

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Mestrado da Faculdade de Educação

Shirley Cristina Vieira Lana

**A JORNADA DE TRABALHO E AS ATIVIDADES EXTRACLASSE DOS
DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2016

Shirley Cristina Vieira Lana

**A JORNADA DE TRABALHO E AS ATIVIDADES EXTRACLASSE DOS
DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
conclusão do Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da UEMG.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da
Educação e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros

Belo Horizonte

2016

Shirley Cristina Vieira Lana

**A JORNADA DE TRABALHO E AS ATIVIDADES EXTRACLASSE DOS
DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
conclusão do Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da UEMG.

Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros

Profª Drª Iris Barbosa Goulart

Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho

Dedico este trabalho aos docentes brasileiros, à minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Realizar este trabalho exigiu um esforço muito grande. Foi preciso conciliar a vida de professora com jornada dupla, mãe, dona de casa e mestranda. Por isso agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram: com uma palavra de estímulo, com um conhecimento compartilhado, com um gesto concreto de auxílio, com a compreensão pelas ausências. Agradeço especialmente à Prof^a Dr^a Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito por ter me aceitado no Programa e por suas orientações. À Prof^a Dr^a Vera Lúcia Nogueira, pelas orientações preciosas no processo de qualificação. Ao Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros por ter me acolhido e orientado. Aos docentes que participaram da pesquisa pela generosidade de cederem seu tempo para as entrevistas. À Prof^a Dr^a Iris Barbosa Goulart e ao Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho que me trataram com respeito e carinho ao apresentarem sua avaliação e sugestões preciosas. À Prof^a Doutora Miriam de Oliveira Lemos Campos Mendonça pela revisão final do trabalho. À Sônia Ribeiro, colega de trabalho, Luísa Borges, minha sobrinha e Letícia Lana, minha filha, pela ajuda especial.

Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir.

Sêneca

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar como os docentes de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse. O interesse da autora pela pesquisa se deu a partir da constatação de impedimentos e limitações para o exercício efetivo do tempo destinado às atividades extraclasse. A pesquisa apontou como desafio qualificar as atividades extraclasse como espaço coletivo de reflexão e de formação continuada e a importância da efetivação das orientações dos textos legais que indicam a jornada integral de, no máximo 40 horas, realizada na mesma unidade escolar como forma de desenvolver as diversas dimensões do trabalho docente e de atender à expectativa de valorização profissional, sem a necessidade de estender as atividades laborais para a vida particular. De natureza qualitativa e de caráter exploratório, essa pesquisa se deu pela leitura e sistematização de documentos pertinentes à natureza do trabalho, pela utilização de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e pela análise de conteúdo.

Palavras – chave: Jornada docente. Atividades extraclasse. Valorização do trabalho docente. Educação Integral. Planejamento docente.

ABSTRACT

The present essay aims to comprehend how the teachers from two schools of the Educational Network of Belo Horizonte perceive the content of their work and hours dedicated to extra class activities. The author became interested in the study due to the recognition of impediments and limitations to the effective distribution of hours destined to extra class activities. The study identifies as a challenge the qualification of the extra class activities as a collective space for reflection and continuous professional formation, and the importance of the fulfillment of the legal text orientations which determine the full time working hours as a maximum of 40 hours, carried out in the same school unity; as a means to develop the various dimensions of the school work and answer to the professional appreciation expectations, without needing to extend working hours to private life. Applying qualitative methodologies, this study was developed from the reading and organization of documents relevant to its main issue, and the use of structured and semi-structured interviews and content analysis.

Keywords: faculty working hours; extra class activities; faculty work appreciation; full time education; faculty planning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.....	85
FIGURA 02 – Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.....	86
FIGURA 03 – Organograma da Gestão de Pessoal da Educação.....	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Perfil pessoal dos docentes entrevistados da Escola A.....	98
QUADRO 02 – Perfil pessoal dos docentes entrevistados da Escola B.....	99
QUADRO 03 – Perfil profissional dos docentes entrevistados da Escola A.....	103
QUADRO 04 – Perfil profissional dos docentes entrevistados da Escola B.....	104
QUADRO 05 – Faixa etária dos docentes entrevistados.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Atividades desenvolvidas durante as ACPATEs.....	113
GRÁFICO 02 – Atividades que mais ocupam o tempo das ACPATEs.....	114
GRÁFICO 03 – Avanços obtidos após a garantia do exercício das ACPATEs.....	115

LISTA DE SIGLAS

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

CEB – Câmara de Educação Básica

CEF – Caixa Econômica Federal

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica

CONED – Congresso Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CQTE – Controle de Qualidade Total na Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPOEINT – Escola Municipal Polo de Educação Integrada

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GCQPED – Gerência de Controle de Quadro de Pessoal da Educação

GERED – Gerência de Educação

GGPED – Gerência de Gestão do Pessoal da Educação

GPPE – Gerência de Coordenação da Política de Pessoal da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPE – Núcleo de Acolhimento dos Profissionais da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAP – Projeto de Ação Pedagógica

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa Escola Integrada

PIB – Produto Interno Bruto

PSE – Programa Saúde na Escola

PST – Programa Segundo Tempo

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

RME – BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SIND/REDE/BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

SMARH – Secretaria Municipal de Administração de Recursos Humanos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
1.2 Objetivo geral	20
1.3 Caracterização da Pesquisa.....	21
1.4 - Instrumento de coleta de dados	22
1.5 Unidade de análise e sujeitos de pesquisa	23
1.6 Técnica de análise e interpretação de dados	24
CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	25
2.1 Concepções sobre o trabalho docente e elementos de análise.....	25
2.1.1A Valorização docente	31
2.1.2A reestruturação do trabalho docente	49
2.1.3 Educação Integral e trabalho docente.....	55
2.1.4A formação continuada docente	60
2.1.5A jornada de trabalho docente	63
CAPÍTULO III – A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	67
3.1 Origens e expansão.....	67
3.1.1 A política de valorização docente na RME – BH.....	69
3.2 A jornada de trabalho docente na RME – BH.....	72
3.2.1 A dimensão coletiva da jornada de trabalho dos docentes da RME – BH.....	75
3.2.2 O tempo coletivo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	78
3.2.3 A formação docente continuada na RME – BH	83
3.3 Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	84
3.3.1 Gestão de Pessoal da Educação	86
3.4 Propostas Político – pedagógicas	89
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA RME – BH SOBRE O CONTEÚDO E A JORNADA DE TRABALHO A PARTIR DA GARANTIA DAS ACPATÉs	95
4.1 Identificando os docentes entrevistados: perfil pessoal e profissional.....	97
4.2 Analisando a relação dos docentes com o conteúdo e com sua jornada de trabalho.....	109
4.2.1 As Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar	111

4.2.2 O trabalho coletivo, a formação continuada, o planejamento e a avaliação do trabalho	116
4.2.3. A perspectiva dos docentes sobre a jornada de trabalho: avanços e possibilidades....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	153
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais do Programa de Pós – Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

A pesquisa tem como objeto de estudo os docentes, em especial a jornada de trabalho dos docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH).

Os professores são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação e estão subordinados a eles. Desse modo é indubitável que existem correlações importantes entre a jornada de trabalho e as características, exigências e especificidades da função docente.

No caso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH), campo desta pesquisa, a jornada de trabalho dos docentes é determinada pela Lei Municipal nº 7. 577 de 21 de setembro de 1998 que concede benefícios, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Em seu artigo 4º, inciso III a Lei define: “Para os cargos de Professor Municipal: 22h30min (vinte e duas e meia) horas semanais de efetivo trabalho escolar” (BELO HORIZONTE, 1998, p.01).

A lei determina, dentro da jornada de trabalho dos docentes, o tempo para a realização das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs):

§ 3º - Será destinado aos ocupantes do cargo de Professor Municipal o equivalente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 1998, p.01).

Em 2012 a composição da jornada de trabalho dos docentes da RME – BH foi redefinida pela Secretaria Municipal de Educação, através do ofício SMED/EXTER/1813¹ de 28 de dezembro de 2011:

- h) A jornada de trabalho do professor municipal correspondente a 1 (um) cargo efetivo, que é de 22h30 (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais de trabalho escolar, sendo distribuída da seguinte forma:
- 15h (quinze horas) para atividade de regência (atividades de efetiva interação com aluno);
 - 7h30 (sete horas e trinta minutos) para Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) e recreio (SMED, 2011, p.03).

¹ Ofício anexado a este trabalho.

As orientações desse ofício estão baseadas na Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No Artigo 2º, parágrafo 4º, a Lei determina: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p.01).

Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) observa, neste ofício, que a distribuição do tempo do professor somente seria possível desde que não houvesse comprometimento do tempo dos estudantes. Deste modo, buscou preservar o direito dos alunos, mas não garantiu o direito dos professores de exercerem o tempo destinado, em sua jornada de trabalho, às atividades extraclasse, denominadas, na RME - BH, como ACPATEs.

Rocha (2009) afirma, em sua pesquisa intitulada “Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte”, que a Portaria 008 de 1997² (BELO HORIZONTE, 1997), que dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências, já admitia a utilização do tempo destinado às ACPATEs para substituição. No parágrafo 5º, do Artigo 18, a Portaria determina que a extensão de jornada, um dos recursos para substituição de professores ausentes, somente seria concedida para substituir afastamentos superiores a 15 dias. Nesse sentido, os próprios professores lotados na escola e no turno é que substituiriam os colegas faltosos ou licenciados em períodos inferiores a 15 dias.

Em 2010 a Portaria SMED/SMPL nº 153/2010³ fez alteração do parágrafo 5º do Artigo 18:

Art.1º - Fica autorizada a atribuição de extensão de jornada ou de jornada complementar para substituição, respectivamente, de professor e de educador infantil, durante afastamentos previstos em lei ou no caso de falta, exceto na situação prevista no parágrafo 3º do artigo 1º do Decreto Nº 11.738/2004.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria SMED/SCOMARH/044, de 19 de abril de 2002 (BELO HORIZONTE, 2010, p.01).

A Portaria SMED/SMPL nº 153/2010, ao autorizar a extensão de jornada para substituição de professores em períodos superiores a um dia, não resolveu o problema da

² Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso em 16 de maio de 2016.

³ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1047263>. Acesso em 25 de junho de 2016.

utilização do horário de ACPATE para esse fim, considerando o quadro de absenteísmo da RME – BH⁴.

Rocha (2009) afirma que a administração municipal pressionava os docentes a utilizar o seu tempo de ACPATE para substituir colegas ausentes, com orientações da Corregedoria Geral do Município, situação denunciada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SIND/REDE/BH):

A SMED vem obrigando as direções de escolas a impor a substituição de professores licenciados, ocupando, assim, o horário legalmente obrigatório do professor de estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico – ACPATE. O SindRedeBH, através de seu departamento jurídico, está orientando a todos/as os/as professores a fazerem registro, devidamente assinado pela direção e/ou coordenação, de horário de todas as substituições que ocorrerem, excedendo as 16 horas de aulas semanais, pois o ACPATE se constitui enquanto um dever do professor que corrobora com o direito do estudante a educação de qualidade. A profissão de professor requer período de preparação do trabalho pedagógico, conforme a legislação que abaixo relacionamos.

LDBEN- Artigos 13,25 e 67, inciso V. Lei 7.577/98 – art. 4º, incisoIII, §§ 3º e 4º. Lei Municipal de 27 de dezembro de 1996. Lei Federal 9.424 de 24 de dezembro de 1997. MEC Parecer 039/02 CME BH (SIND/REDE – BH, 2008, p.01).

Uma ação na justiça foi acionada pelo SIND/REDE/BH, no sentido de representar os professores que reivindicavam o direito de usufruir, plenamente, dentro de sua jornada de trabalho, do tempo destinado às atividades extraclasse (ACPATEs). No dia 27 de março de 2014, o Juiz Luiz Fernando Oliveira Benfatti determinou que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte suspendesse, imediatamente, os processos administrativos impostos aos professores que se recusavam a substituir colegas faltosos ou afastados por licença médica durante o tempo destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs). O Juiz definiu que os professores municipais não podem ser obrigados a substituir colegas durante esse horário sob pena de multa diária, crime de desobediência e improbidade administrativa para os gestores que descumprirem a determinação⁵. O juiz orientou sua decisão pela Lei Federal 11738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

No dia 23 de abril de 2014, a Secretária Municipal de Educação, a Senhora Sueli Maria Baliza Dias, através do Ofício SMED/EXTER./0567 – 2014⁶ comunicou a decisão judicial aos Gerentes Regionais de Educação orientando-os a cumprir a liminar e que, por sua

⁴ Sobre o tema absenteísmo docente, sugerimos a leitura da dissertação de Mestrado de Marília Sousa Andrade Dias “Absentéismo Docente: manifestação do fenômeno na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009-2010)”. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZKQSR/vers_o_final.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de julho de 2016.

⁵ Documento anexado a este trabalho.

⁶ Ofício anexado a este trabalho.

vez, deveriam dar conhecimento aos diretores das escolas municipais da Regional de sua responsabilidade. A partir dessa data iniciou-se uma nova fase na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no que diz respeito ao exercício do tempo destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATES).

Em 30 de junho de 2016, período em que finalizávamos a pesquisa, foi publicada a Portaria 182/2016, que dispõe sobre os critérios para organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências, substituindo a Portaria 008 de 1997, formalizando, no âmbito do município, o direito do docente exercer, em sua jornada de trabalho, o tempo destinado às atividades extraclasse, evidenciando quais são as atividades que devem ser desenvolvidas durante esse período. Até essa data, 30 de junho de 2016, as atividades extraclasse recebiam, no âmbito da RME – BH, a denominação de ACPATES, motivo pelo qual as atividades extraclasse recebem, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, esta denominação.

Acreditamos que a contribuição da pesquisa está na possibilidade de reflexão sobre esse novo momento vivido pelos docentes da RME – BH e sobre as necessidades, os obstáculos, os avanços conquistados e ainda necessários à jornada docente. Desse modo, explicitamos, a seguir, o problema de pesquisa, os pressupostos levantados, os objetivos geral e específicos e a metodologia utilizada para levantamento e tratamento dos dados.

Para o desenvolvimento da temática exposta, explicitamos, no primeiro capítulo, os aspectos metodológicos: problema e questões norteadoras, objetivo geral e objetivos específicos. Caracterizamos a pesquisa, explicitamos os instrumentos de coleta de dados, as unidades de análise, os sujeitos de pesquisa, a técnica de análise e interpretação dos dados e os pressupostos que orientaram a pesquisa.

No segundo capítulo, refletimos sobre concepções e aspectos do trabalho docente, sobre o processo de valorização e reestruturação desse trabalho, sobre a proposta de Educação Integral, sobre a formação continuada como um elemento de desenvolvimento profissional e a escola como espaço para essa formação, sobre conceitos e considerações teóricas sobre a jornada de trabalho docente.

No terceiro capítulo, dividido em quatro seções, verificamos a organização da RME – BH. A primeira seção fornece uma visão geral do surgimento, da organização e desenvolvimento do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte desde o ano de 1948 até os dias atuais e relata de maneira sucinta as políticas de valorização docente na RME – BH. Na segunda seção analisamos as bases legais e organizacionais da jornada de trabalho

dos professores municipais e buscamos contextualizar o tempo coletivo e debater a dimensão coletiva da jornada docente na RME – BH. Na terceira seção apresentamos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, com destaque para a gestão de pessoal da educação e suas bases legais. Na quarta seção analisamos, brevemente, as propostas políticas e pedagógicas que a RME – BH desenvolve desde a década de 1990.

No quarto capítulo investigamos as concepções que os professores da RME-BH possuem sobre o conteúdo e a jornada de seu trabalho a partir da garantia do exercício do tempo destinado às ACPATEs. Nas seções deste capítulo analisamos a percepção que os docentes entrevistados têm a respeito de sua jornada de trabalho nas implicações sobre a rotina diária, sobre a organização e a intensificação do trabalho, sobre a necessidade de estender a jornada para o ambiente doméstico nos horários de descanso, sobre a sobreposição com os afazeres domésticos e a família, sobre a questão da substituição dos colegas faltosos, sobre os encontros coletivos, sobre a formação continuada, sobre o planejamento, entre outros aspectos.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 Problema e questão norteadora

Esta pesquisa está relacionada à nossa experiência como docente na RME – BH desde o início da década de 1990, experiência ampliada pelas atividades de coordenação pedagógica, gestão de uma escola de Ensino Especial e atualmente, gestão de uma escola de primeiro e segundo ciclos.

No exercício de nossas atividades e em razão dos anos de exercício do magistério, foi possível observar impedimentos e limitações quanto ao exercício das atividades extraclasse, denominadas, pela Secretaria Municipal de Educação até 30 de junho de 2016, como Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs).

Nesse sentido, levantamos o problema que se configurou como questão norteadora de nosso trabalho: como os docentes da RME – BH percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse?

Acreditamos na relevância desta pesquisa, pois ela propõe conhecer a experiência que os docentes de duas escolas da RME – BH vivenciam desde 23 de abril de 2014 ao terem garantido o exercício do tempo destinado às atividades extraclasse, conforme relatado na introdução do trabalho, além de propor a compreensão das contribuições que essa realidade traz para o desenvolvimento do trabalho docente, seus limites e perspectivas. Nesse sentido foram definidos os objetivos.

1.2 Objetivo geral

Analisar como os professores de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH) percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse.

1.2.1 Objetivos específicos

1. Refletir sobre o trabalho docente, a valorização laboral, a reestruturação do trabalho, a proposta de Educação Integral e a formação continuada docente.
2. Analisar a jornada de trabalho docente na RME – BH.
3. Verificar a organização do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
4. Investigar as concepções de professores da RME – BH sobre o conteúdo e jornada de seu trabalho.

1.3 Caracterização da Pesquisa

Optamos por uma abordagem qualitativa para esta pesquisa. Segundo Minayo (2003), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e outros que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos e dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa é, já de longa data, reconhecida como importante para os estudos das ciências humanas. Na pesquisa qualitativa os pesquisadores buscam entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. É nesta perspectiva que o trabalho foi elaborado, compreendendo que, na pesquisa qualitativa, busca-se a construção social da realidade e a representação que os atores fazem dela, sem desconsiderar a relação estreita que existe entre o fenômeno e o pesquisador e as situações que influenciam a investigação.

Tardif e Lessard (2008) defendem que o estudo da profissão docente deve se localizar numa análise mais ampla do trabalho dos professores e, nessa análise, para além da pedagogia, da didática, das tecnologias, do conhecimento e da aprendizagem, deve constar fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, entre outras questões essenciais relativas a essa profissão.

Considerando que o estudo do que acontece no cotidiano da escola é importante para auxiliar na reflexão sobre os problemas educacionais (SOARES, 2002), a perspectiva docente tornou-se essencial para a elucidação do problema apresentado. Como este estudo envolveu expectativas, frustrações e sentimentos, uma metodologia que permitisse aos sujeitos de

pesquisa discorrer livremente sobre suas percepções, para que pudéssemos entendê-las a fundo, pareceu a mais adequada.

Por se tratar de um tema recente, sobre o qual existe pouca produção científica, esta pesquisa teve o caráter exploratório no qual, segundo Gil (2007) se buscam informações que tornem mais explícito algo que foi pouco estudado e é pouco conhecido.

Estudos documentais como leis, portarias e decretos foram realizados para identificar as políticas e as proposições dos governantes do país e do município sobre o trabalho dos docentes. Outros documentos, como ofícios e mensagens por e-mail que mostraram significado para o estudo da temática em questão também foram analisados. A análise de conteúdo foi a técnica indicada para a análise dos dados da pesquisa documental. Tozoni – Reis (2006, p.50) esclarece que o objetivo principal da análise de conteúdo é “desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de documentação”. Para isso foi necessário decompor os textos em partes, procedendo a um estudo aprofundado para a identificação de informações do contexto.

Além disso, trata-se de uma pesquisa que, quanto aos fins, é descritiva, porque descreve aspectos da prática docente realizada durante o exercício do tempo destinado às atividades extraclasse.

Quanto aos meios, foi realizada uma pesquisa de campo, que segundo Vergara (2007) é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que possui condições de explicá-lo.

Optou-se por trabalhar com o estudo de casos por se tratar de um único sujeito de pesquisa. Segundo Triviños (1987) estudo de caso é considerado uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Seu objetivo é aprofundar a descrição de determinada realidade.

1.4 - Instrumento de coleta de dados

Para analisar como os docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse, utilizamos como método de pesquisa a entrevista, uma técnica presente na etapa de coleta de dados da pesquisa qualitativa.

As entrevistas foram estruturadas e semiestruturadas. Numa primeira etapa a entrevista estruturada foi apresentada aos entrevistados em forma de questionários com questões fechadas, predefinidas e sequenciais. Na segunda etapa a entrevista semiestruturada foi organizada em torno de um roteiro com questões que tiveram o papel de nos recordar os principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado, conforme orienta Tozoni – Reis (2006):

Na entrevista semiestruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do “rumo” que toma o diálogo. Neste tipo de entrevista é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão (TOZONI – REIS, 2006, p.49).

A entrevista semiestruturada é uma conversa face a face com o sujeito pesquisado, com o objetivo de ter informações para uma investigação que envolve duas ou mais pessoas. Porém, não se trata de uma simples conversa, mas sim de uma conversa orientada para um objetivo já definido. Ela consiste em um interrogatório direto ao informante pelo pesquisador em uma conversa face a face.

Para Vergara (2012) a entrevista individual pode ser extremamente rica quando o entrevistado se sente confortável com o tema, por ter alguém que tenha interesse sobre o assunto, ou porque poderá relatar fatos agradáveis e desagradáveis que lhe aconteceram.

1.5 Unidade de análise e sujeitos de pesquisa

As unidades de análise de pesquisa foram duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A Escola A está localizada no bairro Horto, na Regional Leste de Belo Horizonte⁷. Possui cerca de 340 alunos, distribuídos em dois turnos que atendem ao 1º e 2º ciclos. Nessa escola lecionam 26 docentes. A Escola B está localizada no bairro Santa Inês que também pertence à Regional Leste. Possui cerca de 840 alunos e 52 professores e funciona em dois turnos atendendo aos 1º e 2º ciclos.

⁷ Belo Horizonte divide-se em 9 regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha, Venda – Nova (GUIA SMED, 2011).

Foram realizadas entrevistas com 14 professores que atuam no 1º ciclo em duas escolas da Regional Leste de Belo Horizonte. Trata-se de uma amostra não-probabilística, intencional, selecionada por acessibilidade e com consentimento dos docentes entrevistados.

1.6 Técnica de análise e interpretação de dados

A análise e interpretação dos dados foi feita mediante análise de conteúdo das entrevistas que foram gravadas, transcritas, organizadas em categorias e analisadas.

1.7 Pressupostos que orientaram a pesquisa

Ao desenvolver a presente pesquisa, partimos dos seguintes pressupostos:

a - A legislação nacional e municipal é clara quanto à jornada de trabalho dos professores.

b – Existem impasses e conflitos entre a administração do município de Belo Horizonte e a categoria de docentes municipais quanto à interpretação dos aspectos legais relativos à jornada de trabalho docente e consequente desenvolvimento das atividades extraclasse dentro dessa jornada.

c – Prejuízos foram imputados aos docentes municipais quanto ao exercício do tempo destinado às atividades extraclasse em sua jornada de trabalho, previstas nas legislações vigentes.

d – Avanços quanto ao exercício do tempo destinado às atividades extraclasse foram observados desde 2014.

e – Existem perspectivas e desafios quanto ao desenvolvimento da jornada de trabalho docente e das atividades extraclasse previstas nessa jornada.

CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo buscamos refletir sobre o trabalho docente e produzir uma breve revisão bibliográfica acerca do tema. Na primeira seção analisamos a evolução das concepções sobre a importância da educação e sobre a visão histórica que se construiu a respeito do papel dos professores a partir do desenvolvimento da sociedade de mercado, passando de meros reprodutores de mão de obra especializada ao reconhecimento de sua importância como elemento essencial na atual organização socioeconômica do trabalho e de sua contribuição para a construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária.

O capítulo está subdividido em cinco seções em que destacamos alguns elementos que consideramos essenciais numa análise que tenha como intenção compreender o trabalho docente em nosso país: o processo de valorização e reestruturação do trabalho docente, a proposta de Educação Integral e as implicações sobre o trabalho docente. Debates a formação continuada como um elemento de desenvolvimento profissional e a escola como espaço para essa formação e apresentamos conceitos e considerações teóricas sobre a jornada de trabalho docente.

2.1 Concepções sobre o trabalho docente e elementos de análise

A principal ação dos professores é o ato de educar. Essa ação integra o conceito moderno de cidadania, inclusive, o da educação como direito. Sendo tão essencial à cultura, acredita-se que esta atividade se encontra no mesmo nível da pesquisa científica, do trabalho industrial, da tecnologia, das artes e da política. Tardif e Lessard (2008) consideram que:

O ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, a que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje deve, necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem (TARDIF e LESSARD, 2008, p.07).

A denominada “sociedade do conhecimento” necessita do trabalho docente para a formação de pessoas para as novas profissões ou para a manutenção de profissões que já existem e que são essenciais para a gestão dos aspectos econômicos e sociais. A relevância da profissão em toda sua plenitude fica evidenciada quando percebemos que muitos olhares se voltam sobre ela, buscando o conhecimento dos contextos cotidianos da profissão nos quais atuam os professores e as professoras, especialmente a partir do final dos anos 1980 e início do decênio de 1990 (TARDIF e LESSARD, 2008).

A representação que se construiu ao longo da história sobre ser o trabalho dos professores uma ocupação menos importante do que o trabalho material e produtivo, por ser o tempo de aprender apenas o tempo que prepara os filhos dos trabalhadores para assumirem seus próprios postos de trabalho, cai por terra e não corresponde à realidade socioeconômica das sociedades modernas. Tardif e Lessard (2008) afirmam que os professores pertencem a grupos que:

Criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico (TARDIF e LESSARD, 2008, p.18).

De todo modo passou a fazer parte do “ethos profissional” docente a visão de que o ensino é uma atividade secundária, subordinada ao trabalho manual e produtivo, já que sua incumbência maior é interpretada pelas ideologias sociais como “preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.17). As ideologias sociais dominantes oriundas da sociedade industrial influenciaram os estudos acerca da educação, que, ao interiorizar essas representações, autorizou que os docentes fossem vistos como meros reprodutores de força de trabalho, ou seja, eles não participam diretamente do sistema produtivo de bens materiais, gozando por isso, de um status menor na cadeia produtiva.

Por outro lado, a escolarização é interpretada como uma atividade cara, dispendiosa para os cofres públicos e para os empresários que necessitam de mão de obra especializada e barata. Essa visão, segundo Tardif e Lessard (2008) é a mesma que sustenta, na atualidade, as ideologias desenvolvimentistas e “neoliberais”.

Freire (1996, p.14) que condena a “malvadez neoliberal” e propõe que o trabalho dos professores seja pautado numa ética que recusa a exploração da força de trabalho do ser humano, afirma que o interesse da ideologia “neoliberal” é proporcionar um nível de instrução e alfabetização para a população, com vistas exclusivamente ao desenvolvimento econômico.

Entretanto, afirmam Tardif e Lessard (2008) que os ofícios e profissões que têm como objeto de trabalho os seres humanos, vêm adquirindo crescente status nas sociedades modernas avançadas e integram o grupo de profissionais que exercem trabalhos interativos. Tardif (2008, p.132) complementa que: “dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais”.

As profissões, cujo trabalho é interativo, embora não possuam um contorno bem definido, têm como matéria – prima as pessoas e sua missão principal é “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.19). Os objetivos da educação de formar mão de obra para o mercado globalizado cedem lugar para uma educação voltada para a qualidade social, democrática, que humaniza e traz a verdadeira igualdade de oportunidades.

Sendo assim, a profissão docente se firma como um elemento essencial na atual organização socioeconômica do trabalho, contrariando os paradigmas hegemônicos que têm origem nas sociedades voltadas para o mercado e que propõem reduzir a ação dos professores à dimensão mercadológica. Muitas são as indicações de que a profissão docente ocupa, em termos de números e de importância de sua função, a centralidade econômica, política e social na atualidade das sociedades modernas. Entretanto, as transformações ocorridas nas últimas décadas estão longe de conclusão “considerando-se as tendências atuais, caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas do trabalho” (TARDIF E LESSARD, 2008, p.21).

Burbules e Torres (2004) afirmam que há na globalização algumas características que afetam a educação: a pressão sobre o papel do trabalhador e do consumidor na sociedade, a perda da soberania do Estado-nação e da autonomia nacional, a padronização e homogeneidade cultural em tensão com os movimentos locais. Fica evidenciado, neste sentido, que o trabalho docente ainda é uma atividade que está, assim como outros setores da sociedade, submetida à lógica e às contradições das sociedades voltadas para o mercado. Todavia, as atividades clássicas do trabalho docente exigem conhecimentos específicos obtidos no processo de formação e na experiência (DUARTE e AUGUSTO, 2007).

O objeto de trabalho do professor é o ser humano concreto, seres particulares e com potencialidades próprias. O educador não pode ser comparado a um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano cientificamente definido, mas agir sobre indivíduos e contribuir com sua formação como pessoas. Por isso Tardif (2008), baseado nos pressupostos de Jean Jacques Rousseau de que educação é uma arte, associa a prática educativa à atividade de um artesão que, tendo ideia do objetivo que pretende atingir, atua com base no conhecimento concreto, testado e comprovado sobre sua arte e recorre às suas habilidades pessoais e experiências bem sucedidas.

Tardif (2008) afirma que a ação do professor também não é a de um técnico que trabalha seu objeto com base nos conhecimentos existentes sobre fenômenos que se ajustam

conforme um sistema de causa e efeitos. Muito menos é a de um artista que impõe sua imaginação e formata um objeto segundo ela: “Ao contrário, o processo de formação visa aqui o desenvolvimento de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano” (TARDIF, 2008, p.159).

Por outro lado a prática de educar é uma técnica movida por valores. Assim podemos compreender o que Tardif (2008, p.163) afirma sobre “as ações guiadas por normas e interesses que visam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses”. Nesse sentido os educadores guiam suas ações por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas e para as quais exigem dos professores além do saber técnico e científico, um saber moral e prático quanto às normas e finalidades de sua prática.

Estas reflexões também remetem à questão do produto do trabalho dos professores que é bem diferente do produto de um trabalhador da indústria, por exemplo. Nesse caso é possível ao industriário observar diretamente seu produto, um automóvel, um computador, etc. No caso dos docentes, essa especificação não é clara e o resultado de suas ações pode demorar anos a se manifestar (TARDIF, 2008).

Apesar de tudo isso e embora os professores ajam “sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos” (TARDIF, 2008, p.134), se pensarmos em globalização como um discurso ideológico que tem o poder de determinar as mudanças em nossa educação, há que se pensar também nas possibilidades de fazer da educação uma ferramenta de libertação e que a formação do sujeito de forma integral não se liga a uma concepção mercadológica e utilitarista próprias das relações do capitalismo, o que defende Paulo Freire (1921 – 1997), em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996).

Assim, Freire (1996, p. 99) concorda com Tardif (2008) ao apontar que: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. Entretanto para Freire (1996) a escola tem a função de ensinar o aluno a pensar. Ao desenvolver o pensamento crítico, o indivíduo reconhece sua situação de oprimido e pode, a partir daí, lutar para se libertar: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p.26). A “educação bancária” não poderá realizar essa tarefa. O professor que se coloca como detentor e depositante dos saberes, colabora para a manutenção do status dos que dominam e subjagam os dominados a uma ordem socialmente injusta e desigual.

A educação, com seu papel ideológico, pode libertar ou aprisionar. Aprisionar, na prática educativa, significa imobilizar e mostrar ao educando que ele nada pode fazer para mudar a realidade. Por outro lado, a prática educativa que liberta, ensina o educando a pensar e a reconhecer suas possibilidades de intervenção no mundo. Por isso, Freire (1996) conclama o professor a exercer a natureza ética da prática educativa, essencialmente humana:

É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano (FREIRE, 1996, p.17).

Tardif (2008), assim como Freire (1996), destaca que a dimensão ética do trabalho dos professores está no cerne do próprio trabalho, já que seu objeto são seres humanos capazes de emitir juízos de valor.

Nesse sentido, Burbules e Torres (2004) fazem coro com Freire (1996) e Tardif (2008) ao afirmarem que os educadores precisam resistir ao discurso que afirma que é inevitável a submissão ao conjunto de regras de certas políticas, num cenário em que os processos de globalização afetam a autonomia de nosso sistema educacional que, em princípio, é soberano e democrático e que se caracteriza como política pública sob a responsabilidade do Estado e da família.

Nessa perspectiva os professores têm papel importante. Para Freire (1996) cabe a eles contribuir para a derrota das “ideologias fatalistas” que insinuam a inevitabilidade das desigualdades sociais e que andam de mãos dadas com os preceitos do chamado “neoliberalismo”.

Para o professor que opta por uma prática crítica e reflexiva é preciso tomar consciência do verdadeiro papel de sua profissão. Freire (1996, p.22) afirma categoricamente que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

É preciso que o professor reconheça que ensinar é um ato de aprendizado e, ao reconhecer esse fato, compreenda que a prática educativa é uma relação dialética. O que torna rico esse processo são as infinitas possibilidades que se abrem ao educando e ao educador, de “ensinar – aprender”. A aprendizagem verdadeira ocorre quando professores e alunos se transformam em sujeitos construtores e reconstrutores do saber ensinado: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

É nesse sentido que o papel do professor crítico não se resume a ensinar o conteúdo, mas a desenvolver no educando a capacidade de relacionar o conhecimento adquirido à

realidade de seu mundo. Entretanto Cortella (2005) aponta que há uma outra visão de educação que afirma que a função da escola é estar a serviço do poder, reproduzindo desigualdades sociais. O educador, neste caso, é um agente representante da ideologia dominante e a escola um aparelho ideológico do Estado com a função de perpetuar o sistema. Assim a escola não é autônoma, mas determinada pelas classes dominantes e reproduz a hierarquia dos setores industriais, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, acompanhantes. O professor, nesta concepção, tem o papel de se adequar e adequar os alunos ao modelo institucional já que não reconhece a escola como ferramenta para a transformação. Porém há, de acordo com Cortella (2005), outras formas de interpretar a função da escola e dos educadores: ao mesmo tempo conservar e inovar. A escola tanto pode reproduzir injustiças quanto pode se instrumentalizar para operar mudanças. O educador, assim, tem um papel pedagógico, mas também político.

Freire (1996) julga improvável o ato de ensinar e aprender sem pesquisa e sem reflexão, pois quem ensina busca o conhecimento e estimula os educandos a desenvolver sua capacidade de busca e de reflexão. A ideia que Freire (1996) defende parte da ação educativa que deve surgir da realidade concreta dos alunos, pois deve pertencer à prática docente respeitar o conhecimento que eles trazem de suas vivências e experiências. Ensinar, portanto, é muito mais que depositar conhecimentos, pois não tem como ponto de partida o conhecimento elitizado ou uma verdade absoluta, mas a própria leitura de mundo que o educando traz. A leitura do mundo, para Charlot (2005) está condicionada à condição já tratada por Freire (1996) de toda pessoa: a de ser um sujeito histórico. Significa que para todas as pessoas, não é possível apropriar-se de todo o patrimônio humano, assim, somos parte de uma época, de uma sociedade e de uma determinada classe social.

Há, sem dúvida, muitas exigências para o ato de ensinar. Como pontua Freire (1996) para quem ensina faz-se necessário espírito crítico, curiosidade e motivação. Despertar no aluno o desejo de aprender e de descobrir o mundo dependerá da não passividade do professor diante do conhecimento construído.

É nesse sentido que Charlot (2005, p.78) afirma que os docentes não podem “gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno”, indicando que o ensino não é uma atividade tranqüila, mas permeada por tensões. Embora os docentes sejam profissionais legitimamente reconhecidos como transmissores de humanidade, sentem-se sempre ameaçados e culpabilizados, pois contradições e imposições permeiam sua atividade e os fragilizam, tornando a prática educativa crítica, vista como uma forma de intervir no

mundo e de desmascarar a ideologia dominante, como propõe Freire (1996), um grande desafio.

Como afirma Charlot (2005), os professores têm a função de transmitir o conhecimento humano a seus alunos. Deriva da função uma relação antropológica, muitas vezes interpretada como relação de afetividade, em que os jovens esperam dos adultos que estes lhes transmitam o patrimônio humano acumulado. Por sua vez, os adultos, no caso os docentes, motivam-se pelo desejo de cuidar das gerações mais jovens, transmitindo-lhes a herança humana.

Embora o processo educativo seja mediado por recursos materiais como equipamentos e materiais pedagógicos, a educação não produz mercadorias, mas forma pessoas e é na relação humana que o trabalho docente se realiza. Por mais que as melhorias estruturais sejam importantes, a ênfase para aprimorar o processo educativo deve estar nas políticas que valorizam os docentes.

Isso posto, analisaremos o processo de valorização dos professores, o efeito das reformas educacionais nas últimas décadas sobre a reestruturação do trabalho docente. Discutiremos a proposta de educação integral e as implicações sobre o trabalho docente. Debateremos a formação continuada como um elemento de desenvolvimento profissional e a escola como espaço para essa formação e apresentaremos conceitos e considerações teóricas sobre a jornada de trabalho docente.

2.1.1 A Valorização docente

Essa seção se inicia tendo como referência o que os autores que debatem a melhoria da qualidade da educação brasileira afirmam: que a qualidade da educação depende de professores valorizados e com adequadas condições de trabalho. Esta questão também está destacada na pesquisa de Rocha (2009):

A melhoria da qualidade da educação exige a elaboração de uma política de valorização dos/as profissionais da educação, com uma jornada de trabalho compatível com a sua função social, que garanta ao mesmo tempo o atendimento aos/ às estudantes e tempo para formação e planejamento coletivo (ROCHA, 2009, p.291).

O debate sobre a valorização do professorado como um elemento essencial para uma escola pública, gratuita e de qualidade já acontecia no Brasil desde 1822, período em que se registrou a primeira referência a um piso salarial nacional e é ainda uma questão muito

debatida em nosso país (MEC, 2012; ROCHA, 2009). A história da profissão docente no Brasil mostra as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas relações de trabalho e como a valorização docente se desenvolveu até os dias atuais.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, embora a sociedade brasileira reconheça o valor que a profissão docente possui para o desenvolvimento do país, essa valorização ainda não ocorre de maneira concreta nas condições salariais e de estatutos de carreira em grande parte dos municípios e estados. Apesar disso, no cenário dos empregos formais brasileiros, os professores possuem uma posição importante, similar aos dos países avançados, ocupando em torno de 10% por cento dos empregos formais no país (GATTI e BARRETO, 2009).

A questão da valorização docente no Brasil foi debatida inicialmente com a reflexão sobre o aspecto salarial e no momento em que ser professor não estava mais vinculado ao pertencimento a uma ordem religiosa (ROCHA, 2009).

A educação formal no Brasil se iniciou com os jesuítas. Entre 1549 e 1759 os professores das elitistas escolas brasileiras eram religiosos que professavam o voto de pobreza e viviam de rendas oriundas das relações mercantis. Após a expulsão dos jesuítas em 1759 e de um período de mais de uma década sem escolas, surgem dois tipos de professores: os que eram pagos pelos tributos públicos e os que trabalhavam em escolas particulares e cujos salários provinham dos recursos financeiros de fazendeiros e comerciantes (ROCHA, 2009).

