

VI

VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES¹ DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG

Juliane Silva Vasconcelos
Antonio Bosco de Lima²

Introdução

As mudanças sociais não são uniformes ou com apenas uma orientação de intervenção. Podemos identificar movimentos que apontam para o trabalho docente fragmentado e precarizado, por um lado; e com leves ações ou atos de valorização, por outro. Nesse sentido, consideramos que é preciso orientar melhor sobre a utilização termo “valorização”, uma vez que seu uso indiscriminado socialmente acaba por submergir o seu verdadeiro significado.

Neste trabalho de pesquisa, adotamos a expressão “valorização ampla” que envolve uma gama de condições para sua existência, tais como: remuneração digna para os profissionais docentes à mesma proporção que outros profissionais com mesma formação; formação inicial e continuada crítica, adequada à constituição de habilidades necessárias à promoção da formação social-cidadã; condições de trabalho adequadas (jornada de trabalho em uma mesma unidade escolar, situação funcional ou tipo de vínculo, avaliação de desempenho justa e, moralmente, estruturada em critérios materiais, insumos pedagógicos e desenvolvimento da carreira docente conforme critérios mensuráveis e possíveis).

Ao reconhecer todos estes aspectos, acreditamos que ao profissional da educação, estar-se-á criando condições para superação do “ciclo vicioso” que assola a educação, em que se diminui ou se restringe o investimento, aumenta-se a precarização do trabalho docente, compromete-se a formação do cidadão e cobram-se resultados adequados às necessidades econômicas do capital.

Diante disso, ao observar o movimento existente no discurso (nacional e local) sobre a “valorização do trabalhador da educação” e, cotejando as informações apresentadas pelo público-alvo desta pesquisa, professores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberaba, do Ensino Fundamental I (EF-I), alcançamos o que podemos expressar como sendo a superação da aparência e aproximação com a essência. Ou poderíamos dizer, a apresentação real da condição do trabalhador da educação desta rede de ensino.

Neste texto, buscaremos focar as discussões intrínsecas às implicações do perfil profissional sob a valorização do professor, numa perspectiva crítica, enfatizando o tipo de vínculo, o tempo de atuação em relação à formação acadêmica e a compreensão sobre os Planos de Carreira e Remuneração (PCRs). Em um primeiro momento, será feito um breve

¹ Reconhecemos em primeiro lugar a importância da mulher e sua luta pela igualdade das relações de gênero na sociedade atual, bem como o seu significado no espaço escolar, dada construção e contribuição histórica. No entanto, neste texto, não faremos uso da conotação de gênero ao nos referirmos aos profissionais da educação ou seu agente direto - o professor, como trabalhador desta ocupação.

²In *memoriam*.

resgate teórico sobre a importância do reconhecimento sobre a profissão para avançar sobre a sua defesa e, em seguida, delinearíamos dados que identificam o reconhecimento do profissional.

Metodologia

Este texto, parte de pesquisa desenvolvida e defendida em programa de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, constitui-se a partir de um estudo de caso. Em um primeiro momento, fazemos um breve resgate teórico (pesquisa bibliográfica) sobre o conceito de valorização docente; em seguida, procede-se a identificação de contextualização do objeto em âmbito local (pesquisa documental); e, por fim contempla-se um recorte da realidade investigada (pesquisa de campo) obtida a partir dos dados coletados.

Consideramos que, ao nos remetermos “aos dados do *survey*”, estamos destacando as respostas às questões objetivas (285 sujeitos) e, às respostas espontâneas à questão aberta (49 sujeitos), em que deixamos o professor à vontade, para “externar alguma informação extra, que considere importante”. Destes respondentes, foram pesquisados dezesseis contratados e 33 efetivos. Quanto ao gênero, são treze masculinos e 36 femininos³.

Referencial teórico

Discutir sobre a qualidade da educação no Brasil, desde os noticiários até as tentativas mais elaboradas de reflexões oriundas de pesquisas cujas vertentes explicativas não tratam da totalidade, vêm sempre acompanhadas de justificativas que responsabilizam o professor pelo atual cenário da escola pública. E os desdobramentos desta “culpabilização” em cenário nacional, repercutem em políticas educacionais que apregoam a superação da crise educacional, focando, apenas ou na maioria das vezes, na proposição e na reestruturação de programas de formação inicial e continuada.

