



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VIVIANE DIVINA FERREIRA COUTINHO

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
UM ESTUDO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE
BARRO ALTO/GOIÁS**

GOIÂNIA – GO
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

VIVIANE DIVINA FERREIRA COUTINHO

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
UM ESTUDO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE
BARRO ALTO/GOIÁS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

GOIÂNIA – GO
2020

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

C871v Coutinho, Viviane Divina Ferreira
Valorização do trabalho docente nas políticas públicas
: um estudo dos servidores do magistério no município
de Barro Alto/Goiás / Viviane Divina Ferreira Coutinho.--
2020.
150 f.;

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, 2020
Inclui referências, f. 140-149

1. Educadores - Barro Alto (GO). 2. Valores. 3. Tática
política. I.Menezes Júnior, Antônio da Silva. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.011.3-051(043)



**PUC
GOIÁS**



JUBILEU DE
DIAMANTE
150 ANOS

**VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO NO
MUNICÍPIO DE BARRO ALTO/GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 01 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás

Prof. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG

A minha mãe Odete (in memoriam), que dignamente me apresentou à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência.

A meu esposo Osvaldo e minhas filhas Larissa e Ana Laura pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incertezas, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos.

Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

À minha família, obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

A minha orientadora, Prof^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, e por me guiar nos primeiros passos da pós-graduação. Muito obrigada por tudo!

Agradeço aos Professores Dr. Antônio da Silva Menezes Junior e Dr. Cristiano Alexandre dos Santos pelas belíssimas contribuições.

A meus amigos do mestrado, obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias. Foi bom poder contar com vocês!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa, filiada à Linha de Pesquisa Estado, Política e Instituições Escolares, tem como temática a compreensão e análise do processo de valorização do trabalho docente, partindo dos princípios expressos na Constituição Federal, na legislação da educação básica nacional e do município de Barro Alto em Goiás. Visa analisar como as carreiras dos professores do município em questão são estruturadas e implementadas, e se promovem condições para que a valorização do professor seja efetiva, contribuindo para sua qualidade de vida. Para chegar a essas reflexões esta análise utiliza uma abordagem quali-quantitativa como metodologia utilizada nesta pesquisa. Este estudo perpassa por pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo como fonte primária a análise do Plano de Cargos e Salários do Magistério do Município de Barro Alto/GO. Entre os vários estudos e escritos que consubstanciaram as análises desta pesquisa, destacamos Marx e Engels (1999), Frigotto (2000), Gadotti (2006), Saviani (1991), Gatti (2010), Mesquita (2010), Brzezinski e Santos (2015), Dourado (2009), Nóvoa (2009), Tardif (2008), Monlevade (2000) entre outros. A análise da pesquisa empírica mostrou que 41% dos profissionais atuantes em sala de aula na educação básica são de agentes de educação infantil, com formação em ensino médio, descaracterizando o cargo de professor e os critérios específicos exigidos por lei para o exercício do trabalho docente, o que evidencia salários 80% menores para profissionais com a mesma carga horária. Esta investigação demonstrou, também, que o número de agentes de educação infantil teve um aumento de 77,3%, enquanto o número de professores cresceu 15,7% no mesmo período (2016 a 2019). As informações apresentadas neste trabalho, relativas à análise da legislação municipal explicita que a garantia dos direitos estão estabelecidas textualmente, porém a aplicabilidade fica a cargo dos gestores que vinculam suas prioridades de formas diversas em cada momento histórico, de modo que, embora os avanços legislativos através da elaboração de Planos de Carreiras representem uma conquista importante dos profissionais da educação, a mera existência de leis não garante a valorização do professor, inexistindo a valorização do trabalho docente sem a observação do trinômio – carreira, jornada de trabalho e remuneração, com garantia de acesso e permanência nos quadros da docência, além de esforços empreendidos nas políticas públicas universais para a educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Valorização Docente. Plano de Carreira.

ABSTRACT

This research, affiliated to the Research Line State, Policy and School Institutions, has as its theme the understanding and analysis of the process of valuing teaching work, starting from the principles expressed in the Federal Constitution, in the legislation of the national basic education and in the municipality of Barro Alto in Goiás. It aims to analyze how the careers of teachers in the municipality in question are structured and implemented, and conditions are promoted so that teacher appreciation is effective, contributing to their quality of life. To arrive at these reflections, this analysis uses a qualitative and quantitative approach as the methodology used in this research. This study goes through bibliographical, documentary and empirical research, having as primary source the analysis of the Positions and Salaries Plan for the Magisterium of the Municipality of Barro Alto / GO. Among the various studies and writings that substantiated the analysis of this research, we highlight Marx and Engels (1999), Frigotto (2000), Gadotti (2006), Saviani (1991), Gatti (2010), Mesquita (2010), Brzezinski and Santos (2015), Dourado (2009), Nóvoa (2009), Tardif (2008), Monlevade (2000) among others. The analysis of the empirical research showed that 41% of the professionals working in the classroom in basic education are from early childhood education agents, with high school education, mischaracterizing the position of teacher and the specific criteria required by law for the exercise of teaching work, which shows 80% lower salaries for professionals with the same workload. This investigation also demonstrated that the number of early childhood education agents increased by 77.3%, while the number of teachers increased by 15.7% in the same period (2016 to 2019). The information presented in this work, related to the analysis of municipal legislation, explains that the guarantee of rights is established verbatim, but the applicability is left to the managers who link their priorities in different ways at each historical moment, so that, although legislative advances through the elaboration of Career Plans represent an important achievement of education professionals, the mere existence of laws does not guarantee the valorization of the teacher, without the valorization of the teaching work without observing the trinomial - career, working hours and remuneration, with guarantee access and permanence in teaching staff, in addition to efforts undertaken in universal public policies for education.