Após a Promulgação da República em 1889 e da Constituição Federal em 1891, três tipos de classes de professores surgiram, os do secundário do Liceu, bem remunerados, os do primário municipal e estadual, mal remunerados e os religiosos que não possuíam renda, mas viviam uma vida abastada, financiada pela mensalidade paga pelos pais dos alunos que estudavam em suas escolas (ROCHA, 2009).

O processo de expansão do ensino primário, iniciado em 1827 com a proposta de ensino público e gratuito (excluídos os escravos), que se consolida na metade do século XIX com a criação de grupos escolares que funcionavam pela manhã, tarde e noite, trouxe repercussões importantes para o trabalho dos professores que passa a ser organizado em disciplinas, horários e calendários. Rocha (2009) relaciona as mudanças: os grupos escolares passaram a aglutinar um grande número de professores, de funcionários, de salas de aulas, e demais dependências. O professor perde o poder de decidir o que o aluno vai aprender e de avaliar o que ele aprendeu, dividindo essa responsabilidade com outros profissionais. Ser professor significa, a partir de então, dar aulas em uma escola que atende às massas e seu salário passa a ser pago por tributos públicos.

A remuneração docente fica vinculada à correlação entre aumento do número de matrículas, aumento do número de professores e a divisão dos fundos públicos destinados ao pagamento dos salários. Quanto maior o número de matrículas, maior o número de professores. Os fundos destinados à educação foram cada vez mais divididos, gerando salários cada vez menores. Entretanto, no setor privado, o mesmo não ocorria, pois quanto maior o número de matrículas, maior era o lucro dos empresários que investiam nesse setor. A valorização do salário do professor se pauta, a partir dessas mudanças, na luta entre trabalho e capital e em comparações de mercado público e privado. Nos setores públicos os salários foram reduzidos, a jornada é ampliada, indicando que para o aumento das matrículas e do número de professores, não há correspondência de arrecadação dos tributos destinados à educação (ROCHA, 2009).

Para manter um padrão de vida próximo ao da classe média e driblar os baixos salários, os professores passam a exercer jornadas múltiplas de trabalho. Observa-se a crescente evolução da situação de desvalorização salarial, desqualificação profissional e sobrecarga de trabalho para os docentes brasileiros (ROCHA, 2009).

O debate sobre a valorização docente se vincula a dificuldade histórica por parte dos docentes brasileiros de se representarem enquanto categoria profissional, situação parcialmente decorrente de uma visão social de que essa profissão é exercida por pessoas motivadas por vocação ou por missão (GATTI e BARRETO, 2009).

De fato, há, segundo Arroyo (2000), questões que condicionam o perfil profissional dos docentes e que se referem a uma imagem social que a categoria carrega:

A ideia de vocação, por exemplo, o componente vocacional a serviço dos outros e de ideais, foi perdendo peso. Entretanto, essa visão ainda é forte na autoimagem de muitos professores. Poderíamos pensar que são resquícios de uma visão religiosa que ainda perduram e que o avanço do profissionalismo irá apagando? Uma crença um tanto evolutiva e precipitada. A ideia de vocação pode estar incrustada na ideia de profissão (ARROYO, 2000, p.33).

Arroyo (2000) julga ser difícil apagar essa imagem culturalmente construída, esse traço vocacional, de dedicação e amor à profissão. Reconhece que a profissão docente está relacionada a um compromisso político do qual não se pode desvincular, mas nem por isso deve-se deixar de buscar superar uma herança social à qual os administradores recorrem para justificar salários, carreiras e condições de trabalho.

Do mesmo modo, autores como Chamon (2006) e Rocha (2009) propõem a reflexão sobre o processo de feminização do magistério. Acredita-se que a feminização do magistério,

fenômeno que se manifesta desde a segunda metade do século XIX, foi constituída para atender a interesses políticos.

Segundo Chamon (2006) o magistério sofreu significativas mudanças quando o capitalismo industrial estabeleceu uma hierarquia entre as profissões e concedeu destaque àquelas que estão mais apropriadas para as exigências da industrialização e suas ideologias. A educação de massa passou a ser controlada pelo Estado, voltada para a formação dos filhos dos trabalhadores, perde o prestígio e é assumida, paulatinamente, pelas mulheres.

Nesse sentido observa-se que as mulheres, até o século XIX, eram excluídas da esfera pública, vivendo os modos e costumes de uma sociedade tipicamente agrária e sendo educadas a partir de ideologias religiosas, comandadas pela doutrinação católica dos padres jesuítas e sob a tutela masculina dos pais e dos maridos. Ao longo do século XIX amplia-se o universo feminino pela necessidade de urbanização, impulsionada por questões econômicas, políticas e sociais:

Fora criado um alargamento do universo sócio cultural das famílias da classe dominante e um maior espaço de mobilização de suas mulheres. Por outro lado, as mulheres das camadas populares ganhavam o espaço público como trabalhadoras no comércio e nos serviços (CHAMON, 2006, p. 04).

Um novo papel social é atribuído às mulheres através do surgimento de ideias e de pensamentos que defendem a importância delas para o bem estar físico, moral e espiritual das famílias e das pátrias. Essa nova perspectiva gerou questionamentos sobre a educação das meninas. Entretanto, quando:

A industrialização dos meios de produção se encontrava sedimentada e em expansão em várias regiões da Europa, na segunda metade do século XIX, a força de trabalho feminino não se fazia mais tão necessária aos donos do capital. Era necessário encontrar mecanismos sociais que restabelessem os velhos valores da ideologia patriarcal fragilizados pelos interesses da produção e do lucro (CHAMON, 2006, p. 04).

Como vimos, estabeleceu-se, nos países europeus, um ideal cristão de feminilidade em que as mulheres das classes médias, através do trabalho filantrópico, se expressavam na esfera pública, ao mesmo tempo em que as mulheres trabalhadoras sofriam retração de sua participação no mercado de trabalho assalariado, pois são convidadas a participar da sociedade em seus papéis de mãe, filhas, esposas e irmãs e com destaque para o trabalho de caridade:

As categorias gênero e classe nos permitem perceber que o capitalismo vitoriano⁸, embora desenvolvendo ações assimétricas, relativas ao espaço de trabalho para com as mulheres de diferentes classes sociais, une-as no plano ideológico, transformando-as em trabalhadoras suplentes da ação do Estado (CHAMON, 2006, p. 05).

Afirma Chamon (2006) que no Brasil, em 1827, surge em nosso país um sistema de ensino precário, ineficiente e excludente, sem uma política educacional definida e uniforme para todo o território nacional e sem recursos sólidos para sua ampliação. Para as mulheres eram reservadas vagas limitadas, em escolas exclusivamente femininas e restritas à educação primária, cujo currículo priorizava os trabalhos manuais. Para as meninas das classes elitizadas a aprendizagem do canto, da dança, do francês e de habilidades manuais era feita em casa, por professores particulares e com o propósito de prepará-las para a vida em sociedade. Esse quadro reflete o pouco valor que era dado à educação feminina e a posição social secundária que a mulher ocupava nessa sociedade. Entre professores e professoras havia, permeada pelas relações de gênero, diferenciações de currículo e de salário, já que a geometria, estabelecida como critério para escalonar níveis salariais, não fazia parte do currículo de ensino para as meninas. Em 1837 havia 100 escolas públicas de primeiro grau e 29 de segundo grau com frequência de 4.857 meninos e 14 escolas de primeiro grau com frequência de 352 alunas (CHAMON, 2006).

Antes de ser monopolizado pelo Estado, o magistério era exercido por profissionais liberais, experientes na arte de ensinar. Esses profissionais gozavam de grande prestígio junto às famílias que podiam pagar seus salários. Ao passar à condição de trabalhadores do Estado, a profissão docente, exercida prioritariamente pelos homens, sofre desvalorização. Chamon (2006) destaca:

Esses profissionais formados no próprio trabalho e respeitados pelos pais e comunidade foram passando à condição de empregados do Estado. As relações de trabalho tinham sido concretamente redefinidas numa nova organização do processo de trabalho, que passou a desprezar o saber do professor e a desvalorizar o seu trabalho, pagando baixos salários pelos serviços prestados. O governo não assumia o sistema de instrução pública como sua responsabilidade, transferindo para os professores a culpa de todos os seus insucessos (CHAMON, 2006, p.7).

O movimento republicano nas últimas décadas do século XIX abre novas reflexões sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país e sobre a participação da mulher na sociedade. À medida que o magistério passa a se delinear como um campo de

⁸ A Era Vitoriana, período marcado por conquistas coloniais, por forte desenvolvimento econômico e industrial da Inglaterra. Corresponde ao reinado da Rainha Vitória (1837 – 1901). Disponível em: http://www.suapesquisa.com/historia/era_vitoriana.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

atuação para as mulheres amplia-se a escolarização feminina. Entretanto, a oportunidade concreta de continuidade para os estudos femininos eram as Escolas Normais que surgiram em Minas Gerais em 1871 e, embora pudessem ser frequentadas por rapazes e moças, tinham maior adesão das filhas das classes elitizadas. Chamon (2006) enfatiza que:

Era preciso buscar a superação do caótico quadro em que se encontrava a educação nacional. Era importante formar um corpo estável de profissionais, que não buscasse no salário o motivo de seu ofício. As mulheres vão sofrendo apelos das políticas públicas para substituírem os homens na “nobre” missão de educar. Não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico e vai impregnando o imaginário social feminino com o discurso da “vocação” (CHAMON, 2006, p. 08).

O contexto retratado por Chamon (2006) e reforçado pela afirmação abaixo, nos esclarece sobre a construção histórica da profissão docente ser majoritariamente composta por mulheres ainda nos dias atuais:

Enquanto os homens buscavam novas oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, as mulheres iam sendo chamadas, em nome de suas qualidades morais superiores, para ocupar esse campo de trabalho abandonado (CHAMON, 2006, p.08).

Construiu-se, não somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, a associação entre magistério público e desprestígio profissional. A evasão dos homens como profissionais da educa o, especialmente da escola básica, se deve a uma visão pouco edificante de uma profissão mal remunerada e pouco valorizada pelo Estado e pela sociedade, mais que isso, esta evasão significou também uma jornada de trabalho maior para as mulheres, pois a elas cabia o trabalho cotidiano no lar bem como o cuidado com os filhos (ARROYO, 2000 e CHAMON, 2006).

Entretanto existem propostas de um olhar menos estigmatizante sobre a especificidade das mulheres na carreira docente.   preciso analisar o modo de ser da mulher no ensino a partir de seu papel como agente histórico. A visão sobre o baixo status da profissão docente decorre da visão masculina da “mãe bondosa e maternal no trato dos alunos”, mas há também o ponto de vista de que as qualidades femininas são necessárias na educa o e na sociedade (BOLÍVAR, 2002, p.81).

Segundo Bolívar (2002, p.81) ”Os estudos feministas na esfera da educa o criaram um *corpus* teórico daquilo que significa ser mulher nessa esfera, para além das imagens tradicionais, com vistas a defender uma reconstru o feminista do mundo”. Essa busca significa tratar a feminiza o do ensino para além da política de proletariza o do trabalho

docente e dar, a esse processo, uma perspectiva de mudança qualitativa que influencia de forma positiva a educação com os modos de “ser e estar” da mulher na profissão.

Segundo Arroyo (2000), nas últimas décadas, os professores lutam por redefinir esses imaginários determinados pelas ideias de magistério enquanto vocação e de supremacia da mulher na profissão docente, para melhorar as condições em que a profissão é exercida, mas também para mostrar um outro perfil ancorado em valores que repercutam numa imagem baseada em profissionalismo.

Esse movimento de busca por valorização e reconhecimento profissional é claramente percebido pela participação dos trabalhadores em educação em movimentos como a Constituinte de 1988. Nessa ocasião foi proposto o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), transformado na Lei nº 11738 em 2008 (ROCHA, 2009):

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2008, p. 01).

Ter um piso salarial nacional docente significa que os sistemas de ensino não poderão pagar aos seus professores em início de carreira e com habilitação mínima, um valor menor do que o definido pela lei. Em 2008, ano em que o PSPN passa a vigorar como lei, o salário base do magistério público brasileiro era de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) e no início do ano de 2016 passa a ser de R\$2.135,64 (dois mil, cento e trinta e cinco reais e sessenta e quatro centavos), o que significa um aumento real de 46,5% (PORTAL BRASIL, 2016). Esse piso é pago aos professores com formação em nível médio, na modalidade normal e com carga horária de trabalho de 40 semanais (BRASIL, 2008). Entretanto, observa-se a grande dificuldade dos sistemas de ensino em acompanhar essa evolução. O Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº18 de 2012 (MEC, 2012) faz referência a essa questão ao apontar que a não aplicação da lei tem ensejado enfrentamentos entre os professores da educação pública e os governos, tanto no valor do piso salarial quanto na composição da jornada de trabalho.

Ao longo dos anos e no decorrer dos debates, especialmente dos congressos da Confederação dos Professores do Brasil (CPB)⁹ e nos processos da Constituinte¹⁰, os

⁹ Fundada em Recife no ano de 1960 como Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), passou a ser denominada Confederação dos Professores do Brasil (CPB) com a incorporação dos professores secundários. Em 1990 passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) buscando unificar várias federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional (disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>). Acesso em 01 de junho de 2016.

elementos da política de valorização docente brasileira foram construídos e apontados: a importância de uma titulação acadêmica e de enquadramento profissional numa carreira que ofereça estabilidade e progressão. Da mesma forma foram consideradas essenciais a proteção e valorização salarial, através de um piso profissional para o magistério público (ROCHA, 2009). São incluídas também a jornada de trabalho, a progressão na carreira e a formação continuada e em serviço.

Percebem-se avanços, nessa direção, no marco legal brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, que inscreve a valorização dos profissionais de ensino por meio de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 2012):

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 (BRASIL, 1988, p.121).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394-96), em consonância com a Constituição Federal, determina a valorização profissional:

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 (BRASIL, 1996, p.22).

A Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), já determinava, em consonância com a LDB (9.394 de 1996), que os estados e municípios elaborassem os planos de carreira e remuneração do magistério público a partir das diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que

¹⁰ A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada no dia primeiro de fevereiro de 1987 e promulgou a Constituição Federal em 1988 (disponível em: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/noticias-institucionais/ha-25-anos-era-eleita-a-assembleia-nacional-constituente>. Acesso em 01 de junho de 2016.

trouxe exigências para o repasse de verbas para os sistemas municipais e estaduais, reiterou a exigência de planos de carreira para a valorização da carreira docente.

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público (Resolução 03/1997) foram reformuladas pela Resolução 2/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e fixam diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público e no aspecto de jornada da trabalho determina:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar (BRASIL, 2009, p.02).

A Lei Federal, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) - Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 e regulamentou a jornada dos professores, prescreveu a atuação de dois terços da carga horária docente com atividades em sala de aula e um terço para atividade extraclasse (BRASIL, 2008): “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p.01).

Destaca-se ainda o Parecer CNE/CEB 9/2010 que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 2/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005, aprovada em 25 de junho de 2014 passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE) e propõe metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, para o acesso, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. As diretrizes do novo PNE são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB - que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.01).

Em sua meta 6 recomenda a expansão da tempo diário de escolaridade para os alunos por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares e as atrela à ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias: 6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola(BRASIL,2014, p.09).

O plano apresenta também medidas imprescindíveis para que as condições do exercício da profissão sejam compatíveis com a responsabilidade docente. A valorização dos professores das redes públicas da educação básica, por meio de formação adequada e condições dignas de trabalho, é um princípio básico para a melhoria da educação, dos índices educacionais, das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País. Abaixo destacamos as metas do PNE que prescrevem a valorização docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL,2014,p.16).

A meta 15 é o reconhecimento de que a formação acadêmica do professor é um requisito indispensável ao exercício profissional docente, um direito do profissional da educação e indica que o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica, no Brasil, ainda não se concretizou. Em consonância com a meta 15 está a meta 16

que reconhece que a formação continuada, no âmbito do ensino superior, também é um direito dos professores da educação básica e uma exigência para o aprimoramento do exercício profissional.

A Lei nº 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública estão referendadas na meta 17. A meta 17 indica o reconhecimento de que há uma grande defasagem entre os salários dos profissionais do magistério com escolaridade superior ou mais e os demais profissionais com a mesma escolaridade e, para corrigir essa distorção, propõe uma equiparação progressiva. O PNE (2014) traz, entre suas estratégias, constituir um fórum permanente, para acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, entre outras:

Meta 17: 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 (BRASIL, 2014,p.17).

A meta 18 está também em consonância com a Lei nº 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Indica a preocupação em tornar a carreira do magistério atrativa e viável. É importante ressaltar que o reconhecimento da relação entre valorização do magistério e o estabelecimento de plano de carreira já está prescrito na LDB, art. 67, e no texto revisado da Constituição Federal de 1988.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL,2014, p. 17).

É possível perceber que estas metas são estratégicas para que as demais metas educacionais brasileiras para o próximo decênio sejam atingidas. Tais medidas respaldam as expectativas da sociedade e dos governos, de que as novas gerações se sintam estimuladas a

exercer a profissão docente e para que haja avanços na qualidade da educação básica brasileira.

A definição de um piso salarial, as Diretrizes Nacionais para a Carreira e a composição de um terço da carga horária de trabalho docente voltada para planejamento e formação podem ganhar impulso com o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 para o próximo decênio, mas o Brasil é um país que tem muitos desafios a superar no sentido de criar condições para o apoio e fortalecimento do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

Outras propostas têm sido debatidas no cenário nacional com o objetivo de dar novos rumos à educação brasileira, entre elas está a do Senador Cristovam Buarque que apresentou a proposta de federalização da educação básica que tem como objetivo garantir a todas as crianças brasileiras uma escola de alta qualidade, em qualquer cidade do território brasileiro (BUARQUE, 2011). O pressuposto principal da proposta é que toda criança brasileira tem direito a uma educação de qualidade, independente da família ou do lugar onde nasceu.

Segundo o idealizador da proposta, todas as escolas localizadas dentro do território brasileiro devem ter o mesmo padrão de qualidade das escolas federais que já existem no país, a partir da coordenação do Ministério da Educação (MEC) frente ao “Novo Sistema Federal de Educação Básica”. Além da concentração da educação básica no MEC, a proposta impõe a efetivação de uma seleção rigorosa de novos professores para atuar nas escolas federais e os docentes que já atuam nas esferas municipais e estaduais devem ser incorporados ao novo sistema, com salários ajustados e atrativos, não somente para os que permanecem, mas para os jovens profissionais:

Consolidação de uma Carreira Nacional do Magistério unindo as carreiras dos professores das atuais escolas federais e abertura de concurso para ampliar o número de professores dessa mesma carreira, com a garantia de um salário que atraia os mais brilhantes jovens que saem das universidades com interesse e vocação para o magistério, selecionados com o máximo rigor e submetidos a constantes avaliações (BUARQUE, 2011, p. 05).

O Senador supra referido apresenta uma série de proposições relativas ao desenvolvimento da profissão docente que estão vinculadas à proposta de federalização da educação básica, cujas escolas deverão funcionar em horário integral para alunos e professores. Uma das principais questões debatidas por esta proposta parte do pressuposto de que os salários dos professores devem ser adequados à função: “Todos os estudos mostram

que um salário de R\$ 9.500,00¹¹ é necessário e suficiente para atrair para o magistério os melhores quadros da juventude” (BUARQUE, 2011, p.08). Entretanto o idealizador da proposta pressupõe que salários atraentes não garantem, por si só, profissionais competentes para a docência e, por isso, aponta a seleção como um aspecto fundamental para o sucesso da federalização:

O professor da carreira federal será escolhido inicialmente em concurso para identificar sua formação; depois, pela identificação de sua vocação, colocando os selecionados em sala de aula pelo período de um ano no fim do qual ele pode ser contratado ou reprovado por falta de vocação e habilidade, mesmo depois de ter passado na primeira etapa (BUARQUE, 2011, p.09).

Buarque (2011) acredita que ser bom professor requer conhecimentos dos conteúdos e habilidades para lidar com os mais modernos equipamentos. Além disso, é preciso também vocação, habilidade e gosto pela profissão. Por isso os professores deverão, nessa nova carreira federal, possuir “estabilidade responsável” o que significa que poderão ser exonerados caso a avaliação de seu desempenho, de sua dedicação e de sua formação não forem adequadas a uma escola de qualidade.

São relacionadas ações importantes para a valorização docente:

- a. Criação do Exame Nacional de Certificação de Professor - exame anual, com o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento profissional dos professores e garantir qualificação uniforme em todo o País. Isso equivaleria à concessão de um selo de qualificação federal a cada professor brasileiro, fosse ele da rede estadual ou municipal de ensino.
- b. Lançamento do programa de Certificação Federal de Professores – certificação outorgada pelo Governo Federal a professor da educação básica que se submetesse ao exame nacional.
- c. Criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação - rede composta por universidades e outras instituições, criada para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino.
- d. Bolsa Federal de Incentivo à Formação do Professor - gratificação a ser paga ao docente que obtivesse certificação no Exame Nacional de Professores, e que aumentaria em até 30% seus vencimentos.
- e. Iniciação e atualização do Censo dos Professores da Educação Básica para identificar demandas dos professores e colher opiniões sobre programas de formação.
- f. Financiamento à compra de computadores por professores.
- g. Lançamento do programa para compra de casa própria para professores dos municípios atendidos pelo Programa Escola Básica Ideal, financiado com apoio da CEF (BUARQUE, 2011, p.28 – 29).

Essas proposições demonstram a preocupação em ter a valorização dos docentes como “carro chefe” da revolução da educação básica no Brasil (BUARQUE, 2011). Entretanto não

¹¹ Ano de referência 2011. Valores em dólar = 2.794

há unanimidade sobre a federalização da educação básica. As resoluções da Confederação Nacional da Educação (CONAE, 2010¹²), ratificadas pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação (SASE – MEC) indicam a organização do Sistema Nacional de Educação (SNE)¹³ com base na cooperação e no regime de colaboração¹⁴. O argumento é que, organizar a educação básica na perspectiva da federalização, impõe que sejam feitas profundas revisões do texto da Constituição Federal com relação à partilha dos tributos para a educação o que resultaria na revisão das competências já determinadas pelo pacto federativo de 1988 (CNTE, 2015). Buarque (2011) combate a indisposição quanto à federalização da educação básica baseada no pressuposto do pacto federativo afirmando que:

O atual pacto federativo brasileiro é caótico, sem princípios filosóficos. Surgiu dos interesses de caciques regionais ainda no tempo das capitanias hereditárias. Continuou no início da consolidação da nova nação, sem razões culturais fortes. Depois da República, para manter o poder dividido entre “coronéis”, preferimos ser Estados Unidos a ser República unitária. Quando foi necessário, essa descentralização foi usada pelo poder central para beneficiar um Estado sobre outro, como no caso da industrialização de São Paulo. Nas últimas décadas, passamos a pior de todas as situações: um centralismo fiscal com descentralização nas responsabilidades. Para não fazer uma reforma fiscal descentralizada, e para atender às necessidades de cada ente federativo, foi criada uma caótica colcha de retalhos de captação e distribuição de recursos fiscais. O resultado foi a consolidação de uma Federação perversa: oferece a cada estado e município o direito de sobreviver com seus poucos recursos e algumas ajudas do governo central. A descentralização condenaria cada estado e município pobre a sobreviver pobremente com seus próprios recursos. O pacto federativo exige uma filosofia moral: toda criança

¹² A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço onde a sociedade brasileira discute a educação, define caminhos para a construção de um projeto nacional de educação. A primeira aconteceu entre 28 de março e 1º de abril de 2010 e a segunda aconteceu entre 9 e 23 de novembro de 2014. A primeira foi um movimento que se consolidou no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 25 de junho de 2014 e a segunda teve como objetivo apresentar propostas que subsidiarão a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>. Acesso em: 25 de junho de 2016.

¹³ Previsto no artigo 214 da Constituição Federal: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p.123).

¹⁴ Previstos no artigo 23 da Constituição Federal: É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; (BRASIL, 1988, p.29).

E no artigo 211, parágrafo 4 da Constituição Federal: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988, p.122). Disponíveis em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em 25 de junho de 2016.

O regime de colaboração está previsto também na Lei nº 9394/96 (LDB), Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Parágrafo 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Parágrafo 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos dessa Lei.

brasileira, independente do ente federativo onde nasceu e vive, receberá do poder público o mesmo valor para sua Educação Básica. A saída é a centralização por parte da União da responsabilidade de ações do interesse de cada cidadão e cidadã, brasileiro ou brasileira, centralizando a educação para fazer a descentralização com justiça. Dentre as centralizações para a descentralização com justiça, a principal é a educação: cada criança com os mesmos recursos para sua educação independentemente de seu município e de sua família. Um pacto federal ético e ao mesmo tempo do interesse nacional (BUARQUE, 2011, p.23).

No dia 23 de junho de 2015, o site Agência Senado¹⁵ anunciou que o Projeto de Lei de autoria do Senador Cristovam Buarque (Senado/PLS/ 320/08), que autoriza o Poder Executivo a criar o Programa Federal de Educação Integral de Qualidade para Todos e a Carreira Nacional do Magistério da Educação de Base, foi aprovado em decisão final, no dia 23 de junho de 2015, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte. A notícia ainda esclarece que se não houver recurso para votação pelo Plenário do Senado, a iniciativa segue direto para análise da Câmara dos Deputados.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Parecer CNE/CEB nº 18 de 2012, manifesta também o reconhecimento da necessidade da valorização profissional e do papel fundamental dos docentes no processo educativo (MEC, 2012). Esse parecer aponta “um consenso em torno da aplicabilidade da composição da jornada de trabalho dos professores, prevista na Lei nº 11.738/2008” e orienta o piso salarial profissional nacional que é uma luta histórica dos profissionais da educação brasileiros (MEC, 2012, p.03).

Para o CNE (MEC, 2012) a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) de 2008 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, assim como os movimentos empreendidos pelas escolas, pelas conferências municipais, intermunicipais e estaduais que as antecederam, apontam para a construção de um Sistema Nacional de Educação que concretize o regime de colaboração entre os entes federados.

No Parecer CNE/CEB nº 18 (MEC, 2012) ainda há a referência sobre a Prova Nacional de Concurso para ingresso na Carreira Docente por adesão, instrumento através do qual o regime de colaboração entre os entes federados deverá se concretizar. Esta avaliação, discutida desde o ministério de Fernando Haddad (2005 – 2012) ainda não está definida e está em processo de elaboração pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶.

¹⁵ Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/06/23/ce-aprova-projeto-que-autoriza-governo-a-federalizar-educacao-basica>. Acesso em: 24 de julho de 2016.

¹⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prova-docente>. Acesso em 27 de junho de 2016.

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Lei 11.494/2007¹⁷ e a Emenda Constitucional 59/2009¹⁸ que acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI caracterizam também o regime de colaboração e apontam para o Sistema Nacional de Educação (MEC, 2012).

A CNTE (2015), que também corrobora com a continuidade do pacto federativo e trabalha no sentido de avançar na construção da valorização dos docentes brasileiros da educação básica pública, realizou nos dias 7 e 8 de agosto de 2015, a 2ª Plenária Intercongressual da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em Brasília, discutindo o piso salarial e a carreira desses profissionais. Segundo a Cartilha Piso e Carreira andam juntos para valorizar os Profissionais da Educação Básica Pública¹⁹ (CNTE, 2015), a Confederação empreende, desde 1981:

Forte luta para a regulamentação de padrões de qualidade nacional para a valorização de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam nas escolas públicas, tendo conseguido aprovar a lei do piso nacional do magistério, em 2008, após um longo período de políticas neoliberais implementadas no Brasil, que restringiram direitos da classe trabalhadora (CNTE, 2015, p.03-04).

O resultado da 2ª Plenária Intercongressual foi a aprovação de duas minutas de projetos de lei sobre Piso Salarial e Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação Básica Pública e têm como objetivo regulamentar os incisos V e VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

O debate é no sentido de avançar na valorização profissional de todos os profissionais da educação, já que a lei do piso do magistério, embora tenha representado grande avanço, atendeu somente parte da categoria, excluindo os funcionários, e “serviu de referência apenas

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 25 de junho de 2016.

¹⁸ Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 25 de junho de 2016.

¹⁹ Disponível em: http://cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2016.

para o vencimento básico dos/as professores/as com formação de nível médio na modalidade normal” (CNTE, 2015, p.06).

Esse debate tem como marco legal a Emenda Constitucional que alterou a redação dos incisos V e incluiu o inciso VIII²⁰ da Constituição Federal, a Lei 11.494/07 (FUNDEB), a Lei nº 11.738/2008 (PSPN), a Lei nº 12.014/09 que discrimina, na LDB, as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação²¹ e a Lei 13.005 (PNE). A CNTE (2015) recorre a esse marco legal para discutir o fato de que o piso e as diretrizes de carreira dos profissionais da educação básica pública brasileira são garantidos constitucionalmente, mas ainda requerem regulamentações e reconhecimento integral dos direitos à valorização profissional:

O piso do magistério, financiado majoritariamente com recursos do Fundeb, equalizou minimamente a remuneração inicial dos/as professores/as nas redes estaduais e municipais. Agora é preciso estender esse direito aos demais profissionais escolares, numa estrutura de carreira com parâmetros nacionais e com recursos financeiros da União, Estados, DF e Municípios, que atendam às prerrogativas de valorização profissional e de acesso e permanência com qualidade e equidade dos estudantes à escola pública em todo Brasil (CNTE, 2015, p.10).

Segundo a CNTE (2015) a perspectiva é de que a valorização dos profissionais da educação seja uma política intrínseca ao SNE e que resgate debates essenciais e consonantes com as necessidades sociais e educacionais de nosso país. Aponta a necessidade de construção de um novo pacto federativo em torno da cooperação financeira para a educação básica com vistas a superar as desigualdades socioeconômicas e educacionais do Brasil. Enquanto esse pacto não é construído, a CNTE sugere o fortalecimento do Fundeb, que reúne grande parte do financiamento da educação básica pública, como principal política pública financiadora do Custo Aluno Qualidade (CAQ)²² e que seja vinculado oitenta por cento dos

²⁰ 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 (BRASIL, 1988, p.121).

²¹ Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009, p.01)

²² O CAQi e o CAQ referendam o inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública e está regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010. O CAQi é o padrão mínimo de qualidade. O CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Sua

recursos desse índice para financiar o piso e a carreira dos profissionais da educação básica pública. Para que haja avanços no financiamento da educação e o índice de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) seja atingido até 2024, como estabelece o PNE, propõe outras medidas:

A devida cobrança de todos os impostos, limitando as isenções e combatendo as sonegações; o aumento progressivo das vinculações de recursos da União, estados, DF e municípios; o efetivo repasse dos recursos da exploração do petróleo (Lei 12.858); a incorporação de novas receitas ao Fundeb, em especial de contribuições sociais; o combate aos desvios de verbas, que em 2013 atingiram 71% dos municípios auditados aleatoriamente pela Controladoria Geral da União; e a limitação de transferência de recursos para a rede privada – medida preocupantemente estimulada pelo PNE (CNTE, 2015, p.18).

A CNTE (2015) destaca a importância da correta aplicação dos recursos da educação, estabelecendo limites, através da Lei de Responsabilidade Fiscal, aos recursos a serem aplicados, garantindo que serão realmente revertidos na valorização dos profissionais das escolas públicas. A Lei de Responsabilidade Educacional, ainda em processo de votação, é apontada pela CNTE (2015) como essencial para indicar elementos objetivos aos quais todos os entes da federação estarão submetidos. Essa lei deve se referendar nas leis especiais que regulamentam a educação no país, como a Constituição Federal, a LDB, o FUNDEB, o PSPN e nas normas futuras do SNE e do Regime de Colaboração.

A CNTE (2015) indica também a vinculação das novas fontes de petróleo para a educação e a saúde, com oitenta por cento dos recursos destinados à valorização dos profissionais da educação de acordo com o dispositivo da Lei 12.858 de 09 de setembro de 2013²³ que dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências.

A CNTE (2015) propõe que a valorização dos profissionais da educação se pautar na organização de uma carreira que considere a garantia de remuneração inicial e ao longo dos

implementação pode ocorrer até 2024. Enquanto o CAQi toma como referência para a remuneração dos profissionais a Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério e como jornada escolar dos alunos o tempo parcial (5 horas) – com exceção da creche, que é de 10 horas –, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação entende que o CAQ deve considerar, ao menos, uma jornada de 7 a 10 horas para os alunos e o piso para todos os profissionais da educação pautado no salário mínimo do Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em 15 de junho de 2016.

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7990.htm. Acesso em 15 de junho de 2016.

anos por nível de formação e que esteja equiparada às demais profissões de mesmo nível de escolaridade. A carreira do magistério deverá possibilitar também a formação inicial e continuada de todos os profissionais. Deve prever mecanismos de evolução numa função ou cargo. A jornada de trabalho deve conter um tempo específico para a formação, para a organização dos trabalhos, para as reuniões pedagógicas e reuniões com os pais e responsáveis. É preciso que a carreira dos trabalhadores da educação tenha garantias de condições de trabalho com segurança, materiais e espaços adequados nas escolas e cuidados com a saúde física e psíquica dos trabalhadores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Parecer CNE/CEB nº 18 de 2012 aponta que a profissão docente possui uma função social importante que é formar cidadãos conscientes e capazes de contribuir para os avanços que a sociedade necessita. Sem um processo de humanização a escola não conseguirá atingir esse objetivo. Significa que o trabalho docente deve ser reconhecido como o elemento mais importante do processo educativo: “Para que a atuação do professor possa corresponder à importância deste papel social, seu trabalho precisa ser valorizado” (CNE/CEB Nº18/2012).

Nesse sentido, daremos prosseguimento às nossas análises, destacando, na próxima seção, o fenômeno da reestruturação do trabalho docente nas escolas de educação básica pública brasileira.

2.1.2 A reestruturação do trabalho docente

Embasados nas afirmações de Freire (1996) sobre ser essencial que as tomadas de decisão progressistas não se esvaziem de “humanismo quando da confrontação entre os interesses humanos e os do mercado” (FREIRE, 1996, p.99 - 100) e que é preciso clareza política para que as mudanças aconteçam, que analisaremos alguns fatos que marcaram as últimas décadas no campo da educação pública.

Para o autor, quando as circunstâncias assim o exigem, os interesses dominantes se empenham para que a educação se torne progressiva: “As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra”. Entretanto, todos os avanços sociais deveriam ser desenvolvidos como um projeto econômico, político e ético “da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional (FREIRE, 1996, p.99).

A heterogeneidade do alunado também se traduziu em problemas que repercutiram no interior da sala de aula. Duarte e Augusto (2007) os relacionam:

Nesse sentido, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula, que se expressam na heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; na inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares. Além de problemas relativos às relações familiares, como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o consumo de drogas entre crianças e jovens, a gravidez na adolescência (DUARTE e AUGUSTO, 2007, p.09).

A partir da preocupação em conceder oportunidades educacionais e contribuir para o desenvolvimento dos países, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. A educação, antes vista como mecanismo de redução das desigualdades sociais, passa a ser tratada como um mecanismo para a equidade social. No “novo paradigma”, desenvolvido na década de 1990 e anos subsequentes, a educação, para além de procurar saldar uma dívida historicamente construída e buscar uma melhor distribuição de renda, passa a ser uma condição ao emprego formal e regulamentado. Sua função básica será formar os alunos para a empregabilidade, mas também passa a ter um papel essencial na condução de políticas compensatórias voltadas à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

As reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas propuseram, pelo menos no campo programático, uma educação voltada para a formação para o trabalho e também para a gestão da pobreza, enfatizando que a educação é o meio de distribuição de renda, de mobilidade social e de estabilidade no mercado de trabalho. O modo de operar proposto por essas reformas é garantir a universalidade do acesso ao ensino, definir gastos e controlar as políticas de uma maneira sistêmica e centralizada, tornando a máquina administrativa pública mais moderna, o que requer modelos de gestão descentralizada, autonomia financeira, planejamento flexível, com base nas noções de eficiência, produtividade e racionalidade próprios da lógica capitalista (OLIVEIRA, 2004; 2007).

Esses modelos passam a influenciar o campo pedagógico trazendo “novos” padrões de organização também do trabalho docente e a exigência de um “novo” perfil de professor. Mas decorreu daí um processo de desprofissionalização dos docentes que também pode ser chamado de perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2004). A perda de identidade do professor se dá nesse processo em que os recursos teóricos e metodológicos não são capazes de atender à gravidade dos problemas apresentados e que, na verdade, necessitam de recursos humanos, financeiros e materiais para sua resolução.

Novas regulações sobre o trabalho docente passaram a existir e a interferir nas relações de trabalho dos professores, trazendo implicações na composição da carreira, nas

condições de trabalho e na remuneração docente. As reformas educacionais empreendidas desde então repercutiram sobre a organização escolar e sobre o trabalho dos professores que estão cada vez mais inseridos num contexto de desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2004).

A profissionalização se contrapõe ao processo de proletarização, à medida que descreve um grupo profissional como aquele que possui autonomia em seu processo de trabalho e que não se submete à regulação alheia. A profissionalização docente, compreendida como autonomia e controle dos professores sobre o seu trabalho, torna-se uma maneira da categoria defender um estatuto profissional que legitime suas competências profissionais específicas, seus rendimentos, vantagens, benefícios e garanta independência, entre outros aspectos. A proletarização do trabalho docente, por sua vez, refere-se à perda de controle da categoria sobre o seu trabalho e provoca a degradação da autonomia, do poder e dos rendimentos (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004 e 2007) afirma que há um processo de desqualificação profissional dos professores quando ocorre uma “imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas” (OLIVEIRA, 2004, p.1134). Esse controle se deve à necessidade da expansão de uma escolaridade de maior qualidade, que forme consumidores menos passivos e mais participativos, portanto, melhor informados. A perda de autonomia, de poder e de autoridade por parte dos professores ocorre à medida que a sociedade perde a confiança de que a categoria seja capaz de superar esses desafios.

Duarte e Augusto (2007) destacam a precariedade das condições de trabalho na educação básica, tanto nas redes municipais, quanto nas estaduais: carga horária de trabalho extensa e intensa; elevado número de alunos nas turmas; recursos didáticos desatualizados; instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; itinerância, rotatividade, absenteísmo; baixos salários; jornadas duplas ou triplas em escolas das mesmas redes ou redes distintas (municipal, estadual ou privada) ou em outros espaços não escolares.

A precarização do trabalho docente notadamente nas esferas municipais e estaduais se manifestam nas relações de emprego, como aumento dos contratos temporários nas redes públicas, arrocho salarial, ausência ou inadequação de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas, instabilidade e precariedade do emprego (GATTI e BARRETO, 2009; CAVALIERE, 2002). Do mesmo modo é objeto de análise de Duarte e Augusto (2007), que ressaltam também a intensificação, a exigência do trabalho coletivo, a busca do envolvimento da comunidade escolar nas atividades e decisões da escola, as avaliações e as políticas educacionais centralizadas. A relevância que a educação ocupa hoje repercute num alto nível

de expectativa da sociedade moderna gerando tensões entre a nova divisão do trabalho na escola e a multiplicidade de atribuições destinadas aos docentes. Mesmo com a presença na escola de novos agentes como monitores, assessores externos, "amigos da escola", estagiários, etc e novas instâncias de decisões, o que ocorre de fato é o acúmulo de papéis e de atividades para os docentes. Os professores, na atualidade, podem ser definidos como trabalhadores multifuncionais, que se veem pressionados a resolver problemas dos alunos e da escola, sendo obrigados a exercer papéis para os quais não foram preparados e nem são remunerados para tanto.