Poucas vezes, tal qual acreditamos, atribuem os entraves educacionais da atualidade às reais condições de trabalho desse sujeito que vê a condição de produção de seu trabalho limitada, subjugada, precarizada e descaracterizada. Para Hypólito (2012), e concordamos com ele, sobre condições de trabalho na escola pública, devemos entender uma soma de diferentes elementos, que devem ser considerados de modo indissociável, sendo eles: “[...] formação; carreira, remuneração e formas de contratação, processos de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho [...]” (p. 211).

Este mesmo autor, nos aponta que é preciso dimensionar em dois eixos a condição docente: uma, no âmbito objetivo, envolvendo aspectos como gênero, formação, idade, carreira, renda etc., e no âmbito subjetivos como satisfação, valores, representações. Diante disso, é preciso reconhecer que “[...] as condições de trabalho atuais têm a ver com precarização, que tem a ver com intensificação, que tem a ver com autointensificação, que

³Na busca por manter o sigilo da pesquisa, atribuímos aos respondentes da questão aberta nomes de educadores, pesquisadores e cientistas, nacionais e internacionais, de modo aleatório, por meio dos pseudônimos. Será sempre grafado no texto em *italico* e entre aspas, a exemplo: “*Juliene Vasconcelos*”.

tem a ver com valorização do trabalho” (Hypólito, 2012, p. 214). Então, podemos afirmar que a valorização docente e as condições de trabalho são categorias “imbricadas” ao conceito de “precarização”.

Desse modo, as condições de trabalho, de acordo com Oliveira e Vieira (2012), dizem respeito a todos os recursos necessários para que o trabalho se realize, incluindo materiais, instalações, insumos, equipamentos; estrutura física e as formas de contratação, os salários e desenvolvimento da carreira; relações de emprego. Assim, em condições de trabalho estão incluídas as relações que se referem ao processo de trabalho e ao emprego.

As dimensões das condições de trabalho docente, nas escolas públicas de educação básica, investigada por Pereira Junior (2016), relaciona a sua importância à capacidade de aumentar a atratividade docente e reter os que já atuam. O autor demonstra diferentes formas que são consideradas para perceber o significado do que são “condições de trabalho docente” (Quadro 1).

Quadro 1 – Condições de trabalho docente.

Professor	Vínculo profissional; Remuneração; Carga-horária; Turno de trabalho; Tempo de serviço; Quantidade de escolas em que leciona; Quantidade de alunos; Formação; Outra atividade remunerada.	Escola	Infraestrutura; Existência de laboratórios; Existência de local para descanso; Condições ambientais; Adequação do espaço; Mobiliário; Recursos materiais; Recursos pedagógicos; Equipamentos; Clima escolar; Relacionamento com colegas de trabalho; Relacionamento com a direção; Autonomia; Organização do tempo; Professor de apoio especializado.
Sala de aula	Tamanho da turma; Condições ambientais; Relacionamento com alunos; Adequação do espaço; Indisciplina dos alunos.	Ente federado	Plano de carreira; Remuneração; Jornada de trabalho.

Fonte: Pereira Junior (2016, p. 84, adaptado).

Sobre isso, inferimos que, ao questionar um profissional da educação sobre o que são “condições de trabalho docente”, este, certamente, vislumbrará uma série de elementos como estes retrocitados. Dependendo do profissional, conforme aponta Oliveira e Maués (2012), não reconhece sua condição de explorado, precarizado ou expropriado, por não conhecer destas imbricações que o capital desenvolve sobre o trabalho docente.

Especificamente, sobre a RME de Uberaba, o nicho específico do Ensino Fundamental I, conta com um volume de 10.018 matrículas, contando com aproximadamente 471 professores regentes, no ano de 2019, conforme Inep (2020). O sistema conta em vigência, com três Planos de Carreira e Remuneração (PCRs), expressos nas Leis Complementares: n. 133 (1998), n. 449 (2011) e n. 501 (2015). De modo geral,

todas seguem as atualizações dos dispositivos normativos nacionais, da época de sua elaboração, no entanto, em sua essência, junto aos professores, não há uma materialização de sua efetividade, quando discute-se sobre a valorização do professor em sua qualidade.