Keywords: Public Policies. Teacher Appreciation. Career path.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Número de profissionais por qualificação.....
- Tabela 2** - Evolução do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – PSPN (2009-2019).....
- Tabela 3** - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo e Indicador 17A – Brasil – 2012-2017.....
- Tabela 4** - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo e indicadores – Estado de Goiás – 2012-2017.....
- Tabela 5** - Percentual de unidades federativas que atendem integralmente à Meta 18.....
- Tabela 6** - Percentual de unidades federativas que preveem em legislação o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para atividades de interação com os educandos (Indicador 18B).....
- Tabela 7** - Percentual de unidades federativas que atendem ao piso salarial nacional profissional.....
- Tabela 8** - Percentual de municípios que possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério.....
- Tabela 9** - Legislações do Município de Barro Alto – GO.....
- Tabela 10** - Características Gerais de Barro Alto/Go.....
- Tabela 11** - Estado de Goiás: Índice de Desempenho dos Municípios – 2018.....
- Tabela 12** - Resultado Censo Escolar – 2019.....
- Tabela 13** - Funções e salários docentes na estrutura administrativa municipal – Barro Alto – 2019.....
- Tabela 14** - Formas de ingresso na carreira – Barro Alto – Questão 8.....
- Tabela 15** - Tempo de serviço como professor do município - Barro Alto – Questão 13.....

- Tabela 16** - Participação de atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses - Barro Alto – Questão 14.....
- Tabela 17** - Você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que participou nos últimos 18 meses - Barro Alto – Questão 17.....
- Tabela 18** - Você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que participou nos últimos 18 meses - Barro Alto/GO – Questão 16.....
- Tabela 19** - Salário base referência em cada nível para 40hs semanais em 2019.....
- Tabela 20** - Possibilidades para promoção funcional.....
- Tabela 21** - Carga Horaria Semanal – Questão 9.....
- Tabela 22** - Tempo gasto em sala de aula – Questão 12.....
- Tabela 23** - Tempo gasto com atividades fora da sala de aula – Questão 12.....
- Tabela 24** - Questão 19 - Conhece o Plano de Carreira do Magistério Municipal.....
- Tabela 25** - Questão 24 - Marque os documentos/ leis que você conhece.....

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 -** Evolução do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – PSPN.....
- Gráfico 2 -** Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade.....
- Gráfico 3 -** Número de matrículas por etapa de ensino e período – 2015 a 2019.....
- Gráfico 4 -** Número de docentes por etapa de ensino e período – 2015 a 2019.....
- Gráfico 5 -** Profissionais da educação por cargo/função – 2019.....
- Gráfico 6 -** Histórico do número de docentes contratados comparados aos agentes de ed. Infantil - 2016 a 2019.....
- Gráfico 7 -** Comparativo da Remuneração – Professor e Agente da Educação Infantil – 2019.....
- Gráficos 8 e 9 -** Perfil de docentes por sexo e idade – Questões 1 e 3.....
- Gráfico 10 -** Percentual por Formação Docente - Barro Alto/GO- 2019 – Questão 7.....

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|---------|---|--|
| ACT | - | Análise Coletiva do Trabalho |
| ADI | - | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| CF | - | Constituição Federal |
| CFE | - | Conselho Federal de Educação |
| CME | - | Conselho Municipal de Educação |
| CMEI | - | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | - | Conselho Nacional da Educação |
| CNE/CEB | - | Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica |
| CNM | - | Confederação Nacional de Municípios |
| Dired | - | Diretoria de Estudos Educacionais |
| EC | - | Emenda Constitucional |
| EJA | - | Educação de Jovens e Adultos |
| Estadic | - | Pesquisa de Informações Básicas Estaduais |
| FMI | - | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB | - | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | - | Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDM | - | Índice de Desempenho dos Municípios Goianos |
| IMB | - | Instituto Mauro Borges |
| INEP | - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INEP | - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira |
| LAI | - | Lei de Acesso à Informação |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - | Ministério da Educação |
| MEC- | - | Ministério da Educação e a <i>United States Agency for International</i> |
| USAID | | <i>Development</i> |
| Munic | - | Pesquisa de Informações Básicas Municipais |

| | |
|---------|--|
| OIT | - Organização Internacional do Trabalho |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PCCR | - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração |
| PCCS | - Plano de Cargos, Carreiras e Salários |
| PCR | - Plano de Carreira e Remuneração |
| PEE | - Plano Estadual de Educação |
| PME | - Plano Municipal de Educação |
| PNAD | - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNUD | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PSNP | - Piso Salarial Profissional Nacional |
| SASE | - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino |
| SEGPLAN | - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás |
| Simec | - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| Sintego | - Sindicatos dos Professores |
| SisPCR | - Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração |
| SNE | - Sistema Nacional de Educação |
| STF | - Supremo Tribunal Federal |
| UF | - Unidade Federativa |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Sumário

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I 24 | |
| 1. ORIGEM DO TRABALHO ENQUANTO ATIVIDADE HUMANA 24 | |
| 1.1 Primeiras reflexões: O trabalho como interação do homem com a natureza | 24 |
| 1.2 Concepção de trabalho: do liberalismo clássico ao materialismo | 29 |
| 1.3 As relações de trabalho no modo de produção capitalista | 39 |
| 1.4 Trabalho docente: trabalho produtivo e improdutivo | 46 |
| 1.5 Proletarização do trabalho docente frente as políticas educacionais neoliberais | 52 |
| CAPÍTULO II 62 | |
| 2. PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS - CAMINHANDO PARA COMPREENDER O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO 62 | |
| 2.1 Quando, onde e como os professores aparecem como profissionais | 62 |
| 2.2 Compreensão do conceito de valorização: condições de trabalho, formação e carreira | 73 |
| 2.3 Processo evolutivo das políticas educacionais do trabalho docente o que nos revelam os dados | 84 |
| CAPÍTULO III 93 | |
| 3. POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRO ALTO/GO 93 | |
| 3.1 Aspectos relevantes da valorização do trabalhador docente | 93 |
| 3.2 Questões gerais sobre o município | 99 |
| 3.3 A Plano de Carreira dos Professores como política de valorização do trabalho docente: Conhecendo a realidade Municipal | 108 |
| 3.3.1 O que os dados revelam | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto a valorização do trabalho docente, tema que tem sido discutido no contexto das políticas educacionais como condição para a manutenção do padrão de qualidade do ensino instituído. Trata-se de uma pesquisa inserida na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás.