Outra questão importante que marca o trabalho docente é a pressão sobre a necessidade do trabalho coletivo, que deve envolver não só os professores, mas também a comunidade escolar como um todo, mas para o qual não são garantidas as condições necessárias para um trabalho dessa envergadura:

Pode-se dizer que o discurso de se trabalhar mais coletivamente nas escolas encontra-se disseminado nas instituições que compõem a área da educação como um todo, desde os órgãos centrais até às unidades escolares. Essa demanda encontra-se também registrada nas legislações federal, estaduais e municipais, conforme mencionado nesse artigo. A sua realização supõe planejamento, por meio de interações dos docentes com os colegas, especialistas, gestores, funcionários, alunos, pais, comunidade e reorganização dos tempos e da grade curricular para que caiba na jornada de trabalho, junto com os demais procedimentos dessa atividade. No entanto, isso não vem ocorrendo nas redes públicas analisadas (DUARTE e AUGUSTO, 2007, p.18).

Existem, na visão dos docentes, grandes dificuldades para que possam fazer um trabalho realmente coletivo. Entre os fatores que contribuem para essa dificuldade está a cultura individualista e isolacionista própria das escolas, a falta de espaço adequado para planejar e efetivar a reorganização dos tempos de trabalho, a grade de horários, a divisão de tarefas e a dificuldade em consolidar o poder de decisão no interior das escolas. Algumas alternativas são criadas pelos próprios professores, como usar os horários fora da jornada de trabalho e organizar atividades que possam envolver um número maior de turmas para que os professores possam, por sua vez, se organizar em coletivo (DUARTE e AUGUSTO, 2007).

Outro importante aspecto que interfere na profissão docente, na atualidade, se refere às avaliações realizadas pelos órgãos centrais nas esferas municipais, estaduais e federais. Duarte e Augusto (2007) destacam que os processos avaliativos buscam verificar a atuação docente e os resultados do ensino sem, no entanto, considerar as condições de trabalho a que os professores estão submetidos. Assim, contradições são percebidas na relação entre autonomia e avaliação e trazem conflitos para o trabalho docente. A autonomia das escolas e do trabalho

do professor são sugeridos e esperados, no entanto, paradoxalmente, os processos de avaliação centralizada desenvolvem-se, nas escolas, como instrumentos de controle, assim como se mantêm centralizadas também as formulações das políticas educacionais.

De todo modo o trabalho dos professores passa a exigir competências e respostas para os quais não foram preparados, extrapolando as mediações dos processos educativos e exigindo conhecimentos e habilidades de psicólogos, assistente sociais, enfermeiros e pais. Outros aspectos relevantes que se referem ao processo de intensificação do trabalho docente estão relacionados com a necessidade imposta de acompanhamento, orientação e reforço para os alunos que demandam atendimento individualizado e fora da sala de aula. E com aquelas atividades que, de um modo ou outro, devem ser feitas coletivamente: elaborar projeto político-pedagógico, preparar projetos interdisciplinares; participar de assembleias, colegiados e outras instâncias de decisão; incentivar a participação da comunidade e na gestão da escola (OLIVEIRA, 2004; CAVALIERE, 2002; NORONHA, ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2008).

Tardif e Lessard (2008) também apontam elementos que mostram que as condições de trabalho dos professores obtiveram uma maior complexidade ao longo do tempo. Ao prolongamento do tempo de trabalho docente, juntam-se maiores complexidades nos fatores associados à realização de suas tarefas. O trabalho docente é consumidor de energia afetiva, sendo necessário investir muita carga emocional em sua realização, já que é um trabalho essencialmente interpessoal e que exige a apreciação ou, ao menos, o respeito dos alunos em relação ao professor. É nesse sentido que Tardif e Lessard (2008, p.159) apontam a afetividade como um importante recurso para se chegar aos fins da complexa tarefa de ensinar e aprender: “Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa”.

A implicação afetiva do trabalho docente coloca em evidência a dimensão do cuidado e a perspectiva de auxiliar a remediar problemas sociais. Assim, associa-se ao trabalho docente a tarefa de mudar a sociedade por meio das crianças que devem assimilar a igualdade racial, o não sexismo, a igualdade religiosa, entre outros problemas da contemporaneidade. Os professores também identificam, muitas vezes, os problemas pessoais de seus alunos e necessitam ensinar os comportamentos sociais básicos (TARDIF e LESSARD, 2008).

As consequências de um trabalho tão complexo, muitas vezes, são o adoecimento provocado pela apatia ou pelo desespero assim como a desistência em exercer a profissão docente. Duarte e Augusto (2007, p.10) estão certas de que: “Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula”, causando mal – estar nos docentes.

Paschoalino (2009) em seu livro “O Professor Desencantado”, afirma que o mal-estar docente é produzido pelo fato dos professores não conseguirem administrar as várias expectativas que são colocadas sobre eles:

As diversas solicitações e cobranças do trabalho do professor o enfraquecem em seu potencial de autoria, de criatividade, deixando-o, na maioria das vezes, apenas na posição de repetidor de um conteúdo que muitas vezes perdeu o sentido para seus alunos e para ele mesmo. A complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto (PASCHOALINO, 2009, p. 50).

Segundo Paschoalino (2009) há uma divisão entre os fatores que causam mal-estar nos professores. Os fatores primários geram tensões negativas diretamente no trabalho docente cotidiano e se referem ao clima da sala de aula determinados pelos recursos materiais e as condições de trabalho, a violência e o esgotamento diante das diversas exigências da profissão. Os fatores secundários se relacionam ao exercício da profissão docente e são determinados por cinco fatores: “a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente no campo das contestações e das contradições; as modificações do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino; e o avanço do conhecimento e da mudança na imagem do professor” (PASCHOALINO, 2009, p.51).

O acúmulo desses fatores influencia a imagem que os professores possuem sobre si mesmos e sobre sua profissão gerando uma crise de identidade. Essa crise de identidade é agravada pela falta de apoio que as famílias apresentam ao ofício do professor e da sociedade como um todo, que culpam os professores pelo fracasso educacional e não demonstram respeito por seu papel²⁴. Os investimentos que os professores fazem em seu trabalho, mas que não geram resultados satisfatórios também são motivo de agravamento do mal-estar docente. A má remuneração do trabalho dos professores força a jornada ampliada e gera um status social negativo (PASCHOALINO, 2009).

As causas contemporâneas de mal-estar docente, como o desprestígio social causado, em grande parte, pelo empobrecimento profissional, a deterioração da autoridade moral dos professores em relação aos alunos, provocado pelo crescente clima de indisciplina que se vive hoje nas escolas, são desencadeadores de um estado de esgotamento emocional e físico. O

²⁴ Exemplo de movimento que agrava a crise de identidade dos professores é o Programa Escola sem Partido, criado em 2004, por membros da sociedade civil que defendem que existem práticas ilegais no ensino brasileiro que se referem à doutrinação política e ideológica praticada por professores, que usurpam da família o direito de educação moral e religiosa dos filhos. O programa conta com defensores e críticos e está na pauta dos debates atuais. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

Burnout, termo inglês que significa queimado ou cansado, descreve a doença que atinge profissionais que, a exemplo dos docentes, sentem-se demasiadamente pressionados pelo trabalho que, geralmente, envolve a lida com pessoas (BOLÍVAR, 2002; MEC, 2012).

A expectativa dos professores de manter a elitização nos sistemas de ensino mesmo estando inseridos num sistema de ensino de massas, o incentivo à competitividade em antagonismo aos valores de solidariedade e cooperação, a falta de tempo para se aperfeiçoar e a possibilidade de trabalhar com conteúdos superados, assim como a necessidade de lidar com conteúdos inovadores, causando insegurança e angústia, são também fatores de pressão sobre os docentes (BOLÍVAR, 2002 ; PASCHOALINO, 2009).

O esgotamento psíquico, físico e emocional dos professores diante das diversas dificuldades de seu trabalho, evidenciadas pelo grande abismo entre o ideal e o trabalho possível e as diversas demandas que a sociedade atual incide sobre o trabalho docente faz pensar na necessidade de uma proposta de educação fundamental voltada para as novas demandas apresentadas pelas escolas no contexto das transformações sociais e diante de responsabilidades e compromissos que não são especificamente escolares, mas que afetam e influenciam os processos pedagógicos.

Nesse sentido vale analisar a proposta de Educação Integral. Em décadas anteriores a função da escola era essencialmente instruir. Hoje faz parte do seu cotidiano o envolvimento com cuidados e hábitos essenciais, além do envolvimento pessoal que grande parte dos alunos necessita desenvolver com seus professores para compensar uma carência de referências afetivas que trazem do ambiente doméstico. A associação entre instrução escolar e necessidades sócio integradoras passa a delinear um perfil para a escola fundamental brasileira. Perfil que vem sendo imposto, muitas vezes, não por uma escolha política e educacional, mas pela própria realidade (CAVALIERE, 2002). Em sistemas educacionais como o da cidade de Belo Horizonte a Educação Integral já se estrutura como política de Educação Integral, assunto que desenvolveremos com detalhes no capítulo 2.

2.1.3 Educação Integral e trabalho docente

A escola e os professores incorporam em suas práticas pedagógicas cotidianas novos elementos à rotina escolar. O trabalho dos professores passa a exigir competências e respostas para os quais não foram preparados, extrapolando as mediações dos processos educativos e exigindo conhecimentos e habilidades de psicólogos, assistente sociais, enfermeiros e pais.

Esses elementos, antes tratados como secundários, passam a assumir posição de destaque nos fazeres cotidianos de professores e alunos, mas, em certos casos, de maneira desorganizada, sem uma elaboração política que dê conta dessas ações como pertencentes ao projeto pedagógico e cultural das escolas. Daí o reconhecimento de que é preciso construir novos parâmetros para que de fato seja possível cumprir com o objetivo de integrarmos todas as crianças à vida escolar de maneira efetiva e com resultados esperados.

A Educação Integral passa a ser vista como uma possibilidade de responder à “necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora” (CAVALIERE, 2002, p.250). Encontramos, na legislação brasileira, avanços para efetivar a proposta de Educação Integral nos sistemas educacionais brasileiros. Essa proposta já encontrava respaldo na Constituição Federal de 1988 que orienta:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.121).

Outro marco legal em nível federal que já previa o desenvolvimento da Educação Integral no Brasil é a Lei 9.394 de 1996 (LDB): “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (art. 87, §5º) (BRASIL, 1996, p.121).

Em 2007 o governo federal lançou o Programa Mais Educação através da Portaria interministerial nº 17/2007 e do Decreto nº 7.083/2010. O Programa Mais Educação²⁵ é uma estratégia do Ministério da Educação para inspirar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral e busca promover:

a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014, p.04).

O Programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano prevê a construção da Educação Integral em um processo em

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

que escola, família e comunidade possam articular-se com ações nas diversas áreas de conhecimento (MEC,2014).

O Manual Operacional de Educação Integral de 2014²⁶ é um documento que orienta sobre o funcionamento do Programa Mais Educação e é destinado aos diretores, vice-diretores e coordenadores das escolas com detalhamentos sobre como aderir ao programa, com etapas de habilitação e divisão de responsabilidades com as secretarias estaduais e municipais de educação.

No processo de construção da proposta de Educação Integral um grande desafio é desenvolver programas que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola e em espaços diversos de sua cidade como praças, museus, clubes, de uma forma que lhes permita se apropriar de conhecimentos e valores que ampliem suas oportunidades de aprendizagem.

A Lei 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷, determina em sua meta 6, que a educação seja oferecida em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Segundo o site Observatório do PNE,²⁸ atualmente, no Brasil, há 42% de escolas de educação básica que oferecem matrículas de educação integral e, juntas, oferecem cerca de 16% de matrículas em Educação Integral.

Segundo a PBH (Belo Horizonte, 2015) a Escola Integral é uma idealização de Anísio Teixeira (1900 – 1971)²⁹ e Darcy Ribeiro (1922 -1997)³⁰ que, com suas ideias e práticas, defenderam e divulgaram a proposta que hoje é compreendida sob três perspectivas: “como formação integral dos sujeitos; articulação de saberes, a partir de projetos integradores; e ampliação da jornada escolar” (BELO HORIZONTE, 2015, p.12).

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17 de julho de 2016.

²⁸ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em 17 de julho de 2016.

²⁹ Proeminente educador brasileiro, participou de importantes reformas educacionais, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), criou a Universidade do Distrito Federal, Conselheiro da Unesco, Secretário da Educação e Saúde da Bahia, criou nesse estado a Escola Parque, precursora da Educação Integral, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), participou da elaboração da LDB de 1961, professor universitário, defensor da escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>. Acesso em 17 de julho de 2016.

³⁰ Antropólogo, Ministro da Educação em 1962, Ministro – Chefe da Casa Civil do Presidente João Goulart em 1963, vice – governador do Rio de Janeiro em 1982, Secretário de Cultura e Senador da República de 1991 até 1997, imortal da Academia Brasileira de Letras. Criou universidades, centros culturais e uma nova proposta de educação pública, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2016). Disponível em: <http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12>. Acesso em 17 de julho de 2016.

O tempo integral na escola deve significar uma complementação importante para o acesso à educação pública e um aumento da garantia de permanência na escola e aprendizagem para os alunos da educação básica. Entretanto, não basta garantir a ampliação da jornada escolar diária. É preciso que os sistemas de ensino, os profissionais, a sociedade e as diferentes instâncias de governo se comprometam com um projeto pedagógico diferenciado, com a formação de seus agentes, com a infraestrutura e os meios para sua implantação.

Cavaliere (2007) acredita que mais tempo na escola não é, necessariamente, condição para a ampliação da qualidade da educação. Para o desenvolvimento de projetos que visem à ampliação do tempo escolar, como é o caso das escolas de tempo integral, a autora propõe dar condições às escolas de assumirem, para além da instrução, o seu papel socializador. Dessa forma será possível propiciar aos estudantes experiências nas múltiplas dimensões de suas vidas, o que, de fato, poderia ser caracterizado como enriquecimento de suas vivências escolares. Essas condições certamente serão construídas a partir da reflexão sobre a expansão das funções da escola, sobre o aluno que temos hoje e sobre a reestruturação do trabalho do professor. Nesse sentido, a capacitação docente contínua e a divisão dos tempos de trabalho são elementos essenciais nesse processo.

As mudanças atuais na concepção de educação, segundo Cavaliere (2007), justificam a necessidade de ampliação do tempo na escola. O papel que a escola tem na vida dos alunos relaciona-se às condições da vida urbana, ao papel que a mulher exerce na sociedade e indica a percepção de que os resultados escolares serão melhores quanto maior for a experiência dos alunos com as práticas escolares.

Os avanços na legislação brasileira mostram a importância do desenvolvimento de alternativas que colaborem para a construção de uma escola que busque acompanhar as mudanças e exigências da vida em sociedade e que não esteja somente para atender um mercado que demanda mão de obra qualificada. Nesta perspectiva é preciso pensar a Educação Integral voltada para a formação do indivíduo pleno.

Acreditamos que, entre os muitos desafios da Educação Integral, está a ampliação do tempo escolar do aluno, mas também do tempo do professor. A ampliação do tempo do aluno está relacionada à perspectiva de oferecer maiores e melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos e de lhes conferir a proteção social necessária para seu desenvolvimento. A ampliação do tempo do professor está relacionada à ampliação de sua contribuição para o desenvolvimento da proposta e ao reconhecimento de que, na construção da Educação Integral, a atuação docente deve ser referência para o desenvolvimento dos projetos

educacionais voltados para a ampliação do tempo e das experiências escolares dos alunos, o que não impede que se tome como referência, também, o fortalecimento das parcerias e o reconhecimento dos saberes da comunidade.

Observamos que no novo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) há indicativos destas premissas quando recomenda, em sua meta 6: a expansão da tempo diário de escolaridade dos alunos por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares e recomenda a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola.

Numa análise crítica, quando os sistemas educacionais que tenham como política a Educação Integral e como estratégia de ampliação do tempo do aluno programas como a Escola Integrada, como é o caso de Belo Horizonte, optam por utilizar a força de trabalho de monitores que não possuem qualificação e formação didático – pedagógica, colocam em risco o desenvolvimento da proposta dentro dos parâmetros proclamados e contribuem sobremaneira para a desconstrução da identidade e da valorização docente. Nesse sentido é preciso atenção para evitar ações, no âmbito dessas políticas, que contribuam com o processo de desvalorização dos professores da educação básica e com o sucateamento da educação.

Embora reconhecendo a premissa de que a Educação Integral se desenvolva na perspectiva da diversidade de espaços, de saberes e de identidades (BELO HORIZONTE, 2015), acreditamos que os sistemas devem se esforçar no sentido de não prescindir da qualificação profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Acreditamos que os professores podem ampliar a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Integral, cumprindo toda sua jornada de trabalho, em regime de dedicação exclusiva, numa mesma unidade escolar. Apesar de propor que a Educação Integral se desenvolva na perspectiva da ampliação do tempo escolar do aluno e que todos (escola, família, comunidade e a própria cidade) sejam educadores e que a educação se faça em outros espaços como forma de reconhecer a diversidade de saberes, a SMED também reconhece que é importante qualificar pedagogicamente os programas envolvidos na promoção da Educação Integral.

No caso da RME-BH sabe-se que muitos são os desafios no processo de implementação da proposta de Educação Integral e no desenvolvimento de projetos de ampliação da jornada escolar dos alunos e, dos quais, destacamos a Educação Integrada. A realidade aponta as diversas dificuldades enfrentadas pelos gestores do programa e que são, sentidas, sobretudo, pelos diretores das unidades escolares: a dificuldade de contratação e de demissão devido aos entraves burocráticos e legais, a inexistência de planos de carreira e de

políticas de valorização dos trabalhadores que recebem tratamentos diferenciados em relação à jornada de trabalho e à remuneração, o grande número de pedidos de demissão por parte dos monitores pelo surgimento de novas oportunidades profissionais e pela falta de motivação devido aos baixos salários. Muitos monitores também são demitidos por demonstrarem falta de compromisso com a escola e com o trabalho, pela não observação dos horários de trabalho e pelo excesso de faltas, pelas dificuldades demonstradas nas relações interpessoais³¹. Essas ocorrências acarretam um quadro de instabilidade e a não garantia de desenvolvimento das atividades propostas, além da desconstrução de vínculos importantes na construção de projetos que visem o aprimoramento e expansão do atendimento educacional aos estudantes do município. É nesse sentido que propomos, a seguir, a reflexão sobre a formação continuada como fator de desenvolvimento profissional e de preparação dos docentes para novas demandas educacionais.

2.1.4 A formação continuada docente

Para Gatti e Barreto (2009) é possível constatar que a formação inicial dos docentes brasileiros tem se mostrado ineficiente e inadequada para que um professor adquira os instrumentos que deem conta das mudanças de paradigmas dos últimos anos e que resultaram em novas proposições curriculares, além de não fornecerem conhecimentos satisfatórios para uma ação prática adequada e para o desenvolvimento de posturas abertas a constantes aperfeiçoamentos e revisões.

Se a formação inicial tem se mostrado ineficiente, também os processos de formação continuada em relação aos professores brasileiros não têm causado os efeitos esperados sobre os resultados dos alunos em termos de desempenho sobre os conhecimentos escolares. Os relatos de alguns professores sobre o processo de formação continuada a que foram submetidos revelam que, após a formação, ainda se sentem inseguros para modificar suas práticas de sala de aula (GATTI e BARRETO, 2009).

Diante disso começa-se a perceber que é importante que os professores sejam envolvidos na construção de políticas de formação docente que considerem a centralidade do fazer pedagógico e da prática cotidiana. É uma forma de desenvolvimento profissional baseado no conceito de auto crescimento. Esse pressuposto baseia-se no fato de que os professores são profissionais que já possuem conhecimentos sobre os quais deverão ser

³¹ Informações obtidas durante o curso de Formação de Gestores / as Escolares 2016 ocorrido em 24 de agosto de 2016 cujo tema foi A Gestão Escolar e a Educação Integral: Diretrizes, concepções e Tendências.

trabalhados os novos conceitos que impliquem em inovações na prática educativa (GATTI e BARRETO, 2009; BOLÍVAR, 2000).

Entretanto, para que novos modelos baseados no protagonismo do professor e no fortalecimento da escola funcionem, Gatti e Barreto (2009) defendem que é necessária a adoção de um estatuto de magistério que garanta 40 horas de trabalho semanais, divididas em 20 horas para atuação em sala de aula e 20 horas para estudos, planejamento e formação. Para as autoras um programa de formação continuada terá efeitos reais e concretos sobre a prática profissional, trazendo novas dimensões e opções ao trabalho docente quando as trocas, as discussões e o levantamento de novas alternativas propostas pela formação continuarem acontecendo no âmbito coletivo da escola. É preciso, portanto, que para além da oferta de programas de formação continuada, haja uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional.

Tardif (2008, p.243), por sua vez, analisa a situação dos professores em diversos países e constata que o professor não pode “ser um sujeito do conhecimento” se não é o autor da própria ação e do próprio discurso. Arroyo (2000, p.37) destaca a queixa dos professores de que a educação é um [...] “campo onde todo mundo dá palpite” e não há ênfase na competência técnica dos docentes, mas nos comportamentos que a sociedade espera que apresentem. Desse modo, ser um bom professor ou uma boa professora, não passa pelo sentido de ser competente, mas de ser amável e demonstrar carinho pelos alunos:

O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário (ARROYO, 2000, p. 37).

Uma forma de reagir a esse imaginário é enfatizando o profissionalismo e a eficiência, qualidade e resultados. Arroyo (2000) se preocupa com os olhares que percebem os professores como tradicionais, despreparados, desmotivados e ineficientes, despolitizados, desmobilizados, sem consciência de classe, visão que se estende desde a época imperial até os dias atuais:

Essas visões tão negativas marcam as políticas, as intervenções e as estratégias políticas. Se a negatividade vem da carência de competências, as soluções serão concentradas em políticas de treinamento e titulações, sempre proclamadas como prioritárias em cada LDB e em cada Plano decenal e sempre deixadas para a próxima década (ARROYO, 2000, p. 203).

Rocha (2009) afirma que, em Belo Horizonte, no ano de 1997, durante a plenária de encerramento do II CONED (Congresso Nacional de Educação) foi consolidada uma proposta de Plano Nacional de Educação denominada de “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”. De acordo com esta proposta, a formação continuada e permanente dos professores deve ser constante da própria jornada de trabalho e ter a escola como o espaço e o tempo privilegiado de formação. Essa formação deveria acontecer em encontros coletivos, com periodicidade prevista, contada como hora/atividade, preferencialmente na própria escola e a partir da necessidade dos professores de refletir sobre a prática e de buscar mecanismos para se aperfeiçoar tecnicamente, eticamente e politicamente.

Gatti e Barretto (2009), ao considerar a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, defendem a escola como o local apropriado para a formação continuada docente. Uma formação continuada que considere o conhecimento científico construído nas universidades, mas também a prática dos professores no fazer diário da escola, aspecto que deve ser considerado como importante fator de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o conhecimento profissional do professor é visto como uma articulação entre teoria e prática e a escola é um lugar especial onde o professor se forma e socializa seus conhecimentos com outros professores.

Nóvoa (1997) assevera que um programa ideal de formação continuada deve se concentrar na pessoa do professor e na escola como um local onde o docente cresce permanentemente. O autor quer dizer que, tradicionalmente, a formação de professores vem sendo dominada por referências externas e que é importante, no atual momento, reverter essa lógica, passando a reflexão e a formação conduzidas pelas práticas educacionais. Essa orientação não significa que a formação de professores deva acontecer numa perspectiva anti-intelectual, mas na perspectiva da construção do conhecimento docente a partir de sua prática.

Nóvoa (1997) se inspira em um modelo de formação que é realizado a partir da observação, do estudo e da análise de casos; da identificação de aspectos que necessitam de reflexão teórica; da reflexão coletiva; da constatação da necessidade de mudar práticas. Aspecto importante é o papel que o professor mais experiente tem na formação dos menos experientes ou dos futuros colegas de profissão, sugerindo a importância de professores participarem da formação de outros professores.

Embora o autor destaque a importância da formação docente se integrar a uma cultura profissional, faz essas reflexões sem desconsiderar a relevância da investigação científica na educação. Nóvoa (1997) afirma que ainda não se percebe a consolidação de ações coletivas no plano profissional dos professores. O autor esclarece que o coletivo, nesse caso, é mais do que

a somatória das competências individuais, pois se refere a um enriquecimento nos modos de produção coletiva e de regulação do trabalho para dar conta da complexidade do trabalho escolar. Assim como Soares (2002) que evidencia, em suas pesquisas, que o trabalho coletivo é um tempo de construção de novos saberes e de novas práticas e que o espaço da escola, por isso mesmo, constitui-se em local de formação permanente dos professores.

É importante atrelar o debate sobre a formação continuada docente ao aspecto da jornada de trabalho desses profissionais. A esse respeito Tardif e Lessard (2008) destacam que o trabalho docente é essencialmente interacionista e, por isso, adequadas condições de trabalho agregam benefícios não somente aos trabalhadores em educação, mas, sobretudo, aos estudantes e à sociedade. Na jornada de trabalho docente é necessário tempo e condições para que o professor reflita sobre sua prática e sobre o aluno.

Na próxima seção analisaremos a jornada de trabalho docente como uma condição básica para que a reflexão sobre os princípios e objetivos do ensino, a organização, a metodologia e a avaliação, o planejamento, aspectos próprios do processo ensino - aprendizagem e inerentes à prática docente, se efetivem.

2.1.5 A jornada de trabalho docente

A jornada de trabalho está entre os aspectos que determinam a valorização docente. Apesar das incumbências e tarefas dos professores exigirem “tempo em quantidade e qualidade apropriadas à natureza de seu trabalho” (Ribeiro, 2014, p.24), observa – se que, de modo geral, a jornada de trabalho dos professores traz limitações para planejamento, estudo e avaliação, sendo necessário estender as horas de trabalho aos fins de semana, considerando o acúmulo de horas diárias trabalhadas e de vínculos de trabalho.

A jornada de trabalho dos professores pode ser entendida como o horário que os professores atuam na escola, mas pode ser interpretada, também, como o tempo gasto fora da escola, quando os docentes desenvolvem seus planejamentos, corrigem trabalhos e provas, entre outras atividades que precisam ser executadas em horários e locais diversos ao do ambiente escolar. De modo geral, os sistemas tratam a jornada de trabalho dos professores como sendo apenas aquele em que permanecem na escola. Entretanto, além do tempo adicional gasto em atividades extraclasse, mais da metade dos professores da educação básica completam seus ganhos salariais com extensão de carga horária de trabalho (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Para Tardif e Lessard (2008), a noção de jornada está atrelada à noção de carga de trabalho, pois há uma complexidade de fenômenos que se inter cruzam e se influenciam reciprocamente, não sendo possível separá-los e quantificá-los. Dependem do lugar onde o professor trabalha e dos recursos materiais disponíveis que dão suporte à docência. A insuficiência ou falta de materiais adequados, a falta de equipamento de informática, o deslocamento para regiões distantes e a dependência de transporte coletivo, os recursos financeiros próprios limitados, são fatores que influenciam o trabalho docente, aumentando a carga de trabalho do professor e, conseqüentemente, as horas dedicadas à profissão.

Tardif e Lessard (2008) quando analisam a carga de trabalho dos professores de diversos países, afirmam que há uma “elasticidade” ou “flexibilidade” das tarefas a serem executadas pelos docentes e explicam que limites quantitativos e qualitativos dependem de diversos fatores, sendo um deles a relação que o profissional estabelece com seu trabalho. Algumas tarefas docentes são bem delimitadas pela organização escolar como o tempo das aulas. Outras, entretanto, variam conforme a duração e a frequência, como preparação de aulas, estudos e correções de exercícios e dependem da experiência do professor e de sua relação com o trabalho. Existem ainda tarefas definidas pelos autores como residuais e não possuem limites definidos, como refletir sobre os alunos quando se está em casa, procurar conhecer a cultura dos alunos assistindo a um filme que trata de adolescentes, entre outros exemplos.

As tarefas dos professores sofrem variáveis e são multifuncionais, pois incluem atividades informais e sofrem muitas influências de fatores associados ao gênero, ao tamanho da escola, ao perfil do aluno, das condições sócio culturais, das classes e da região onde a escola está localizada. Historicamente o trabalho docente é exercido, de modo geral, em jornadas estendidas, porém diversos fatores vêm aumentando a carga de trabalho desses profissionais, não exatamente em horas, mas em dificuldade e complexidade:

A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação, etc.) (TARDIF e LESSARD, 2008, p.158).

Ao analisar a questão da jornada de trabalho docente, Rocha (2009) percebe que a jornada parcial tem como desdobramento aumentar a jornada semanal, vincular o profissional

a mais de uma escola, dificultar a organização do trabalho coletivo e restringir as possibilidades de encontros entre os professores.

Quanto a esse aspecto Fernandes e Delmondes (2013) afirmam que a luta nacional e atual dos professores é pela jornada de trabalho de 40 horas, jornada única ou dedicação exclusiva, motivada pela percepção de que os professores não devem acumular cargos e funções duplas ou triplas e de que é importante o exercício do cargo em um único local de trabalho. Sendo assim, a jornada de trabalho em torno das 20 horas e que, por ser menor, propicia o acúmulo de cargos, não pode ser considerada uma conquista, pois está na contramão de uma luta histórica nacional que defende a jornada única de trabalho para os docentes.

Os sistemas de ensino brasileiros são múltiplos e os entes federativos operam suas políticas educacionais pelo princípio da soberania, que garante não somente a interdependência entre os governos, mas também confere um alto grau de descentralização e autonomia. Entretanto, existe uma normatização nacional que aponta para uma perspectiva de jornada de quarenta horas, mas que não vem sendo observada pela grande maioria dos sistemas educacionais brasileiros.

Como já tratado no Capítulo 1, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 2 e o novo PNE (2014), reitera a importância da jornada exclusiva dos docentes. Nesse sentido a jornada de trabalho de 20 horas não significa avanços para o desenvolvimento da profissão docente brasileira já que propicia fragmentação da carreira e a não garantia do exercício do cargo em um único local de trabalho. A não garantia da jornada única impõe que os docentes acumulem cargos e funções duplas ou triplas em busca de melhores condições salariais (FERNANDES e DELMONDES, 2013).

Os marcos jurídicos normativos que estruturam a legislação e os planos educacionais brasileiros são o resultado da luta dos diversos atores sociais, comprometidos com a construção de uma educação de qualidade. Entretanto, a efetivação desses marcos dependem da mudança nas estruturas das diversas instituições que compõem nosso sistema educacional. Obviamente também dependem dos atores que, motivados ou não, optam por procurar outras funções aumentando sua carga de trabalho. Tardif e Lessard (2008) confirmam essa tendência em suas pesquisas que buscam comparar a situação do trabalho docente em países do mundo todo:

A situação dos professores brasileiros é muito mais contrastante, pois a maioria deles não tem contrato de horário integral como os professores dos países da

OCDE³² (que trabalham de 35 a 40 horas semanais com contrato exclusivo), mas dois ou até três contratos de 16 a 20 horas semanais cada um. Além disso, por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isso significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar. Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE (TARDIF e LESSARD, 2008, p.119-120).

Ao elaborar essa breve revisão sobre o debate que gira em torno das condições objetivas dos professores, compreendemos que a temática sobre o trabalho docente é atual, complexa e de difícil esgotamento. Há um crescente interesse pela temática e um significativo número de produções acadêmicas voltadas para a compreensão do trabalho docente.

Acreditamos que a reflexão sobre a jornada de trabalho docente de, no máximo, 40 horas semanais, com atuação numa mesma unidade escolar para os professores da educação básica, se estabelece como uma possibilidade para o avanço na valorização dos professores, por meio de condições de trabalho mais adequadas, num contexto de muitas atribuições.

No esforço de revisão bibliográfica pudemos compreender que o debate sobre a duração da jornada do trabalho docente deve ser incluído nas agendas promovidas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que debate o “trabalho decente”³³, entre outras questões, como o meio de garantir a promoção do emprego produtivo e de qualidade. A OIT tem se estabelecido como o espaço de debates sobre a duração do trabalho e sua relação com a saúde e a segurança, sobre a construção de políticas públicas que garantam uma jornada de trabalho que permita aos trabalhadores de todo o mundo a convivência com a família, o descanso e o lazer.

No próximo capítulo analisaremos a expansão e a organização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que desenvolve ações educativas junto a crianças de 0 a 6 anos na educação infantil, crianças de 6 a 14 anos no ensino fundamental, jovens a partir de 15 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e junto a pessoas de múltiplas idades que não conseguiram concluir o ensino fundamental na idade regular.

³² Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

³³ O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT: o respeito aos direitos no trabalho (em especial aqueles definidos como fundamentais pela Declaração Relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho e seu seguimento adotada em 1998: (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação), a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

CAPÍTULO 3 – A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Os sistemas educacionais são esferas importantes de uma sociedade. Os amplos processos de mudanças que vivemos na atualidade, provocados pelos avanços tecnológicos e científicos, determinam a necessidade de transformações e ajustes nos diversos setores sociais. No caso dos sistemas educacionais há a necessidade da participação de vários atores para que a educação se constitua como um direito fundamental de todas as pessoas.

Retomando o propósito inicial da pesquisa, o que interessa neste capítulo é compreender em que sistema estão inseridos os docentes da RME – BH e como sua jornada de trabalho é articulada nessa estrutura.

O capítulo está dividido em 4 seções. A primeira seção fornece uma visão geral do surgimento, da organização e desenvolvimento do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte desde o ano de 1948 até os dias atuais e relata de maneira sucinta as políticas de valorização docente na RME – BH. Na segunda seção analisamos as bases legais e organizacionais da jornada de trabalho dos professores municipais, buscamos contextualizar o tempo coletivo e debater a dimensão coletiva da jornada docente na RME – BH. Na terceira seção apresentamos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, com destaque para a gestão de pessoal da educação e suas bases legais. Na quarta seção analisamos, brevemente, as propostas políticas e pedagógicas que a Rede Municipal de Educação vem desenvolvendo desde a década de 1990.

3.1 Origens e expansão

Em 1948 surge a primeira escola do município, o Colégio Municipal de Belo Horizonte, idealizada e inaugurada pelo Prefeito Otacílio Negrão de Lima (1947 -1951): “Em maio de 1948, um casarão existente no Parque Municipal foi reformado, tornando-se a primeira sede do Ginásio Municipal, que ali funcionou até meados de 1954” (GENTILINI, 2011, p.87). Em 1954, ano em que foi estruturado como Colégio, passou a funcionar no bairro Lagoinha, ao lado do conjunto residencial IAPI até 1972. Após esse período passou a funcionar nas dependências do antigo Colégio Marconi, situado na Avenida do Contorno, 8476, bairro Santo Agostinho e recebe o nome atualmente de Escola Municipal Marconi.

Entre 1950 e 1970 há uma significativa expansão do sistema educacional do município, com a criação de mais de 56 escolas. No final da década de 1990 já existiam 170 escolas municipais. Essa ampliação foi baseada na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Lei 5692/71) que instituiu a municipalização do ensino de primeiro grau (GENTILINI, 2011).

É a partir deste período que se institui na cidade de Belo Horizonte o seu Sistema Municipal de Educação, pela Lei Municipal nº 7543³⁴ de 30 de junho de 1998 conforme o disposto na LDB de 1996. O sistema é composto pelas instituições públicas de educação mantidas pelo município e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Essa mesma lei criou o Conselho Municipal de Educação (CME-BH) que tem como objetivo regular, normatizar, acompanhar e fiscalizar a educação no município de Belo Horizonte, promover estudos, pesquisas e medidas para melhorar a qualidade da educação no município (GENTILINI, 2011).

A expansão do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas últimas décadas do século passado, acompanhou o processo de redemocratização do país. Segundo Rocha (2009) a pauta desse momento, no setor educacional, estava ligada à luta pela ampliação do atendimento e da qualidade do ensino, à busca pela gestão escolar democrática, pela participação da comunidade nos assuntos da escola, através da criação dos Colegiados e Assembleias escolares e enfatizava, entre outras questões, as condições de trabalho dos professores, salários dignos e planos de carreira.

Em 2007, conforme dados de Rocha (2009), o Sistema Municipal de Educação já era composto por 220 escolas, entre educação infantil e ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. De acordo com a PBH (2015)³⁵ os dados do ano de 2015 são:

Foram atendidas neste ano 57.655 crianças em 119 Umeis, 13 Escolas de Educação Infantil (Emeis), 16 Escolas de Ensino Fundamental (Emefs) com turmas de educação infantil e 194 creches conveniadas. A rede própria conta com 4.867 professores concursados para a educação infantil. No ensino fundamental, são 10.739 professores distribuídos em 173 escolas, que atendem 115.368 estudantes (PBH, 2015, p.01).

A defesa da escola pública brasileira contou com a participação dos docentes da RME – BH, que estiveram presentes em diversos movimentos nacionais que propuseram a renovação pedagógica das escolas brasileiras. Para Rocha (2009) a capacidade dos professores e demais setores do funcionalismo de se organizar, o apoio da comunidade, as

³⁴ Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/237454/lei-7543-98>. Acesso em 02 de julho de 2016.

³⁵ Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=220585&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em 26 de julho de 2016.

mobilizações e greves foram capazes de pressionar o governo municipal que, no início da década de 1990³⁶, concedeu várias melhorias à categoria.

O Primeiro Congresso Político Pedagógico da Rede (1990), o qual contou com ampla participação da comunidade escolar, em seu documento final, definiu os eixos da política educacional: gestão democrática, condições de trabalho e a formação continuada e em serviço. Muitas resoluções desse Primeiro Congresso Político Pedagógico foram incorporadas à Lei Orgânica do Município³⁷. Rocha (2009) cita como exemplo dos avanços a definição do número de alunos por turma, a prioridade da educação em tempo integral, a eleição para diretores das escolas, o fortalecimento das Assembleias Escolares como instâncias máximas de decisão, a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola.

O eixo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação passa a ser a “gestão democrática” com as seguintes ações: eleição direta para diretores das escolas, elaboração do Projeto Pedagógico das escolas com a participação das comunidades, o fortalecimento dos Colegiados, das Assembleias Escolares e das Caixas Escolares e a descentralização da gestão da educação (Colegiado de Diretores, Colegiado da SMED e os Departamentos de Educação nas Regionais) (ROCHA, 2009).

Essa análise, embora breve, demonstra o amadurecimento dos profissionais da educação de Belo Horizonte, como uma classe de profissionais que busca constituir-se enquanto Rede de Ensino, organizando-se para alcançar a qualificação do ensino que promovem³⁸. A valorização dos docentes faz parte desse processo que analisaremos a seguir.

3.1.1 A política de valorização docente na RME – BH

A breve análise dos aspectos de valorização docente na RME – BH, nesta seção, é realizada a partir da década de 1990 até os dias atuais, período em que se observa claramente

³⁶ Governos da década de 1990: Eduardo Azeredo (1990/1992), Patrus Ananias (1993/1996), Célio de Castro (1997/2000). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_de_Belo_Horizonte. Acesso em: 23 de julho de 2016.

³⁷ A Lei Orgânica do Município estabelece as regras de funcionamento da cidade e de relacionamento entre os cidadãos, delimita a ação da gestão pública e oferece instrumentos legais para enfrentar transformações que a cidade passa (PBH,2016). Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=legislacao&tax=13704&lang=pt_BR&pg=6480&taxp=0&. Acesso em 22 de julho de 2016.

³⁸ Para aprofundar na compreensão do processo de expansão da RME – BH, ver a tese de dissertação de Maria da Consolação Rocha Políticas de Valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese de Doutorado – Programa de Pós – Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

a construção de propostas políticas e de normatizações da organização e das condições de trabalho nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH). Essa construção, que é marcada por avanços e recuos, envolve setores do governo municipal e os profissionais da RME – BH.