Resultados e discussão

Destacamos uma representação da pesquisa completa, disponível em Vasconcelos (2021), objetivando compreender o nível de satisfação do professor em relação a determinadas categorias, dando a ele cinco opções de escolha: “muito insatisfeito”, “insatisfeito”, “indiferente”, “satisfeito” e “muito satisfeito”. Em todos os questionamentos, encontramos número de “indiferentes” que nos chamam a atenção, conforme Tabela 1 abaixo, que apresentamos em confronto com o vínculo profissional, em números absolutos.

Tabela 1 – Satisfação “indiferente” (*survey*).

Categoria	Tipo de Vínculo	
	Efetivo	Contratado
Plano de Carreira	28	23
Condições de trabalho em sua escola	07	16
Formação Continuada	09	20
Remuneração Salarial	07	08
Avaliação de Desempenho	26	17
Condições de Progressão e Promoção	33	29
Valorização do Professor	09	18
Rede Municipal de Ensino de Uberaba	28	17

Fonte: Autores.

É um dado curioso, por se tratar de aspectos que condizem com o desempenho profissional desse professor. Estamos tecendo uma crítica no que tange à pouca ou nenhuma preocupação desse trabalhador sobre aspectos que estão diretamente ligados às suas condições de trabalho. De questões subjetivas a objetivas, estes professores nos demonstraram não estabelecer nenhuma ligação com a profissão.

Dividimos entre os vínculos profissionais, por reconhecer que as categorias “plano de carreira” e “progressão e promoção” referem-se, somente, aos professores efetivos que estão sob a vigência de um plano de carreira, o que não imputa sobre os professores contratados. No entanto, em sendo professores, contratados ou efetivos, as condições da docência não podem ser observadas por um prisma exclusivo e determinista de uma observação individual – até porque, hoje, o professor contratado pode ser amanhã, o professor efetivo.

Diante disso, questionamos pelo *survey*, aos professores alguns elementos para compreender a interferência das condições de trabalho na valorização do professor, sendo eles: “tipos de vínculo”, “reconhecimento da existência do PCR (remuneração, avaliação de desempenho, progressão e promoção), apoio à formação continuada”, “condições físicas e

estruturais das escolas” e, por fim, da “satisfação global do professor: remuneração, valorização e o sistema público municipal de ensino, a RME⁴”.

Tabela 2 – Estratificação por vínculo (*survey*).

Categoria	Subcategoria	Vínculo	
		Efetivo (%)	Contratado (%)
Número de professores	-	174 (61%)	111 (39%)
Gênero	Masculino	29 (66%)	15 (34%)
	Feminino	145 (61%)	94 (39%)
Formação Acadêmica	Ensino Médio, Normal	09 (39%)	14 (61%)
	Graduação	40 (49%)	41 (51%)
	Especialização	108 (68%)	51 (32%)
	Mestrado	17 (81%)	04 (19%)
	Doutorado	00 (0%)	01 (100%)
Formação para atuar no EF-I	Adequada	148 (61%)	93 (39%)
	Leigo	26 (60%)	17 (40%)

Fonte: Autores.

Os dados demonstram uma verdade coerente, ou seja, muito há o que ser observado quanto a questões específicas da valorização dos professores do EF-I da RME de Uberaba. Passaremos a desenvolver esta parte do texto, sempre confrontando o universo relacionado ao “tipo de vínculo”, ou seja, “professores efetivos”, aqui, reconhecidos como concursados, estando ou não no período probatório⁵. E, ainda, “professores contratados”, também chamados de “designados, temporários ou celetistas”.

Enfatizamos que a questão de que a “condição de contratado” exclui o professor de usufruir das “vantagens” exploradas nos PCRs, não tendo, portanto, direito à progressão, à promoção e à estabilidade e, com isso, prejudicando o movimento de valorização do professor, por intensificar a rotatividade e atratividade para a docência (Gatti; Barretto; André, 2011).

As autoras ainda destacam que essa condição interfere no desenvolvimento do trabalho dentro das unidades escolares, uma vez que a instabilidade profissional (voluntária ou involuntária) pode prejudicar o rendimento dos estudantes e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, bem como acarretar prejuízos financeiros em investimentos na formação continuada daqueles que poderão não continuar como professor naquele sistema.

Em 2019, na educação básica, em âmbito nacional, havia uma proporção igual entre professores concursados e contratados, situados 50% em cada tipo de vínculo. Quando fechávamos o olhar para o EF-I, ainda na esfera nacional, este valor cai para 88% de concursados; e de 22%, contratados (INEP, 2020).