Entre as várias possibilidades de tratamento que o tema poderia ter, buscamos percorrer o caminho histórico que institucionalizou a profissão de professor, o salário, a carreira e os aspectos que se relacionam com a recente discussão acerca da profissionalização da docência no Brasil.

A construção desta pesquisa analisa a valorização do trabalho docente que hoje está expresso na Constituição Federal como princípio, considerando os desenvolvimentos e as alterações da legislação educacional, ao passo que também estão sujeitos aos mesmos limites rígidos todos os entes federados no que tange aos gastos com pessoal.

Deste modo, propomos aqui reunir elementos que contribuam para a compreensão das formas como as carreiras docentes, no âmbito municipal, são implementadas e estruturadas e se promovem factualmente condições para que haja a valorização do professor de maneira efetiva, contribuindo não só com a qualidade de vida do profissional docente, mas, também, para a qualidade da educação. Neste trabalho faremos, ainda, um estudo do Plano de Cargos e Salários do Magistério do Município de Barro Alto/Go.

Assim, as reflexões que levantamos neste trabalho surgiram do interesse em compreender e demonstrar como a estrutura atual da carreira dos professores no contexto municipal pode propiciar tamanha desigualdade entre seus profissionais. Usualmente, tais profissionais desenvolvem atividades idênticas, com tempo de serviço e formação diversos, mas que com uma análise mais apurada, percebemos que, ainda que se encontrem em um município com muitos recursos, a situação encontrada na contemporaneidade gera sentimentos de desvalorização e desigualdade entre os docentes que atuam nesta rede de ensino.

Tal preocupação é parte significativa no problema de pesquisa deste estudo que é: como as carreiras dos professores municipais são estruturadas, implementadas e se promovem, de fato, condições para que a valorização do professor seja efetiva,

contribuindo para sua qualidade de vida, buscando entender a realidade a partir de uma análise situacional, do Município de Barro Alto/ Goiás.

Destarte, entendemos que esta análise é de grande relevância, uma vez que o Município de Barro Alto, em Goiás, carece de aportes teóricos e de pesquisas locais nessa área, condição primordial para avançar na compreensão da problemática educacional local e, conseqüentemente, na qualidade social da educação. Tal fato pôde ser constatado no decorrer do desenvolvimento deste trabalho acadêmico, mediante a dificuldade local de encontrar fontes materiais para fundamentação desta pesquisa; há, ainda, o fato da temática dizer respeito à vida e à identidade de cada docente que integra a categoria profissional educacional local, sendo estes responsáveis pela sistematização e mediação do saber socializado, e que muitas vezes encontram-se alheios às questões de ordem e de natureza “macro”, o que acaba por levar a profissão docente a uma possível situação de precariedade e proletarização.

As inquietações a respeito da valorização docente não cessam com os questionamentos anteriores. Elas apresentam relevante amplitude, pois, implicam diversificados aspectos como as condições materiais e sociais da formação, da prática e da sociabilidade no trabalho, o que nos remete a analisar os avanços, bem como os desafios impostos a serem enfrentados em torno das políticas educacionais em defesa de uma educação emancipatória.

O objetivo principal deste trabalho é **identificar quais os elementos necessários à estruturação de uma carreira que de fato valorize o professor, estabelecendo a especificação do conceito de valorização profissional no âmbito das políticas educacionais.**

A pesquisa desdobrou-se no alcance dos seguintes objetivos específicos: apresentar um panorama da formação histórica do trabalho, na qualidade de direito fundamental, seus aspectos constitucionais e legais desde a sua origem; demonstrar importantes questões acerca das representações do trabalho docente, derivadas do surgimento e desenvolvimento de diversas linhas de investigação que procuraram analisar a educação e o processo de trabalho dos docentes; analisar os aspectos intrínsecos relacionados ao trabalho docente - carreira, jornada de trabalho e remuneração como pilares; compreender como as carreiras municipais são estruturadas e implementadas e se promovem, de fato, condições para que a

valorização do professor seja efetivada, estabelecendo uma análise específica no Plano de Cargos e Salários do Magistério no Município de Barro Alto – Goiás.

Em relação à metodologia de pesquisa optamos por uma abordagem quali-quantitativa. Os estudos passam por uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo como fonte primária o estudo do Plano de Cargos e Salários do Magistério do Município de Barro Alto/GO.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Richardson (1999, p.90), “se caracteriza como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Entretanto, este trabalho recorre também a dados quantitativos, os quais apresentam parte da realidade observada.

A pesquisa bibliográfica é parte essencial nos trabalhos científicos. Para Richardson (1999, p.300), tudo o que o pesquisador leu em toda e qualquer espécie de publicação, notadamente as de caráter científico, constituem seus referenciais bibliográficos. A revisão bibliográfica bem elaborada, que dialoga com o objeto de estudo do pesquisador, é fundamental para as análises dos dados identificados pelo pesquisador e para o contexto histórico-social no qual sua pesquisa está inserida.

Entre vários estudos e escritos levantados para esta pesquisa, destacamos os estudos de Marx (2013; 2004; 1987; 1984; 1980), Marx e Engels (1998; 1986; 1984;), Frigotto (1989), Gadotti (2006), Saviani (1991), Gatti e Barreto (2009), Mesquita (2010), Brzezinski e Santos (2015), Dourado (2017; 2016), Nóvoa (1999; 1997; 1995; 1991), Tardif e Lessard (2005), Monlevade (2014; 2000) entre outros.

Buscando conseguir resolver nosso problema de pesquisa escolhemos como instrumentos de pesquisa a análise documental e a aplicação de questionário, de modo que a análise documental tem por objetivo constituir a perspectiva mais qualitativa e o questionário soma-se a ela no contexto quantitativo. A pesquisa empírica assume importância neste estudo, uma vez que por meio dos dados coletados pretendemos conhecer uma das faces da realidade e, a partir do estudo teórico, estabelecer a conexão entre a realidade observada e as políticas públicas de valorização docente.