Embora a legislação nacional determine a valorização docente, assegurando planos de carreira, concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional, tempo destinado para planejamento e estudos e aperfeiçoamento profissional continuado, todos esses aspectos representam grandes desafios para as políticas de valorização dos profissionais da educação nos múltiplos sistemas de ensino brasileiros.

No contexto do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte, Rocha (2009) considera que as políticas de valorização dos professores da RME – BH são construídas condicionadas às regras que regulam a força de trabalho no país e às orientações de documentos internacionais³⁹, mas também são frutos do embate entre a administração municipal e a própria categoria, resultando, nas últimas décadas, em três eixos principais de discussão: a remuneração, os planos de carreira e as condições de trabalho.

Nesse intervalo de tempo entre a década de 1990 e os últimos anos, Rocha (2009) identifica um período de lutas pela consolidação das conquistas constitucionais que resultaram na reorganização dos cargos, no pagamento por habilitação, na criação de um quadro específico para o pessoal da educação, na criação do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais da Administração Direta (1996)⁴⁰ e no Plano de Carreira dos Servidores da Educação⁴¹ (1996).

Em 1996, ano de conquistas nacionais e municipais, foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996). Foi criado também o Conselho Municipal de Educação (1996). Por outro lado aconteceram

³⁹ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) E OCDE (A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) são exemplos de organismos que influenciam o desenvolvimento dos sistemas educacionais de todo o mundo.

⁴⁰ LEI Nº 7.169, DE 30 DE AGOSTO DE 1996 Republicada em 7/9/1996 Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (VETADO) e dá outras providências. Disponível em: [file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96%20(1).pdf). Acesso em 23 de julho de 2016.

⁴¹ LEI Nº 7.235, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providência. Disponível em: file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7235.pdf. Acesso em 23 de julho de 2016.

também recuos importantes: “foram instaladas as primeiras tentativas de redução do tempo coletivo e do número de profissionais, e de implementação de um controle mais explícito das escolas através da padronização dos registros escolares” (ROCHA, 2009, p.285).

Em seguida foram empreendidas as Reformas Administrativas e Previdenciárias (1998). No primeiro mandato do governo Célio de Castro (1997-2000) ocorreu a regulamentação da jornada de trabalho dos professores de acordo com a Resolução 03/97 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁴², o enquadramento dos docentes após a graduação e pós graduação.

Em 2001 aconteceram reformas administrativas no segundo governo de Célio de Castro (2001-2004) e no governo de Fernando Pimentel (2005-2008), que já estava à frente da prefeitura quando do afastamento de Célio de Castro em 2002. Nesse período iniciou-se um processo de padronização das escolas municipais, cujas primeiras ações foram o boletim escolar e a pintura dos prédios escolares padronizados, avançando em outras ações como a imposição das avaliações sistêmicas, entre outras. Segundo Rocha (2009) essas ações desconsideraram a identidade das escolas e se configuram como uma política própria dos governos à frente da administração municipal das últimas décadas.

Os aspectos da valorização docente são carreira, remuneração e condições de trabalho. Esses aspectos têm sido, historicamente, associados à construção de uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. Nesse sentido a valorização dos profissionais da educação está na pauta das políticas educacionais brasileiras e também do município de Belo Horizonte.

A Lei 7235 de 27 de dezembro de 1996 instituiu o Plano de Carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O Decreto nº 12.373, de 12 de maio de 2006 regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira da Área de Atividades de Educação, instituído pela Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996. Há outras leis de âmbito municipal que regulamentam os critérios para concessão dos níveis de vencimento para os servidores da educação que obtiverem título de escolaridade superior ao exigido para o cargo que ocupa.

Atualmente a referência mais recente sobre a valorização dos docentes da RME – BH está no Plano Municipal de Educação (PME), sancionado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2016, do qual destacamos as seguintes metas:

⁴² RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2016.

Meta 14: contribuir para alcançar a meta nacional de elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a ampliar o número de profissionais com as titulações de mestres e doutores em Belo Horizonte.

Meta 15: atuar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, para viabilizar a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Meta 16: contribuir, em regime de colaboração com os governos estadual e federal, para possibilitar aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, buscando formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE.

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, considerando o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE.

Meta 18: assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal (PME, 2016, p.20).

As metas relacionadas demonstram os eixos da valorização docente que dizem respeito à ampliação da formação docente e formação continuada, salário e carreira.

A jornada está inserida nas condições de trabalho docente e significa um ponto importante na política de valorização desses profissionais. A importância do aspecto está não somente no tamanho da jornada de trabalho dos professores, mas também em sua composição. Há que se refletir se os tempos dos professores são desenvolvidos numa perspectiva que garanta condições para a realização desse trabalho em suas especificidades

3.2 A jornada de trabalho docente na RME – BH

Durante o processo de constituição, organização e expansão da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a questão da jornada de trabalho docente esteve presente nas pautas de reivindicações dos profissionais e nas políticas governamentais.

A luta em defesa da educação inclui as condições de trabalho docente e entre elas destaca-se a jornada de trabalho que foi, em 1989, durante o governo de Pimenta da Veiga (1989 - 1990), pauta de reivindicação da categoria que lutava pela redução da jornada de 30 para 25 horas semanais sem redução do salário. A jornada de trabalho docente foi também um dos temas destacados no anteprojeto do estatuto dos servidores das escolas de Belo Horizonte, elaborado entre 1990 e 1992, após amplo debate no setor educacional (ROCHA, 2009).

Durante a I Conferência Municipal de Educação, realizada em 1998, o debate sobre o tempo coletivo para realização das reuniões pedagógicas com dispensa dos alunos, contou com a anuência de pais/mães, alunos e profissionais para a manutenção dessa forma de

organização que já acontecia desde a década de 1980 e foi regulamentada após deliberação do I Congresso Político Pedagógico em 1990. A regulamentação da jornada de trabalho docente foi pauta de paralisações e greves da categoria. Essa regulamentação ocorreu por meio da Lei Municipal nº7577 de 1998 que determinou que a jornada de trabalho docente deve ser de 22 h 30 (vinte e duas e meia) horas semanais e que o pagamento da extensão da jornada de trabalho para os professores municipais deve ser integral (ROCHA, 2009).

Em 2003 o trabalho coletivo dos professores foi pauta do II Congresso Político Pedagógico/Escola Plural. Durante o congresso foi reafirmada a necessidade da garantia do tempo de planejamento para os professores, as ACPATEs. A manutenção ou extinção das reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho docente foi principal tema de debate durante a III Conferência Municipal de Educação, realizada em 2005. Ainda em 2005 os professores municipais realizaram duas greves cujo ponto principal era a jornada de trabalho (ROCHA, 2009).

Uma das ações mais recentes da categoria em relação à jornada de trabalho docente ocorreu em 2014, quando o SIND/REDE/BH acionou a justiça em defesa dos tempos destinados às atividades extraclasse. Todos esses exemplos demonstram que a jornada tem sido um tema de disputa entre os governos e a categoria de professores municipais e para a qual ainda não há consenso.

Atualmente, para os professores da RME – BH existe a opção de exercer um cargo de 22h30min horas ou acumular dois cargos de professor municipal por meio de concurso público, conforme prevê a Constituição Federal, em seu artigo 37, inciso XVI, alínea a (BRASIL, 2012). Existe ainda a opção de trabalhar na RME – BH e em outra rede de ensino, em turnos de trabalho alternados.

Segundo Rocha (2009) a Constituição Federal de 1946 já previa o acúmulo de cargos para os docentes da educação básica. A Lei nº 5692/71 voltada para a fixação das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus determinava, para as redes municipais, a criação de estatutos do magistério. Neles o duplo emprego, ou dois cargos na carreira, estavam previstos, obtidos por meio de concurso ou de jornada de trabalho ampliada. A Constituição Federal, em seu artigo 37, inciso XVI, alínea a (BRASIL, 2012) também faz essa previsão:

XVI – é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários, observando em qualquer caso o disposto no inciso XI:a) a de dois cargos de professor;b) a de um cargo de professor com outro, técnico ou científico (BRASIL, 2012, p.36).

A legislação municipal concede também a possibilidade de extensão de jornada. O Decreto nº 7.816⁴³ de 1994 regulamenta a prestação de jornada complementar por servidor ou empregado da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A Lei 7.577 de 1998, já citada neste trabalho, define a jornada de trabalho dos servidores da Educação e institui a jornada excedente: até o limite de 22h30min horas (nesse caso denominada de dobra de jornada), de acordo com a necessidade e a conveniência do serviço para o interesse público. A Portaria SMED nº 003/98⁴⁴ de 1998 regulamenta a extensão de jornada de professor e a Portaria SMED/SMPL nº 153/2010 dispõe sobre a autorização de extensão de jornada ou de jornada complementar para substituição de professor e de educador infantil.

Segundo Rocha (2009) a extensão da jornada de trabalho docente é uma maneira que os professores, historicamente, vêm utilizando para compensar os baixos salários que recebem. No caso da RME- BH a “dobra”, ou extensão de jornada, tem sido utilizada para suprir a falta de pessoal docente e passou por diversas regulamentações para o seu exercício e pagamento desde 1990 até a data atual. Rocha (2009) nos informa que em 2007, havia cerca de 4.240 professores cumprindo uma jornada de trabalho de 45 horas semanais nas escolas municipais, sendo que 1.243 com extensão de jornada e 2.997 com dois cargos na Rede.

Segundo a Gerência de Coordenação da Política de Pessoal da Educação (GPPE/ SMED, 2016⁴⁵) em 2016, cerca de 1940 docentes do ensino fundamental que estão na regência possuem dois cargos efetivos. Cerca de 1500 servidores estão em readaptação funcional, cerca de 600 aposentam e ou falecem anualmente. Diversos servidores estão em desvio de função (diretores, vice – diretores, servidores que atuam em regionais e secretarias). Ocorrem também cerca de duas ausências e meia por escola diariamente, relativas a licenças médicas, absenteísmo, férias – prêmio, atestado médico, gestação, lactação, luto, entre outros, gerando uma média de 290.000 afastamentos por ano. Esse quadro gera uma necessidade em torno de 2500 extensões de jornada por mês na RME – BH. Esse cálculo é feito por unidade horas, pois podem ocorrer de maneira diversificada ao longo do ano (GPPE/ SMED, 2016).

⁴³Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/1994/781/7816/decreto-n-7816-1994-regulamenta-a-prestacao-de-jornada-complementar-por-servidor-ou-empregado-da-administracao-direta-da-fundacao-zoobotanica-de-belo-horizonte-e-da-beneficencia-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte-2008-05-21.html>. Acesso em 02 de julho de 2016.

⁴⁴ Informações obtidas durante o curso de Formação de Gestores/as Escolares cujo tema foi Gestão Escolar: formando pessoas, ocorrido em 14 de junho de 2016.

⁴⁵ Informações obtidas durante o curso de Formação de Gestores/as Escolares cujo tema foi Gestão Escolar: formando pessoas, ocorrido em 14 de junho de 2016.

Os dados de 15 de julho de 2016⁴⁶ são de que há na RME – BH 2325 professores na regência com extensão de jornada. Somando esse dado ao número de professores que estão na regência com dois cargos efetivos, há um total de cerca de 4.265 docentes cumprindo uma jornada de trabalho de 45 horas semanais nas escolas municipais, o que, comparado aos dados de 2007, nos leva a concluir que não houve alterações em relação a esse quadro.

3.2.1 A dimensão coletiva da jornada de trabalho dos docentes da RME – BH

Para Rocha (2009), a jornada de trabalho docente é o tempo de regência e também o tempo coletivo de reflexão sobre a prática. A definição de um tempo específico dentro da jornada de trabalho dos professores para a realização de atividades extraclasse é o reconhecimento de que a profissão docente possui momentos distintos que estão relacionados com: o planejamento, a execução e avaliação das atividades, com a formação continuada, com a participação na elaboração e execução da proposta pedagógica do sistema ao qual está vinculado. A participação dos professores da RME – BH nos processos de construção das propostas pedagógicas e a dimensão coletiva dessa construção são importantes elementos de análise.

No caso do município de Belo Horizonte, as propostas de organização do trabalho escolar apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da década de 1990, indicam a importância da participação dos docentes no processo de construção das preposições e diretrizes pedagógicas, a relevância da prática reflexiva e a centralidade da formação continuada dos professores (BELO HORIZONTE, 2010).

Como já explicitado neste trabalho, o tempo coletivo está previsto na carga horária de trabalho dos docentes da RME – BH. No campo normativo, a Lei Municipal 7.577 de 21 de setembro de 1998 define a jornada de trabalho do Professor Municipal em seu artigo 4, inciso III: [...]”para os cargos de Professor Municipal: 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais de efetivo trabalho escolar” e já reservava o percentual de 20% dessa carga horária para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) em que professores devem planejar e avaliar o trabalho pedagógico realizados nas escolas (BELO HORIZONTE, 1998, p. 01):

⁴⁶ Informações obtidas através de mensagem eletrônica à gped@pbh.gov.br e respondida por [Márcia.fatima@pbh.gov.br](mailto:Marcia.fatima@pbh.gov.br) em 19 de julho de 2016.

A partir de 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) adequou a jornada de trabalho dos professores da RME – BH de acordo com as orientações da Lei Federal nº 11.738 de 2008 quanto à reserva de um terço da carga horária docente para atividades extraclasse, em substituição à determinação de 20%, como se refere a Lei 7577/98. Por meio do ofício SMED/EXTER/1813/2011 de 28 de dezembro de 2011, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) apresentou os critérios para a organização dos quadros de pessoal de 2012.

A SMED ainda destaca no ofício 1813 que haverá garantia da distribuição da carga horária para regência, coordenação, ACPTE, intervenções e projetos da escola, desde que não haja comprometimento do tempo do aluno considerando que este é garantido por lei (SMED, 2011). Esse posicionamento da Secretaria Municipal de Educação deixa claro o interesse em preservar os direitos dos alunos, mas, em contrapartida, não demonstra o mesmo esforço em garantir os direitos dos docentes, também determinados por lei, ao tempo destinado às atividades extraclasse.

Wanderson Rocha, em entrevista⁴⁷ para esta dissertação, afirma que há um desacordo quanto à interpretação da Lei Federal nº 11.738 de 2008 entre a categoria de professores e a SMED que afirma que o tempo referente a um terço da jornada de trabalho docente destinado às atividades extraclasse é um tempo sem interação com os estudantes, incluindo nesse tempo, portanto, o recreio. A categoria trabalha com outro conceito de atividades extraclasse, que está em consonância com o Parecer nº 18 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2012):

Observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para as atividades extraclasse é para: Estudo: investir na formação contínua [...]; Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino; Avaliação: corrigir provas, redações, etc (CNE/CEB nº18/2012/MEC, 2012, p. 27).

Do mesmo modo, o Conselho Municipal de Educação, através do Ofício CME/EXTER./ 539 – 13, de 12 de dezembro de 2013⁴⁸, salientou a importância de se observar, na jornada de trabalho dos professores, o tempo destinado para as atividades extraclasse, conforme o Parecer CNE/CEB Nº18.

Ressaltamos que o Plano Municipal de Educação (PME) em sua meta 17 estabelece como uma estratégia de valorização dos docentes “assegurar o cumprimento do que dispõe o § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois

⁴⁷Entrevista concedida por Wanderson Paiva Rocha, Mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra, Pedagogo pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Professor na Escola Municipal Mário Mourão Filho. Representante do SIND/REDE/BH. Entrevista em 27 de junho de 2016.

⁴⁸ Ofício anexado a este trabalho.

terços) da carga horária de trabalho do professor para o desempenho das atividades de interação com os estudantes” (BELO HORIZONTE, 2016, p.13).

Entretanto há na RME – BH um contexto histórico que indica dificuldades por parte da administração municipal em assegurar aos docentes das escolas municipais o efetivo exercício desse direito. Como já tratado na introdução desse trabalho, foi necessário que os docentes entrassem com uma ação na justiça, representados pelo SIND/REDE/BH, para interromper as pressões e os processos administrativos impostos aos professores que se recusavam a substituir, durante o tempo destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs), colegas faltosos e ou licenciados por motivo de adoecimento. A causa foi favorável aos professores municipais que não são mais obrigados a substituir colegas durante os horários de atividades extraclasse. O debate permanece entre a categoria e a administração municipal quanto à interpretação da Lei 11.738/08 sobre o limite do tempo destinado à interação com os alunos e conseqüente tempo destinado às atividades extraclasse.

Para embasamento teórico dessa pesquisa, identificamos que Diniz – Pereira; Soares (2010) ao analisarem teses e dissertações sobre a formação docente na RME – BH entre 1986 e 2005, perceberam que havia limitações para as escolas atuarem como espaço privilegiado de formação docente e apontaram que não havia garantia das condições de trabalho para que as ações de formação determinadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) tivessem continuidade.

Segundo as autoras, o período de tempo que os docentes dispunham dentro de sua jornada para atividades de planejamento, estudo, formação e elaboração de um trabalho coletivo, também denominado de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) sofria a influência de aspectos que desfavoreciam a sua realização, como sobrecarga de tarefas e aumento das exigências e expectativas sociais depositadas na escola. Assim, havia o esvaziamento paulatino das práticas de estudos e de busca, pelos professores, por fundamentos teóricos para a compreensão das ações pedagógicas (SOARES, 2002).

Boy e Duarte (2014) também constataram que as práticas coletivas nas escolas da RME – BH eram precárias, insuficientes, imediatas e de curto prazo, indicando uma falta de tempo destinado ao trabalho coletivo dos professores, situação que gerava insegurança pedagógica, incertezas e ações isoladas que não contribuía para o debate das demandas educacionais da RME – BH.

As questões apresentadas pelas autoras não estão solucionadas e carecem de aprofundamento. Neste sentido, propomos avançar na análise estabelecida pela presente pesquisa.

3.2.2 O tempo coletivo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Rocha (2009) avalia que, embora os profissionais da RME – BH tenham alcançado e mantido vitórias importantes para a categoria e para a qualidade da educação municipal, houve derrotas significativas que afetaram a organização do trabalho e a identidade dos professores. Entre elas destaca-se o fim do tempo coletivo, prejudicado pela imposição da PBH de substituição de colegas faltosos durante o tempo de ACPATE, fato que se tornou costumeiro pelo alto índice de absenteísmo de docentes nas escolas municipais e também pelo fim das reuniões pedagógicas com dispensa de alunos, assuntos já tratados neste trabalho.

Segundo Rocha (2009) desde a década de 1980 aconteciam reuniões semanalmente ou quinzenalmente nas escolas de primeira a quarta série, com dispensa de estudantes, mas essas reuniões foram aprovadas como formato de organização do tempo coletivo somente em 1990, por ocasião do I Congresso. Os professores dispunham, nessa organização, de quatro horas semanais de projeto individual e duas horas semanais de reunião coletiva para organização de seu trabalho e para planejamento e reflexão sobre a prática.

Na Conferência Municipal de Educação realizada em 1998, as tentativas da administração municipal de modificar essa organização, diminuindo o tempo coletivo para as reuniões pedagógicas para cinquenta minutos semanais foi amplamente debatida, sendo mantidas as reuniões pedagógicas semanais com duração de duas horas e dispensa de estudantes para todas as escolas municipais, como um importante “espaço coletivo de reflexão e formulação de projetos políticos – pedagógicos” (ROCHA, 2009, p.137), o que representou uma grande vitória para a categoria.

Entretanto Rocha (2009) afirma que as últimas décadas foram marcadas por conflitos entre a categoria de professores da Rede e o governo municipal, que publicou diversas portarias com o propósito de modificar a jornada anual de trabalho, ampliar o calendário escolar e acabar com as reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal. Durante a III Conferência Municipal de Educação realizada em 2005, os professores defenderam a manutenção das reuniões pedagógicas com dispensa dos alunos para o ano de 2005 e a criação de um Fórum Sobre os Tempos Escolares pelo Conselho Municipal de Educação para

organizar o tempo coletivo para o ano de 2006. Não houve acatamento da Secretaria Municipal de Educação a nenhuma dessas proposições:

A PBH impôs o fim das reuniões pedagógicas semanais através do desrespeito às resoluções das instâncias de decisão do Sistema Municipal de Ensino, da perseguição, ameaças e oferta de abono salarial para quem se subordinasse às novas regras. [...] Ao interromper as reuniões pedagógicas, o governo banalizou uma conquista organizativa da categoria, fruto de duas décadas de luta por uma escola de qualidade, comprometida com a classe trabalhadora (ROCHA, 2009, p.139).

Mudanças aconteceram nas últimas décadas na RME – BH, a despeito dos impasses e desafios entre os interesses da categoria e as determinações das administrações municipais (Rocha, 2009). Essas mudanças “repercutem na vida profissional, na vida pessoal, no tempo livre e no tempo familiar dos/as profissionais da educação, nos diferentes tempos/espacos de ensino/ aprendizagem na escola, e nas lutas da categoria” (ROCHA, 2009, p.130). Trazem também repercussões nos tempos destinados às trocas de experiência com os pares no horário de trabalho e nas reuniões coletivas.

As reuniões pedagógicas têm se configurado como um tempo coletivo na RME – BH e, assim como as ACPATEs, um espaço de disputa entre a categoria e a administração municipal. No ano de 2006 a Lei Municipal 9.232⁴⁹ instituiu o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica. Regulamentada pelo Decreto nº 12.451 de 09 de agosto de 2006 determinava que:

Art. 2º - Fica instituído o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica, a ser pago aos servidores públicos ocupantes dos cargos efetivos de Professor Municipal, Pedagogo e Educador Infantil, integrantes do Plano de Carreira da Área de Atividades de Educação, em efetivo exercício das atribuições de seus cargos públicos efetivos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (BELO HORIZONTE, 2006, p.01).

A administração municipal colocava uma série de condições para o gozo do abono. Primeiramente as reuniões pedagógicas deveriam ser realizadas fora dos horários previstos para as atividades letivas, ou seja, à noite ou aos sábados, não garantindo a participação de todos os docentes. Sabemos que nessas situações podem ocorrer incompatibilidades de horários, conflitos de interesses e necessidades e há que se observar também que grande parte dos professores possui carga horária em dois ou mais turnos, dificultando o encontro do coletivo de professores.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/13629208/artigo-2-da-lei-n-9232-de-24-de-julho-de-2006-do-municipio-de-belo-horizonte>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

§ 1º - Para fazer jus ao abono, o servidor público de que trata o caput deste artigo deverá participar das reuniões pedagógicas definidas no regulamento desta Lei, a serem realizadas nas Escolas Municipais e nas unidades municipais de Educação Infantil no ano de 2006, fora dos horários previstos para as suas atividades letivas [...] (BELO HORIZONTE, 2006, p.02).

Outra condição imposta à participação dos professores nas reuniões pedagógicas refere-se ao critério de assiduidade e pontualidade:

§ 3º - Para os fins do § 1º deste artigo, cumprirá os critérios de assiduidade e pontualidade o servidor que não contar com 2 (duas) ou mais faltas injustificadas e não acumular período superior a 2 (duas) horas mês de atraso ou de saída antecipada na unidade escolar onde estiver em exercício das atribuições de seu cargo, em cada um dos semestres do calendário escolar de 2006, a partir da data de publicação deste Lei, inclusive em relação à extensão de jornada, conforme dispuser o regulamento (BELO HORIZONTE, 2006, p.03).

As reuniões pedagógicas deveriam ter duração máxima de três horas e vinte minutos por mês, mas poderiam acontecer em sessões reduzidas de cinquenta minutos semanais e a pauta deveria ser aprovada com antecedência pela Gerência Regional de Educação ao qual a unidade escolar está vinculada. O abono era pago em duas parcelas, uma no primeiro semestre e outra no segundo.

A Lei Municipal nº 9.815/2010, em seu artigo 4º, passa a tratar o abono como “Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica” e define que será pago aos servidores e empregados públicos ocupantes dos cargos efetivos de Educador Infantil, Professor, Pedagogo, Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional, Diretor e Vice-Diretor de escola ou Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), fora do horário de trabalho. As reuniões pedagógicas deveriam ser autorizadas pela Gerência Regional de Educação:

Art. 2º As reuniões pedagógicas, a serem realizadas nas escolas municipais e UMEIs fora do horário de cumprimento das jornadas de trabalho dos servidores e empregados públicos, deverão ser planejadas pela direção da unidade, com aprovação da Gerência Regional de Educação (PBH, 2010, p.02).

Essa lei estabeleceu também requisitos individuais e cumulativos para o gozo do prêmio. O primeiro deles determinou que o docente participasse de duas reuniões mensais de uma hora e meia, pelo menos, ou de uma reunião mensal com duração de três horas. Outros critérios relacionaram-se à expectativa de que os docentes não se ausentassem do trabalho por motivo de adoecimento próprio ou de familiares e que também não tivessem necessidade de se ausentar do trabalho por motivos particulares. Observa-se que, diante do quadro de

adoecimento do professorado⁵⁰, esses critérios, por si só, excluam a participação de muitos professores nas reuniões pedagógicas:

III – ter tido frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, assim considerado o cumprimento de toda jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na escola municipal ou UMEI a que se vincular;
IV – não ter tido licenças, afastamentos e/ou faltas, estas justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas (PBH, 2010, p.?)

A Lei Municipal nº 9.815/2010 estabeleceu o limite de dez reuniões por ano para os docentes, podendo receber apenas um prêmio por mês, desde que cumpridas as exigências apresentadas e com valores diferenciados: para educadores infantis eram pagos 80,00 (oitenta reais) e para os demais servidores 100,00 (cem reais) (PBH.2010).

A Lei nº 10.671 de 2013⁵¹ alterou o parágrafo 5º do artigo 4º da Lei 9.815 de 2010 que dispõe sobre os afastamentos admitidos para fins de concessão do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica e dá outras providências:

§ 5º - Para os fins deste artigo e seus parágrafos, o servidor ou o empregado público deverá ter tido frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, assim considerado o cumprimento de toda a jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na escola municipal ou UMEI a que se vincular, sendo admitidas no cômputo desse período as concessões previstas no art. 171 da Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, a licença-maternidade, a licença-paternidade, e as licenças médicas por motivo de acidente em serviço e para tratamento de saúde, estas duas últimas limitadas ao período correspondente à duração da licença-maternidade, e sendo excluídas do referido cômputo as demais licenças e os afastamentos previstos no art. 169 da Lei nº 7.169/96 (BELO HORIZONTE, 2013, p.04).

A Lei 7.169 de 1996⁵² a que faz referência o parágrafo 5º da Lei 10.671 de 2013 institui o Estatuto dos Servidores Públicos do quadro geral de pessoal do Município de Belo Horizonte. Os afastamentos aos quais a Lei 10.671 faz referência estão especificados no artigo 169 do Estatuto e se refere a afastamentos por cessão de servidores para exercício em outros órgãos. O artigo 171 do Estatuto, também citado na Lei 10.671, especifica as possibilidades de afastamento sem prejuízo:

⁵⁰ Sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Leandro Ozolio (2015) Adoecimento funcional docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: estudo de caso da regional Pampulha. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós – Graduação Profissional. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/adoecimento-funcional-docente-na-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-estudo-de-caso-da-regional-pampulha/>. Acesso em 26 de julho de 2016.

⁵¹ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1109715>. Acesso em 07 de julho de 2016.

⁵² Disponível em: file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2016.

Art. 171 – Sem qualquer prejuízo, poderá o servidor ausentar-se do serviço: I – por 1 (um) dia: a) para doação de sangue; b) para atender convocação judicial, podendo o prazo ser ampliado, desde que a necessidade seja atestada pela autoridade convocante; c) para alistar-se como eleitor; II – por 2 (dois) dias, em razão de falecimento de irmão; III – por 7 (sete) dias consecutivos, em razão de: a) casamento; b) falecimento do cônjuge, companheiro, pais ou filhos (BELO HORIZONTE, 1996, p.20).

Observam-se ajustes na legislação municipal buscando atender à necessidade de propiciar aos docentes da RME – BH a prerrogativa de participar das reuniões pedagógicas.

Acreditamos que as reuniões pedagógicas inseridas numa política de bonificação e fora da jornada de trabalho docente não são propiciadoras de interação da totalidade do corpo docente das escolas e, por isso mesmo, não garantem o alcance do objetivo de discutir questões pedagógicas e de ser espaço de formação contínua docente. Entendemos que existe o risco desse formato se configurar em uma política de exclusão dentro da própria política de formação docente da SMED.

Apesar dessas considerações, está clara a importância das reuniões pedagógicas para a prática reflexiva e para a formação continuada dos docentes da RME – BH, o que a administração municipal tem propiciado aos docentes através dos recursos previstos no orçamento da Educação, a serem transferidos às Caixas Escolares, no âmbito dos Projetos de Ação Pedagógica – PAP. A Portaria SMED nº 110/2014⁵³ determina que:

Art. 1º - Os recursos previstos no orçamento da Educação, a serem transferidos às Caixas Escolares, no âmbito dos Projetos de Ação Pedagógica - PAP, deverão ser utilizados conforme regulamenta esta Portaria.

Art. 7º - Consideram-se ações que podem compor os Projetos de Ação Pedagógica:

I. formação continuada e formação em serviço de docentes, privilegiando ações a serem realizadas no interior das escolas/UMEIs;

II. formação em serviço para implementação das proposições curriculares da RME;

III. formação docente, visando à implementação da Lei Federal nº 10.639/03;

IV. formação docente, visando à qualificação do trabalho de inclusão de pessoas com deficiência;

V. formação em serviço, objetivando a elaboração e/ou revisão das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) das Escolas Municipais e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs);

VI. oficinas e projetos pedagógicos para estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e comunidade [...](SMED,2014,p.02).

Uma das possibilidades é as escolas destinarem a verba para pagamento de empresas que desenvolvem oficinas quinzenais de duas horas, com os alunos, em horário de aula regular, enquanto os docentes se reúnem para atividades de formação continuada, como reuniões para reflexão sobre a prática pedagógica, palestras ou cursos.

⁵³ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1119063>. Acesso em 26 de julho de 2016.

3.2.3 A formação docente continuada na RME – BH

A problemática sobre a capacitação dos docentes é uma questão importante que está ligada à constituição e desenvolvimento das propostas político-pedagógicas e de valorização profissional da RME – BH. No período analisado por esta dissertação identificamos, por exemplo, que na I Conferência Municipal de Educação, realizada em 1994, a capacitação dos docentes foi tema de debate durante o processo de implantação da Escola Plural, quando houve “um grande investimento na formação dos/as profissionais da Rede de todos os níveis e modalidades de ensino, com a realização de cursos, seminários e constituição de coletivos de estudo” (ROCHA, 2009, p.103).

O projeto de formação docente foi uma das temáticas durante o II Congresso Político Pedagógico/Escola Plural realizado em 2003. Ainda nesse ano o governo municipal aderiu ao Projeto Veredas – Formação Superior de Professores⁵⁴, direcionado àqueles docentes que ainda não possuíam formação a nível superior.

O Programa Permanente de Valorização de Professores e Educadores é citado por Rocha (2009) como um projeto do governo que teve como ação efetiva de formação continuada a realização de dois congressos sobre alfabetização e letramento, a realização de convênios com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, parceria com o governo federal para realização de cursos de especialização em Esporte Escolar e Gestão Comunitária, a participação no curso de pós-graduação Veredas e outros financiados pelo MEC. Infelizmente, a partir desta época, as liberações remuneradas para participação em cursos de Mestrado e Doutorado foram suspensas, o que imaginamos deverá ser revisto a partir das proposições estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (2016) que determina a valorização dos docentes a partir da formação a nível de especialização, mestrado e doutorado.

A formação continuada dos docentes da RME – BH está ligada, entre outras questões, à defesa do direito de exercer o tempo destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) no âmbito de sua jornada de trabalho, questão abordada na presente pesquisa. Está também atrelada à perspectiva de que a escola é um espaço privilegiado de formação docente.

Nesse sentido percebem-se avanços no tocante às determinações da Lei Federal nº 11.738/98 sobre a delimitação, na jornada de trabalho dos professores, do tempo destinado às

⁵⁴ Curso de formação continuada em serviço a distância em nível superior para professores das séries iniciais da Rede Municipal e Estadual, no estado de Minas Gerais.

atividades de interação com os alunos e às atividades extraclasse e sobre a garantia aos docentes de poderem exercer esse tempo a partir da ação judicial empreendida, em 2014, pelo SIND/REDE/PBH. O debate permanece entre a categoria e a administração municipal sobre a interpretação da lei e sobre os ajustes ainda necessários.

A transferência e utilização de recursos financeiros destinados às Caixas Escolares das escolas da Rede Municipal de Educação para a formação continuada dos docentes e viabilização de reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, conforme descrito na seção anterior (verba do PAP), a política de bonificação que instituiu as “reuniões prêmio” e a formulação de publicações⁵⁵ que sirvam de subsídios e qualificação da ação dos professores, coordenadores, diretores e demais equipes pedagógicas da RME – BH, junto aos processos escolares, devem ser reconhecidos como parte do esforço da administração pública em desenvolver a política de valorização docente e de promover uma educação de qualidade por meio da formação continuada docente.

A formação continuada na PBH ocorre também no âmbito do Programa de Monitoramento do Ensino Fundamental e Gestão Escolar que coordena a Escola de Formação dos Profissionais da Educação (FORMARE). Essa escola promove uma série de capacitações para os docentes da RME-BH. Essas capacitações são feitas por adesão dos participantes a cursos, seminários, feiras, entre outras ações.

Embora árdua, a leitura sobre as fundamentações legais e organizacionais que regulamentam a vida funcional e a jornada de trabalho dos docentes da RME – BH é importante para compreendermos que estes aspectos estão inseridos numa estrutura complexa, regida por normas e regulamentações. Dessa forma, propomos, na seção seguinte, analisar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com destaque para a gestão de pessoal.

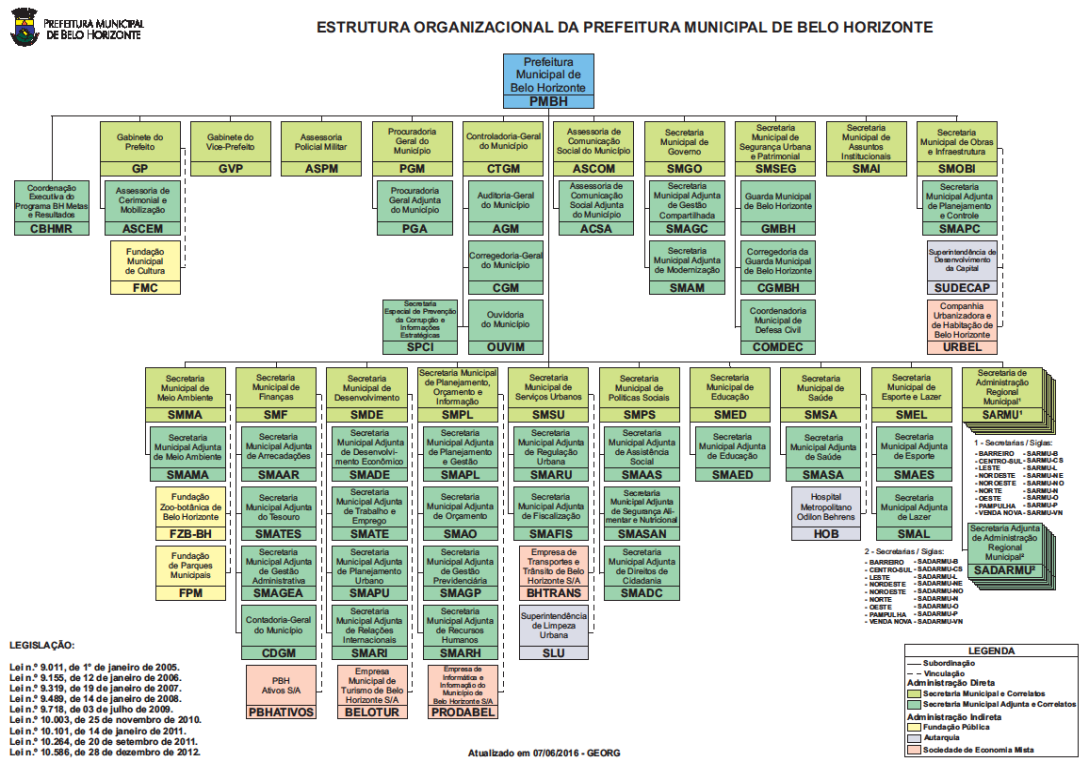
3.3 Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Belo Horizonte é uma proeminente cidade brasileira, a mais populosa de Minas Gerais, a terceira mais populosa da Região Sudeste e a sexta mais populosa do Brasil. Considerada a quarta cidade mais rica, está entre as 7 com melhor infraestrutura do país.

⁵⁵Diretrizes para o ensino fundamental/EJa; Orientações para a elaboração do planejamento docente no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte são exemplos de publicações em 2015.

Palco de eventos culturais importantes exerce influência cultural, política e econômica⁵⁶. A prefeitura é a instituição política responsável pela administração da cidade. Pela figura abaixo podemos ter uma visão da complexidade administrativa da cidade de Belo Horizonte.

Figura 01 – Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte



Fonte: Sistema de Informações Organizacionais do Município

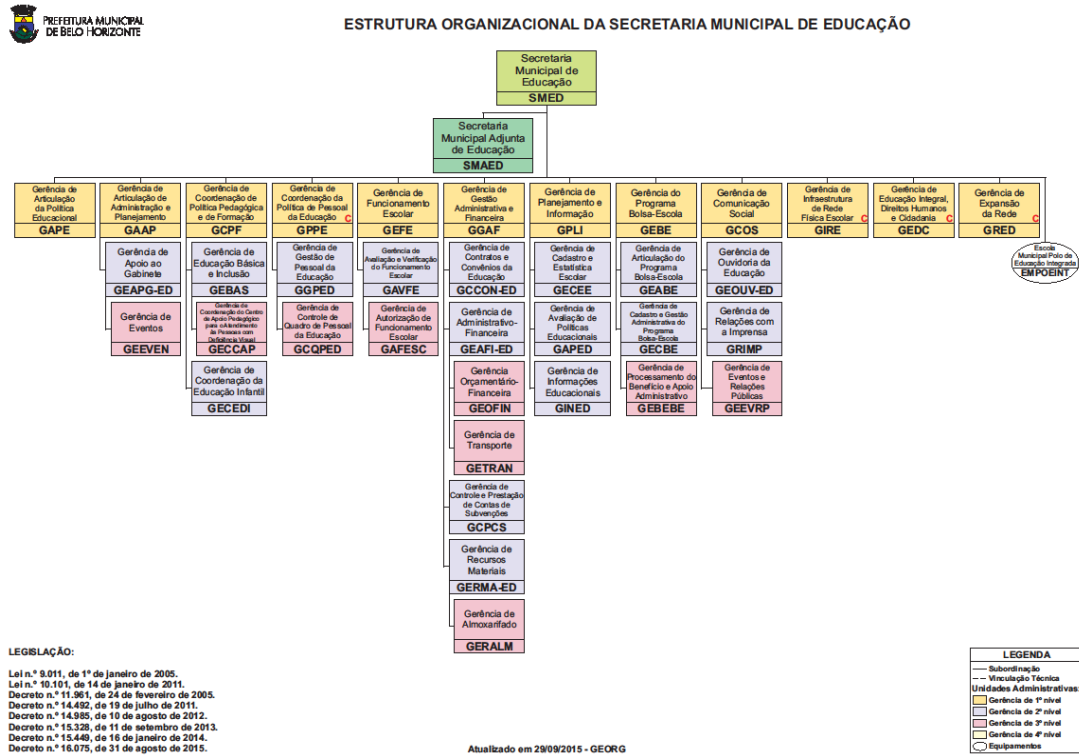
A Secretaria Municipal de Educação faz parte dessa estrutura organizacional complexa. Coordena a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que é composta pelas instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal. Tem a responsabilidade de, entre outras questões, gerenciar o quadro de pessoal, as condições e a jornada de trabalho de milhares de professores.