Essa realidade repercute em Uberaba, no EF-I, quando aponta, a partir de dados do INEP, para o ano de 2019, 65% de contratados, para 35% de efetivos. Já os dados do *survey* (tabela 2), indicam 61% de professores efetivos e 39% de contratados, sinalizando,

⁴O Sistema é composto pelos seguintes órgãos: Secretaria de Educação, todas as unidades de Educação Infantil privadas localizadas no município, unidades escolares de educação infantil e de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino, Conselhos do FUNDEB, da Educação e de Alimentação Escolar.

⁵Inclusive, de acordo com o *survey*, 3,4%, ou seis professores, estão há menos de três anos nessa condição, ou seja, ainda estão submetidos ao período probatório.

novamente, que os professores efetivos aceitaram mais o convite para participar dessa rede de reflexões. Mas, mesmo assim, estes números são muito significativos por estarem acima daquele considerado “desejável” e, por si, podem estar colaborando com a limitação da valorização do professor e com o sucesso da escola pública de Uberaba.

Pela voz destes professores “contratados” ou “designados” podemos perceber o “grito” pela valorização, quando afirmam (Quadro 2):

Quadro 2 – Sobre os contratados (*survey*).

Pseudônimo (2019)	Desvalorização dos professores contratados...
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	“[...] o contratado na rede não tem valor nenhum”.
<i>Maria Montessori</i>	“A desvalorização das especializações (pós-graduação) por professoras designadas e o baixo Piso Salarial pela tamanha exigência de trabalho”.
<i>Anália Franco</i>	“Eu gostaria que as leis mudassem em relação aos contratados, porque somos muitos”.
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	“Gostaria que o professor designado tivesse o mesmo direito em relação à sua formação”.
<i>Helley de Abreu Silva Batista</i>	“O profissional contratado não é valorizado”.
<i>Paulo Freire</i>	“Sobre o salário, o professor contratado deveria ter o valor de sua hora-aula condizente com o grau de sua formação e especializações dentro dos mesmos valores da tabela dos efetivos, pois são exigidos na mesma proporção”.

Fonte: Autores.

Percebemos na fala destes professores a compreensão de sua condição de trabalhador, e a diferença que lhe é imputada em relação ao professor efetivo, expressamente destacado na fala de “*Paulo Freire*”. Destacamos, também, o discurso de “*Anália Franco*”, ao ressaltar a quantidade de profissionais contratados, e de “*Maria Montessori*”, ao enfatizar a formação acadêmica não valorizada.

Conforme pesquisa de Oliveira e Vieira (2012), o professor concursado possui maior remuneração que o professor contratado, sendo este um aspecto a mais a ser considerado, além da carreira estruturada e da estabilidade profissional do professor efetivo. E ainda, destacamos o fato de que o profissional contratado desequilibra a organização das unidades de ensino dada a grande rotatividade, por vontade própria ou ainda, por reestruturações dos sistemas de ensino. Ações desta natureza fragmentam o projeto político-pedagógico e limita a constituição de uma identidade profissional com o grupo ao qual está vinculado.

Quanto maior o tempo de estudo, mais professores efetivos em relação aos contratados. Ou o inverso, na categoria “contratados”, há professores com menor tempo de formação, em maior quantidade. Por exemplo, a formação em nível de especialização, que consideramos uma formação mediana⁶ para atuação no EF-I, representa 68% de efetivos, contra 32% de contratados.

Indicador este que representa muito quanto contrapomos a alta proporção de professores contratados/remuneração e vantagens constituídas nos planos de carreira que os excluem. E evidencia fortemente a não valorização da categoria profissional. Se a alta

⁶A expressão “formação mediana” configura um nível formativo que se localiza entre a formação de nível de graduação e pós-graduação *stricto-sensu*.

proporção de professores contratados é mantida, mesmo após concluir o prazo do último concurso público (que aconteceu em 2015), não se percebe movimento de diminuição do número de cargos em decorrência da proporção de matrículas. Daí cabe questionar: o que justifica a manutenção deste professor privado de direitos, mas que trabalha e se dedica à sua prática profissional de maneira equitativa a um professor efetivo?