As fontes deste estudo passam pela pesquisa bibliográfica utilizando dos principais autores e estudiosos do tema em questão e a pesquisa documental aplicada foi baseada nas importantes análises dos normativos legais como a Constituição

Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, sequenciando pelas emendas constitucionais, as resoluções do Conselho Nacional da Educação, documentos que definem diretrizes para a carreira do magistério, bem como a Lei do Piso do Magistério, o Plano Nacional de Educação - PNE e demais legislações municipais que regulamentam a carreira dos professores de Barro Alto/Go.

O recurso analítico voltado às obras clássicas se justifica pelo seu relevo enquanto registros privilegiados de tempos passados. Constituem, por isso mesmo, fontes imprescindíveis para aqueles pesquisadores que se colocam no campo da história e política da educação, na medida em que permitem a reconstituição, no plano do pensamento, daquelas tensões, contradições e demandas da sociedade de seu tempo, e dão acesso às respostas provisórias que foram sendo formuladas e projetadas pelos homens, em diferentes momentos. Por tais razões, a fim de desenvolver um conhecimento científico e crítico, remontamos a teoria materialista e dialética.

A partir dos escritos de Canesin (2001, p.71) entendemos que:

Marx opõem-se à teoria do conhecimento histórico que acreditava ser a história produzida pela ação de homens providenciais (heróis, santos...) e desenvolve a teoria da história que se funda no exercício do desvendamento das contradições e das tendências presentes nas sociedades historicamente investigadas.

Nesse sentido, conhecer a constituição do Plano de Cargos e Salários do município de Barro Alto possibilitará a identificação de contradições e tendências das políticas públicas locais e nacionais para a valorização docente.

O aprofundamento do estudo da categoria trabalho nos textos marxistas foi o vetor que orientou a discussão sobre o processo de trabalho docente e sua natureza. O estudo do movimento histórico do trabalho, em geral, ofereceu os elementos teóricos que permitiram adentrar a discussão das transformações do exercício docente como forma particular.

Ao analisarmos o trabalho docente hoje percebemos que, para compreendê-lo melhor, é necessário entender as muitas mudanças que ocorreram no contexto social, político e econômico nas últimas décadas que impactaram a escola e a atividade de ensino do professor.

A historicidade do quadro apresentado pode ser remontada à sociedade medieval e aos primórdios da sociedade moderna, quando a educação era privilégio

de poucos e uma expectativa que se alinhava com duas crenças: uma por parte da elite, na manutenção do *status quo* e, outra, por parte das classes menos favorecidas, que ansiavam pela possibilidade de ascensão socioeconômica, por meio de profissões prestigiadas.

A partir da crítica à economia política, Marx teorizou a complexidade envolvida no trabalho, particularmente no âmbito da sociedade capitalista, seu foco de análise. Em “O Capital”, no livro I, o autor esclarece que os elementos constitutivos do processo de trabalho são parte na atividade com vistas a um fim, exercida sobre um objeto determinado e mediada por instrumentos particulares. Assim, “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p.655-656).

Aplicando-se a referida categoria ao trabalho docente, temos que esta implica em atividade que tem por finalidade ensinar e que se utiliza da formação cultural do aluno como objeto, o que significa dizer que abrange sua formação intelectual, moral e física, sendo operacionalizada por recursos que provém de meios de trabalhos especializados como conteúdos, recursos técnicos, científicos e, ainda, espaço físico existente (LANCILLOTTI, 2008, pg. 85).

Outra importante observação está sob a direção do capital que direciona o trabalho para a produção de mais-valia¹, que compreende todo o valor que excede àquele aplicado no processo produtivo. É dela que advém sua valorização, ou seja, da perspectiva do capital; portanto, só é produtivo o trabalho que gera mais-valia. Todas as outras formas de trabalho que não se prestam diretamente a esse modelo de produção são denominadas improdutivas.

Portanto, a função social da escola de produzir e transmitir o conhecimento realizado pela humanidade pode ser funcional ao capital conforme e mediante possibilite o desenvolvimento das forças produtivas e, hegemônica pelas relações capitalistas, pode reproduzir a força de trabalho, tal como se necessita hoje.

Hoje o que temos assistido e vivenciado como resultado do processo que acabamos de apresentar, em síntese, é a tensão que tem de um lado as condições impostas pelas políticas educacionais – a perda de autonomia e as pressões

¹ Mais-valia: conceito atribuído no Capítulo I desta Dissertação

resultantes do modelo econômico do neoliberalismo² – e, grupos de professores que resistem, o que desencadeia um verdadeiro cabo de guerra.

Na atualidade, na qual nos defrontamos com a implantação de parâmetros curriculares nacionais com programas de treinamento de professores à distância, intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pela área governamental, temos constatado em todas essas ações a exclusão da participação dos professores que, no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade da nossa educação. Ao infligir condições aviltantes de salários e de trabalho ao professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebendo-os como meros executores de propostas e ideias gestadas por outros.

Se voltarmos a um passado recente e o compararmos com o momento atual, perceberemos que muitas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, repercutindo na vida dos professores e das escolas. De maneira que, embora existam diversas regulamentações acerca da temática “valorização docente”, verificamos que há uma baixa atratividade para a profissão que perpassa por uma extrema desvalorização social onde as políticas públicas não têm oferecido perspectivas efetivas e que se apresentam em sentido contrário aos objetivos propostos, contribuindo para um intenso processo de “desprofissionalização” da carreira, como já discutido por muitos outros estudiosos.

Resta, então, questionar se: esses planos refletem o princípio de valorização do magistério? São estruturados de tal forma passem a ser fator de atratividade para os ingressantes e, ao mesmo tempo, ser fator de estímulo para os que permanecem na carreira? São sustentáveis financeiramente a médio/longo prazo? Estão coerentes com as necessidades educacionais da comunidade e com as prioridades da rede? Essas são algumas perguntas e inquietações que instigaram nosso interesse a realizar o presente estudo sobre plano de carreira.