Pela Figura 02 podemos identificar as responsabilidades, competências e poderes das unidades que compõem a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação

⁵⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Belo_Horizonte. Acesso em 20 de julho de 2016.

(SMED) que é responsável por 173 escolas que ministram os nove anos iniciais de escolarização (1º ao 9º ano), 131 escolas de educação infantil e cerca de sete mil docentes⁵⁷.

Figura 02 – Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Sistema de Informações Organizacionais do Município

Pela observação da estrutura acima é possível perceber que a jornada de trabalho dos professores da RME – BH está vinculada e submetida às competências e determinações da Gerência de Coordenação da Política de Pessoal da Educação que, por sua vez, responde aos encaminhamentos das legislações federais e municipais e dos demais setores da SMED ao qual possui interdependência.

3.3.1 Gestão de Pessoal da Educação

A gestão de pessoal da educação é desenvolvida pela Gerência de Coordenação da Política de Pessoal da Educação (GPPE) (Figura 03). A GPPE coordena as atividades da Gerência de Gestão do Pessoal da Educação (GGPED), da Gerência de Controle de Quadro de

⁵⁷ Disponível em:

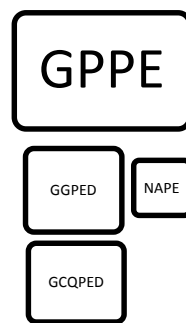
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310620&idtema=156&search=minas-gerais|belo-horizonte|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

Pessoal da Educação (GCQPED) e do Núcleo de Acolhimento dos Professores da Educação (NAPE).

A Gerência de Gestão de Pessoal da Educação (GGPED) controla a movimentação de pessoal, de acordo com as diretrizes da SMED, analisa e emite parecer nos requerimentos de progressão de nível por escolaridade, subsidia ações de planejamento e implementação da política de pessoal da educação, atende e orienta as gerências regionais de educação sobre a vida funcional dos servidores, entre outras atribuições. É essa gerência que orienta os horários extraclasse determinados pela Lei Federal 11.738 de 2008: 2/3 da jornada de trabalho para a regência de classe e 1/3 para as atividades extraclasse (SMED, 2016)⁵⁸.

A GGPE também coordena as atividades do Núcleo de Acolhimento aos Profissionais da Educação (NAPE) que escuta e encaminha para providências servidores da educação que estiverem vivenciando problemas em sua vida funcional. Analisa e providencia pedidos de transferência por problemas de relacionamento, por incompatibilidade funcional ou pessoal, por ocorrência de violência ou ameaça praticada ao servidor, entre outras questões e atribuições (SMED, 2016). O NAPE também estuda e elabora relatórios sobre o índice de absenteísmo na RME – BH, sobre o número de servidores por cargo, por nível de escolaridade, por área e local de exercício.

Figura 03- Organograma da Gestão de Pessoal da Educação



Fonte: Curso
SMED/GERED/ESCOLA (SMED, 2016)

de formação de diretores Gestão Escolar Diálogos

A GPPE tem como competência coordenar a implementação na RME – BH da política de pessoal definida pela SMED e definir as diretrizes e normas para dimensionamento do

⁵⁸ Informações obtidas através do curso Formação de Gestores/as cujo tema foi Gestão Escolar: formando pessoas ocorrido em 14 de junho de 2016.

quadro de pessoal da Educação, observando a legislação federal e municipal e as orientações da Secretaria Municipal de Administração de Recursos Humanos (SMARH).

São diversos os embasamentos legais em âmbito federal e municipal que regulam os fluxos e os processos da vida funcional dos servidores da RME – BH. Segundo a Gerência de Coordenação da Gestão de Pessoal da Educação (GPPE) (SMED/2016) a política de pessoal da RME – BH tem diversos fundamentos legais.

De âmbito federal estão as Leis nº 9.394/98 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nº 11.301/2006 que define as funções do magistério, a nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional e a composição da jornada de trabalho para os profissionais do magistério público da educação básica e o Parecer CNE/CEB Nº18 de 2012 que fornece informações técnicas e legais sobre o piso salarial nacional para os professores da educação básica, para jornada de até 40 horas semanais, que deve ser cumprida com, no máximo, dois terços em atividades onde há interação com os estudantes, de acordo com a Lei nº 11.738/2008.

Para essa pesquisa destacamos, no âmbito municipal, a Lei 7.235 de 1996 que institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências, a Lei 6.560 de 1994 que institui a jornada complementar e dá outras providências, o Decreto nº 7.816 de 1994 que regulamenta a prestação de jornada complementar por servidor ou empregado da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; o Decreto nº 9.394 de 1997 que fixa critérios para a apuração da frequência e da jornada dos servidores públicos do Magistério de Belo Horizonte, vinculados à Administração Direta; Lei nº 7.577 de 1998 que define a jornada de trabalho dos servidores da Educação e institui a jornada excedente; Portaria SMED nº 003/98 de 1998 que dispõe sobre extensão de jornada de Professor e Técnico Superior de Educação na RME e dá outras providências; Decreto nº 12.509 de 2006 que altera o Decreto nº 11.116 de 2002 nos artigos 3º e os parágrafos 1º e 2º referente a ausência injustificada do servidor; Portaria SMED/SMPL nº153/2010 que dispõe sobre a autorização de extensão de jornada ou de jornada complementar para substituição, respectivamente, de professor e de educador infantil; Lei nº 9.815 de 2010 e o Decreto nº 13.914 de 2010 que regulamenta o artigo 4º da referida Lei que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica⁵⁹.

Para além das normatizações e regulamentações organizacionais, empreendemos, na próxima seção, a análise das propostas político – pedagógicas que a RME – BH vem

⁵⁹ Disponível em: intranet.educacao.pbh/pagina/legisla%C3%A7%C3%A3o-e-normas. Acesso em 24 de junho de 2016.

desenvolvendo nas últimas décadas. Um projeto político – pedagógico, segundo Veiga (2002), não é apenas um documento onde se identificam as orientações legais de um sistema de ensino. Antes, caracteriza-se como uma intenção, um objetivo definido por um coletivo de pessoas que se comprometem com os interesses da maioria. Assim é importante compreender em qual sistema de interesses e intenções se inserem os trabalhadores da educação da RME – BH, objeto de estudo desta pesquisa.

3.4 Propostas Político – pedagógicas

Um sistema de ensino não é composto unicamente por espaços físicos, normas e legislações. Segundo Rocha (2009), os profissionais da educação da RME – BH desenvolveram ao longo do processo de constituição da RME – BH, a percepção da necessidade de um Projeto Político Pedagógico que atendesse e resguardasse todas as escolas, preservando e reconhecendo os Projetos Políticos Pedagógicos já alinhavados e que indicavam avanços rumo à construção de uma escola com mais qualidade. Assim sendo, nesta seção analisaremos a evolução das propostas políticas e pedagógicas da RME – BH.

Rocha (2009) esclarece que a Escola Plural (1995) é o resultado desse movimento de busca por eixos norteadores das práticas e ações educativas na RME – BH e se deu a partir da Conferência Municipal de Educação, no final de 1994. Nessa conferência, representantes de todas as escolas debateram os pressupostos, a criação da proposta e as estratégias de implantação do programa, entre outras questões. Esse projeto tinha como eixo a reorganização dos espaços e dos tempos escolares.

A Escola Plural (1995) se originou das experiências que algumas escolas vinham acumulando no sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos numa escola de qualidade e que tinha como referência ampliar o tempo de permanência do aluno na escola de oito para nove anos, eliminação da seriação e construção da identidade dos alunos, focada nos ciclos de formação humana. As escolas passaram a ser organizadas em três ciclos⁶⁰ de acordo com a idade dos alunos: Primeiro ciclo, da infância (6 a 9 anos), Segundo ciclo, da pré adolescência (9 a 12 anos) e Terceiro ciclo, da adolescência (12 a 14 anos) (ROCHA,2009).

⁶⁰A organização das escolas municipais da RME – BH por ciclos está inserida no documento Desafios da Formação: Proposições Curriculares, Ensino Fundamental (SMED – PBH, 2010). Neste documento estão organizadas as propostas curriculares para o ensino nas escolas da RME – BH e seu objetivo é orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

O Programa Escola Plural e os Referenciais Curriculares (que propunham elementos comuns ao currículo de todas as escolas da RME – BH) nortearam as práticas docentes entre 1995 e 2005. O fim da Escola Plural ocorreu, segundo Rocha (2009), com a adesão da PBH ao projeto federal “Todos pela Educação⁶¹”, que teve, entre outras ações, a adequação das escolas municipais de Belo Horizonte, ao cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação (IDEB/MEC).

Entre 2005 e 2009, após constatar-se a necessidade de evolução nas discussões sobre a política educacional de Belo Horizonte, construiu-se uma nova proposta curricular para a RME – BH que resultou na elaboração das Proposições Curriculares (MAGALHÃES, 2014):

Pensando numa política educacional capaz de imprimir um rumo diferente ao currículo da Escola Plural, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte começou, a partir de 2005, a elaborar uma proposição curricular para suas escolas do Ensino Fundamental. Dessa vez, sua construção começou com uma discussão progressiva entre professores (representantes de cada escola), coordenadores, equipe pedagógica da SMED e Acompanhantes Pedagógicos das escolas. O período entre 2005 e 2008 constituiu-se uma etapa de transição em que a RME/BH manteve a proposta curricular da Escola Plural e iniciou sua atual proposta (MAGALHÃES, 2014, p.38).

Segundo Magalhães (2014), a nova política educacional se diferenciou da anterior por ter sido construída progressivamente, com um período maior de elaboração e maior participação de seus atores. A coletânea de oito cadernos contendo textos de apresentação e as habilidades a serem trabalhadas por cada disciplina ficou pronta em 2010 e distribuída em 2011.

Com o objetivo de orientar as escolas a respeito do currículo e suas interfaces, a Secretaria viabilizou a elaboração e implantação das Proposições Curriculares para que os professores organizassem sua proposta de ensino, construindo melhores condições para a realização de diagnósticos e avaliações gerais e parciais em suas turmas. Outro objetivo era contribuir para que os estudantes compreendessem melhor o conteúdo e garantissem melhor desempenho e aprendizagem (MAGALHÃES, 2014, p. 47).

Segundo o Guia da SMED (SMED, 2011) o objetivo da Secretaria Municipal de Educação é elevar a satisfação do público atendido na RME – BH, aumentar e tornar mais próxima a integração com as famílias dos alunos atendidos, melhorar a integração

⁶¹ Fundado em 2006, o Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil que propõe que até 2022 todas as crianças e jovens tenham assegurado o direito a educação básica de qualidade. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 24 de julho de 2016.

institucional através da gestão das relações institucionais e aumentar o índice de satisfação dos profissionais que nela atuam. Sua missão é promover educação de qualidade e equidade para os alunos do Sistema Municipal de Educação, por meio de sua rede de escolas e parceiros.

A SMED identifica Belo Horizonte como “Cidade Educadora”. Em 2009, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) lançou o programa “BH Metas e Resultados”. A educação é uma das áreas de resultado desse programa e é tratada pela administração municipal como essencial para o desenvolvimento da cidade:

O conhecimento e a educação serão determinantes em várias dimensões do desenvolvimento, contribuindo para a qualidade de vida, para a eficiência e a capacidade de inovação do setor produtivo, para o uso racional dos recursos naturais e para o bom desempenho das instituições (SMED, 2011, p. 107).

De acordo com o Guia da SMED (SMED, 2011), a PBH propõe um “salto” na qualidade da educação e da escolaridade dos moradores da cidade e coloca como desafios de médio prazo a ampliação do acesso à educação básica e o avanço na qualidade de aprendizagem. Entre outras ações, propõe, para atingir essa meta, qualificar os docentes da RME – BH.

Há, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a ampliação da oferta de vagas aos alunos e “um esforço especial para dar um padrão superior de qualidade na Educação do município” (SMED, 2011, p.111). Entre esses esforços está o aumento do número de educadores, a capacitação de professores para trabalhar com reforço escolar e a capacitação de diretores.

Em 14 de março de , a Administração Municipal de Belo Horizonte sancionou a Lei 10.917 que aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte⁶² (PME) e dá outras providências. As diretrizes e metas do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte estão referenciadas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), devem ser desenvolvidas no prazo de dez anos e executadas com base no regime de colaboração determinado pela Constituição Federal⁶³ (Brasil, 2012) e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394⁶⁴ (BRASIL, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, a Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo da Câmara Municipal

⁶² Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520>. Acesso em 10 de julho de 2016.

⁶³ Artigos 23 e 211

⁶⁴ Artigo 8

de Belo Horizonte são responsáveis pelo monitoramento e avaliação da implementação do PME e do alcance das metas de âmbito municipal, da divulgação e análise dos resultados das avaliações periódicas. Cabe a essas instâncias também propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das vinte metas do PME (DOM, 2016).

A ampliação da qualidade dos serviços educacionais que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte pretende oferecer aos seus alunos está relacionada à oferta de uma Educação Integral que “valorize a diversidade, a pluralidade étnica, cultural e de gênero” (BELO HORIZONTE, 2015, p.12). O trabalho da SMED, estruturado em torno da Educação Integral, está alicerçado nas bases da Educação Integral do Brasil que tem, como já tratado no capítulo 1, os marcos legais: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Portaria interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, o Decreto nº 7.083/2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, a Lei 13.005 de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

No âmbito municipal, as legislações são: a Lei nº 8.432⁶⁵ de 2002 que dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental nas instituições de ensino da RME – BH e o Decreto nº 14.985⁶⁶ de 2012 que cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EMPOEINT).

A Educação Integral se refere à formação integral dos estudantes por meio de uma rede de educação que se desenvolve na perspectiva da intersetorialidade, do fortalecimento das parcerias, do trabalho coletivo e contextualizado e do reconhecimento dos saberes da comunidade. A Educação Integral também se refere à articulação de saberes através de projetos integradores que tenham o mesmo objetivo de oferecer uma educação integral e contextualizada. A ampliação da jornada escolar é a perspectiva que busca aumentar a permanência dos alunos no ambiente escolar (BELO HORIZONTE, 2015).

A partir dessas perspectivas e fundamentações legais desenvolve-se a Educação Integral no município de Belo Horizonte, tendo como suporte a escola regular e todos os seus processos, os Programas Escola Integrada, Escola Aberta e Escola nas Férias.⁶⁷

⁶⁵Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236802/lei-8432-02>. Acesso em 14 agosto de 2016.

⁶⁶ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1085758>. Acesso em 14 de agosto de 2016.

⁶⁷ Diante da crise financeira pela qual passa o país, com repercussões para a economia dos municípios, os programas citados vêm sofrendo limitações no ano de 2016.

O Programa Escola Integrada (PEI) foi instituído em Belo Horizonte no ano de 2007 com a perspectiva de conseguir atender a todos os estudantes da RME – BH. Em 2015 o PEI já estava implantado em 173 escolas municipais de ensino fundamental, em 56 instituições socioeducativas e se desenvolvendo também na Escola Municipal Polo de Educação Integral (EMPOEINT), atendendo a cerca de 60 mil crianças de 6 a 14 anos (BELO HORIZONTE, 2015).

A proposta do PEI é ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e os espaços de aprendizagem, aproveitando o potencial educativo de Belo Horizonte. Para efetivar essa proposta são necessários pactos políticos e sociais e a exploração do potencial educativo da cidade:

Todos devem ser chamados a participar da construção e execução de um projeto educativo para a Cidade. [...] O Município deverá promover e coordenar parcerias diversas, de forma a constituir uma rede educativa que, alicerçada nas potencialidades locais, contribua para a formação dos cidadãos (BELO HORIZONTE, 2015, p.22).

Com relação à ampliação da jornada escolar, a PEI da PBH amplia esse tempo para até 10h30min diárias. As ações do PEI ocorrem no contraturno de atendimento do aluno na Escola Regular com práticas orientadas pelos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital, Prevenção e Promoção à Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BELO HORIZONTE, 2015).

Os profissionais responsáveis pela execução dessas atividades são monitores, agentes culturais, monitores do Programa Saúde na Escola (PSE), bolsistas das instituições de ensino superior, por atores sociais que pertençam à comunidade escolar, professores do Programa Segundo Tempo (PST), estagiários, agentes de informática e Professor Coordenador, integrante do quadro de funcionários da escola (BELO HORIZONTE, 2015).

Os espaços para o desenvolvimento das atividades do PEI são o da própria escola e outros que pertençam ao entorno das escolas, disponibilizados por meio de locação, convênios ou cessão.

Outro programa que complementa a Educação Integral na RME – BH é o “Programa Escola Aberta” que é uma parceria entre o Ministério da Educação, UNESCO e Prefeitura de Belo Horizonte por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. As escolas abrem aos finais de semana e buscam promover, a partir da interlocução com a comunidade, atividades

pedagógicas, socioculturais, esportivas e de lazer, oficinas de geração de emprego, renda e qualificação profissional para pessoas de todas as idades (BELO HORIZONTE, 2015),

O “Programa Escola nas Férias⁶⁸, que também integra a proposta de Educação Integral na RME – BH, foi implementado em 2009. É realizado em janeiro e julho de cada ano nas 173 escolas municipais de educação fundamental. Tem como objetivo propiciar às crianças de Belo Horizonte atividades de lazer durante o período das férias e recessos escolares (BELO HORIZONTE, 2015).

Ao longo do capítulo foi possível perceber que existem complexidades na constituição, organização e desenvolvimento de um sistema de educação em uma cidade como Belo Horizonte. A descrição do sistema nos mostra que a jornada de trabalho dos docentes da RME – BH está inserida num processo histórico, em que os interesses da categoria e dos governos são tema de disputa e sobre as quais ainda não há consenso. Durante o processo, avanços e recuos são observados, entretanto, há que se contar com o diálogo e a disposição para o cumprimento das orientações e determinações do aporte legal construído e regulamentado a nível federal e municipal, a fim de se alcançar os avanços necessários.

Rocha (2009) avalia que os primeiros anos da década de 1990 foram de avanços e fortalecimento das condições de trabalho dos docentes da RME – BH, assim como de conquistas político-pedagógicas. Entretanto, a partir de 1997, esse processo sofreu retrocessos causando redução do número de docentes, precarização das condições e das relações de trabalho, intensificação do trabalho, redução do tempo de planejamento e estudos e ampliação, nos professores, de um grave processo de adoecimento. É importante considerar que mudanças acontecem no interior das organizações. Sendo assim, buscamos, no próximo capítulo, identificar e analisar as concepções que os docentes da RME-BH possuem, na atualidade, sobre o conteúdo e a jornada de seu trabalho a partir da garantia do exercício do tempo destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs).

⁶⁸ Nesse mês de julho de 2016 o programa foi suspenso devido às dificuldades de ordem financeira da PBH.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA RME – BH SOBRE O CONTEÚDO E A JORNADA DE TRABALHO A PARTIR DA GARANTIA DAS ACPATES

No presente capítulo, com base nas entrevistas e com o suporte dos fundamentos teóricos e legais apresentados, retomamos o objetivo principal da pesquisa que é analisar como os professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse. Como vimos no capítulo 1, para a análise sobre a visão que os professores da RME – BH possuem sobre o conteúdo e a jornada de seu trabalho, realizamos entrevistas estruturadas e semi estruturadas que foram elaboradas e executadas buscando atingir o objetivo definido.

A fim de preservar o rigor de nosso trabalho, avaliamos a importância de obter os dados em duas escolas, o que não teve como intenção comparar as duas realidades, mas ampliar a análise. Em visita às escolas, convidamos os docentes a participar da pesquisa e obtivemos a adesão de 07 professores da Escola A e 07 professores da Escola B. As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas nas próprias escolas onde os docentes atuam e dentro do horário das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATES), de acordo com a conveniência de cada entrevistado.

A Escola A está localizada no bairro Horto, na Regional Leste de Belo Horizonte. Possui cerca de 340 alunos, distribuídos em dois turnos que atendem ao 1º e 2º ciclos. Nessa escola lecionam 26 docentes. A Escola B está localizada no bairro Santa Inês que também pertence à Regional Leste. Possui cerca de 840 alunos e 52 professores e funciona em dois turnos atendendo aos 1º e 2º ciclos.

A primeira etapa das entrevistas foi estruturada em torno de um questionário com questões fechadas, predefinidas e sequenciais. Buscou levantar aspectos quanto ao perfil dos entrevistados: nome, faixa etária, estado civil, se possui filhos em idade escolar e a formação acadêmica⁶⁹ e aspectos profissionais dos docentes entrevistados: tempo de trabalho na escola pública; redes de ensino, escolas, turnos e ciclos em que atuam; número de horas trabalhadas, quantidade de disciplinas ministradas⁷⁰ em sua jornada de trabalho; se a docência é sua atividade profissional exclusiva.

⁶⁹ Ao compilarmos os dados, acrescentamos uma coluna para identificar a questão de gênero. A fim de garantir a preservação do anonimato identificamos cada docente utilizando uma letra do alfabeto.

⁷⁰ No questionário usamos a palavra “conteúdo” para nos referir às disciplinas.

Por meio das questões apresentadas no questionário buscamos identificar aspectos relacionados ao exercício das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs): 1) Se o exercício das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) é garantido na escola onde o docente trabalha. 2) Quais são as atividades desenvolvidas pelo docente durante as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs). 3) Dessas atividades quais ocupam mais o tempo das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs). 4) Quais avanços a garantia do exercício das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) trouxe para o trabalho e para o desenvolvimento do docente.

Por último, por meio do questionário, buscamos identificar o conhecimento que os docentes possuem sobre o embasamento legal que orienta que a jornada de trabalho dos docentes deve se estruturar, preferencialmente, em tempo integral de no máximo 40 horas, com incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar⁷¹.

A segunda etapa foi organizada em torno de questões gerais que permitiram que conduzíssemos a entrevista com todos os docentes participantes, adaptando as questões às especificidades dos discursos individuais e que tiveram o papel de nos recordar os principais pontos a serem colocados no diálogo com os docentes entrevistados.

Foram levantados aspectos de suas rotinas de trabalho com relação a horários e deslocamento de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Procuramos compreender se as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) são um tempo suficiente para a organização do trabalho, se o trabalho coletivo é exercido durante as ACPATEs, se as ACPATEs favorecem a formação continuada e em serviço; quais são os aspectos favorecedores da jornada de trabalho e quais são as dificuldades enfrentadas pelo docente em relação à sua jornada de trabalho.

Por último, procuramos identificar a opinião dos docentes sobre o que a efetivação das orientações das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público e do Plano Nacional de Educação sobre a jornada de trabalho do professor ser preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, com incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, pode trazer para o trabalho e para o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como suas perspectivas e quais avanços

⁷¹ Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público que fixam diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público e Plano Nacional de Educação, meta 6, estratégia 6.1.

consideraram necessários para a efetivação de uma jornada de trabalho que favoreça o trabalho docente.

Conforme orienta Alves e Silva (1992, p.03) utilizamos o recurso de gravação das entrevistas de modo que fosse possível “ao mesmo tempo auferir a vantagem de maior preservação possível do discurso dos entrevistados, e evitar o seu comprometimento, bem como da própria intervenção, pela tarefa de tomar nota das respostas”.

Buscando atender à primeira regra para que um projeto científico venha a contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área, segundo Alves e Silva (1992), que é não perder de vista o rigor da pesquisa, transcrevemos cada entrevista no mesmo dia em que a realizamos, de maneira atenta e literal.

Finalizadas as entrevistas e as respectivas transcrições, procuramos, a partir da leitura geral de todo material, listar os tópicos de análise com base nas questões que orientaram o questionário e a entrevista semiestruturada, organizando-os de acordo com os aspectos que nos pareceram mais recorrentes. Relacionamos os aspectos levantados ao referencial teórico que subsidia a pesquisa, buscando identificar diferenças e semelhanças nos discursos dos docentes entrevistados.

A sistematização e a análise qualitativa dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas foram orientadas pelas questões provenientes do problema de pesquisa, pelos pressupostos teóricos que subsidiaram o trabalho e tendo como referência a realidade estudada, que no caso específico, é a jornada de trabalho dos docentes regentes de turmas do 1º ciclo de duas escolas municipais da Regional Leste de Belo Horizonte.

4.1 Identificando os docentes entrevistados: perfil pessoal e profissional

O Professor Municipal, que trabalha no Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte, deve possuir habilitação mínima em curso de nível superior com habilitação para o magistério e prestar concurso público. Sua área de atuação é a escola e serviços pedagógicos públicos municipais de ensino fundamental e médio.

Como já relatado, esta pesquisa foi realizada junto a 14 Professores Municipais que atuam no 1º ciclo. Dos 14 professores, nove são formados em nível de pós – graduação. Estes dados revelam que são professores qualificados e com estabilidade profissional.

Os docentes da RME – BH são regidos por estatuto próprio, regulamentado pela Lei 7.169 de 7 de setembro de 1996⁷². Essa lei sofreu alterações através da Lei 10.700 de 10 de janeiro de 2014⁷³.

Os Quadros 01 e 02 mostram que, dos 14 professores entrevistados, 13 são do sexo feminino e um do sexo masculino, 11 são casados, dois divorciados, um solteiro. Entre os entrevistados, sete possuem filhos em idade escolar.

O docente do sexo masculino pertence à escola A. Até a época da entrevista (maio de 2016), era o único elemento do sexo masculino do quadro de professores dessa escola. A presença masculina ainda é minoria em todos os níveis de ensino da educação básica. Ploennes (2012) destaca que a presença de homens em um território historicamente dominado pelas mulheres levanta uma série de questões que colocam em jogo as representações históricas construídas sobre o magistério ao longo dos anos.

Quadro 01 – Perfil Pessoal dos docentes entrevistados da Escola A

DOCENTE	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	POSSUI FILHOS EM IDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO
A	F	52	CASADA	SIM	Pedagogia
B	M	33	SOLTEIRO	NÃO	Normal superior e pós
C	F	52	DIVORCIADA	NÃO	Pedagogia
D	F	46	CASADA	SIM	Pedagogia e pós
E	F	58	CASADA	NÃO	Pedagogia e pós
F	F	57	CASADA	NÃO	Pedagogia e pós
G	F	35	CASADA	NÃO	Pedagogia e pós

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicado

⁷² Disponível em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96.pdf. Acesso em 20 de julho de 2016.

⁷³ Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=lei_10700.pdf. Acesso em 20 de julho de 2016.

Quadro 02 - Perfil Pessoal dos docentes entrevistados da Escola B

DOCENTE	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	POSSUI FILHOS EM IDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO
H	F	54	CASADA	SIM	Pedagogia e pós
I	F	53	CASADA	SIM	Pedagogia e pós
J	F	51	DIVORCIADA	NÃO	Pedagogia
K	F	49	CASADA	SIM	Pedagogia e pós
L	F	30	SOLTEIRA	SIM	Pedagogia
M	F	51	CASADA	NÃO	Pedagogia e pós
N	F	41	CASADA	SIM	Pedagogia

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados

Nas duas escolas, a maioria dos docentes é do sexo feminino, o que corrobora com o que Gatti e Barreto (2009) e Rocha (2009) evidenciam em suas pesquisas, respectivamente, sobre o quadro do magistério brasileiro e da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ser constituído majoritariamente por mulheres.

Como já tratado no capítulo 2, no Brasil o processo de feminização do magistério é histórico e ocorreu a partir de ideias, das culturas, das relações de gênero e de classes e ainda se desenvolve em meio a relações sociais “contraditórias de caráter classista e discriminatório para com as mulheres no interior dos diferentes segmentos sociais” (CHAMON, 2006, p.02). Ao longo da história da educação brasileira o campo de trabalho docente foi sendo abandonado pelos homens à medida que a educação de massa foi assumida pelo Estado e a profissão, anteriormente exercida majoritariamente pelos homens, foi sendo ocupada pelas mulheres enquanto eles eram chamados a ocupar novos postos de trabalho.

Bolívar (2002) reconhece que há diferenças importantes entre os gêneros no que diz respeito aos seus cursos de vida e de personalidade, identificando para as mulheres dificuldades para combinar a vida profissional com o papel de donas de casa e mães. Nesse sentido a jornada parcial favorece às docentes cumprir suas responsabilidades familiares. Observamos nas falas das entrevistadas diversos aspectos dessa questão:

Eu acordo, tomo café com meus filhos, então tem uma rotina de mãe, em casa. Tiro uma hora para dar uma olhada nas atividades que eu vou fazer durante o dia na escola. *Quantos filhos você tem?* Dois. E depois no horário de almoço aquela correria para pegar o material. Levo meus filhos na escola e venho pro trabalho (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

Eu faço as minhas coisas em casa, eu não tenho empregada porque o que eu ganho não dá para pagar empregada, não tem condição, então eu faço o serviço todo meu

em casa, lavo, passo, cozinho, tudo e depois eu venho para a escola (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

Eu trabalho na Escola B somente na parte da manhã e não trabalho em outra escola no período da tarde justamente por ter três filhos e porque eu preciso dar esse suporte, atenção a eles no período da tarde, porque eles também estudam de manhã no mesmo horário em que eu trabalho (Entrevista à docente N, Escola B, 2016).

Pelos relatos observamos a necessidade que essas docentes possuem de, ao mesmo tempo exercer sua profissão e cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos. A opção pela jornada parcial, nesse caso, viabiliza a organização da rotina familiar e profissional.

Observamos, pelo discurso das docentes K e L, que trabalham em duas escolas e em dois turnos, que jornada de trabalho estendida aumenta o nível de preocupação das docentes com a conciliação entre trabalho, família e obrigações domésticas:

Venho pra casa, almoço, arrumo meu filho para a escola, levo ele na escola dele que é aqui próximo. Venho para a escola. Aqui eu fico de treze até dezessete e trinta, vou pra casa, busco ele as dezoito e dez. Volto Para Casa, aí tem o para casa, tem as atividades ainda para fazer. ***O Para Casa do seu filho ou atividades do seu trabalho?*** O Para Casa dele, junto com ele que eu sento para ajudar e as atividades que eu também tenho que elaborar para as duas escolas. ***Seu planejamento?*** É (Entrevista à docente K, Escola B, 2016).

O horário que eu tenho, eu tenho que cuidar de casa, cuidar da minha filha e fazer minhas coisas (Entrevista à docente L, Escola B, 2016).

Chamon (2006) alerta para o fato de que as representações sociais construídas pela força das ideologias dominantes, ao serem internalizadas pela sociedade e pelas próprias mulheres, contribui para o esvaziamento do caráter profissional da docência. Assim, reconhecemos, no discurso das docentes entrevistadas, que estão empenhadas na construção de uma carreira valorizada, na qualificação de seu trabalho e na construção de uma educação de qualidade, apesar dos desafios enfrentados em seu cotidiano. A docente G, da Escola A, por exemplo, demonstra, através de seu discurso, que há o interesse em desenvolver seu trabalho da melhor maneira, através de uma dedicação que extrapola a sua jornada de trabalho:

Você acha que essa dedicação que você tem em casa não dá um sentido de enriquecimento de seu trabalho? É pra isso que eu faço em casa. É pra isso que eu atuo em casa também porque aqui na escola vai ficar, se eu usar só uma hora por dia vai ficar mais empobrecido o trabalho, então em casa a gente busca ter uma idéia a mais, vai para o computador e faz (Entrevista à docente G, Escola A, 2016).

Observamos, a partir desse comentário, que os tempos destinados às ACPATEs não são suficientes para a realização de todas as tarefas atribuídas aos professores. A escola é um espaço dinâmico onde eventos diversos acontecem.

O relato da docente E mostra que, ministrar aulas, introduzir novos conteúdos, corrigir o Para Casa e os exercícios do livro, lançar as notas do trimestre no boletim, produzir cartazes para a feira de Cultura e realizar planejamentos, são atividades simultâneas e, nesse caso, o apoio da coordenação pedagógica torna-se essencial. Para compensar a impossibilidade de realizar todas as tarefas no espaço da escola e de trocar opiniões com os pares, há a necessidade de utilizar as tecnologias disponíveis no espaço doméstico, como computadores e serviços de correio eletrônico, o que absorve parcela do tempo destinado ao descanso e ao lazer à noite e finais de semana. Todos esses recursos destinam-se a qualificar e enriquecer o trabalho:

Eu precisei da coordenação lançar as notas (*do trimestre no boletim*) pra gente poder fazer o cartaz para a Feira (*de Cultura*) porque o tempo é muito restrito e esse período de aula a gente não tem tempo de fazer nada. Porque com o ACPATE a gente corrige Para Casa, eu corrijo os livros, eu corrijo para casa, geralmente eu uso esse tempo só para isso, só para correção e para casa. ***E o que fica faltando fazer? Em que momento você faz o que fica faltando?*** Em casa, eu fico em casa em frente ao computador e eu fico muitas horas, eu não fico pouco tempo não. Todos os dias à noite na minha casa eu estou abrindo meu computador para poder realizar as tarefas, inclusive esse planejamento que a gente tem que entregar. A gente ta fazendo assim: eu mando para G, G corrige e manda para mim de volta. Tudo no hotmail e ali eu vou trabalhando, eu e ela juntas, é o momento que a gente ta tendo, é mandar por e mail, porque não tem outro momento. A presença física não é possível. E eu preciso da G porque a gente ta trabalhando os mesmos livros, os mesmos projetos, então a gente quer trabalhar juntas, a gente não quer uma diferença de trabalho, entendeu? A gente quer uma escola única que fale uma única linguagem, você entendeu? Por exemplo, você chega numa escola, uma escola com um projeto, um aqui outro ali, nada combinando com nada. Então não, a gente ta trabalhando o trânsito, a gente ta trabalhando a dengue, a gente ta trabalhando as africanidades, a gente ta trabalhado a questão do Adote um cão, então isso que nós estamos trabalhando. Então a gente precisa encontrar. Até a G perguntou: E, como nós vamos introduzir os livros dos contos africanos? Aí eu já estou olhando, já to olhando uns vídeos para passar, tudo isso a gente precisa de mais tempo, e a escola não ta dando esse tempo pra gente e a gente tem que levar pra casa, tem muito, final de semana. Para você ver, antes de ontem eu trabalhei. No domingo foi o dia das mães e hoje quer dizer, eu fiquei ontem a noite trabalhado, né? Eu chego cansada, às vezes, a casa fica para a família, então a gente tem que pegar o material e trabalhar não tem solução. Então não garante a qualidade do trabalho não. E isso com a ajuda da coordenação, vou deixar bem claro isso, a coordenação está dando todo o apoio pra gente, com questão de problema com aluno, com questão de tentar ajudar a gente, mas tem muito serviço (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

A ótica misógina, identificada por Bolívar (2002), de que a necessidade de conjugar as dimensões pessoais e profissionais acarreta falta de compromisso das mulheres docentes com o trabalho é facilmente derrubada pela análise dos discursos das docentes E e G, assim como o de todas as entrevistadas que colaboraram para a realização da pesquisa. Percebe-se o

interesse das profissionais em superar os diversos desafios de sua profissão através da qualificação de suas ações pedagógicas, mesmo que isso represente a necessidade de extrapolar, diariamente, sua jornada de trabalho.

Apesar de ainda prevalecer no Brasil, assim como em todo mundo ocidental, conforme nos alerta Arroyo (2000) e Chamon (2006) a ideia de que o magistério é uma profissão desprestigiada tanto pelo Estado quanto pela sociedade, percebemos, pelo discurso das entrevistadas participantes da pesquisa, o alto nível de compromisso e dedicação.

No caso do único docente do gênero masculino que participou da pesquisa, percebemos, em seu discurso, um maior ajustamento aos tempos estabelecidos em sua jornada de trabalho.

Olha, o ACPATE, no geral, ele é satisfatório, só quando chega em época de prova, dependendo da quantidade de turma que a gente trabalha se torna necessário um tempo maior, mas no geral sabendo utilizá-lo uma hora por dia dá pra gente fazer todo trabalho, fazer o planejamento, corrigir prova e até mesmo o para casa (Entrevista ao docente B, Escola A, 2016).

Para Bolívar (2002) não se pode, na análise da profissão docente, desconsiderar as diferenças que são determinadas pelas questões de gênero, principalmente se observarmos o fato de que a profissão se torna, cada vez mais, uma ocupação feminina. Nesse sentido o autor destaca a necessidade de desvincular a feminização da carreira docente aos estereótipos construídos a partir da ótica masculina de “mãe bondosa e maternal no trato dos alunos” (Bolívar, 2002, p.81) assim como ao baixo *status* dessa profissão.

Compreender a feminilização da educação não como um problema, mas como uma possibilidade de qualificar a educação com valores e modos de ser e estar próprios das mulheres requer repensar as ideologias que, interessadas em preservar a divisão sexual do trabalho doméstico, propõem que o ensino seja uma profissão ideal para elas.

É com esse cuidado que observamos os Quadros 03 e 04 que traçam o perfil profissional dos docentes entrevistados das Escolas A e B:

Quadro 03 – Perfil Profissional dos docentes entrevistados da Escola A

Docente	A	B	C	D	E	F	G
Anos de trabalho como docente na escola pública.	Mais de 15 anos	De 11 a 15 anos	Mais de 15 anos	De 11 a 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	De 11 a 15 anos
Número de escolas em que trabalha	2	1	2	1	1	1	2
Número de turnos em que trabalha	2	2	2	1	1	1	2
Número de conteúdos com os quais trabalha	+ de 3	+ de 3	+ de 3	+ de 3	+ de 3	+ de 3	+ de 3
Ciclos de atuação	1º e 3º	1º e 2º	1º e EJA ⁷⁴	1º	1º	1º	1º e Educação Infantil
Horas trabalhadas por semana na escola	+ de 44	+ de 44	+de 44	22:30	22:30	22:30	+ de 44
Trabalha em outra Rede de Ensino?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A docência é sua atividade profissional exclusiva?	Sim	Sim	Não ⁷⁵	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados

⁷⁴ Educação de Jovens e Adultos

⁷⁵ Coordenação Pedagógica

Quadro 04 – Perfil Profissional dos docentes entrevistados da Escola B

Docente	H	I	J	K	L	M	N
Anos de trabalho como docente na escola pública.	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Menos de 5 anos	Mais de 15 anos	De 11 a 15 anos
Número de escolas em que trabalha	1	1	2	1	2	1	1
Número de turnos em que trabalha	2	2	2	1	2	2	1
Número de conteúdos com os quais trabalha	+ de 3	+ de 3	+ de 3	3	+ de 3	+ de 3	1
Ciclos de atuação	1º	1º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º e 2º	1º (reforço)
Horas trabalhadas por semana na escola	+ de 44	+ de 44	+ de 44	22:30	+ de 44	+ de 44	22:30
Trabalha em outra Rede de Ensino?	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
A docência é sua atividade profissional exclusiva?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados

Dentre os 14 entrevistados, nove possuem mais de 15 anos de experiência, enquanto quatro possuem entre 11 e 15 anos e apenas um possui menos de cinco anos de experiência de trabalho docente na escola pública. Identificamos que a docente mais jovem (30 anos) é também a que possui menor tempo de experiência de trabalho na escola pública.

A partir dessas análises observamos que a maioria dos entrevistados possui uma carreira consolidada e experiência considerável como docentes da escola pública. Entre os entrevistados, três estão na faixa etária dos 30 anos, três estão na faixa etária dos 40 anos e oito estão na faixa etária dos 50 anos, o que nos leva a inferir que o último grupo, além de ser

o maior em quantidade, deve estar próximo da aposentadoria, considerando que é também o que possui mais de 15 anos de experiência como docente.