Estes professores, investigados, estão atuando na RME, conforme a seguinte proporção: até 5 anos, são 25%; entre 5 e 10 anos, são 16%; entre 11 e 20 anos, são 37% e, mais de 20 anos, 22% dos professores. Quando questionados sobre qual era a formação que possuíam, quando começaram a atuar no EF-I da RME, encontramos a seguinte resposta (Tabela 3):

Tabela 3 – Formação início da carreira na RME (*survey*).

Subcategoria (formação)	Quantidade de professores (números absolutos)	Varição entre quando começou e agora (2019) (%)
Ensino Médio, Normal	44	↓79,5
Ensino Superior	89	↑56,5%
Especialização	42	↑157,1
Mestrado	1	↑1.600,0
Doutorado	1	↓100,0

Fonte: Autores.

Desconsiderando as subcategorias “mestrado” e “doutorado”, por representarem um percentual muito pequeno do universo de professores da Rede, e por isso, a variação, conforme expresso na Tabela em tela, é muito significativo. Foquemos nossa atenção a um dado muito importante que configura a ampliação da formação (inicial e continuada) dos professores durante o período de atuação enquanto professores efetivos. Podemos compreender uma queda significativa daqueles que possuíam somente o “ensino médio, normal”; e uma amplificação daqueles que possuíam nível de “graduação” e “especialização”.

No Art. 62 da LDB (Brasil, 1996), expressa-se, claramente, que a formação mínima para atuar na educação infantil e EF-I é a de nível médio, modalidade Normal. Esse dispositivo faz-nos acreditar e pontuar como sendo um incentivo aos municípios contratar e manter no nível de formação mínima durante período probatório do serviço público, salários condizentes com esta formação.

O *survey* identifica estes profissionais, na RME, em um total de 43 professores, que não possuem a formação adequada para atuar com o EF-I. E concordamos com os autores acima quando identificam isso como sendo um motivo de preocupação, uma vez que, quando observamos as áreas específicas, especialmente da área de exatas, isso pode e acontece no Brasil. No entanto, não podemos conceber que inexistem professores formados com qualificação adequada para atuar nos anos iniciais do EF da RME de Uberaba. O que mais incomoda é que, destes, 60% atuam como professores efetivos; e 40%, como contratados. Seriam estes cargos políticos?⁷

⁷Nos Planos de Gestão de Pessoal (UBERABA, 2019b), de algumas unidades escolares, foram encontrados no vínculo, ao invés de Efetivo ou Designado, expressões como: “Cargo de Comissão”, “Assessor”, “Comissionado”. Não conseguimos explicação sobre o que caracterizam esse vínculo no “cargo de professor”. Esta preocupação é expressa por “Débora Seabra”, público-alvo desta pesquisa, ao afirmar que “[...]”

Retomando o destaque dado aos PCRs dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), enquanto um instrumento legal de estruturação de importantes elementos para valorização da carreira dos profissionais do magistério, aqui discutidos por Prado (2019), Carvalho (2014), dentre outros, voltamos nossa atenção para compreender como os professores de nossa amostra viam o PCR que rege sua carreira, bem como alguns elementos que se apresentam a partir deste, como: remuneração e progressão e promoção.

Sobre o “reconhecimento do PCR do Magistério”, perguntamos, especificamente, para os professores efetivos sobre qual era o enquadramento de sua carreira, ou seja, se eram regidos pela “Lei n. 133 (1998)”, pela “Lei n. 449 (2011)” ou ainda, pela “Lei n. 501 (2015)”. Deixamos ainda a opção “Não sei identificar”.

O enquadramento refere-se ao posicionamento do servidor, conforme sua formação e tempo de atuação na carreira. Na Carreira do Magistério, desde o segundo PCR, destinado aos profissionais da RME, há orientações na Lei sobre como proceder esse enquadramento. Desse modo, dos 174 professores que responderam ao *survey*, configurando a amostra de professores efetivos, identificamos grande dificuldade, pois 42% não reconhecem qual a Lei que rege sua carreira profissional. Dificuldade, expressa por “*Enedina Alves*” ao afirmar: “Não entendo muito bem sobre as leis e progressões!”; e por “*Antonietta de Barros*”: “Em relação ao plano de carreira, o Sindicato disponibilizou até uma cartilha, eu li algumas vezes, mas não assimilei o suficiente para fazer crítica ou elogiar”.

Sobre aqueles que afirmam não saber seu enquadramento, estratificamos o tempo que possuem de atuação na RME de Uberaba, e a proporção encontrada nos surpreende, ainda mais, pois evidencia professores com tempo de serviço significativo, que ainda desconhecem o seu enquadramento (Tabela 4).