Em contraponto à maioria dos municípios brasileiros, que há pouco tempo construíram seus planos de carreira, na rede municipal de ensino de Barro Alto/Go a legislação que regulamenta a vida profissional do professor segue implementada desde 1998, quando foi instituído o 1.º Plano de Cargos e Carreira dos Servidores do

² Acerca do neoliberalismo, aprofundaremos no decorrer do trabalho

Magistério Municipal, Lei n.º 562 de 14 de julho de 1998. A referida lei foi considerada uma grande conquista da categoria e, ao longo do tempo, vem sofrendo alterações em um total de três que, a seu modo, se fizeram importantes para os docentes e foram concebidas em atendimento às legislações posteriores e concepções dos governos municipais que se seguiram. Assim, em 2002, foi realizada a primeira alteração por intermédio da Lei n.º 693; a segunda veio em 2007, por meio da Lei n.º 837; e, em 2012, com a Lei n.º 1.036, surge a terceira que modifica as três anteriores (1998, 2002, e 2007).

É patente que o campo das políticas educacionais sofreu diversas transformações nos últimos tempos, uma vez que desde os primórdios é uma área marcada por conquistas e desafios, permanências e rupturas que constituíram e constituem uma arena de disputas entre concepções distintas da educação: de um lado a promoção do desenvolvimento econômico e de outro a promoção da emancipação humana. Revela-se, portanto, um campo complexo repleto de diferentes projetos de formação do homem, tendo a escola como um local fixo, essencial e formal do processo educativo.

Destarte, as reflexões contidas neste estudo vão se revelando e assumindo sua forma por intermédio do trabalho investigativo acerca das políticas que orientam e definem os processos de formação e valorização docente, que se materializam ou não em políticas de profissionalização docente.

No sentido de buscar responder nosso problema de pesquisa, nos utilizamos de questionário estruturado, aplicado a todas as unidades de ensino municipal e aos professores indicados no banco de dados do site do IBGE³, que mostra a existência de 7 unidades escolares e 89 professores (61 responderam o questionário) que, atualmente, atuam na educação básica, ou seja, nos anos iniciais da formação educacional (educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais).

Na aplicação do questionário esclarecemos, inicialmente, que ele era parte integrante da pesquisa e dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Linha de pesquisa: Estado, políticas e instituições educacionais, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e que os resultados obtidos seriam utilizados apenas para fins acadêmicos, realçando que as respostas representariam apenas a opinião anônima dos participantes. Solicitamos,

³ www.ibge.gov.br

também, que as respostas deveriam ser dadas de forma espontânea e sincera a todas as 24 questões.

Os questionários semiestruturados foram aplicados no período compreendido entre junho e setembro de 2019. Responderam à pesquisa 61 professores das diversas unidades de ensino municipal, o que representa 68,54% do total informado pelos dados estatísticos apresentados.

A exposição do trabalho está estruturada em três capítulos: o primeiro traz o aprofundamento teórico da categoria trabalho, no qual partimos dos estudos de Marx, que segue desde a caracterização do trabalho por meio da relação do ser humano com a natureza até o pensamento do liberalismo clássico, passando primeiramente por Locke, Rousseau e Engels, para então adentrar a proposição de Marx, autor que formulou de modo mais acabado toda a complexidade envolvida no que tange ao trabalho, particularmente no âmbito da sociedade capitalista, que é o foco de sua análise.

De modo que se constitui base fundamental para a discussão deste capítulo os escritos de Marx, pois, foi a partir destes estudos que estabelecemos um esforço maior para apontar os elementos de constituição histórica do processo de trabalho docente, recorrendo, ainda, às seguintes categorias de análise: o trabalho como interação do homem com a natureza; do liberalismo clássico ao materialismo; o trabalho no modo de produção capitalista; trabalho docente - trabalho produtivo e improdutivo; e, proletarianização do trabalho docente frente as políticas educacionais neoliberais. Essas foram ferramentas teóricas fundamentais para a consecução da pesquisa.

No segundo capítulo abordamos os aspectos históricos, políticos e sociais do trabalho docente, a fim de compreender o processo de valorização profissional. Procuramos, então, evidenciar quando, onde e como os professores aparecem como profissionais e em que momento passam a ter direito a um salário, traçando seu contexto histórico.

Para melhor deslinde do assunto consta deste estudo um item dedicado aos tópicos voltados para o conceito de valorização, as condições de trabalho, formação e carreira, e outro item que versa sobre as principais políticas nacionais vigentes que privilegiam a valorização do professor (LDB-Lei Federal n.º 9.394/96, PNE - Lei Federal n.º 13.005/2014, Piso Nacional - Lei Federal n.º 11.738/2008).

Nas últimas décadas a temática voltada para a valorização docente, especialmente o que diz respeito à Educação Básica, vem alcançando destaque nas políticas educacionais e repercussão no meio, o que levou ao estabelecimento de ações em diferentes esferas de governo, com maior aplicação a partir da CF/88, em diversos documentos como a LDB/96, Lei do Piso (11.738/2008), PNE, entre outras.

Contudo, embora o avanço legislativo represente uma conquista importante dos profissionais da educação, a mera existência de leis não garante a valorização do professor, que só poderá ocorrer mediante mudanças concretas na realidade das escolas e nas condições de formação e trabalho dos professores.

Tendo em vista a diversidade econômica, cultural e de regulamentações dos vários Estados e Municípios a situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, o que nos fez optar por um estudo específico da implementação da carreira e da remuneração de professores no Município de Barro Alto/Go.

Para tanto, será necessário percorrer os caminhos traçados por estes indivíduos, desde sua gênese até o contexto atual, em que se discutem os motivos pelos quais a docência tem se apresentado tão desinteressante para os jovens em fase de escolha profissional ou mesmo àqueles que, em algum momento, se inseriram neste meio.