Nesta análise levamos em consideração a teoria de Bolívar (2002) sobre cada geração ser representada não somente pela idade, mas também pelas experiências vividas em comum. Assim, identifica-se, pela idade, um grupo de pessoas que, tendo nascido num mesmo período de tempo, partilha um mesmo espaço sócio – histórico. É possível que o grupo formado pelos docentes entrevistados tenha, em sua grande maioria, vivenciado mudanças que, historicamente, vêm definindo a carreira, a remuneração e a política de valorização do trabalho docente em nosso país e no município, como explicita Rocha (2009). Assim, inferimos que é no contexto da busca pela valorização profissional do magistério e do aprimoramento da qualidade da educação no país e no município que os docentes entrevistados vêm atuando ao longo de sua carreira. Significa que viveram grande parte do processo de constituição, organização e expansão da RME – BH e dos processos de luta em defesa da educação e das condições de trabalho docente tratadas no capítulo 2 deste trabalho.

Para Bolívar (2002), os horizontes profissionais são diferentes de quem se formou em décadas distintas. Afirmo o autor que: “É necessário conjugar os quadros estruturais (sociais, políticas educativas, centros escolares) que governam as vidas, a maturidade biológica, a experiência acumulada e as disposições propriamente individuais” (BOLÍVAR, 2002, p.16). Assim, é possível reconhecer, a partir dessa análise, padrões comuns relativos aos níveis de compromisso, de satisfação e de expectativas na profissão entre os docentes entrevistados.

A docência é a atividade única de todos os docentes entrevistados, excluindo a docente C que, além de atuar na regência de classe do 1º ciclo, também atua como coordenadora pedagógica em uma escola municipal que funciona no 3º turno.

Os Quadros 03 e 04 mostram que é a própria Rede Municipal de Educação que absorve oito professores entrevistados que possuem dupla carga horária de trabalho, sendo que um docente pertence também à Rede de Betim. Pela análise dos dados é possível perceber que cinco entrevistados têm jornada de trabalho semanal de 22:30 horas (vinte e duas horas e trinta minutos), o que corresponde a um turno e que nove entrevistados têm jornada de trabalho semanal correspondente a dois turnos, ou seja, 45 horas (quarenta e cinco horas).

Dos nove docentes que optaram por trabalhar em dois turnos, dois possuem dois BMs (cargos concursados) e sete estão em regime de extensão de carga horária. Alguns apontam que optaram pela dupla jornada pela necessidade financeira: “O que eu acho muito complicado é professor ainda ter que trabalhar em duas jornadas pra garantir um salário

razoável” (Entrevista à docente C, da Escola A, 2016). “Mas no meu caso particular eu trabalho dois horários pela questão financeira mesmo” (Entrevista à docente L, Escola B, 2016).

É interessante observar que não há variações significativas na jornada de trabalho entre os grupos de menor e maior idade. O grupo dos que estão na faixa etária de 30 – 35 anos é composto por três docentes que trabalham em dois turnos. O grupo da faixa etária entre 51 – 58 anos é composto por oito docentes, e dentre eles, seis também trabalham em dois turnos. O grupo que está na faixa etária de 41 – 49 anos trabalha em um turno e todos os três possuem filhos em idade escolar.

Quadro 05 – Faixa etária dos docentes entrevistados

Faixa etária	30 – 35 anos	41 – 49 anos	51 – 58 anos
Nº docentes	3	3	8

Fonte: elaboração própria com base nos questionários aplicados

Outros alegam que a dupla jornada de trabalho não está compatível com sua saúde tendo que optar pela jornada parcial:

Eu entrei para a Prefeitura, eu dobrava, eu era mais nova... aí eu dobrava, dois horários no..., aí eu arrumei um problema de voz, calo vocal, e logo em seguida eu arrumei a diabetes e também arrumei o problema do linfedema. As três doenças e aí tive né? Eu tive uma reunião com meus médicos e eles acharam melhor eu largar meio horário de trabalho (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

O Conselho Nacional de Educação em seu Parecer CNE/CEB nº 18/12 (MEC, 2012) propõe que, para a formulação de políticas de valorização docentes, seja considerado o aspecto do adoecimento profissional e condições de trabalho:

Outro aspecto a ser considerado é adoecimento dos professores em razão das condições de trabalho e inadequada composição da jornada, o que acarreta um custo crescente para os sistemas de ensino com a concessão de licenças e com substituições (MEC, 2012, p. 14).

O documento cita pesquisas que revelam que o adoecimento docente atinge cerca de 48% dos docentes brasileiros e uma das principais manifestações desse problema é a Síndrome de Burnout, problemas de voz, stress, esgotamento mental e físico (MEC, 2012; BOLÍVAR, 2002). Essa situação é revelada pela docente M, da escola B, que fala da importância do docente limitar a dimensão de sua jornada ao local de trabalho:

Fico a maior parte do tempo na escola mesmo, isso é fato. Já teve um tempo em que à noite eu fazia coisas de escola em casa, sabe? Mas por orientação médica, pelo desgaste que estava causando, eu não faço mais não. O que eu tenho que fazer eu faço na escola mesmo. Eu até chego um pouco mais cedo pela parte da manhã, no horário de almoço, quando eu vou pegar o segundo turno, mas levar coisas para casa, final de semana, pra fazer ou à noite não. Isso eu deixei de fazer, foi muito melhor mesmo para mim e para minha saúde (Entrevista à docente M, Escola B, 2016).

Dos nove docentes que possuem dupla jornada de trabalho, quatro trabalham na mesma escola durante os dois turnos, o que é interpretado como um facilitador para cumprir a jornada de trabalho diária: “O fato de dobrar na própria escola também é um facilitador que aí sua hora, uma hora e quarenta de almoço é gasto exclusivamente para alimentação e descanso, propicia um segundo turno mais tranquilo” (Entrevista ao docente B, escola A, 2016).

Por outro lado, ter que se deslocar de uma escola para outra é considerado um fator dificultador da jornada de trabalho: “– É... uma dificuldade no meu dia a dia é a questão do deslocamento né? Vou para Betim, volto, gasto muito com combustível (Entrevista à docente K, Escola B, 2016).

Do mesmo modo se manifesta a docente L, Escola B (2016): “O meu desfavorável é que eu trabalho em duas escolas distintas, então eu tenho essa questão do deslocamento, então isso me cansa muito, né? Então a minha parte desfavorável em relação à minha jornada é isso...”

De fato, quando analisamos a rotina de trabalho dos docentes entrevistados, verificamos que a questão do deslocamento de casa para a escola e vice versa e de uma escola para outra, é fator que torna o cumprimento da jornada diária de trabalho difícil e desgastante, não somente pelo esforço ao realizar o deslocamento, mas igualmente pelo tempo despendido nessa atividade.

Eu acordo cinco e quarenta da manhã, pois tenho que estar na outra escola às sete, saio de casa por volta de seis e quarenta. **Onde é a outra escola?**No bairro..., Avenida..., Escola Municipal... E lá eu trabalho com o 3º ciclo, fazendo intervenção pedagógica com todas as turmas do 3º ciclo e também de 1º ciclo em Língua Portuguesa. Depois saio de lá às onze e trinta, almoço. **Onde você almoça?**Almoço em casa, no bairro Sagrada Família, de lá quando dá quinze para uma, dez para uma, eu venho para a escola A, onde eu trabalho com o 1º ciclo, 3º ano. **E como é seu deslocamento?** Eu vou de carro, tem que ir de carro porque senão não dá tempo de chegar. Apesar da escola do Horto ser próxima de minha casa, mas tem que ser de carro (Entrevista à docente C, Escola A, 2016).

O meu dia de trabalho começa na escola às sete horas, né? Eu vou antes, meu marido me leva que aí eu economizo tempo. Ele me leva e eu trabalho de sete às onze e vinte porque eu faço extensão de jornada à tarde e saio da escola onze e vinte e pego na mesma escola de novo às treze horas. Só que esse tempo de onze e vinte

às treze horas eu vou até em casa, almoço e volto correndo para a escola. Graças a Deus de novo meu marido me leva, né?(Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

Essa é minha rotina. Sete da manhã e aí vou para o horário do almoço e depois vou correndo e almoço na minha casa. Aí depois eu pego carona ou quando não pego, pego um taxi quando não dou conta de pegar busão (Entrevista à docente J, Escola B, 2016).

Bom. Eu trabalho na rede municipal de Betim pela manhã, então... moro no bairro Cidade Nova. Saio seis e dez da manhã, pego o carro, vou para Betim e começo a trabalhar de sete até onze horas (Entrevista à docente K, Escola B, 2016).

Eu trabalho dois horários, tenho uma filha adolescente, então o tempo para mim é muito corrido mesmo. O mínimo que eu chego em casa é às dezenove e trinta da noite praticamente todos os dias. Eu vou para minha escola de metrô, que é o meio de transporte mais rápido. E para a escola da tarde às vezes eu tenho carona, mas senão eu tenho que ir de ônibus. Eu saio de casa por volta das seis e poucas da manhã e só volto às dezenove e trinta mais ou menos...(Entrevista à docente L, Escola B, 2016).

A rotina de trabalho dos professores entrevistados começa cedo. Quem trabalha no turno da manhã tem que estar na escola às sete horas. A maioria de quem faz extensão de jornada ou possui duas matrículas, utiliza o horário do almoço para se deslocar de uma escola para outra. A utilização do transporte público é preterido, se houver possibilidades de carona ou ir com o próprio carro, revelando que esse período (cerca de uma hora e meia) é curto para almoçar, resolver questões familiares e se deslocar para outra escola.

Exercer dupla jornada de trabalho traz a necessidade de trabalhar com vários conteúdos ou disciplinas. Dos cinco docentes que possuem jornada de trabalho parcial, três responderam que trabalham com mais de três conteúdos, um respondeu que trabalha com três conteúdos e apenas um docente afirmou que trabalha com apenas um conteúdo⁷⁶. Assim é possível inferir que, para aqueles docentes que exercem dupla jornada de trabalho, há o acúmulo de conteúdos, acarretando a necessidade de maior tempo para planejamento, pesquisa e correção de atividades.

A sobrecarga de trabalho dos docentes fica maior quando há a necessidade de trabalhar com ciclos distintos. Dos nove docentes que possuem dupla jornada de trabalho, sete afirmam que, além de atuarem no 1º ciclo, atuam também com outro (um docente atua com o 1º e 3º ciclos, quatro docentes atuam com 1º e 2º ciclos, um docente atua com 1º ciclo e EJA e um docente atua com 1º ciclo e Educação Infantil). Dos nove docentes que exercem dupla jornada de trabalho, apenas dois afirmam atuar com o 1º ciclo nos dois turnos.

Independente do regime de trabalho a que estão submetidos, observamos que os docentes entrevistados manifestaram em seus discursos o reconhecimento da importância de

⁷⁶ Reforço de Língua Portuguesa

terem, em sua jornada de trabalho, tempo para realizar as múltiplas tarefas e desenvolverem as diversas dimensões que são específicas de sua profissão.

Na próxima seção, analisaremos mais detidamente, a relação que os docentes estabelecem com o conteúdo e sua jornada de trabalho.

4.2 Analisando a relação dos docentes com o conteúdo e com sua jornada de trabalho

Nesta seção procuramos compreender como os docentes entrevistados relacionam o conteúdo de seu trabalho com a jornada de trabalho a partir da garantia do exercício das ACPATEs. Os docentes entrevistados cumprem sua jornada em Escolas Municipais da Regional Leste, onde devem executar uma série de atividades. As atribuições específicas do Professor Municipal são amplas e estão relacionadas na Lei 7235/96, que institui o plano de carreira dos servidores municipais, entre outras questões (BELO HORIZONTE, 1996):

[...] planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos; ministrar aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem; exercer atividades de coordenação pedagógica; participar da avaliação do rendimento escolar; atender às dificuldades de aprendizagem do aluno; inclusive dos alunos portadores de deficiência; elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação; participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola; participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programadas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola; participar de atividades escolares que envolvam a comunidade; elaborar relatórios; promover a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem; esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem; elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Educação; participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação; desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas (BELO HORIZONTE, 1996, p. 01).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMED) as legislações que garantem o funcionamento regular da RME – BH mais utilizadas são a Portaria SMED 317/2014 que dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, para o Programa Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH, a partir do ano 2015 (BELO HORIZONTE, 2014) e a Portaria SMED 181/2015 que altera a Portaria SMED 317/2014 (BELO HORIZONTE, 2015).

A Seção II da Portaria SMED Nº 317/2014 (BELO HORIZONTE, 2014) determina que os professores que atuam no 1º ciclo sejam concursados para atuar no 1º e 2º ciclos. A

referência desses professores para atuação são os pressupostos teórico – metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita, da educação matemática e todas as disciplinas na perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade.

Os docentes que atuam no 2º ciclo devem trabalhar na perspectiva do aprimoramento das habilidades a serem conquistadas no 1º ciclo, leitura, escrita, oralidade e resolução de problemas. Essas habilidades serão a base para a formação do pensamento conceitual. Os professores que atuam nos 1º e 2º anos desse ciclo serão os concursados para atuar no 1º e 2º ciclos, mas poderão atuar também os concursados para as disciplinas específicas de Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna. Porém, no 3º ano do ciclo os professores serão aqueles concursados para disciplinas específicas. A Portaria SMED Nº 317/2014 (BELO HORIZONTE, 2014) também estabelece que o corpo docente do 3º ciclo serão professores concursados para disciplinas específicas.

Foram entrevistados docentes que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental, período estruturante na formação do indivíduo e que requer dos docentes muitas habilidades que incluem, entre outras, a compreensão do que seja essa fase do desenvolvimento humano, suas características e especificidades (BELO HORIZONTE, 2010).

Segundo a SMED, as ações dos professores que atuam no 1º ciclo devem vir carregadas de intencionalidade, a fim de favorecer o contato da criança com um conjunto de conhecimentos que ela não pode vivenciar espontaneamente na sua vida social, intervindo em suas experiências de modo a criar situações propícias ao aprendizado. Para atuar nesse ciclo é essencial que os professores planejem com cuidado suas ações pedagógicas, acompanhem o desenvolvimento de seus alunos, reflitam sobre esse desenvolvimento e o avaliem continuamente. A SMED – PBH enfatiza que muitas são as habilidades exigidas do professor do 1º ciclo. Entre elas: “a necessidade de o professor conhecer a criança e a turma para planejar e replanejar ações educativas mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades essenciais para esse ciclo” (BELO HORIZONTE, 2010, p.23)

Como vimos anteriormente, durante o período em que permanecem na escola, os docentes têm direito a usufruir do período destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs).

Nas próximas seções analisaremos a visão que os docentes entrevistados têm a respeito de sua jornada de trabalho nas implicações sobre a rotina diária, sobre a organização e a intensificação do trabalho, sobre a necessidade de levar serviço para o ambiente doméstico nos horários de descanso, sobre a dedicação aos afazeres domésticos e à família, sobre a

questão da substituição dos colegas faltosos, sobre os encontros coletivos, sobre a formação continuada, sobre o planejamento, entre outros aspectos.

4.2.1 As Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) é a denominação dada pela administração municipal para o horário destinado às atividades extraclasse. De 1998 até 2011 as ACPATEs eram realizadas dentro do limite de 20% da jornada de trabalho dos docentes, excluídos os tempos do recreio, previsto na Lei Municipal 7577 de 1998. A partir de 2012 a Secretaria Municipal de Educação apresentou a nova composição da carga horária dos docentes destinada às ACPATEs. Essa regulamentação se baseou na Lei Federal nº 11.738 de 2008 que determina, em seu Artigo 2º, parágrafo 4º que na composição da jornada dos professores seja observado o limite de dois terços para a interação com os estudantes e um terço para a realização das atividades extraclasse. Por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) a carga horária dos docentes municipais está organizada em torno de 15 horas semanais para atividades de regência e 7 h 30 para as ACPATEs, englobando nesse cálculo também o intervalo de recreio.

Embora seja um direito garantido pelas legislações vigentes, até o atual momento existem impasses entre a administração e a categoria dos professores para a regularização desse tempo na RME – BH. Entretanto, é necessário reconhecer avanços importantes na efetivação desse direito aos docentes municipais. Como já tratado na introdução desse trabalho, após liminar que deu parecer favorável aos professores, uma nova fase se iniciou na RME – BH relativa à questão do gozo das atividades extraclasse. Pela análise dos dados obtidos através das entrevistas aos docentes das escolas escolhidas para a realização da pesquisa de campo, pode-se considerar que, nas duas escolas, as ACPATEs são garantidas.

A primeira questão do questionário indaga: “Nessa escola o exercício das ACPATEs é garantido?” Dos 14 docentes entrevistados, 11 afirmaram que o exercício das ACPATEs é sempre garantido; apenas três afirmaram que, em suas escolas, o tempo destinado às ACPATEs é garantido na maioria das vezes, sendo um da Escola A e dois da Escola B. Os dados são reforçados pelos discursos obtidos durante as entrevistas semiestruturadas. Quando os docentes são indagados sobre os fatores que favorecem sua jornada de trabalho é possível também avaliar os avanços obtidos por essa garantia:

O que me favorece atualmente é o ACPATE, porque quando esse ACPATE não era garantido, você não tinha essa rotina de saber que você ia para a escola, teria o seu horário para preparar, para atender pai, para atender aluno, então o que favorece é o ACPATE (Entrevista à docente A, Escola A, 2016).

Olha, favorecedores eu acho que o ACPATE, ele faz uma diferença enorme. Eu venho de uma experiência de sete anos em que eu trabalhei no Estado onde não existe. Então você tá quatro horas, o tempo todo e muito trabalho pra casa. Aqui eu levo o mínimo pra casa, basicamente só levo em época de avaliação e correção. O ACPATE, ele permite ainda mais esses problemas que vão surgindo no dia – a – dia no trajeto, então você tem uma hora para poder fazer, então isso geralmente é um facilitador, ainda mais que tem outras estratégias como dia de oficina que facilita. (Entrevista ao docente B, Escola A, 2016).

Um aspecto que favorece bastante é a gente ter o ACPATE garantido, porque antes a gente tinha que fazer a substituição dos professores faltosos e a gente que era uma pessoa mais frequente, a gente acabava perdendo o direito, então isso é uma coisa que favorece demais (Entrevista à docente K, Escola B, 2016).

O ACPATE é garantido nas duas escolas em que eu trabalho (Entrevista à docente L, Escola B, 2016).

Com certeza, a garantia de ter os horários de ACPATE favorece muito o trabalho, isso é fato (Entrevista à docente M, Escola B, 2016).

O ACPATE, esse tempo é imprescindível no nosso dia a dia. Ai de mim se não fosse esse horário que a gente tem para preparar as atividades, para preparar o material, para preparar aquilo o que vai ser trabalhado com os meninos né? Então eu acho que esse horário ele é realmente importantíssimo para a qualidade do nosso trabalho principalmente no meu caso que na parte da tarde raramente eu trago alguma coisa da escola para fazer em casa e nos finais de semana, justamente porque eu tenho os meus filhos, eu tenho que dedicar a eles também Então esse tempo para mim na escola é super importante (Entrevista à docente N, Escola B, 2016).

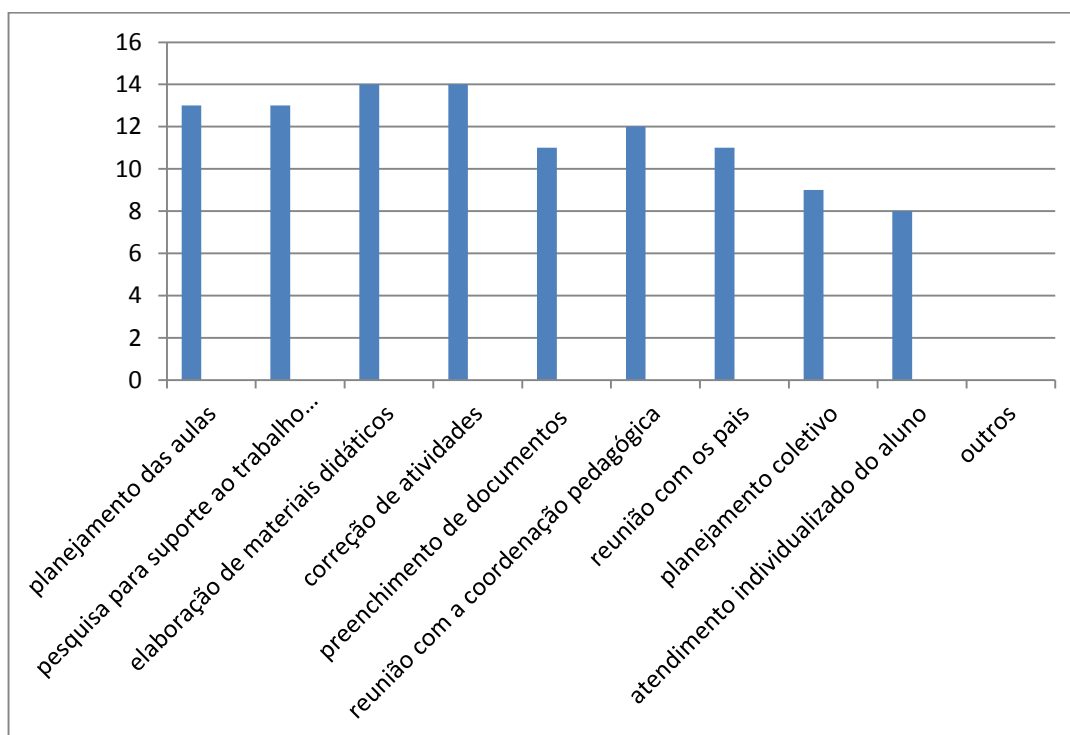
De fato, as ACPATEs passaram a ser garantidas nas escolas onde os docentes entrevistados trabalham, favorecendo a organização e a rotina dos professores que o utilizam prioritariamente para planejar, preparar atividades, corrigir exercícios. O tempo das atividades extraclasse na jornada de trabalho contribui também para aquelas docentes que possuem responsabilidades familiares e domésticas e não podem levar atividades profissionais para serem realizadas fora do espaço da escola.

Para obtermos uma visão mais aprofundada sobre o que representa o horário das ACPATEs para a jornada de trabalho docente e para a prática pedagógica, elaboramos os gráficos 01, 02 e 03 com base nas questões 2,3, e 4 do questionário, relativas à prática docente.

2. Quais as atividades você desenvolve durante as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs)?
3. Dessas atividades, quais as quatro que mais ocupam seu tempo de ACPATE?
4. Você considera que a garantia do exercício Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) trouxe avanços para:

O Gráfico 01 demonstra quais são as atividades que os professores realizam durante o seu tempo diário destinado às ACPATEs. No questionário foram apresentadas nove alternativas que puderam ser assinaladas livremente havendo ainda a opção “Outros⁷⁷” para complementação da resposta. O resultado se encontra no gráfico abaixo que revela que a opção “Correção de atividades” e “Elaboração de materiais didáticos” foram assinaladas por todos os 14 docentes, as opções “Planejamento das aulas”, “Pesquisa para suporte ao trabalho pedagógico” foram marcadas por 13 docentes, a opção “Reunião com a coordenação pedagógica” foi marcada por 12 docentes, a opção “Reunião com os pais” e a opção “Preenchimento de documentos oriundos da SMED tais como: perfil pedagógico, planejamento trimestral, relatórios de alunos, outros” foram marcadas por 11 docentes, a opção “Planejamento coletivo” foi marcada por nove docentes, a opção “Atendimento individualizado do aluno” foi marcado por oito docentes.

Gráfico 01 - Atividades desenvolvidas durante as ACPATEs



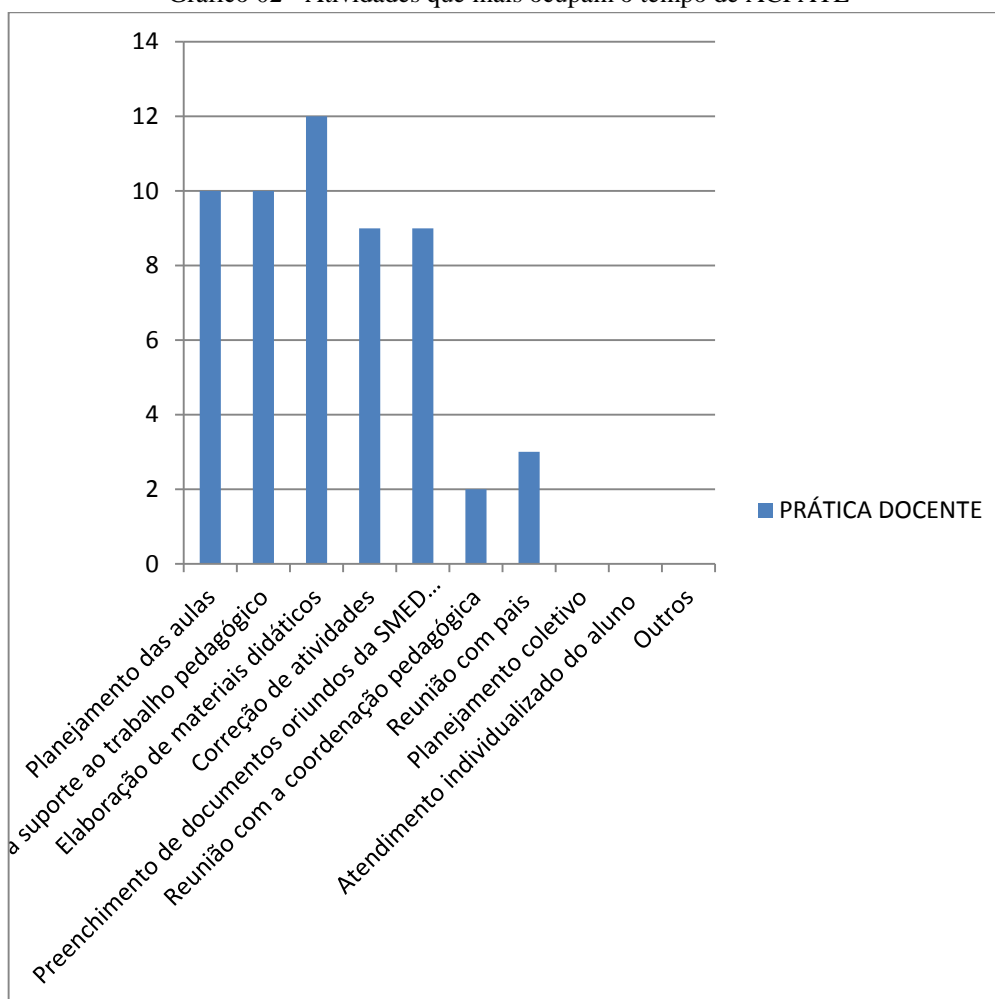
Fonte: Entrevistas elaboradas pela pesquisadora

O Gráfico 02 indica quais são as quatro atividades que mais ocupam os docentes em seu horário destinados às ACPATEs. Do mesmo modo, no questionário foram apresentadas nove alternativas que puderam ser assinaladas livremente havendo ainda a opção “Outros”

⁷⁷ Consideramos importante disponibilizar a opção “Outros” para conferir aos entrevistados maior liberdade de ampliar suas respostas com outras opções que não pudemos identificar no momento da elaboração do questionário.

para complementação das respostas. Uma das entrevistadas optou por não assinalar, mas registrou, na própria folha do questionário, que se ocupa das atividades conforme o cronograma e as demandas da escola. 12 professores assinalaram a opção “Elaboração de materiais didáticos”, 10 professores assinalaram as opções “Planejamento das aulas” e “Pesquisa para suporte ao trabalho pedagógico”, nove assinalaram a opção “Correção de atividades”, oito assinalaram a opção “Preenchimento de documentos oriundos da SMED tais como: perfil pedagógico, planejamento trimestral, relatórios de alunos, outros”, um assinalou a opção “Reunião com a coordenação pedagógica”, um assinalou a opção “Reunião com os pais” e um assinalou “Atendimento individualizado do aluno”. Não houve nenhuma referência à opção “Outros”, mas uma docente aproveitou-se do espaço para escrever que não assinalou as opções “Elaboração de materiais didáticos”, “Planejamento das aulas”, “Pesquisa para suporte ao trabalho pedagógico” e “Preenchimento de documentos oriundos da SMED tais como: perfil pedagógico, planejamento trimestral, relatórios de alunos, outros” porque essas tarefas ela as realiza em casa.

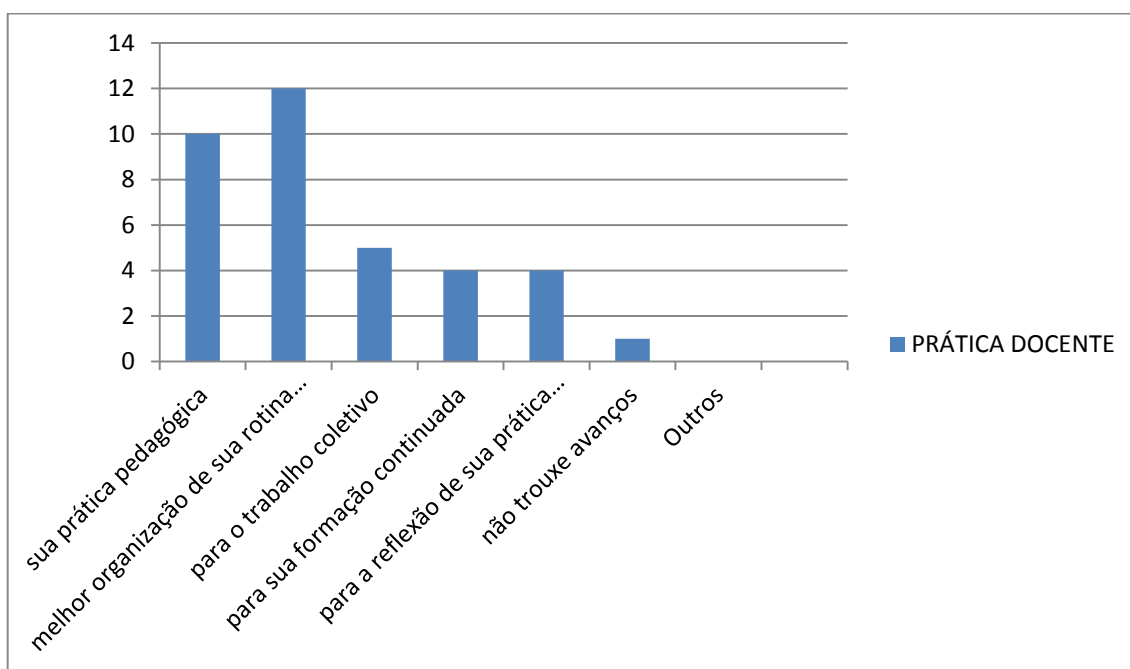
Gráfico 02 - Atividades que mais ocupam o tempo de ACPATE



Fonte: Entrevistas elaboradas pela pesquisadora

Pelo Gráfico 03 é possível compreender quais aspectos da prática docente foram beneficiados pela garantia do exercício das ACPATEs. Foram apresentadas seis questões que poderiam ser marcadas livremente, contendo ainda a opção “Outros” para complementação das respostas. O levantamento dos dados obtidos nos mostra que 12 docentes assinalaram a opção “Melhor organização de sua rotina de trabalho”, 10 docentes assinalaram a opção “ Sua prática pedagógica”, cinco docentes assinalaram a opção “Para o trabalho coletivo”, quatro docentes assinalaram a opção “Para sua formação continuada”, quatro docentes assinalaram a opção “Para a reflexão de sua prática pedagógica”, um docente assinalou a opção “não trouxe avanços” e explicou que: “O tempo é insuficiente para tantas necessidades. Apenas uso para correção dos deveres de casa” (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

Gráfico 03 – Avanços obtidos após a garantia do exercício das ACPATEs



Fonte: Entrevistas elaboradas pela pesquisadora

De fato os professores percebem que há uma sobrecarga de trabalho em sua jornada de trabalho, intensificada por procedimentos e instrumentos que buscam regular e acompanhar seu trabalho junto aos alunos. São planejamentos trimestrais e anuais, relatórios de desenvolvimento individual como perfil pedagógico e ficha de avaliação de alunos considerados de inclusão, diários, boletins, entre outros. É o que relata a docente D, Escola A:

A prefeitura hoje exige muito do professor, então hoje a gente tem perfil pedagógico, planejamento trimestral, planejamento anual, relatórios que precisam ser feitos para cada aluno, explicar o desenvolvimento dos mesmos, então

atualmente o professor está sobrecarregado. Com atividades administrativas, ele deixa de fazer uma atividade para o aluno dentro da sala de aula para preencher papéis (Entrevista à docente D, Escola A).

De acordo com Oliveira (2004) existe uma tendência, na dinâmica dos sistemas escolares, de impor procedimentos técnicos que buscam controlar o desenvolvimento dos currículos escolares, buscando a expansão de uma escolaridade de maior qualidade. Esses mecanismos de controle e regulação repercutem, na visão dos docentes, em intensificação de seu trabalho e com os quais eles demonstram dificuldade em lidar no âmbito de sua jornada.

A seguir analisaremos a relação que os docentes estabelecem em sua jornada com o trabalho coletivo, a formação continuada, o planejamento e a avaliação do trabalho.

4.2.2 O trabalho coletivo, a formação continuada, o planejamento e a avaliação do trabalho

Ao apresentar as Proposições Curriculares para a organização do ensino fundamental nas escolas da RME – BH, a SMED (Belo Horizonte, 2010) enfatiza a importância e a necessidade do trabalho em equipe e do planejamento conjunto dos docentes na organização por ciclos de formação. O argumento é que, nesse tipo de organização do trabalho pedagógico:

O professor pode compartilhar suas dúvidas e possíveis soluções, ganhando incentivo nos momentos difíceis e proporcionando aos estudantes uma ação pedagógica articulada. Permite ainda, detectando problemas, planejar soluções (BELO HORIZONTE, 2010, p.19).

Enfatiza-se que, ao organizar os grupos de alunos por ciclos, devem-se constituir as equipes de docentes prevendo planejamento conjunto, de forma que os professores se organizem dividindo aulas e tarefas por três anos. Abaixo destacamos pontos a considerar ao se organizar o cotidiano escolar nessa proposta por ciclos de formação:

A constituição de equipe de docentes por ciclo e grupo de turmas deve prever planejamento e replanejamento conjunto e desenvolvimento de projetos específicos para as necessidades apresentadas.

Na constituição de equipes por ciclos, os professores podem organizar-se do modo que for mais adequado, dividindo entre si as aulas e tarefas, mas o planejamento conjunto por 3 anos é absolutamente essencial, caso contrário, não há ação no ciclo. É imprescindível que o mesmo grupo de professores e a coordenação pedagógica acompanhem os estudantes durante os três anos do ciclo (BELO HORIZONTE, 2010, p.20).

Observamos, ao analisar os Gráficos 01, 02 e 03 que: nove docentes entrevistados afirmam que se ocupam da tarefa “Planejamento coletivo” durante o tempo destinado ao exercício das ACPATEs (Gráfico 01). Esta opção, entretanto, não está entre as quatro atividades que mais ocupam os docentes, já que nenhum docente a assinalou (Gráfico 02). Somente cinco docentes marcaram a opção “Planejamento coletivo” como uma opção em que houve avanços após a garantia do exercício das atividades extraclasse (Gráfico 03).

Considerando a centralidade que o planejamento conjunto e o trabalho coletivo são tratados no texto de apresentação das Proposições Curriculares (SMED, 2010), há que se observar com atenção os desdobramentos da questão no discurso dos docentes entrevistados. Para complementar as informações obtidas por meio do questionário, realizamos a entrevista semiestruturada. Uma das questões apresentadas aos docentes foi *Em sua escola o planejamento coletivo e o encontro com seus pares é favorecido?*

A seguir, apresentamos as respostas que os docentes deram a essa questão:

É muito difícil eu poder encontrar com minhas duas colegas, as duas que trabalham no mesmo ano, na mesma etapa, quase não nos encontramos. Somente nos momentos mesmo das reuniões pedagógicas. ***Mas essas reuniões pedagógicas acontecem em que momento?*** Um duas vezes ao mês, quando se paga oficinairos para que fiquem com os alunos para que a gente possa ficar um período de duas horas, duas vezes ao mês né, para ter esse contato, para que a gente tenha essa troca (Entrevista à docente A, Escola A, 2016).

Na escola a gente tem uma vez por mês um encontro que se chama projetão onde a gente encontra com nossos pares em relação à etapa que nós estamos trabalhando e com a coordenação. E de quinze em quinze dias a gente tem um encontro com a coordenação pra falar a respeito de trabalho na escola, planejamento, alguns assuntos que a gente precisa conversar no coletivo (Entrevista à docente L, Escola B, 2016).

O que não favorece é esse encontro da etapa né? Ele deveria ser mais freqüente porque a gente tem um projeto que a gente chama de projetão (***encontro de todo o grupo uma vez por mês***) e nesse projetão a gente encontra, mas nos horários diários nem sempre se encontram e às vezes fica muito corrido, mas só da gente ter esse encontro é um avanço ao que já foi antes (Entrevista à docente I, Escola B, 2016).

A docente A se refere às reuniões pedagógicas que foram explicitadas no Capítulo 2, na seção 2.2.2 onde apontamos que essas reuniões têm se configurado como tempo coletivo na RME – BH. Uma das possibilidades para que essas reuniões pedagógicas aconteçam é as escolas destinarem a verba dos recursos previstos no orçamento da Educação, a serem transferidos às Caixas Escolares, no âmbito dos Projetos de Ação Pedagógica – PAP, para pagamento de empresas que desenvolvem oficinas quinzenais de duas horas, com os alunos, em horário de aula regular, enquanto os docentes se reúnem dentro de sua jornada de trabalho.

As docentes I e L fazem referência a outra opção de encontro do coletivo de professores através de reunião pedagógica. São as chamadas “reuniões prêmio” que funcionam na perspectiva da política de bonificação em horários fora da jornada regulamentar de trabalho dos professores e que também foram discutidas no Capítulo 2.

Com relação às ACPATEs, os docentes apontam que há dificuldades para a realização de um trabalho coletivo durante esses horários:

O ACPATE não é suficiente, foi um ganho, nós ganhamos, nós conseguimos muita coisa, mas ainda falta porque antigamente tinha aquele horário que a criança ia embora para casa, três e meia e o professor ficava até as dezessete e vinte. Foi logo que eu entrei para a Prefeitura, na sexta feira, isso tem dez ou doze anos e eu lembro que a gente reunia com os professores, a gente combinava os projetos, a escola trabalhava muito unida e hoje isso acabou atrapalhando muito a questão do planejamento, dos encontros coletivos, não existe esse encontro. Então o ACPATE, ele não garante o encontro com o coletivo e não é um tempo suficiente para você cumprir todas as tarefas (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

A questão apontada pela docente E também foi tratada no Capítulo 2, seção 2.2.2 sobre o tempo coletivo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde relatamos sobre o processo de construção e desconstrução das reuniões pedagógicas com dispensa dos alunos. Esse formato de reunião aconteceu na RME – BH desde a década de 1980 até 2006, quando foi interrompida.