Tabela 4 – Tempo de atuação sem reconhecer enquadramento (*survey*).

Subcategoria (tempo)	Não reconhecem enquadramento/ reconhecem o enquadramento	Proporção Total (%)
Entre 1 e 2 anos.	4/6	5,5
Entre 3 e 5 anos.	16/38	21,9
Entre 6 e 9 anos.	15/27	20,5
Entre 10 e 14 anos.	18/28	24,6
Entre 15 e 19 anos.	7/37	9,6
Acima de 20 anos.	13/38	17,9
Total	73/174	100

Fonte: Autores.

Reafirmamos, portanto, segundo Basso (1998) e Enguita (1991, p. 48), que a ruptura entre o significado e o sentido do trabalho docente leva à limitação de sua autonomia e consequente alienação do trabalho desenvolvido por este profissional [...] esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo”.

as politicagens nos bastidores da educação precisam acabar. É uma sucessão de pessoas que realmente se preocupam somente com seus altos salários e a parte burocrática do "preencher papéis", sendo assim realmente tudo fica a desejar. Estou falando da cúpula do poder municipal da área educacional. O professor não é valorizado, precisa de um salário digno para se manter com sua família, mas o que se vê são professores se matando de tanto trabalhar para conseguir sobreviver”.

Diante da necessária reestruturação consciente, é notório o envolvimento dos professores para além de avanço em resultados, mas sim, para que a escola alcance seu objetivo tal qual defende-se, voltada à formação de consciências, para além de trabalhadores manuais/técnicos.

Um caminho a ser considerado para alcançar a superação dessa realidade seria partir da proposição de políticas que englobem realidade local, processos coletivos gestão pública, no sentido de se constituir uma articulação (coletivização) entre profissionais de uma mesma área – a educação.

Junto a isso, construir ou despertar, por mais hegeliano que pareça, a busca por uma consciência de classe, de sociedade, de organização e funcionamento político da realidade que circunda tais trabalhadores, para além do reprodutivismo exacerbado de teorias mecanicamente decoradas. Assim, estaríamos contribuindo para a construção de uma consciência coletiva que superaria o descontentamento baseado em interesses particulares.

Entretanto, estamos vivenciando junto aos professores uma apatia e incorporação de inabilidade, repetidamente anunciado junto aos mesmos, oriundo do modo de produção capitalista que, ao afastar o trabalhador do resultado de seu esforço, parcializando sua intervenção, faz-se natural esse desacreditar de sua importância na construção do todo.

Sobre a “remuneração”, importante “termômetro” para compreender a valorização do professor, fortemente usado na mídia e pela sociedade leiga, dispõe de regulamentação própria e deve ser incorporada nos PCRs da Carreira do Magistério. Podemos afirmar, pautada em análises a partir das Tabelas de Vencimentos dos professores, que a RME de Uberaba não paga o “Piso Salarial Profissional Nacional” aos professores no início de suas carreiras.

Por hora de trabalho, o Piso referente ao ano de 2019 equivale a R\$ 14,21 para cada sessenta minutos de trabalho⁸. Calculando esse valor, de modo proporcional, para uma jornada de 27 h/aula semanais, e considerando a hora-aula de cinquenta minutos (Art. 24, § 2º, LC n. 501), tal qual é previsto no município de Uberaba, a h/aula deveria ser de R\$ 11,84, e o cálculo do “rendimento base”, conforme Piso Salarial, nesta proporção, deveria ser de R\$ 1.438,56. Deste modo, contraria-se a legislação nacional, municipal e o discurso de cumprimento do Piso.

Diante dessa realidade, o Ministério Público recomendou à Prefeitura que adote medidas para adequar o Piso Salarial dos professores. Isso aconteceu em dezembro de 2018, após representação do Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba/MG (Sindemu), em julho de 2017. Na ocasião, conforme identificado na “tabela de vencimentos”, publicada em abril de 2018, no Diário Oficial, “o valor da hora/aula pago ao professor da educação básica, de Nível 1, era de R\$ 10,28 em março, sendo inferior ao Piso Nacional de 2017 (R\$ 10,64)”, relata Aleixo (2018).