Desse modo, no terceiro capítulo apontaremos e buscaremos compreender a profissão docente no Município de Barro Alto/Go, estabelecendo a origem e trajetória do plano de cargos e salários: discussões, debates e conquistas; o sistema educacional municipal; a análise da pesquisa empírica, com utilização de questionário semiestruturado, e as contradições do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Município.

Neste sentido, na tentativa de entender as origens de alguns dos problemas vivenciados atualmente pela profissão docente, em especial no âmbito da Educação Básica, nas considerações finais, trazemos as sínteses dos estudos realizados.

A pesquisa aqui realizada se propôs a estabelecer relações entre os dados originados da pesquisa teórico-crítica, documental e de campo, ou seja, dados da realidade apresentada pelos sujeitos integrantes da pesquisa. Partindo dessa compreensão, delineamos os caminhos desta investigação.

CAPÍTULO I

1. ORIGEM DO TRABALHO ENQUANTO ATIVIDADE HUMANA

Procuramos neste capítulo explicar as relações entre os acontecimentos complexos e diferenciados que foram surgindo ao longo do tempo, importantes em cada época e que permitiram transpor os limites da condição particular do trabalho docente e percebê-lo como parte de uma totalidade que em sua amplitude representa uma coleção de conhecimentos de suma importância para o mundo, principalmente na contemporaneidade, pois, ainda com tantos avanços se repetem os quadros de isolamento do homem e dos grupos por ele formados. O motivo, então, é buscar a superação do senso comum e, dessa forma, desenvolver uma reflexão crítica e mais elaborada sobre a sociedade atual.

Esforçando-nos por descobrir bases sólidas e justificações claras e exatas, a fim de desenvolver esse conhecimento científico e crítico, sob a égide da teoria materialista e dialética da evolução histórica do homem, nosso propósito neste capítulo, é, também, identificar as origens e concepções filosóficas sobre o trabalho enquanto questão vital da existência humana, onde procuramos analisar as diferentes formas de se pensar a vida social relacionada a ele, buscando assim uma observação do trabalho como mediação entre o homem e a natureza.

1.1 Primeiras reflexões: O trabalho como interação do homem com a natureza

O processo de trabalho forma uma relação dialética que envolve o homem e a Natureza. Tal processo modifica, humaniza, e enquanto altera a natureza se transforma, bem como produz e reproduz as características da espécie ao naturalizá-la, sendo provida de humanidade.

Costa (1996) ressalta que:

O animal homem, diferente dos demais, para viver e garantir a reprodução da espécie deve satisfazer não apenas necessidades primárias (beber e comer), mas, pela sua própria constituição física e condição, a estas, outras se colocam como vitais, tais como: proteger seu corpo de intempéries e construir abrigos; o que não é possível ser realizado apenas com seus órgãos, seu corpo. A satisfação dessas necessidades não é propiciada pela natureza tal como ela se encontra. Faz-se necessária a utilização de instrumentos relação do homem com a Natureza, o que só é possível através do trabalho, ação vital com finalidade e consciente (COSTA, 1996, p.171).

O homem, enquanto ser genérico, é resultado da forma de como se relaciona com a natureza, como a transforma, como produz e da maneira como o faz. Neste sentido, Costa (1996, p.172) afirma que “[...] a produção dos meios que lhe permite a satisfação de necessidades, as condições materiais de produção, é o dado primário, é a protoforma da atividade humana”.

O ser humano constrói sua existência estabelecendo relações com outros seres humanos e com a natureza, transformando seu meio. Ele é parte integrante dessa natureza, o que condiciona sua sobrevivência à troca que faz com no intuito de satisfazer as necessidades que possui. Logo, coletivamente criam-se novas necessidades e para saná-las ele realiza o trabalho. Marx e Engels entendem que:

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem de produzir (MARX; ENGELS, 1984, p.27).

Assim, com tal interligação do homem com o mundo natural, Marx compreende e caracteriza o trabalho numa nuance na qual os aspectos do mundo natural são conscientemente alterados pelo homem para que este alcance seu propósito, seja ele de subsistir ou criar.

Em “O Capital”, Marx, no capítulo V do livro I, inicia uma análise do processo de trabalho desconsiderando a forma social na qual o trabalho acontece, explicitando que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2004, p.211).

Marx nos permitiu compreender que, da ação do homem sobre o mundo objetivo, a natureza emerge como sua obra e realidade. Desde que o homem age consciente e voluntariamente, com base num plano predeterminado, ele diferencia-se dos animais.

Deste modo, é possível assimilar que o trabalho é uma ação transformadora e consciente do homem sobre a natureza, que possui uma finalidade, sem a qual, a partir de determinado momento do processo de humanização, a produção não seria possível. Destarte, o trabalho como atividade primeira, originária, sob o qual se funda a consciência, a linguagem e todas as relações sociais, é o modelo de toda práxis humana (COSTA, 1996).

Contudo, o trabalho em Marx não representa apenas uma atividade que promove a pura e simples transformação da natureza, trata-se de uma ação idealizada com total premeditação e que não só possibilita a modificação dessa natureza, mas opera a transformação do próprio homem. O autor, com base no exposto, é categórico ao afirmar que “[...] pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana”, porém,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1984, p.327).

De modo que podemos dizer que o homem ao transformar a Natureza, ou seja, ao produzir suas condições materiais de existência, antes constrói idealmente em sua consciência o processo e o resultado ao qual quer chegar, o objeto que pretende produzir. Diferente dos demais animais, o homem planeja, pensa, idealiza sua ação. O que significa dizer que desde que o ser humano desenvolveu a capacidade de pensar ele procura interpretar o mundo em que vive orquestrando uma busca infinda por explicações que sejam aceitáveis para os fenômenos que o cercam. Tal necessidade é, também, uma preocupação básica para ele, pois, com o tempo, se tornou o único ser capaz de produzir conhecimentos sobre seu próprio mundo. Então, ele inicia essa busca acerca de como a natureza e a sua própria vida funciona, encontrando respostas nos mitos e em aparentes explicações mágicas que não eram baseadas na coerência e logicidade de um sistema realmente pensado de modo crítico. Um pouco mais adiante ele encontra nas religiões, na filosofia e na ciência,

novas formas de interpretar suas experiências no mundo, conhecê-lo e explicá-lo (MARX, 1984).