Outros docentes enfatizam a dificuldade de realizar um trabalho coletivo durante o tempo destinado às ACPATEs e relatam que buscam outras estratégias, como ir à sala de aula do colega para conversar rapidamente, mandar informações por e-mail, encontrar nos corredores:

Eu trabalho com três professoras e durante a semana os horários de projeto não coincidem. É uma escola de 16 turmas, a gente tenta que coincida, eu trabalhar com minha colega do primeiro ano, mas esse ano infelizmente não coincide. ***Então o trabalho coletivo não é favorecido?*** Nessa jornada não. E a gente tentou de todo jeito a gente encontrar para tentar planejar. Quando a gente tá de projeto infelizmente a gente vai para a sala da colega para ver o que vai fazer, manda por e-mail, dá um jeito de conversar até pelos corredores porque a gente não encontra. A sala (***alunos***) só perde, mas esse planejamento de sentar e planejar só quando tem oficinas que às vezes a gente junta (Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

A docente H, da escola B, ainda ressalta os desafios para o encontro coletivo, quando questionada, durante a entrevista semiestruturada, sobre as dificuldades enfrentadas em sua jornada de trabalho:

Tem o lado negativo que muitas vezes você não encontra com quem você trabalha. De manhã eu trabalho com três professoras e durante a semana os horários de projeto não coincidem. É uma escola de 16 turmas, a gente tenta que coincida, eu trabalhar com minha colega do primeiro ano, mas esse ano infelizmente não coincide (Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

A docente D sugere que seja elaborada uma forma, dentro da organização e dos tempos escolares, para que o encontro com os pares seja favorecido, enquanto as docentes C e K enfatizam a dificuldade e a importância desses encontros:

Poderia ser colocado aos professores na escola um regime onde os pares poderiam se encontrar, tanto o professor regente quanto o professor apoio para que pudessem trocar experiências, porque muitas vezes a gente se encontra num sábado letivo, até numa reunião prêmio, no corredor... troca uma experiência, então assim, foi um ganho enorme para a escola, mas tem esse ponto negativo que às vezes não tem esse elo com o coordenador, com o professor apoio, mas até mesmo por causa da dinâmica hoje da escola, então a ACPATE precisa ser melhorada nesse ponto, tem um ponto negativo a esse respeito (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

Não, porque nesse horário os outros professores também têm outras demandas relativas aos trabalhos que desenvolve na sala, então para gente trocar idéias, compartilhar informações e experiências esse horário não dá. É muito pouco (Entrevista à docente C, Escola A, 2016).

É, Não com todos (*os colegas*), por exemplo, o meu ACPATE, aqui tem seis turmas de terceiro ano. No meu ACPATE eu só encontro com uma professora do terceiro ano. Então eu não encontro com todas né, ainda é uma falha porque seria importante sentar todas as seis para gente trocar experiência, mas pelo menos com uma e com as outras professoras dos outros anos a gente troca (Entrevista à docente K, Escola B, 2016).

Outra dificuldade evidenciada pelos docentes entrevistados diz respeito à formação continuada promovida no âmbito da jornada de trabalho. Segundo Soares (2002) a formação docente tem uma amplitude bem maior do que a que ocorre nos cursos de formação. O professor se forma como pessoa e como profissional ao longo de sua vida e não apenas nos cursos iniciais, mas em sua prática cotidiana na escola ou em outros espaços, nas trocas com os colegas e nas interações sociais. Essa formação, na constituição do profissional, torna-se essencial, pois o trabalho docente não se resume ao campo dos saberes científicos e técnicos, mas envolve também dimensões que pertencem, sobretudo, às experiências humanas como a “cultura, a política, os valores, a ética, a estética, as relações interpessoais, as experiências de vida” (SOARES, 2002, p. 36).

A formação docente se dá, sobretudo, na reflexão crítica (FREIRE, 1996) e contínua sobre a prática pessoal, mas essa reflexão precisa superar o pragmatismo e ser amparada pelo aprofundamento teórico e pela possibilidade de ser construída “dentro de um contexto de trabalho coletivo” (SOARES, 2002, p.37). O saber que o professor constrói diariamente deve

ser valorizado como importante fonte de conhecimento. Desse modo, percebemos nos discursos dos docentes entrevistados, o anseio por “espaços coletivos de trabalho”. Esses espaços, segundo Nóvoa (1997) devem ser tratados como importantes espaços de formação.

Embora haja, nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e no discurso dos professores o reconhecimento da importância da dimensão coletiva do trabalho docente, existe ainda um desafio a vencer: mudar a cultura organizacional da escola historicamente baseada no individualismo e na divisão dos conteúdos por disciplinas. É possível identificar, no discurso dos docentes B e F essa possibilidade:

Depende se a coordenação permite isso. Se ela faz um horário que a gente pelo menos uma vez por semana, por exemplo, os quartos anos, se encontrem. Esse encontro geralmente acontece no horário do recreio ou então quando a gente faz uma atividade junto. Por exemplo, faz uma excursão, faz um passeio, durante o passeio a gente vai trocando figurinha... Então, se a coordenação não fizer com que esse ACPATE tenha pelo menos um horário de encontro isso não se dá (ENTREVISTA AO DOCENTE B, 2016).

Graças a Deus nesse ano está coincidindo e eu estou achando que é um crescimento grande demais, ta bom demais. Consigo encontrar com meu par e a gente discute, nosso planejamento é junto, a gente desenvolve, claro, ela na sala dela do jeito dela e eu do meu jeito, mas assim seguindo a mesma linha. Bom demais mesmo (ENTREVISTA À DOCENTE F, ESCOLA A, 2016).

Quanto ao horário de trabalho coletivo a nossa escola tem sim esses horários que são preservados. No meu caso que trabalho com reforço eu tenho esse encontro com as professoras do terceiro ano, eu participo junto com elas desses encontros. Então a escola proporciona sim, é lógico que se a gente pudesse encontrar mais vezes seria melhor, mas no meu caso do reforço eu acho muito importante eu ter essa oportunidade de trabalhar com as meninas, de ter esse encontro com elas, de conversar pra gente trocar ideias, embora a gente faça isso no dia a dia, na porta da sala rapidinho e tudo, mas esse horário da gente sentar e conversar, ele é muito importante e ele é garantido pela escola sim (Entrevista à docente N, Escola B, 2016).

Pela análise dos discursos apresentados é possível compreender que há o reconhecimento de que o tempo destinado às ACPATEs, do modo como vem sendo organizado, não é um tempo favorecedor do trabalho coletivo da maneira como os docentes interpretam o que seja “coletivo”. A investigação de Boy e Duarte (2014) sobre a dimensão coletiva do trabalho docente nas escolas da RME-BH identifica a concepção dos professores sobre o tempo não letivo, como o de um trabalho para compartilhar saberes e experiências com outros professores sobre as atividades pedagógicas cotidianas. Esta visão engloba a troca de ideias, opiniões e sugestões a respeito da aprendizagem e avaliação dos alunos, a discussão conjunta a respeito do planejamento, dos métodos de ensino adotados, dos projetos da escola

e as estratégias de melhora nos índices de qualidade. Envolve também discussões sobre a vulnerabilidade social e a indisciplina.

Percebemos que os docentes entrevistados esperam que o trabalho coletivo deve ser agregado às atividades pedagógicas cotidianas possibilitadas pelo exercício das ACPATEs. Entretanto, quando essa coletividade não cabe no espaço de tempo da jornada de trabalho, invade a vida pessoal dos docentes, como apontado em parágrafos anteriores.

Boy e Duarte (2014) verificaram diferenças de concepção entre documentos legais do início da década de 90 e do fim dos anos 2000. No fim da década de 2000, as Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte (2009), entendem o trabalho coletivo como a soma de esforços individuais, ou seja, prescrevem que o trabalho coletivo não significa que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças.

Entretanto, reconhece-se que a promoção das reuniões pedagógicas dentro e fora da jornada de trabalho docente, seja pela destinação das verbas dos Projetos de Ação Pedagógica (PAP), seja pela política de bonificação, buscam promover o encontro coletivo. É preciso pensar em formas de organização desses tempos que priorizem as discussões pedagógicas para além de questões administrativas, o que se configura no desafio em qualificar o uso dos tempos das ACPATEs. Esta é uma preocupação dos entrevistados, conforme demonstra a docente H, da Escola B.

A oficina sempre é para dar notícia, para passar coisa da prefeitura. E a gente está reivindicando, indicando um horário de oficina para ser só nosso. Poder sentar, distribuir pontos de avaliação, ver o que a gente vai dar, o que você vai dar numa sala, se vai ser prova separado... e a gente não tem esse momento na escola e não é só na minha escola não. Eu vejo que é na maioria das escolas porque a gente conversa, conversa com as outras professoras e o comentário é esse, que na maioria das vezes não dá como encontrar.

E tem outra coisa, o horário dentro da escola também, ele muitas vezes, ele é usado para estar passando é... Os horários da escola, como calendário, reunião, as coisas que estão acontecendo na prefeitura têm que repassar pra gente, então a gente perde muitos ACPATEs. A gente fala até que são notícias da prefeitura porque a prefeitura cada dia está mudando mais as coisas e a gente tem que ficar sabendo, é plano de saúde, é não sei o quê, e infelizmente é dentro desse horário que muitas vezes a gente, a direção da escola tá passando as programações pra gente, as mudanças, mudanças na lei, muitas vezes resoluções novas, então a gente às vezes perde esse horário também (Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

Os professores não podem ser tomados como únicos responsáveis pelas suas condições de trabalho. É preciso que haja uma política que respalde essas demandas (GATTI e BARRETO, 2009).

O discurso dos docentes permite compreender que as condições oferecidas pela atual organização dos tempos dos professores não permite que a formação continuada, com base na reflexão e no embasamento teórico, disponibilizado pelas publicações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, aconteça da forma como anseiam os docentes.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED, 2015) afirma ter consciência do encargo de orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e, para suprir essa necessidade, faz investimentos, de maneira significativa, em publicações. São “documentos de referência sintonizada com as necessidades de aprendizagem de nossos estudantes, com as demandas didáticas de nossos professores e com os debates pedagógicos contemporâneos” (SMED, 2015, p.61).

Esses documentos, como já tratados no Capítulo 2, contêm as diretrizes que devem servir de parâmetro para os processos direcionados ao objetivo de garantir a melhoria da qualidade do ensino e da vida escolar. Para se apropriar dessas orientações é preciso que os docentes tenham acesso ao material e tempo disponível para estudá-los.

Observamos no discurso da Docente C que, apesar de considerar sua rotina de trabalho cansativa, há o reconhecimento da importância de se formar continuamente, mas esse tempo ocorre fora de sua jornada de trabalho:

Eu acho que é muito tempo de trabalho, para além desse tempo dentro da escola é um tempo que você dedica em casa também, tempo de pesquisa, tempo de estudo, para fora da escola e que absorve muito o professor, sabe? Então a jornada de trabalho do professor de modo geral é muito puxada. Essa formação continuada eu faço em casa, pela internet, pesquisando, procurando, buscando, sabe? Livros eu leio muito em casa. Porque aqui nesse horário de ACPATE não tem condições de pegar um livro e ler porque se eu for ler nesse horário as outras coisas ficam sem fazer. Porque eu acho que professor ele tem que estudar muito, tem que pesquisar muito, sabe? Esse tempo não é suficiente (Entrevista à docente C, Escola A, 2016).

Quando questionamos a docente I, da escola B, se o tempo destinado às ACPATEs propicia a formação continuada, sua resposta é de que não é possível se apropriar das orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, pois a prioridade que se dá ao tempo de atividades extraclasse é para o planejamento das atividades que são desenvolvidas em sala de aula:

Eu acho muito corrido porque não dá para se apropriar das orientações, diretrizes da prefeitura, dos documentos... esse tempo não é suficiente porque geralmente a gente prioriza o planejamento da gente para a sala de aula e a formação continuada fica prejudicada. Os documentos que a Secretaria de Educação manda, como perfil da turma, planejamento trimestral, também esse tempo não é suficiente para o preenchimento, geralmente a leva alguma coisa para casa. Você pode até iniciar,

mas não dá. Geralmente eu gasto uma hora, uma hora e meia, sempre tem alguma coisa para estender em casa (Entrevista à docente I, Escola B, 2016).

Outros docentes também demonstram dificuldades em lidar com os documentos de registro propostos pela SMED:

O prejudicial que eu acho é muita papelada, burocracia para gente preencher. Às vezes você está lá preocupada em pesquisar coisa para dar aula para os meninos e tem muita burocracia para ficar dando índice pra prefeitura, entendeu? (Entrevista à docente J, Escola B, 2016).

A prefeitura hoje exige muito do professor, então hoje a gente tem perfil (*pedagógico*), que precisa ser feito para cada aluno, como vai colocar em relação ao desenvolvimento do mesmo... Então atualmente o professor está sobrecarregado com atividades administrativas. Ele deixa de fazer uma atividade para o aluno dentro da sala de aula para preencher papéis (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

O que dificulta, eu penso, eu acho é essa questão dessa cobrança que vem lá da Prefeitura, tem que fazer com datas marcadas e às vezes você não consegue cumprir porque é muito documento que você tem que preencher. Agora por exemplo, esse perfil pedagógico, as planilhas que agora mudou. É muita coisa, muita cobrança (Entrevista à docente F, Escola A, 2016).

Os discursos demonstram que os documentos propostos pela SMED para o registro do trabalho escolar carecem de significação por parte dos docentes que percebem neles meros instrumentos da burocracia e uma tarefa sem significado prático.

Apesar da garantia do exercício das ACPATEs ser analisada com unanimidade pelos docentes como um aspecto favorecedor da jornada de trabalho, o planejamento e a avaliação do trabalho escolar sofrem a intervenção das condições materiais e do tempo disponível para a sua realização.

A SMED (2015) enfatiza a importância do planejamento não apenas para preparar o trabalho em sala de aula, mas para ampliar a capacidade dos docentes de refletir e compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. O planejamento, uma dimensão própria do trabalho docente, aprimora as práticas pedagógicas, torna o processo de ensino mais eficaz e transmite tranquilidade à comunidade escolar.

A avaliação também é interpretada como uma ação inerente ao trabalho docente que tem como objetivo acompanhar os avanços, as dificuldades dos alunos e fornecer amparo para o planejamento do trabalho dos professores. A SMED (2015) orienta que por meio da avaliação os professores podem:

Conectar seus métodos e estratégias de ensinar com as múltiplas formas de aprender que os estudantes desenvolvem. Pode também dialogar com seus pares sobre as melhores formas de organizar o trabalho escolar, informar às famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e estimulá-las a participar ativamente da vida

escolar. Assim, a avaliação adquire uma função fundamental nos processos educativos: sinalizar caminhos para que professores, estudantes e famílias possam promover a melhoria contínua da aprendizagem (SMED, 2015, p.05).

Como vimos, até recentemente não havia na RME – BH a garantia do tempo das ACPATEs. O relato dos docentes entrevistados revela os avanços que a garantia desse tempo representou para a organização de seu trabalho:

Já foi um ganho ter tido esse ACPATE, esse ACPATE garantido pra gente na falta de professor, então já melhorou muito. ***Então você não precisa mais substituir colega?*** Não preciso substituir colega (Entrevista à docente A, Escola A, 2016).

Em comparação com o que era antes. Porque antes vocês, os professores, substituíam os colegas faltosos nesse horário do ACPATE, comparando com antes e agora, você percebe diferença? Com certeza, agora a gente tem mais tranquilidade, às vezes a gente chegava na escola e não sabia se a gente ia ter ACPATE, a gente não sabia. Será que tem? Então hoje não: A gente chega com a certeza que vai ter (Entrevista à docente F, Escola A, 2016).

O que dizer substituir? Você não precisar substituir mais? Explique isso melhor. Antes, quando tinha falta na escola, professor ia ao médico, acontecia algum imprevisto, o professor da sala que trabalha com primeiro ano, o professor lá do terceiro, quarto ano, se ele faltasse a gente que ia naquele horário de ACPATE ficar na sala no lugar desse que faltou e assim muitas vezes. Teve uma vez que eu fui a rainha da substituição. Chama substituição porque tinha muita falta na escola e a gente sempre tinha que ir, todo dia a gente tinha que ir, mas graças à Deus, briga do sindicato e dos professores, a gente hoje em dia tem garantido esse horário (Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

Mas o maior ganho foi a gente não substituir (*substituir significa cobrir a falta de algum colega durante o seu período de ACPATE*), que era pior.

A satisfação em não ter que “substituir colegas” está relacionada ao compromisso dos professores com o desenvolvimento e a qualidade de seu trabalho, como explicitam os docentes:

O ACPATE foi um gancho para o educador na escola, o momento para quem estiver realmente comprometido. Ele vai usar desse recurso para auxiliar na sua prática pedagógica (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

O ACPATE, esse tempo é imprescindível no nosso dia a dia. Ai de mim se não fosse esse horário que a gente tem para preparar as atividades, para preparar o material, para preparar aquilo o que vai ser trabalhado com os meninos (Entrevista à docente N, Escola B, 2016).

Esse comprometimento fica evidenciado quando observamos que os docentes estendem, de maneira regular e por muitas horas, a sua jornada de trabalho para o ambiente doméstico, para seus horários de descanso, lazer, de estar com a família. “Leva trabalho para

casa?” não foi uma pergunta direta do questionário ou da entrevista semiestruturada, entretanto, identificamos esta questão no discurso dos entrevistados:

Não dá para fazer tudo não. Cinco horas eu não acho suficiente apesar de que já foi um ganho ter tido esse ACPATE, *Aí você na parte da manhã cuida dos afazeres domésticos, se envolve com atividade da escola?* Sim, envolvo sempre. Eu faço meu plano de aula pela manhã e as atividades que trabalharei durante a tarde, o que eu vou dar nos livros, eu olho, eu separo, isso tudo eu faço e à noite eu faço outras coisas de planejamento, eu olho o que ficou faltando para a aula do dia seguinte. Então assim eu confecciono material de alfabetização, eu tenho vários jogos que eu mesma fiz sabe? E aí eu sempre faço essas coisas todas, faço jogos, eu estou sempre saindo para tirar Xerox (*cópias*) em uma gráfica para montar um jogo. Esse mês eu fiz vários jogos, então às vezes eu chego em casa e está na hora do almoço, tem que fazer o almoço à noite, se eu quero sair no dia seguinte para comprar qualquer coisa ou fazer qualquer trabalho para as crianças eu tenho que programar (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

Eu procuro fazer minhas atividades da escola por volta de oito e meia, nove horas da noite. *Então você leva serviço para casa, você termina seu planejamento ou faz seu planejamento em casa?* Isso, quando tem uma atividade extra, uma atividade que eu preciso corrigir na escola, né? Não dá tempo no ACPATE, eu levo para fazer em casa a partir das oito e meia da noite até uma dez horas. *E final de semana?* Final de semana no domingo à noite. *Mas mesmo trabalhando um horário você ainda leva serviço da escola para sua casa, na hora do descanso?* Ainda levo para casa, porque acaba que eu tenho um horário para meus filhos, mas é importante também ter um horário para fazer o planejamento (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

Cinco e vinte eu saio da escola e eu chego na minha casa seis e pouco que é o horário que eu vou fazer... ler um material, que eu tenho que fazer uma avaliação, digitar os documentos que a gente tem que entregar na escola, fazer um planejamento e é assim. Um pouco. *Então você estende sua jornada de trabalho para o período em que você está em casa?* Sim, meu horário que eu chego em casa, às dez e meia horas, eu vou preencher documentos porque a prefeitura hoje em dia, ela exige muito do professor. A gente preenche perfil, faço planejamento semanal, planejamento trimestral, tem planejamento trimestral e tem um agora de ensino, a gente tem muito documento de menino para preencher, fora atividade, exercício para sala de aula, avaliações. Então durante a semana com avaliação, exercício diário, que a gente entrega semanal (*para reproduzir as cópias*) eu devo trabalhar quase todos os dias à noite no computador da minha casa (Entrevista à docente H, Escola B, 2016).

As condições de trabalho envolvem a materialidade da escola (equipamentos, espaço físico e infraestrutura), o quadro de pessoal e a jornada de trabalho. É através das condições de trabalho que a escola se organiza para seja possível, aos docentes realizar suas atribuições. A materialidade é importante fator que propicia aos docentes a otimização do uso do tempo destinado às ACPATEs e a sua falta favorece a necessidade dos docentes estenderem sua jornada de trabalho ao ambiente doméstico, como indica a docente M, da Escola B:

É preciso que tenha uma estrutura para que as pessoas possam realizar um bom trabalho em seu horário de ACPATE. Infelizmente hoje estou falando da escola X que deixa a desejar uma vez que tem um computador na sala dos professores. O que

não precisa de computador, tudo bem. Como corrigir material, elaborar alguma atividade, mas mesmo assim a gente sabe que hoje passa muito pela informática. Isso que prejudica um pouco, só o que não precisa de computador que pode fazer na escola. O que precisa (*de computador*) muitas fazem em casa, o que eu noto é isso (Entrevista à docente M, Escola B, 2016).

Do mesmo modo, as docentes E, J, e K enfatizam a dificuldade com a falta de computadores na escola:

No ACPATE eu faço planejamento e corrijo exercícios. Fico brigando para ter uma vaga no computador, para digitar exercícios porque são só dois computadores para um tanto de professor, quando estão funcionando (Entrevista à docente J, Escola B, 2016).

Em casa, eu fico em frente ao computador e eu fico muitas horas, eu não fico pouco tempo não. Todos os dias à noite na minha casa eu estou abrindo meu computador para poder realizar as tarefas (Entrevista à docente E, Escola A, 2016).

Depois que começou os ACPATEs melhorou demais né, porque a gente tem esse tempo para trocar experiências com os colegas. A gente consegue corrigir, fazer bastante coisa dentro da escola sem precisar levar muitas avaliações, provas, cadernos para serem corrigidos. Então nesse ponto melhorou demais, mas ainda tem a questão que você precisa de um tempo maior para elaborar uma prova né? Para pesquisar, porque nem sempre a escola tem computador disponível, então ajudou demais nesse período, mas a gente ainda precisa de um tempo maior de pesquisa que é em casa (Entrevista à docente K, da Escola B, 2016).

Pela análise do discurso dos docentes, a garantia do exercício das ACPATEs é vista, com unanimidade, como um aspecto favorável da jornada de trabalho. Entretanto, destacam a falta de computadores na escola e a restrição do tempo que não é suficiente para a realização de todas as tarefas relativas à função docente e às demandas da Secretaria Municipal de Educação. Assim, a pesquisa, os estudos, a reflexão sobre a prática, a elaboração de materiais e atividades e o planejamento precisam ser “levados” para o âmbito da vida doméstica.

Percebemos a importância dos professores poderem se dedicar à sua profissão de maneira tranquila e com segurança. Neste sentido, salários dignos e compatíveis com sua função social e com sua formação são essenciais para evitar a necessidade de desdobrar-se em várias classes e escolas, com elevado número de alunos e de conteúdos, o que pode acarretar prejuízo à sua qualidade de vida e trabalho (CNE/CEB, 2012).

O Conselho Nacional de Educação em seu Parecer CNE/CEB nº 18/12 (MEC, 2012) indica os aspectos que compõem a valorização docente: a formação inicial com qualidade, a formação continuada no local de trabalho assumida como política de Estado e com vistas à formação permanente do professor, carreira justa e atraente, salários dignos, condições de trabalho, participação efetiva na gestão do projeto político – pedagógico da escola e

participação na definição das políticas educacionais do país e de sua cidade. Esses elementos se articulam nos eixos carreira, jornada de trabalho e piso salarial.

O Conselho recomenda que a estrutura física e as condições ambientais nas escolas devem ser garantidas, de modo a propiciar condições adequadas de trabalho aos professores. Essas condições incluem os materiais pedagógicos, os equipamentos, a organização dos tempos e dos espaços escolares e a correta composição da jornada de trabalho. Todos esses aspectos colaboram para não sobrecarregar os docentes e para que eles exerçam uma jornada de trabalho que favoreça o exercício de sua profissão de maneira satisfatória.

Diante de todas estas considerações, analisaremos, na próxima seção, as reflexões dos docentes sobre os avanços conquistados e os ainda necessários.

4.2.3. A perspectiva dos docentes sobre a jornada de trabalho: avanços e possibilidades

A partir do que foi apresentado, percebemos que a garantia do exercício das ACPATEs trouxe benefícios importantes para a jornada dos docentes e para o desenvolvimento de seu trabalho. Segundo Tardif (2008) ensinar é uma tarefa complexa, sobretudo porque seu objeto são seres humanos, cujos ritmos, interesses e necessidades tornam o ato de ensinar um fazer inacabado e sempre reinventado e que exige investimentos físicos e emocionais de quem o realiza.

Apesar dos desafios que enfrentam com a pesada rotina em que as horas de trabalho se sobrepõem aos momentos destinados à vida particular, há o interesse dos docentes em se desenvolverem como profissionais criativos, reflexivos e autônomos, dispostos a construir coletivamente as soluções para as demandas de seu trabalho e de atender à necessidade de regulação e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, com vistas aos resultados pretendidos e determinados.

Freire (1996) afirma que é duvidoso que um professor consiga cumprir as exigências do ato de ensinar sem pesquisa e sem reflexão. Desse modo entendemos que os professores não querem apenas cumprir obrigações e exigências que lhe são impostas, mas, sobretudo, desejam ser autores de seu trabalho:

Os docentes esperam ter condições de tempo, espaço e estrutura para interagir com seus pares e apropriar-se de seu próprio trabalho para realizar integralmente sua função social que não é apenas a de transmitir o saber historicamente acumulado,

mas também produzir novos conhecimentos e formar sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma plena na sociedade (MEC, 2012, p. 12).

Assim o fator tempo constitui-se como o maior dos desafios já que o planejamento, a avaliação para reflexão, a formação continuada e o trabalho coletivo não se realizam se as condições de trabalho não forem promovidas.

O planejamento e a avaliação não devem ser utilizados como simples instrumentos para medição de resultados, mas como estratégia de reflexão constante sobre a prática. Como diz Freire (1996) não é possível ser professor sem refletir, sem pensar na realidade concreta dos alunos, sem trocar com os pares as experiências, os problemas e as angústias.

Pela análise dos relatos dos professores, compreendemos que as condições em que o trabalho docente acontece sofrem intervenções da realidade vivida pelos docentes, revelando contradições que precisam ser superadas, a despeito dos esforços da administração municipal e das orientações dos textos legais e dos documentos oficiais.

Pelos relatos é possível identificar valores que mostram o comprometimento pessoal e coletivo de profissionais que, mesmo que submetidos a regulações legais, portarias e decretos, motivam-se, principalmente, pela causa educacional, dando vida ao discurso da vocação, tratados por Arroyo (2000) e Chamon (2006) (embora a questão da remuneração e do atendimento às necessidades impostas pela sobrevivência seja uma realidade). Por isso permitem que o trabalho invada suas horas de descanso, de lazer, de estar com a família. Alguns abrem mão do salário dobrado, para terem tempo de realizar suas tarefas de mães, donas de casa e profissionais, numa sociedade em que a divisão de tarefas e de responsabilidades domésticas precisa ser revista (BOLÍVAR, 2002).

Neste sentido, não podemos deixar de fazer referência ao único docente do sexo masculino participante desta pesquisa, pois quebrar a hegemonia feminina na educação básica pode contribuir para a discussão de estereótipos e concepções historicamente construídas de que a profissão docente é ideal para as mulheres, conferindo-lhe, por esse motivo, menor valor social e econômico. A presença de homens em setores da educação particularmente ocupados por mulheres, como é o caso da educação infantil e os primeiros anos do primeiro ciclo, como é o caso do docente B, abre possibilidades de repensar a correlação entre feminização, proletarização e desprestígio social do trabalho docente (BOLÍVAR, 2002).

A expectativa de reconhecimento e valorização profissional, assim como a manifestação do comprometimento com a profissão, são marcadas no discurso da docente D que, assim como a maioria, é professora, mulher, mãe, dona de casa e optou pela jornada parcial para que pudesse realizar com qualidade todos os seus papéis:

A ênfase que eu gostaria de deixar é de que o que precisa mudar é o enfoque sobre a educação. Não basta uma lei, não basta um horário de ACPATE para o professor, o que precisa ser feito é que o professor seja valorizado, porque o país não valoriza a educação. Se o professor tiver condições de trabalho, se os alunos valorizarem o ambiente da escola, se a família for comprometida. O professor na sala de aula quer fazer o melhor, independente do salário que recebe independente do aluno que está com dificuldade para aprender (Entrevista à docente D, escola A, 2016).

Infelizmente, sabemos que, embora a realidade pesquisada neste trabalho demonstre o contrário, muitos docentes colocam em evidência a questão da necessidade financeira, sem considerar a qualidade do trabalho que realizam e, muitas vezes, se sentem exaustos e adoecidos. No Parecer CNE/CEB nº 18/12 (MEC, 2012) está claro, pelo menos no aspecto programático, o pressuposto de que, se os governos investirem na valorização docente, os recursos despendidos com licenças médicas e com outras conseqüências do adoecimento profissional, poderão ser revertidos em melhorias que contemplem o avanço na qualidade da educação.

Os relatos nos mostram que os docentes se preocupam em planejar as aulas, em produzir materiais e atividades adequadas ao desenvolvimento de seus alunos, em desenvolver da melhor maneira o seu trabalho:

O que mais que você teria que fazer e não dá aqui na escola? A materialidade mesmo, porque eu trabalho muito na construção do conhecimento da criança, então eu trabalho muito no concreto, eu trabalho de uma forma interdisciplinar, então eu uso muito o material concreto para poder enriquecer minha aula, então não só mexo no ACPATE, mas em casa eu tenho que complementar o horário (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

Para isso, muitos docentes afirmaram a necessidade de trabalhar em casa com tarefas pertinentes à atividade de ensinar. É interessante notar que a pessoa que afirmou não necessitar estender suas funções docentes ao ambiente doméstico em horários de descanso, apresentou dificuldades em desenvolver os documentos de registro e de monitoramento do trabalho escolar propostos pela SMED (relatórios, diários, boletins, perfil pedagógico, planejamento trimestral e anual). Embora a entrevista com a coordenação pedagógica não tenha sido estabelecida como estratégia metodológica para esta pesquisa, em conversa informal com a equipe de coordenação pedagógica, pudemos obter a informação de que havia atrasos recorrentes para a apresentação destes documentos por um dos docentes de uma das escolas.

Segundo Tardif e Lessard (2008), para alguns professores, a elasticidade ou flexibilidade do trabalho docente tem menor repercussão, já que buscam executar suas tarefas

estritamente dentro das normas oficiais e da organização interna da escola onde atuam. Outros professores são mais empenhados ao ponto do trabalho invadir a vida privada e tomar horas de descanso à noite ou fins de semana. Nesse sentido há formas distintas dos docentes se relacionarem com a profissão. Alguns professores cumprem as exigências de suas tarefas estritamente dentro de sua jornada de trabalho, com dificuldades para atender os prazos estabelecidos, enquanto há um grande contingente de professores que se comprometem com sua profissão para além das horas que são exercidas nas escolas onde lecionam, embora acumulem cargos e cumpram uma jornada de trabalho acima de 40 horas.

Ao analisarmos estas variáveis, compreendemos que acompanhar e regular o trabalho dos professores se torna um grande desafio, pois o modo como os docentes se relacionam com sua profissão está submetido a características pessoais. Essas características pessoais podem, inclusive, qualificar ou não qualificar a utilização do tempo destinado às atividades extraclasse e o trabalho de modo geral.

Alguns professores encaram o ato de “levar o trabalho para casa” como inevitável na profissão que exercem, o que não pode ser entendido como algo “natural” e desejável por todos os docentes. De qualquer maneira, essa necessidade é vista como imposta pelas condições e pelas exigências da profissão e não como uma escolha pessoal.

De qualquer modo, está claro que os docentes desejam o horário de ACPATE em sua jornada de trabalho, valorizam e o utilizam de acordo com as condições materiais e de espaço que as escolas oferecem, não abrem mão de exercê-lo e reconhecem sua importância para a qualificação de sua prática. Entretanto, percebem que a garantia do horário extraclasse trouxe repercussões para a coordenação pedagógica das escolas que se viu sobrecarregada com as substituições:

Trouxe (*as ACPATEs*) muitos benefícios apesar de que acho que ficou sobrecarregada demais a coordenação. A coordenação no caso deixa muito a desejar. ***Então a coordenação é que vai substituir o professor faltoso? E aí o grupo ficou sem coordenação?*** Praticamente (Entrevista à docente F, Escola A, 2016).

A docente D, da escola A faz referência à sobrecarga a que ficou submetida a coordenação pedagógica de sua escola, quando coloca em evidência a sua dificuldade em lidar com os instrumentos de registro e monitoramento propostos pela SMED, como o perfil pedagógico, sem um devido acompanhamento, papel que atribui à coordenação.

E esse preenchimento de papéis você não considera que é um suporte ao seu trabalho? Não. ***O perfil pedagógico, por exemplo, você não considera que é um suporte ao seu trabalho?*** Sinceramente não, porque eu acho que a teoria é a complementação para a prática, mas uma prática no dia a dia enriquece mais o

aprendizado da criança e o trabalho do professor. O tempo que você fica preenchendo papel você tá deixando de fazer uma atividade bacana para seu aluno. ***Então preencher o perfil pedagógico seria um suporte para seu trabalho se ele não te tomasse o tempo de realizar as atividades?*** Sim, seria um suporte se tivesse alguém para orientar esse perfil, mas a gente vê que hoje preencher um perfil, preencher um conteúdo para ser colocado no diário é apenas burocrático, não são lidos. Então não tem um suporte pedagógico concreto para essa ação, é uma ação vazia. Hoje o coordenador na escola infelizmente é mais um disciplinário do que um coordenador. Ele não tem tempo para orientar professor, não tem tempo para ir na sala de aula, ver uma dificuldade no dia a dia. ***E por que ele não tem esse tempo?*** Porque a estrutura hoje da escola, da gestão, exige isso dele. Hoje o coordenador precisa ser disciplinário, ele tem vários papéis na escola (Entrevista à docente D, Escola A, 2016).

Os discursos dos docentes indicam que o “peso” da substituição de professores recaiu sobre os coordenadores pedagógicos, à medida que seu tempo, dentro da jornada de trabalho parcial ou dupla, é organizado diferentemente do tempo dos professores.

Os sujeitos a que se referem as docentes D e F são os professores indicados pela Direção, para compor a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, conforme Capítulo II, artigo 7º da Portaria SMED 182/2016:

Art. 7º – A equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar será constituída e exercida pelos seguintes membros:

- I - Diretor de Escola;
- II - Vice- Diretor de Escola e de UMEI;
- III - Técnico Superior de Educação – SP/OE e/ou Pedagogo (quando houver);
- IV- Professor indicado pela Direção, ouvidos os professores, TSE - SP/OE e pedagogos da unidade e observada sua identificação e compromisso com o plano de trabalho proposto para a gestão (BELO HORIZONTE, 2016, p. 30).

A questão da substituição de professores na RME – BH foi discutida em julho de 2014 entre a Secretaria Municipal de Educação e o SIND/REDE/BH em uma reunião ocorrida em 07 de julho de 2014. Após a reunião, no dia 11 de julho de 2014, a PBH publicou um post na intranet da educação⁷⁸ em que apresentou propostas de viabilização do tempo extraclasse aos docentes: a jornada do professor do Ensino Fundamental de 15 horas/aula, sendo que 14 horas para regência e 1 hora para eventual substituição, resguardando as 7: 30 minutos das atividades extraclasse e recreio. Foi proposto também empreender análise jurídica para a possibilidade de ampliação da extensão de jornada em mais 9 horas para além das 22h30 semanais, destinadas à substituição. Outra proposta foi realizar um estudo da distribuição dos

⁷⁸Disponível em: <https://intranet.educacao.pbh/informe/proposta-para-organiza%C3%A7%C3%A3o-dos-tempos-escolares>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

cargos de professor para possíveis transferências para as escolas. Este debate, segundo Maria da Conceição Oliveira⁷⁹, representante do SIND/REDE/BH, não foi retomado desde 2014.

Entretanto, ao buscar informações sobre os encaminhamentos quanto à substituição docente após a conquista da garantia do exercício das ACPATEs, identificamos a Portaria SMED 182/2016⁸⁰, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) em 30 de junho de 2016, que dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências e vem substituir a Portaria 008 de 1997.

No Capítulo III, artigo 9º, parágrafos 1º e 2º está estabelecido que as quinze horas previstas na jornada de trabalho dos docentes estão destinadas a garantir as necessidades da regência e a carga horária diária mínima do aluno e que, destas 15 horas, é permitido resguardar uma hora para, prioritariamente, substituição de profissionais ausentes.

A Portaria aponta possibilidades para resguardar os tempos dos professores coordenadores em prol do desenvolvimento de suas funções que estão previstas no parágrafo 5º dessa mesma portaria e de atender à expectativa dos docentes de ser a função do coordenador prestar assistência pedagógica e didática ao corpo docente da escola.

Assim deve-se considerar que o professor coordenador, na perspectiva da gestão democrática, é escolhido entre os professores do quadro docente da escola. A Portaria 182/2016 estabelece no Capítulo II, Artigo 7º, inciso V que, ao indicar o professor para compor a equipe de coordenação da unidade escolar, a Direção deve também submeter a escolha ao parecer dos demais membros da equipe de profissionais. Ao compor a equipe de coordenação pedagógica da escola, o professor escolhido entre seus pares é o que está mais próximo dos docentes em seu fazer cotidiano. Parece claro que o coordenador escolhido nestas condições possui vínculos com o grupo de docentes e, ao aceitar a indicação, se compromete com o desenvolvimento do trabalho. Natural que as expectativas sobre seu papel seja de participação ativa no planejamento das ações pedagógicas, nos processos de avaliação, na reflexão sobre o trabalho, na formação continuada, para além do suporte com questões disciplinares ou de eventualidade⁸¹.

⁷⁹ Entrevista concedida em 05 de agosto de 2016.

⁸⁰ Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015>. Acesso em 05 de agosto de 2016.

⁸¹ Na RME – BH costuma-se definir como “eventual” aquele professor que cobre as ausências de professores e que tem como função básica a substituição.

A participação do professor coordenador torna-se relevante para a organização da jornada docente, principalmente no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas, orientação de procedimentos, busca de soluções, suporte para a prática e para os diversos desafios com os quais os docentes se deparam. Esses procedimentos são possibilitados durante o exercício do tempo destinado às ACPATEs. No parágrafo 5º deste artigo, estão definidas as atribuições da equipe de coordenação pedagógica:

§ 5º - Compete à equipe de coordenação pedagógica:

- I. assegurar o cumprimento das ações definidas pela escola no plano de metas pactuado com a SMED;
- II. encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho de cada ciclo de formação;
- III. organizar com o grupo de trabalho a enturmação/agrupamento dos estudantes na educação básica;
- IV. organizar os tempos dos professores no coletivo da unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;
- V. articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores;
- VI. acompanhar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica;
- VII. planejar e coordenar os tempos de trabalho extraclasse dos docentes com vistas à permanente reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem;
- VIII. promover e potencializar com os bibliotecários, projetos de trabalho na biblioteca escolar;
- IX. acompanhar e analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades e propor as intervenções pedagógicas necessárias, construindo-as com o coletivo de professores ao longo da Educação Básica;
- X. propor e incentivar vivências em outros espaços de aprendizagem, de acordo com os projetos de trabalho, divulgando e organizando os eventos;
- XI. apresentar as questões referentes aos aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos estudantes e discuti-las com as famílias;
- XII. coordenar o monitoramento da aprendizagem, zelando pela melhoria dos indicadores de desempenho dos estudantes (BELO HORIZONTE, 2016, p.02).

A Portaria SMED 182/2016, ao definir atividades extraclasse, evidencia quais são as atividades que devem ser desenvolvidas durante esse período, o que pode ser interpretado como um esforço no sentido de reconhecer o direito do docente exercer, em sua jornada de trabalho, o tempo destinado às ACPATEs, como também a intenção de qualificar o exercício deste horário com atividades estritamente relacionadas à dimensão pedagógica.

