontos tais como: um percentual de contratados e efetivos, com diferenças bem marcantes, apresentando mais de 60% dos professores sendo contratados para pouco mais de 35% de efetivos, perda de direitos, diferenças salariais entre convocados e efetivos, pouco conhecimento dos professores do plano de carreira. Dessa forma tais pontos detectados precisam ser levados à reflexão por parte da categoria, para que juntos possam buscar alteração da realidade.

Após a pesquisa realizada no Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PROFEDUC/UEMS, para a aprovação no programa é requisito obrigatório a elaboração de uma proposta de intervenção de acordo com o tema desenvolvido na dissertação. Pois,

[...] pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita

o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L., 2017, p 105-106)

Dessa forma buscou-se após a pesquisa, desenvolver o projeto de intervenção não apenas por ser um requisito do Mestrado Profissional, mas também para que se possa contribuir tanto com a comunidade acadêmica, quanto com os docentes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

2. JUSTIFICATIVA

De acordo com a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, foram realizadas reflexões quanto as Condições de trabalho docente em uma escola da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Os questionamentos levantados durante a pesquisa foram sendo respondidos à medida que se aproximava mais do objeto. O tema não foi esgotado, no entanto, foram colocados em evidencia diferentes situações que requerem atenção por parte dos docentes.

Dessa forma, a proposta de intervenção se faz necessária para que se possa discutir os principais pontos levantados na pesquisa. A perda de direitos trabalhistas ao longo da história de Mato Grosso do Sul, arrocho salarial, intensificação, precarização do trabalho e desvalorização do trabalho docente na medida em que diferencia direitos trabalhistas entre efetivo e convocado, num universo onde mais de 60% dos professores são convocados, assim como também o pouco conhecimento do plano de Carreira docente, por parte da categoria. Onde se faz necessário o fortalecimento dos debates sobre as condições de trabalho por parte da categoria. (ANTUNES, 2018)

3. OBJETIVOS

- Divulgar, em parceria com a FETEMS, os resultados da pesquisa realizada junto aos professores atuantes na educação básica em Mato Grosso do Sul, sobremaneira aqueles que estão na Rede Estadual e;
- Conscientizar os docentes acerca dos avanços e retrocessos na carreira no Estado de MS e a importância do Sindicato na luta pela manutenção e alcance de direitos trabalhistas.

4. PÚBLICO ALVO:

Professores atuantes na Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul, sobremaneira aqueles que trabalham na Rede Estadual de Ensino e estão filiados ao movimento sindical.

5. METODOLOGIA

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos, a aplicação da pesquisa se dará de dois modos: a) elaboração de um material de divulgação dos resultados obtidos na pesquisa e b) realização de uma transmissão ao vivo em parceria com a FETEMS junto aos filiados para publicização e discussão dos resultados da pesquisa enquanto ferramenta para conhecimento das condições de trabalho docente vivenciada na Rede Estadual de Ensino.

a) **Material de divulgação dos resultados obtidos na pesquisa**

Formular junto ao sindicato e a partir dos dados da pesquisa um folder com os resultados da pesquisa sobre as condições de trabalho docente na Rede Estadual do MS, para divulgação aos docentes de modo que se provoque uma reflexão sobre os resultados.

b) **Transmissão ao vivo em parceria com a FETEMS**

Viabilizar uma live sobre o tema o qual serão apresentados os dados da pesquisa e uma discussão junto aos professores da rede Estadual, dos avanços e retrocessos na carreira, de modo que mais docentes tomem conhecimento do assunto e possa fortalecer a luta da categoria, O vídeo poderá ficar no site do sindicato e no Canal do Youtube do Profeduc e poderá ser socializado por amplamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANDRÉ, Marli e PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Educar em Revista, Curitiba, v. n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/mestrado/capitulos/completa/download.pdf>

MELO, Sueli Veiga. **Panorama sobre o financiamento da educação pública básica no Brasil e em Mato Grosso do Sul**. São Paulo: NPC, 2020.