Tal busca por entendimento acerca de tudo que o envolve é parte no grande diferencial que existe entre o ser humano e os demais seres vivos, pois, é sua capacidade de produzir, de realizar trabalho, que o coloca como aquele que interfere em seu *habitat*. Assim, por meio do trabalho, o ser humano se mantém vivo, retirando da natureza aquilo que ele entende como necessidade e, a partir do que tira, ele cria, fabrica, empreende, ou seja, configura-se tanto o trabalho manual quanto intelectual do ser humano que opera ação transformadora da natureza que detém total consciência de seu fim (MARX, 1984).

Marx, em seus estudos e investigações sobre os diversos e diferentes níveis da atividade humana, chega à conclusão de que a explicação dos mesmos deve ter como base e ser buscada na Economia Política. O princípio orientador de sua análise é assim formulado:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência (MARX *apud* COSTA, 1996, p.190)

Para Lukács (2012), o trabalho, sendo uma atividade originária, possui em seu âmago e início determinações outras que configuram a essência do novo no ser humano enquanto ser social no que diz respeito aos seres orgânicos e inorgânicos. Para o autor, o trabalho é a categoria chave que permite a investigação do “complexo concreto de sociabilidade como forma de ser” (p.307) o que lhe confere, conseqüentemente, em sua análise, prioridade ontológica.

Contudo, tal atribuição, ou seja, como prioridade ontológica de uma categoria sobre a outra é explicada por Lukács (2012, p.307) como não tendo nada a ver com as hierarquias de valor e, sim, refere-se a dizer que, no tocante às duas categorias, uma pode existir sem a outra, contudo, o inverso é ontologicamente impossível. A exemplo, o ser pode existir sem consciência, mas não o contrário, de maneira que tal

prioridade ontológica que se infere ao trabalho em relação a outras formas de atividade, para o autor, é parte na afirmativa de que

[...] o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p.348).

Diante do exposto, o momento predominante que demonstra o salto ontológico operado entre o mundo natural e o momento em que se estabelece a vida humana, especificamente, reside no trabalho que é apresentado como meio de autocriação, ou seja, do ser humano enquanto e como ser humano, pois, “[...] no trabalho estão contidas as nuances de todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social” (LUKÁCS, 2013, p.44)⁴.

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua [autorrealização], que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (LUKÁCS, 2013, p.82).

De modo que é nesta dinâmica que Marx (1984) detecta a essência ontológica do trabalho em seu elemento originário, demonstrando a inter-relação existente entre o ser humano (sociedade) e a natureza, com vistas à criação/fabricação de objetos úteis à vida, bem como de seus valores de uso, que configuram o trabalho como útil e necessário à condição de existência humana, independentemente de outras formas sociais vigentes.

Dessas breves considerações em diante ressaltamos que no capítulo voltado para o estudo da Ontologia do ser social que trata do trabalho, de modo geral, o objetivo principal de Lukács (2013) é, com base na análise do exposto, apreender a

⁴ Para Lukács (2013, p. 44) o trabalho pode ser entendido como o fenômeno originário, modelo do ser social, e por isso, é metodologicamente interessante iniciar pela análise do trabalho, considerando que uma vez que essas determinações forem esclarecidas, o resultado será um quadro evidente das características essenciais do ser social. Porém, este trabalho trata-se de uma abstração *sui generis*, pois, do ponto de vista metodológico, assemelha-se às abstrações existentes no pensamento conceitual de “O capital” de Marx.

diferença e o desenvolvimento crescente do ser social, que, como se comprova, têm sua gênese no próprio trabalho.

1.2 Concepção de trabalho: do liberalismo clássico ao materialismo

As concepções de trabalho são o resultado de um intrincado processo de criação histórica, cujo desenvolvimento e propagação são simultâneos à constante evolução das relações e modos de produção, bem como da organização social e das formas de que o conhecimento humano foi adquirindo ao longo do tempo.

O termo trabalho, em sua etimologia, tem direta relação com o substantivo *tripalium*, que se trata de um equipamento feito de três paus aguçados, com ponta de ferro, utilizado por agricultores para bater cereais e processá-los e ao vocábulo *tripaliare*, igualmente do latim vulgar, que significava "torturar sobre o *tripalium*". Para Bueno (1988, p.25), o significado ligado ao termo "trabalho", por muito tempo, esteve envolto na ideia que remetia a descrições como as de experiências dolorosas, como um castigo ou padecimento.

Assim, quando falamos em trabalho nos referimos a uma atividade humana, individual ou coletiva, que tem caráter social, sendo também modificável, complexa e dinâmica e que, como dito antes, é distinguível e de toda e qualquer outra prática de natureza animal por ser definitivamente amparada em reflexão, consciência, sendo imbuída de estratégia, intensão, e ainda, de instrumentalidade e moralidade, que para Coutinho (2009), é, também, uma atividade multifacetada, complexa e polissêmica, que exige diferentes óticas para sua total compreensão permitindo esses olhares diversos.

A palavra "trabalho" é compreendida, também, como atividade profissional, sendo ela remunerada ou não, de cunho criativo ou produtivo se exercida para determinado objetivo. Todavia, embora as definições existentes nos compêndios conceituais enveredem para derivação do pensamento de que o trabalho possa ser fruto de acontecimentos históricos, tais conceitos fazem parte do que entendemos como sendo pertinentes à ideologia de cada época e estão intrinsecamente associados a elas. Com relação ao caráter ideológico do trabalho, para Bock (2006, p.20), em síntese, representa dizer que "[...] se abríssemos, por exemplo, um dicionário da Grécia antiga, possivelmente achar-se-ia o trabalho como [...] atividade exclusivamente física" e que se resumia "ao esforço que deviam fazer as pessoas

para assegurar seu sustento, satisfazer suas necessidades vitais [...] que não era valorizada socialmente”.