§ 3º - Serão compreendidas como atividades extraclasse aquelas relacionadas com atualização e formação continuada, planejamento pedagógico, avaliação e registros do processo de ensino-aprendizagem, articulação da escola com as famílias e a comunidade (BELO HORIZONTE, 2016,p.03).

O impasse em relação à interpretação da Lei Federal nº 11.738 que define a composição da jornada de trabalho dos professores permanece, embora tenha sido suprimido

do texto da Portaria 182/16 a palavra “recreio” quando da definição de atividade extraclasse. À medida que os textos legais que regulamentam a jornada do trabalho docente na RME –BH não trazem a especificação sobre o horário de intervalo do professor, fica subentendido que o horário de intervalo dos alunos é computado dentro da jornada de um terço para as atividades extraclasse. É preciso esclarecer se o horário de intervalo dos alunos, momento em que os professores também estão reunidos para lanche e realizar atividades relativas a esse momento, deve ser computado como jornada extraclasse ou como um tempo relativo ao descanso do professor e, portanto, fora do cálculo das atividades extraclasse.

A Portaria 182/16 corresponde à expectativa dos docentes de participarem de processos de formação continuada promovidos pela SMED, ao orientar no Capítulo III, artigo 9º, parágrafo 4º que os tempos de atividades extraclasse poderão ser flexibilizados e agrupados a fim de viabilizar a participação dos docentes em encontros nas escolas ou outros locais de formação.

Para garantir a participação dos docentes nas ações de formação em serviço promovidas pela SMED, pela GERED e pela escola, os tempos de atividades extraclasse deverão ser flexibilizados, podendo ser agrupados no(s) dias em que o(s) professor(es) participar(em) de encontros nas escolas ou outros locais (SMED, 2016, p.03).

Os sistemas de ensino têm a liberdade de organizar os tempos da jornada de trabalho de seus professores desde que não ultrapassem o teto de 40 horas semanais e observem a composição de dois terços para atividades de interação com os alunos e um terço para atividades extraclasse.

Como já dissemos, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte organiza a jornada de trabalho docente em 22:30 horas e concede a possibilidade do servidor fazer dois concursos públicos ou exercer extensão de jornada.

Com relação à opção de exercer jornada de trabalho dupla que, no caso da RME – BH corresponde a uma jornada total de 45 horas semanais, durante a entrevista semiestruturada, apresentamos aos docentes os princípios que a Resolução N° 2 de 28 de maio de 2009 orienta para que os sistemas de ensino organizem os planos de carreira dos profissionais do magistério. Entre eles destacamos:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados

para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar (MEC, 2009, p.02).

Fernandes e Delmondes (2013) afirmam que a luta nacional dos docentes é pela jornada de 40 horas, ou jornada única ou dedicação exclusiva e que já existe uma regulamentação e normatização nacional, construída no campo das disputas políticas, que aponta para essa direção: o Plano Nacional de Educação de 2001 já indicava que a valorização do magistério passa por implementação gradual de uma jornada integral do docente que deve ocorrer na mesma unidade escolar. O novo Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), também recomenda a expansão da tempo diário de escolaridade para os alunos por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares e as atrela à ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola (meta 6).

Os avanços quanto à valorização dos docentes brasileiros estão ligados a um piso salarial que condiga com a responsabilidade do trabalho que realiza, equiparado a outras categorias que possuem formação a nível superior e com uma jornada que seja exclusiva e cumprida numa única instituição (GATTI e BARRETO, 2009; FERNANDES e DELMONDES, 2013; BUARQUE, 2011).

Para Fernandes e Delmondes (2013) outras formas de organização da jornada de trabalho docente tende a gerar novas funções, acarretando sobrecarga de trabalho. De fato, a exemplo da RME – BH, os sistemas de ensino tendem a conceder a extensão de jornada dos professores como forma de solucionar a necessidade de suprir a falta de profissionais gerada por diversos motivos, como afastamentos por readaptação funcional, aposentadoria, falecimento, desvio de função, licenças médicas, absenteísmo, férias – prêmio, atestado médico, gestação, lactação, entre outros. Há que se considerar também, nessa avaliação, os desdobramentos causados pelo adoecimento docente, provocado por excesso de trabalho e pelas condições inadequadas de trabalho, causa de grandes despesas para os orçamentos dos municípios e estados.

Quando questionados se possuem conhecimento sobre essas normatizações e regulamentações, metade dos docentes entrevistados respondeu que sim. Perguntados se concordam com essas orientações, oito docentes responderam que sim, três que não concordam e três afirmaram que não possuem conhecimento suficiente para avaliar.

Ao discordar das proposições acima, a docente J, da escola B, considera que a proposta de organização da jornada de trabalho docente em torno da jornada de 40 horas, ou

jornada única ou dedicação exclusiva pode se reverter de maneira negativa contra a própria categoria:

Não concordo, não concordo porque eu vivi isso na Universidade Federal de Minas Gerais quando eu fiz letras. Professor ganhava muito bem, foi até na época do Collor, sucateou universidade federal, ele achatou o salário do professor e o que aconteceu? Professor ficou com salário achatado, uma carga horária extensiva então isso pode acontecer conosco e eu não quero. Com certeza. Não adianta ter qualidade sem ter salário. Salário é qualidade de vida. Poder pagar um plano de saúde... Se achatar a gente não tem. Sem achatar o salário seria bom, porque você ganharia o mesmo salário da extensão e executaria melhor o seu trabalho. Só que eu acho que não é isso que vai acontecer (Entrevista à docente J, Escola B, 2016).

A docente D, da escola A, embora afirme que não concorda com essas proposições assinalando no questionário a opção que “Não concordo”, durante a entrevista, não respondeu diretamente à questão. A docente F, também da escola A, foi contraditória ao marcar no questionário que não concorda e ao responder, durante a entrevista que:

Bom eu acho que isso seria o sonho de todo professor, primeiro que todo professor tem muita vontade de aprender, de capacitar, de melhorar e a gente precisa melhorar a cada dia e você ficando na mesma escola você vai ter muito mais tranquilidade vai ficar mais descansada, vai estudar dentro da realidade do menino para estar desenvolvendo uma atividade legal com ele e também às vezes estar até ta pegando fora da aula em si, para dar um reforço. Acho que seria tudo de bom, maravilhoso (Entrevista à docente J, Escola A, 2016).

Os docentes que disseram que concordam, desenvolveram a argumentação em torno da importância de: dar sequência ao trabalho, evitar o deslocamento durante o meio do dia para ir para outra escola, diminuição das horas de trabalho de 45 para 40 horas, maior tempo para planejamento, pesquisa, estudos, formação continuada, avaliação e reflexão sobre a prática. Maior entrosamento com a comunidade e com os alunos, menos cansaço, participação efetiva na proposta de Educação Integral dos alunos:

É.. Quarenta horas semanais, numa mesma instituição com dedicação exclusiva, acho que nosso trabalho poderia ter mais é... teria um aprofundamento maior, porque a gente não teria que pensar na outra escola, na festa da outra escola, na reunião da outra escola, porque tudo é dobrado né? Hoje são duas festas, duas assembleias, são duas reuniões, é tudo dobrado. São dois planejamentos completamente diferentes, se é... juntar tudo, fazer tudo em uma só, você vai estar pensando só naquilo, você não vai estar pensando em duas turmas, em duas realidades. Eu acho que o trabalho seria mais produtivo (Entrevista à docente G, Escola A, 2016).

A docente H, da escola B, destaca os aspectos positivos dessa organização, mas alerta sobre a importância das garantias de um salário justo e adequado:

Eu não precisaria estar dobrando serviço fazendo extensão de jornada, eu poderia estar na mesma escola atendendo outros meninos em outro horário, estar estudando, fazendo pesquisa na própria escola, vendo que escola que a gente tem, o que a escola precisa, um trabalho junto até com a direção e a coordenação da escola. Eu acho que seria excelente. Agora uma coisa que eu penso também de ser valorizado na questão do salário também, né? Porque se você faz uma extensão de jornada mesmo que você não está com aluno eu acho que você merece um salário, né? (Entrevista à docente H, Escola B, 2016)

Os problemas que os professores apontam quanto a essa organização dizem respeito à importância de que a composição dessa jornada seja organizada em torno da docência, mas sem destituir os docentes do planejamento e da formação, caso contrário “as 40 horas de docência apenas seriam abusivas” (Entrevista à docente C, Escola A, 2016); ao fato de que vivenciar realidades distintas quando se cumpre jornada de trabalho em mais de uma escola é uma experiência rica; e à dificuldade de conciliar o papel de mãe e dona de casa para aquelas que optaram pela jornada parcial justamente para cumprirem suas obrigações nessa esfera de suas vidas.

Ao escutarmos os docentes, embora existam muitas questões a serem esclarecidas sobre a orientação legal e sobre a luta nacional pela jornada docente de no máximo 40 horas exercida preferencialmente numa mesma unidade escolar, é possível perceber que a proposta corresponde aos anseios dos trabalhadores por uma jornada de trabalho compatível com a definição de “trabalho decente” no que tange à relação com a saúde, com a segurança, com o direito de conviver com a família, descansar, ter lazer e receber salário compatível com as necessidades básicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi analisar como os professores de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH) percebem a jornada de trabalho e o tempo destinado às atividades extraclasse.

O ano de 2014 inaugurou um novo contexto para os docentes das escolas municipais da cidade de Belo Horizonte, no sentido de terem conquistado a garantia de exercer as atividades extraclasse em sua jornada de trabalho.

O trabalho docente é uma atividade que carrega especificidades, entre elas a necessidade de planejar, pesquisar, avaliar e se formar continuamente. É preciso, assim, reconhecer a importância de ter, na jornada de trabalho dos professores, a definição de um tempo específico para realizar atividades que, apesar de não serem de interação com o educando, disponibilizam aportes essenciais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Considerando que a valorização docente se dá na articulação dos elementos carreira, boas condições salariais e de trabalho, compreendemos que a composição de uma jornada que delimite o tempo destinado às atividades extraclasse, configura-se como política de valorização docente. Assim a garantia do exercício das atividades extraclasse trouxe significativos avanços para o desenvolvimento do trabalho dos docentes entrevistados.

Concluimos que as duas escolas onde a pesquisa foi realizada pertencem a um sistema educacional que apoia os docentes com uma base curricular comum e uma proposta político – pedagógica bem estruturada, desenvolve instrumentos que buscam regular e acompanhar o trabalho docente, desenvolve políticas de valorização e de formação continuada e uma jornada de trabalho que propicia o desenvolvimento do trabalho dos professores (a despeito dos avanços desejados e necessários). Entretanto a educação é um campo de atuação profissional em que as práticas cotidianas dependem da formação, da capacidade didática, do domínio dos conteúdos, do preparo técnico e, principalmente, do compromisso pessoal e dos interesses que cada um estabelece com o seu trabalho. Sendo assim, as percepções que os docentes possuem sobre o conteúdo e a jornada de seu trabalho são variadas e a maneira como desenvolvem o tempo destinado às atividades extraclasse dependem não apenas de fatores estruturais, mas também de fatores pessoais.

De modo geral foi possível perceber que os docentes que participaram desta pesquisa esperam ter condições de tempo, espaço e materialidade para apropriar-se, coletivamente e integralmente, do propósito de seu trabalho que não é apenas transmitir o saber construído e

sistematizado dos livros, mas pretendem estimular seus alunos a produzir novos conhecimentos, o que corresponde à expectativa de serem sujeitos de seu trabalho, criativos e autônomos e de fazerem jus ao reconhecimento de sua importância como elementos essenciais na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

A jornada de trabalho docente é, na constituição e desenvolvimento da RME - BH, palco de disputas entre os governos municipais e os professores. No processo histórico de construção dessa rede de educação, percebem-se dificuldades, por parte da SMED, em garantir o direito ao exercício do tempo destinado às atividades extraclasse na jornada de trabalho, embora, no discurso oficial, destaque-se a importância do protagonismo dos docentes nos processos de construção coletiva das diretrizes pedagógicas da RME – BH, construção que não se faz se não existirem condições de tempo e de materialidade adequadas.

Estas dificuldades se atrelaram, até recentemente, à necessidade de substituição de professores ausentes em seus locais de trabalho, como forma de garantir ao aluno o direito à carga horária escolar, utilizando-se, para isso, dos horários das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar, denominadas recentemente pela SMED, de atividades extraclasse, a que todo docente tem direito em sua jornada de trabalho, de acordo com as orientações das Leis Federais nº 9.394 de 1996 (LDB) e nº 11.738 de 2008 (PSPN).

Embora o impasse tenha sido parcialmente resolvido pela garantia do exercício das atividades extraclasse, conquista obtida após ação judicial empreitada pelos SINDREDEBH e regulamentada pela Portaria Municipal nº 182/2016, há ainda necessidade de esclarecimentos quanto à inclusão do intervalo do recreio na composição desse tempo.

No que tange aos professores das escolas municipais onde realizamos as entrevistas, não há dúvidas, de modo geral, sobre os benefícios que o exercício garantido das atividades extraclasse trouxe para o desenvolvimento de seu trabalho. Entretanto, foi possível observar as dificuldades dos professores em dar significação a procedimentos e instrumentos de regulação e acompanhamento do trabalho escolar, que são interpretados como causa de intensificação do trabalho e como meros instrumentos burocráticos para conferir índices à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o que tira, das atividades extraclasse, o tempo necessário para desenvolver questões que consideram mais urgentes, como elaborar materiais pedagógicos e atividades, pesquisar e corrigir exercícios.

Os docentes pesquisados em ambas as escolas reconhecem a importância da formação contínua e da reflexão sobre a prática e percebem a necessidade de terem tempo disponível para essas dimensões que, preferencialmente, devem ocorrer de forma coletiva e dentro da jornada regular de trabalho. Porém, na análise dos discursos, percebe-se que o tempo

destinado às atividades extraclasse ainda são utilizadas, prioritariamente, para um planejamento individual e elaboração de materiais e atividades pedagógicas, que, no caso das escolas dessa pesquisa, não são favorecidas pelas condições materiais relativas aos equipamentos de informatização.

Assim as ações pedagógicas coletivas e de formação continuada nos tempos destinados às atividades extraclasse aparecem como desafio e reivindicações, objetivando a qualificação continuada dos docentes. Considerando que a jornada de trabalho docente é um aspecto regulado e normatizado, acreditamos que o caminho é a efetivação das orientações dos textos legais, construídas na luta pelas condições adequadas de trabalho dos profissionais do magistério e que apontam para a jornada integral de 40 horas e dedicação exclusiva realizada numa mesma unidade escolar.

Observamos que a jornada parcial é uma forma encontrada por algumas docentes entrevistadas para participar do mercado de trabalho e conseguir equilibrar trabalho, família e responsabilidades domésticas. Para as docentes que optam por jornada dupla ou estendida há o desejo e/ ou necessidade de maior remuneração, dificultando ainda mais o equilíbrio entre trabalho e obrigações domésticas do dia a dia.

Na realidade, para todas as situações, a garantia das atividades extraclasse se configura como ponto positivo para a organização e desenvolvimento do trabalho docente. Entretanto, esse tempo não se traduz em uma jornada que “dê conta”, no contexto das exigências de regulação do trabalho escolar e das especificidades do trabalho docente, de todas as tarefas a serem cumpridas e de todas as dimensões a serem desenvolvidas. A necessidade de trabalhar em escolas distintas, com ciclos de formação e conteúdos diversificados, de deslocamentos de uma escola para outra, de lidar com diferentes realidades, de participar de reuniões fora do horário regulamentar de trabalho e de desenvolver, no ambiente doméstico, tarefas que não conseguem elaborar no espaço da escola, repercutem num sentimento de extremo cansaço para os docentes entrevistados e num quadro de adoecimento dos professores, aspectos desenvolvidos e encontrados nos resultados de outras pesquisas.

Assim, mesmo após a garantia do exercício das atividades extraclasse e, mesmo para os docentes que optam pela jornada parcial, há uma manifestação clara de excesso de trabalho.

É neste sentido que compreendemos que a garantia de um terço da jornada docente destinada às atividades de planejamento, avaliação, pesquisa e formação continuada se configura como avanço para os docentes entrevistados. Destacamos, porém, a importância dos docentes exercerem jornada única de no máximo 40 horas semanais em uma mesma

unidade escolar, o que, de modo geral, poderá atender às expectativas dos docentes entrevistados, principalmente daqueles que optam pela jornada dupla de trabalho, de ter tempo suficiente para planejar, avaliar as práticas pedagógicas, formar-se continuamente no próprio espaço da escola ou em outros locais de formação, refletir coletivamente sobre as demandas educacionais, desenvolver atividades e materiais específicos para a realidade de seus alunos, concentrar suas ações em uma única realidade, sem extrapolar a jornada de trabalho para os tempos da vida pessoal, sem desenvolver um sentimento de cansaço extremo e sem perder a perspectiva de remuneração adequada à sua formação e às responsabilidades de sua profissão.

Entretanto, os benefícios para as condições de trabalho dos professores e para o desenvolvimento da educação básica e as demandas de organização que essa alternativa de jornada docente pode trazer ainda não estão claros, dando-nos motivos para acreditar na necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto, considerando que muitas são as realidades no universo do campo educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z.M.M.B.; SILVA, M.H.G.F.D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, no.2, Ribeirão Preto, fevereiro/julho de 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. Acesso em 02 de julho de 2016.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 7816 de 2 de março de 1994. Regulamenta a prestação de jornada complementar por servidor ou empregado da administração direta, da fundação zoobotânica de Belo Horizonte e da beneficência da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/1994/781/7816/decreto-n-7816-1994-regulamenta-a-prestacao-de-jornada-complementar-por-servidor-ou-empregado-da-administracao-direta-da-fundacao-zoobotanica-de-belo-horizonte-e-da-beneficencia-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte>. Acesso em 25 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei 7169 de 30/08/96. Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do quadro geral de pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_lei_7169-96%20(2).pdf). Acesso em 25 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SMED/SMAD nº 008 de 2 de dezembro de 1997. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1997. Portaria Conjunta da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Administração. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso em 16 de maio de 2015.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 7.577, de 21 de setembro de 1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/crisl/Downloads/lei7577-22-set-1998.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8432, de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236802/lei-8432-02>. Acesso em 24 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 12.373 de 12 de maio de 2006. Regulamenta o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira da Área de Atividades de Educação, instituído pela Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/crisl/Downloads/transparencia_legislacao_evolucao_carreira_decreto_12373.pdf. Acesso em 18 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei nº 9232 de 24 de julho de 2006. Concede reajustes remuneratórios para os servidores públicos ocupantes de cargos públicos efetivos integrantes do plano de carreira da área de atividades de educação, instituído na lei nº 7.235/96, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236097/lei-9232-06>. Acesso em 29 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006. Regulamenta a lei nº 9.232, de 24 de julho de 2006, que concede reajustes remuneratórios para os servidores públicos ocupantes de cargos públicos efetivos integrantes do plano de carreira da área de atividades de educação, instituído pela lei nº 7.335/96, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2006/1245/12451/decreto-n-12451-2006-regulamenta-a-lei-n-9232-de-24-de-julho-de-2006-que-concede-reajustes-remuneratorios-para-os-servidores-publicos-ocupantes-de-cargos-publicos-efetivos-integrantes-do-plano-de-carreira-da-area-de-atividades-de-educacao-instituido-pela-lei-n-7-335-96-e-da-outras-providencias>. Acesso em 24 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2010.

BELO HORIZONTE. Lei nº 9.815 de 18 de janeiro de 2010. Institui o Abono de Estímulo à Fixação Profissional e o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: intranet.educacao.pbh/pagina/legisla%C3%A7%C3%A3o-e-normas. Acesso em 24 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.914 de 06 de abril de 2010. Regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1029675>. Acesso em 19 de junho de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SMED/SMPL nº 153/2010 de 19 de novembro de 2010. Revoga a Portaria SMED/SCOMARH/044/2002 e faz nova alteração do § 5º do artigo 18 da Portaria SMED/SMAD Nº 008/97 que dispõe sobre critérios para organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2010. Portaria Conjunta da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal Planejamento, Orçamento e Informação. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1047263>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 14.985, de 10 de agosto de 2012. Cria a escola municipal polo de educação integrada. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2012/1498/14985/decreto-n-14985-2012-cria-a-escola-municipal-polo-de-educacao-integrada>. Acesso em 24 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.671 de 25 de outubro de 2013. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da administração direta e indireta do executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2013/1067/10671/lei-ordinaria-n-10671-2013-concede-reajustes-remuneratorios->

aos-servidores-e-empregados-publicos-da-administracao-direta-e-indireta-do-executivo-e-da-outras-providencias. Acesso em 02 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Lei Nº 10.700, DE 10 DE JANEIRO DE 2014. Altera a Lei nº 7.169/96, que institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/crisl/Downloads/lei_10700.pdf. Acesso em 24 de julho de 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED 110 de 4 de abril de 2014. Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED Nº 317 de 20 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>. Acesso em 14 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 0181 de 12 de junho de 2015. Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014, que Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1144291>. Acesso em 16 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE, Lei nº 10.917 de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520>. Acesso em 30 de julho de 2016.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 182 de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/view/jsp/artigo_impresao.jsp. Acesso em 24 de julho de 2016.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOY L. C. G. e DUARTE A. M. C., **A Dio mensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte**. Educ. rev. vol.30 no.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

BUARQUE, C. **Educação de qualidade para todos os brasileiros: federalizar?** Disponível em: [file:///C:/Users/crisl/Downloads/federalizar_cristovam%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/crisl/Downloads/federalizar_cristovam%20(5).pdf). Acesso em 30 de novembro de 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35 ed. Brasília: Biblioteca Digital/Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/crisl/Downloads/constituicao_federal_35ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/crisl/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf). Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 de agosto de 2014.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 12 de junho de 2014.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 22 de julho de 2014.

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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 05 de abril de 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

BRASIL. *Portaria interministerial* Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. nº **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de julho de 2016.

BURBULES, N. C. e TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CAVALIERE, A.M.V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n.81, p.247 – 270, dez.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2015.

CAVALIERE, A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial - p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em 10 de abril de 2015.

CHAMON, M. **Trajatória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. In: VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em 23 de julho de 2016.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/cartilha_piso_e_carreira_final_web.pdf. Acesso em 15 de junho de 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO N.º 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Ministério da Educação**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192. Acesso em 12 de julho de 2015.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M.H. **Trabalho docente: configurações atuais e concepções**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf. Acesso em julho de 2014.

FERNANDES, M.D.E; DELMONDES, A.G. Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso histórico? **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Vol. 3, 2013, n. 4. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/55003>. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 3 de julho de 2014.

GENTILINI, S. M. Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível (memória e história 1948 – 1972). Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. Belo Horizonte. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000211.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MAGALHÃES, A. F. A. **Proposições Curriculares do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte (2009 a 2013)**. Faculdade de Educação, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/05/ANA-FL%C3%81VIA-DE-AQUINO-MAGALH%C3%83ES.pdf>.

Acesso em 20 de junho de 2016.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em 17 de julho de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em:

http://Portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 de julho de 2016.

NORONHA, M.M.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, M.G. **Trab.educ.saúde**, vol.6 no.1 Rio de Janeiro. Março/junho 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100005. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, a. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. O que é trabalho decente. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente>. Acesso em 23 de julho de 2016.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 3 de julho de 2014.

OLIVEIRA, D.A. Política Educacional e a Re – Estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino– americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.99, p.355 – 375, maio – ago 2007.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>. Acesso em 3 de julho de 2013.

PASCHOALINO, J.B.Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PLOENNES, C. Fora do lugar? **Revista Educação**. 10 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/fora-do-lugar/>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **educação tem ano positivo, com expansão da rede própria e investimento na formação dos profissionais**. 23 de dezembro de 2015. Disponível em: ¹ Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=220585&&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em 26 de julho de 2016.

RIBEIRO, J.M.C. A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contextos de política de valorização docente e qualidade de educação: Programa de Pós – Graduação, Faculdade de Educação. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102316/000933062.pdf?sequence=1>.

Acesso em 21 de junho de 2016.

ROCHA, M.C. **Políticas de valorização do magistério: uma análise da experiência de Belo Horizonte**: Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/pt-br.php>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

SIND/REDE/BH. Blog do Coletivo Fortalecer. Orientações sobre a ACPATE. 25 de junho de 2008. Disponível em: <http://coletivofortalecer.blogspot.com.br/2008/06/orientaes-sobre-o-acpate.html>. Acesso em: 16 de agosto de 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Guia da SMED: atribuições, serviços, procedimentos, gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas, endereços, escolas municipais, unidades de educação infantil, creches. Belo Horizonte, **SMED**, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/crisl/Downloads/GUIA_SMED_ELETRONICO%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/crisl/Downloads/GUIA_SMED_ELETRONICO%20(3).pdf). Acesso em 15 maio de 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações para elaboração do planejamento docente no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: **SMED**, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações sobre processos de avaliação no ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: **SMED**, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Educação Integral: diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais. **Prefeitura de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2015.

SOARES, C. C. **Reinventando a escola: os ciclos de formação da escola plural**. São Paulo: Annablume, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOZONI – REIS, M.F.de C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. 14ª edição. VI Congresso Norte – Mineiro de Pesquisa em Educação. Montes Claros, Minas Gerais, 2014.

Disponível em: <http://www.coped-nm.com.br/sesto/anais/PERCEPCAO%20DE%20GESTORES%20DE%20INSTITUICOES%20DE%20ENSINO%20DA%20REDE%20UBLICA%20DO%20MUNICIPIO%20DE%20MONTES%20CLAROS.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VERGARA, S. C. . **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL PESSOAL

Nome: _____

Formação acadêmica:

Idade:

Nome da escola em que trabalha e onde está sendo realizada a entrevista:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

1. Nessa escola o exercício das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) é garantido?

na maioria das vezes poucas vezes sempre

2. Quais atividades você desenvolve durante as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs)?

planejamento das aulas

pesquisa para suporte ao trabalho pedagógico

elaboração de materiais didáticos

correção de atividades

preenchimento de documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação tais como: perfil pedagógico, planejamento trimestral, relatórios de alunos, outros.

reunião com a coordenação pedagógica

reunião com os pais

planejamento coletivo

atendimento individualizado do aluno

Outros:

3. Dessas atividades, quais as quatro que mais ocupam seu tempo de ACPATE?

planejamento das aulas

pesquisa para suporte ao trabalho pedagógico

elaboração de materiais didáticos

correção de atividades

preenchimento de documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação tais como: perfil pedagógico, planejamento trimestral, relatórios de alunos, outros.

reunião com a coordenação pedagógica

reunião com os pais

planejamento coletivo

atendimento individualizado do aluno

Outros:

4. Você considera que a garantia do exercício Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) trouxe avanços para:

sua prática pedagógica

melhor organização de sua rotina de trabalho

para o trabalho coletivo

para sua formação continuada

para a reflexão de sua prática pedagógica

não trouxe avanços

outros

Explique:

5. A legislação nacional orienta sobre a ampliação da jornada de trabalho de 40 horas numa mesma unidade escolar.

A) Você já possuía conhecimentos sobre essas orientações?

SIM NÃO

B) Você concorda com elas?

SIM NÃO

Por quê?

APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Explique com detalhes seu dia de trabalho.
2. Você considera que o tempo que você dispõe para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATEs) é suficiente para a organização de seu trabalho? Explique:
3. Quais são os aspectos favorecedores de sua jornada de trabalho e quais são as dificuldades enfrentadas?
- 4 O que a efetivação das orientações das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público e do Plano Nacional de Educação sobre a jornada de trabalho do professor ser preferencialmente em tempo integral de, no máximo quarenta horas semanais, com incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, pode trazer para o seu trabalho e para seu desenvolvimento profissional?

ANEXO A – OFÍCIO SMED/EXTER/1813/2011



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SMED/EXTER/1813/2011

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 28 de dezembro de 2011.

Senhor (a) Gerente,

Solicitamos-lhe a fineza de comunicar, com urgência, aos diretores das escolas municipais e vice-diretores das Unidades Municipais de Educação Infantil(UMIEIs) sob a sua jurisdição o presente ofício para que as providências pertinentes ao caso de que trata sejam tomadas.

Com vistas ao adequado funcionamento das unidades escolares desta Rede Municipal de Educação(RME), vimos apresentar os critérios e o cronograma que irão nortear a organização dos seus quadros de pessoal para 2012.

ORIENTAÇÕES GERAIS

- a) A organização desses quadros será feita com base no número de turmas e alunos das unidades escolares, apontado pela Gerência de Acompanhamento e Verificação do Funcionamento Escolar(GAVFE).
- b) Havendo necessidade, a unidade escolar poderá justificar, perante a GAVFE/SMED, até o dia 6/1/2012, um número maior de turmas, que, entretanto, **não** poderá ultrapassar o limite de turmas aprovado em 2011.
- c) Após o dia 6 de janeiro, a solicitação de abertura de turmas deverá ser apresentada à SMED em ofício, com a devida justificativa e comprovação da demanda.
- d) Aprovada a solicitação, a Gerência Regional de Educação(GERED), tratando-se de turmas de Ensino Fundamental, enviará a informação à Gerência de Funcionamento Escolar(GEFE/GAVFE) para o lançamento no Sistema de Gestão Escolar(SGE).
- e) Os pedidos de abertura de turmas para a Educação Infantil deverão ser encaminhados da GERED para a avaliação da Gerência de Coordenação da Educação Infantil(GECEDI) e Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar(GAFESC).
- f) Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos(EJA), a GERED deverá encaminhar os pedidos de abertura de turmas para avaliação do Núcleo de EJA/CAPE, que, posteriormente, os enviará à GEFE/ GAVFE.
- g) Verificada a demanda do Ensino Fundamental, a direção da escola, com a concordância da GERED, poderá manter no quadro de previsão para 2012 o mesmo número de turmas autorizadas para Educação Infantil em 2011, com base na verificação do fluxo de alunos no Ensino Fundamental, visto que estes têm, por força de lei, prioridade no atendimento. Entretanto, a matrícula de novos alunos para essa 1ª etapa da Educação Básica só poderá ser efetivada a partir de 24/1/2012.

Aos Senhores
Gerentes Regionais de Educação
Nesta

- h) A partir de 1º/3/2012, os pedidos de abertura de turmas deverão ser feitos em formulário

Rua Carangola, nº 288/7º andar – Bairro Santo Antônio – Cep.: 30330-240 - Belo Horizonte/MG
tel.: 3277 8606 – fax.: 3277 8597 – e-mail: smed@pbh.gov.br

/smoc

ANEXO B – OFÍCIO CME/EXTER/ 539/2013



OFÍCIO CME/EXTER/539-13

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2013

Prezados (as) Senhores (as),

Em Sessão Plenária Ordinária do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH, realizada em 12 de dezembro de 2013, foi aprovado, na íntegra, o texto que se segue, em resposta à consulta encaminhada pelos senhores(as), acerca da jornada de trabalho dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH.

Em 04 de abril de 2013, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, recebeu Ofício 00/13 – Sind REDE/BH, que solicita dele manifestação sobre a jornada de trabalho dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com base na Lei Federal nº 11.738/2008 que “*institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*”, no Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que analisa a implantação da referida lei e no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, que reexamina o Parecer anterior.

O referido documento foi pauta da reunião da Mesa Diretora, na mesma data, que deliberou pelo encaminhamento da matéria à Câmara Técnica de Gestão do Sistema e da Escola - CTGSE e, ainda, consulta às demais Câmaras Técnicas, para que se debruçassem sobre a questão em tela, destacando pontos relevantes para fundamentar o pronunciamento deste Conselho.

Mediante Ofício CME/INTER/CTGSE/153-13 este órgão Colegiado solicitou que a Câmara Técnica de Gestão do Sistema e da Escola definisse o fluxo junto às demais Câmaras para elaboração da resposta do CME/BH à consulta do Sind REDE/BH.

Em reunião realizada em 11-04-2013, a Câmara Técnica de Gestão do Sistema e da Escola deliberou enviar, às demais Câmaras, o Ofício 00/13 – Sind REDE/BH para análise da demanda apresentada. As discussões nelas ocorridas, bem como seu posicionamento, foram encaminhados à CTGSE que procedeu, em reunião realizada no dia 03-07-2013, a leitura, análise e síntese dos documentos entregues.

Com base nesta análise, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte manifesta-se reafirmando a importância do cumprimento do disposto na Lei Federal nº 11.738/2008, conforme Parecer CNE/CEB nº 18/2012, homologado de acordo com Despacho do Ministro Aloizio Mercadante Oliva, publicado no Diário Oficial da União – DOU, de 1º de agosto de 2013, Seção I, página 17.

Atenciosamente,
 Lima,
 Direção Colegiada do Sindicato dos Trabalhadores
 em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
 Nesta

Rua Carangola, 288 – 1º andar – Santo Antônio – 30330-240 - Belo Horizonte – Minas Gerais
 Telefone: 3277-8843 – Fax: 3271-8845 – e-mail: cmebh@slh.gov.br

ANEXO C – OFÍCIO SMED/EXTER/0567/2014



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0567-2014.

Belo Horizonte, 23 de abril de 2014.

Senhor(a) Gerente,

A Secretaria Municipal de Educação foi notificada, em 16 de abril, sobre a liminar concedida pelo Meritíssimo Juiz Luis Fernando de Oliveira Benfatti, da 1ª Vara de Fazenda Pública Municipal, ajuizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), nos seguintes termos: *"...deiro o pedido de tutela antecipada, para determinar que imediatamente o réu suspenda os processos administrativos disciplinares que tenham por objeto apurar recusas dos professores em substituir colegas faltosos durante horário dedicado ao planejamento das atividades escolares (ACPATE), bem como se abstenha de advertir os professores que se recusem a substituir os colegas faltosos durante o horário destinado as atividades escolares (ACPATE). Por fim, ainda determino que o Município se abstenha de obrigar os professores a substituir colegas faltosos durante o horário dedicado ao planejamento de suas atividades escolares..."*. Em cumprimento à liminar, a SMED orienta os diretores das escolas da Rede Municipal de Educação que façam cumprir, no âmbito de sua autoridade, o disposto na liminar.

Reforçamos que a organização escolar não se altera naquilo que se refere ao cumprimento de carga horária semanal de trabalho do professor, que é de 22h30 semanais, com 15h de regência e 7h30 de atividades extraclasses, em consonância com a *Lei Federal 11.738/2008*. Ressaltamos que a orientação relativa a mudança do tempo de planejamento, no qual a reunião pedagógica deverá ocorrer no horário de aula do aluno, emanada pelo Sindicato, extrapola a determinação judicial.

A organização e funcionamento escolar são atribuições do Executivo Municipal e compete à SMED definir as normas que deverão ser observadas para efeito do calendário escolar, conforme legislação vigente. Diante do exposto, informamos que é vedada a liberação dos estudantes para realização da reunião pedagógica dentro da jornada escolar diária, sob pena de prejudicar o dia letivo e acarretar a necessária reposição, nos termos dos art. 24, inciso I, combinado com o art. 34, da LDBEN.

Solicitamos a V. Sª dar conhecimento a todos os diretores que compõem a Regional de sua responsabilidade e fazer cumprir o disposto neste ofício.

Atenciosamente,

Suellen Maria Baliza Dias
Secretária Municipal de Educação

Ao(A) Senhor(a)
Gerente Regional de Educação
NESTA

ANEXO D – LIMINAR

COMARCA DE BELO HORIZONTE
1ª VARA DE FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL

Autos nº 002413022523-8

Vistos, etc.

Para a concessão da tutela antecipada pleiteada, faz-se necessária a presença de prova inequívoca e verossimilhança das alegações, bem como o receio de dano grave ou de difícil reparação.

Sobre o assunto, a Constituição Federal determina:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Assim, nos termos da Constituição Federal, caberá a União determinar as diretrizes básicas de educação, entre as quais, a carga horária dos professores.

Por sua vez, a Lei Federal 11.738 de 2008 estabelece no §4º do art.2º que 2/3 da carga horária dos professores será realizada junto aos educandos e o restante, ou seja, 1/3 da carga horária será realizada em atividades extraclasses.

Não foi outro o entendimento do Tribunal de Justiça de Minas Gerais quando examinou caso semelhante:

"REEXAME NECESSÁRIO. APLICAÇÃO CÍVEL. PISO SALARIAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO. ADI 4167/DF. DIFERENÇAS DEVIDAS. JORNADA DE TRABALHO. HORAS DEDICADA A ATIVIDADES EXTRACLASSE. - O piso salarial nacional estabelecido na Lei 11.738/08 deve ser aplicado como parâmetro mínimo para a fixação do vencimento base de início de carreira dos professores em todas as esferas da federação. - O Supremo Tribunal Federal na ADI 4167/DF reconheceu a constitucionalidade da norma geral federal que fixou o piso salarial dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. A decisão confirma a validade da norma que já estava apta a produzir efeitos desde o início de sua vigência, de modo que as diferenças salariais pelo pagamento a menor são devidas mesmo com relação ao período anterior ao julgamento. - **A jornada de trabalho do servidor deve ter o máximo de 2/3 destinado à regência de aula, devendo o restante ser resguardado para a dedicação ao preparo de aulas,**

ANEXO E – OFÍCIO SMED/EXTER 0567/2014



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0567-2014.

Belo Horizonte, 23 de abril de 2014.

Senhor(a) Gerente,

A Secretaria Municipal de Educação foi notificada, em 16 de abril, sobre a liminar concedida pelo Meritíssimo Juiz Luis Fernando de Oliveira Benfatti, da 1ª Vara de Fazenda Pública Municipal, ajuizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), nos seguintes termos: *"...deixo o pedido de tutela antecipada, para determinar que imediatamente o réu suspenda os processos administrativos disciplinares que tenham por objeto apurar recusas dos professores em substituir colegas faltosos durante horário dedicado ao planejamento das atividades escolares (ACPATE), bem como se abstenha de advertir os professores que se recusem a substituir os colegas faltosos durante o horário destinado as atividades escolares (ACPATE). Por fim, ainda determino que o Município se abstenha de obrigar os professores a substituir colegas faltosos durante o horário dedicado ao planejamento de suas atividades escolares..."*. Em cumprimento à liminar, a SMED orienta os diretores das escolas da Rede Municipal de Educação que façam cumprir, no âmbito de sua autoridade, o disposto na liminar.

Reforçamos que a organização escolar não se altera naquilo que se refere ao cumprimento de carga horária semanal de trabalho do professor, que é de 22h30 semanais, com 15h de regência e 7h30 de atividades extraclasses, em consonância com a Lei Federal 11.738/2008. Ressaltamos que a orientação relativa à mudança do tempo de planejamento, no qual a reunião pedagógica deverá ocorrer no horário de aula do aluno, emanada pelo Sindicato, extrapola a determinação judicial.

A organização e funcionamento escolar são atribuições do Executivo Municipal e compete à SMED definir as normas que deverão ser observadas para efeito do calendário escolar, conforme legislação vigente. Diante do exposto, informamos que é vedada a liberação dos estudantes para realização da reunião pedagógica dentro da jornada escolar diária, sob pena de prejudicar o dia letivo e acarretar a necessária reposição, nos termos dos art. 24, inciso I, combinado com o art. 34, da LDBEN.

Solicitamos a V. Sª dar conhecimento a todos os diretores que compõem a Regional de sua responsabilidade e fazer cumprir o disposto neste ofício.

Atenciosamente,

Sônia Maria Baliza Dias
Secretária Municipal de Educação

Ao(À) Senhor(a)
Gerente Regional de Educação
NESTA