Reafirmamos que, em comparação à Lei do Piso e observando a Tabela de Vencimentos, ambos de 2019 (Brasil, 2008; Uberaba, 2019a), o valor não é pago aos professores das séries iniciais do ensino fundamental em início de carreira. É pago, apenas, para aqueles trabalhadores que já desfrutem de promoção ou progressão, após, no mínimo

⁸Cálculo - valor do Piso dividido por 40h e, novamente, dividido por 4,5 semanas.

três anos de efetivo exercício profissional, ao finalizar o período probatório, caso tenham formação acadêmica para solicitar avanço na carreira.

Apesar de valorizarmos mais a qualidade da informação à proporcionalidade, precisamos reconhecer que os efeitos desse discurso da gestão municipal, em contraposição ao que alegam os dados referentes ao pagamento do Piso, podem estar interferindo, diretamente, na concepção de “satisfação” dos professores, de um modo geral. São percentuais que não podem ser desconsiderados, e acreditamos que seja necessário melhor acompanhamento.

Também, conforme discurso dos professores efetivos, a “*progressão e promoção*” carecem de atenção, por estar indicando certo descontentamento frente aos professores, reconhecemos que 47% demonstram não estar satisfeitos, contra, 33% de satisfação.

De acordo com a LC n. 501 (2015), o servidor, ao iniciar a carreira docente, posiciona-se no nível 1 e progredirá anualmente, nos níveis do quadro funcional, logo após cumprimento do período probatório. A cada ano, por meio da avaliação de desempenho positiva, constituída a partir de 120 dias de efetivo exercício, o servidor fará jus a um reajuste de 1,2%, ao assumir o nível imediatamente posterior.

Já a promoção, conforme o mesmo dispositivo, dar-se-á por meio acadêmico, ou seja, com apresentação de diploma de formação reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Considerando que o ingresso na formação mínima é o nível médio, modalidade Normal, após três anos de efetivo exercício, o servidor pode apresentar seus diplomas de aperfeiçoamento, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Dessa forma, conforme documento apresentado, poderá ser promovido para a classe condizente à formação.

Diante deste cenário, considerando o discurso dos professores, no *survey*, podemos destacar que dentre aqueles que consideram haver uma desvalorização, há um discurso bastante intenso no que tange a questões relacionadas ao silenciamento, desamparo e desmotivação.

Compreender o processo de valorização ampla do professor, em um sistema de ensino, perpassa pela percepção de diferentes aspectos e variáveis que se constituem no seu dia a dia profissional. Extraímos das falas dos professores, das vozes que nos permitiram ouvir, algumas falas que indicam esse movimento e compreensão. Destacam aspectos que envolvem a reafirmação recorrente de que “os professores não são valorizados” ou até de que “os professores precisam ser valorizados”, passando pelo excesso de cobrança e pouco apoio, cansaço, desmotivação, desamparo, falta de proteção, busca por sua constituição em aspectos subjetivos como “amor à profissão ou esperança”.

Considerações finais

Em considerando que a “escola pública” encontra-se limitada, em consequência de sua condição na sociedade capitalista-burguesa, é fato que projetos que visem ao seu avanço são meras propostas cujo alcance limita-se à condição do próprio capitalismo. Isso porque a superação deste modelo educacional seria a sua própria superação.

Assim dizendo, percebemos a limitação da pesquisa, por não nos permitir vislumbrar para além do que é colocado materialmente, enquanto organização da sociedade burguesa. Por outro lado, a investigação torna-se esclarecedora, ao permitir a superação de

uma visão romantizada frente às políticas públicas voltadas para a universalização e qualidade socialmente referenciada da educação. Tais movimentos, mesmo que estruturados, acompanhados e avaliados de modo constante, pouco avançará na constituição de um espaço educacional que supere as lacunas constituídas entre o Estado burguês e o Estado Proletário.

Nessa perspectiva, de modo amplo, somente conseguiríamos materializar um projeto político-educacional que atendesse a “escola pública”, no sentido de formar o cidadão em sua essência (acesso universalizado, aproximação ao conhecimento crítico e educação cidadã unificada), se superássemos essa condição de Estado Capitalista, para outro, socialista, em um movimento contra hegemônico.

Precisa-se pensar o trabalho e o trabalhador da educação, a partir do seu significado real e essencial dentro da sociedade, para além de uma pseudoessência, pelo capital instituído. Deste modo, acreditamos que responsabilizar o professor pelos descaminhos da educação e do fazer educacional não é mais aceitável, do ponto de vista político e social.

Já quanto às “condições de trabalho”, destacamos a ampliação do vínculo profissional precarizado dos contratos, denunciando a pouca valorização da “profissão” docente, ao submeter esses trabalhadores a práticas efetivamente desprovidas de continuidades, sejam no âmbito do desenvolvimento profissional, circundado pelos PCRs, ou na relação social com a comunidade, dada à alta movimentação a que esses profissionais são submetidos – inclusive, citando o grito de uma professora, “*Nise da Silveira*”, ao dizer que era necessário parar de “[...] colocar professores à disposição nas escolas como se fossem bichos”.

Além disso, a preocupante evidência da ausência da participação coletiva, dentro das unidades escolares, instituída pela gestão municipal da educação, dando pouca ou nenhuma representatividade aos gestores de unidades, no que tange às decisões, forçando-os a impor decisões e orientações junto aos professores. Esses profissionais evidenciam que desconsideram sua competência profissional em detrimento de interesses políticos – evidenciam isso, ao dizer que há uma sobreposição do “assistencialismo” frente à “função social” da escola também identificado na prática da avaliação de desempenho que, por vezes, torna-se instrumento de perseguição e silenciamento do professor, fortemente expresso junto aos contratados, mas também estendido aos efetivos.

Por fim, e, com a sensação de que este é só o começo, consideramos que é preciso seguir a legislação para além de documentos formais, ou seja, é preciso materializar os direitos junto aos trabalhadores da educação, na perspectiva da remuneração, da formação, do vínculo trabalhista, das jornadas de trabalho e aplicação do extraclasse e da participação coletiva, enquanto reconhecimento social do trabalhador frente ao seu trabalho. Quanto aos caminhos, percebemos que somente movimentos como estes, de avanço sobre a aparência e reconhecimento da essência bem como os seus desdobramentos junto à comunidade que lhe deu voz, poderemos avançar, na construção de uma escola mais crítica, resistente socialmente e livre de determinismos do capital.

Referências

ALEIXO, C. MPE recomenda que a Prefeitura de Uberaba faça reajuste no piso salarial dos educadores. Uberaba, 18 dezembro 2018. **Portal G1**: Triângulo Mineiro. Disponível

em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/12/18/mpe-recomenda-que-a-prefeitura-de-uberaba-faca-reajuste-no-piso-salarial-dos-educadores.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2019.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**: o professor e o ensino – novos olhares, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Disponível em: <http://ref.scielo.org/vyzs57>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.425, de 17 de junho de 2011**. Altera a Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 09, de 02 de abril de 2009**. Trata da Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, F. A. F. Política de valorização do magistério da educação básica no contexto recente da política de fundos: análise da carreira docente em Ananindeu, PA. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4,7, 2014, Porto, Portugal. **Anais** [...]. Porto, v.1, p. 1-14. Disponível em: [http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/FabricioAara o FreireCarvalho_GT5_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/FabricioAara%20FreireCarvalho_GT5_integral.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300 p.

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. Belo Horizonte, 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 230 p. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/tese_final_edmilson-1.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

PRADO, M. A. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília, DF: Inep, 2019. 73 p. DOI: <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.46>. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6693068. Acesso em: 03 jun. 2019.

UBERABA(MG). Decreto n. 4.332, de 25 de setembro de 2019. Dispõe sobre o cálculo do vencimento dos servidores da Administração Direta que recebem por mês à base de hora-aula e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.742, p.111. Poder Executivo: Uberaba, MG, 25 set. 2019a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2019/1742%20-%2026-09-2019.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 133, de 25 de novembro 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba [...]. Uberaba: Prefeitura, 1998. Disponível em:
http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LC_133.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). **Lei Complementar n. 449, de 23 de agosto 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2011. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LEI%20COMP%20449.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA(MG). Lei Complementar n. 501, de 09 de setembro 2015. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Porta-Voz**, Uberaba, n. 1.328, p. 33-50. Poder Executivo, Uberaba, MG, 11 set. 2015. Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2015/1328%20-%202011-09-2015.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Plano de Gestão de Pessoal (PGP)**. Uberaba: Semed, 2019b.

VASCONCELOS, J. S. **Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2019-2019)**. Uberlândia, 2021. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. 424 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32518/4/ValorizacaoProfessoresRede.pdf> f. Acesso em: 20 nov. 2021.