Seguindo a mesma vertente, durante boa parte da história ocidental o trabalho foi considerado uma atividade depreciável, pois, por muito tempo, foi associado à atividade de escravo ou de pessoas consideradas inferiores na sociedade. Tal sentido foi de uso comum na Antiguidade e, com esse significado, atravessou quase toda a Idade Média.

Após realizarmos uma síntese histórica sobre a evolução do trabalho humano, buscando seu início na pré-história até os dias atuais, podemos destacar o trabalho de subsistência, que incluía a caça e a pesca como as vimos no referido período. Mais tarde ele aparece na Idade Antiga com a escravidão e na Idade Medieval, com o feudalismo. Por fim, a evolução do trabalho humano, presente no século XV e que chega à Idade Contemporânea é propulso pela eclosão de importantes acontecimentos do período como as revoluções industriais e tecnológicas que se seguiram e deram origem ao surgimento do Capitalismo.

Ainda no século XV, grandes e significativas foram as mudanças que aconteciam vertiginosamente na Europa. Nesse momento histórico, uma nova e inovadora era marcava importantes pontos no que diz respeito à organização do trabalho e transformações na forma como o homem concebia o conhecimento. Esse foi um período no qual a razão e a ciência encontraram terreno fértil para florescer (SILVA, 2011, p.17).

O homem renascentista já possuía preocupações com questões ambientais, de como melhor utilizar recursos, aumentar a produtividade e, conseqüentemente, o lucro. Aliados a essas preocupações havia ainda a necessidade de desenvolver explicações racionais para determinar o real funcionamento da natureza e, claro, convencer os outros. Essa nova visão de como a natureza era e de como deveria ser explorada, bem como da sociedade em si, se pautou em diversos processos de experimentação e observação que ficaram conhecidos nas publicações de estudiosos como Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650) (SILVA, 2011, p.17).

As transformações do período foram frenéticas, mas a chave para o entendimento das mudanças posteriores esteve vinculada, desde sempre, à acumulação primitiva e à conseqüente instituição da propriedade privada. Assim, considerando essa ótica, de alguma forma, pertencia aos homens e suas

comunidades e certos de que, hipoteticamente, tudo o que existia estaria disponível para a utilização da humanidade, para o homem primitivo deveria haver uma maneira para que ele pudesse se apropriar dos bens naturais (frutas, animais e da terra), transformando-os em um domínio privado que constituísse a sua fonte de sustento. Diante de tal necessidade, conforme o pensamento de John Locke, atribuiu-se ao trabalho a uma vertente que dizia respeito à conquista de bens, ou seja, configuraria como sua propriedade o objeto que tirado do estado natural, ou da natureza, tenha recebido o acréscimo do seu trabalho (LOCKE, 1978).

Nas palavras de Locke:

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre este ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 1978, p.42).

Esse é um caráter importante do pensamento de Locke (1978) que entende a valorização do trabalho imprimindo nele aspectos que levam à aquisição da propriedade. O trabalho que o homem desenvolve é, para o autor e filósofo, uma inquestionavelmente uma propriedade do trabalhador, sendo que apenas a ele é dado o direito sobre os bens e valores que o trabalho lhe cresce.

Destarte, enquanto as forças medievais decadentes travam fortes embates, nasce um novo período histórico no qual a transição do feudalismo para o capitalismo ganha maior impulso, transformando os acontecimentos em marcos revolucionários fundamentados por aguda contradição entre as relações sociais e os aspectos das forças produtivas vigentes. A antiquada ordem já não mais atende as necessidades sociais das comunidades conflitando entre o que foi e o que viria a ser, isso modifica a forma concreta de manutenção da vida e vai aos poucos extinguindo ações ultrapassadas.

A passagem da ordem feudal para o capitalismo se deu principalmente quando a sociedade passou a definir a propriedade como decorrência direta do

trabalho de cada homem em contraposição àquela visão que compreendia a propriedade como uma dádiva divina destinada a alguns poucos eleitos.

Como porta-voz dos interesses de uma classe em ascensão, Locke fundamentou as novas bases de convivência social. Ele destacou o valor do trabalho como constituinte do direito à propriedade, ideia que se contrapôs à ideologia feudal, segundo a qual o trabalho representaria atividade destituída de honra, que deveria ser exercida pelo servo, cujo lugar na trama social era o de assegurar a manutenção da vida dos privilegiados pela condição de nascimento.

Foi assim que se operacionalizou a passagem de um estado onde na natureza tudo seria de todos, para o pensamento de que o que se converteria em algo a ser possuído individualmente seria o trabalho. Em resumo, o ato de possuir algo por meio do trabalho viria a justificar a propriedade privada. Contudo, no estado natural das coisas, há limites estabelecidos sobre as posses, ou seja, esse limite é dado pela capacidade do homem de consumi-las e pela utilidade de cada uma. Quando as reflexões se voltam para ultrapassar tal limite é que há a necessidade de se criar um mecanismo como a moeda que, segundo Locke (2001), possibilitaria o acúmulo de riquezas e resolveria as questões de justiça existentes quando o assunto é propriedade e, ainda, passaria a expressar uma grande capacidade de trabalho que beneficiaria o indivíduo possuidor e toda a sociedade.

Locke (2001, p.8) é categórico ao afirmar que é "pela obra das mãos e pelo trabalho do corpo" que alcançamos uma posição na sociedade, o que, para ele, justifica fraquezas e riquezas individuais, assim como demonstra o porquê da existência de diferenças sociais, pois, para o autor, na capacidade de trabalho está a estrutura que constrói a sociedade.

Ainda, de acordo com Locke, autor que versa sobre seu entendimento acerca do trabalho, sociedade e propriedade, esta última surge bem evidenciada em sua obra "Segundo Tratado Sobre o Governo Civil", de 1778, da qual já retiramos algumas passagens. Na referida obra o autor elaborou a seguinte teoria da apropriação:

A medida da propriedade natural foi bem estabelecida pela extensão do trabalho do homem e pela conveniência da vida. Nenhum trabalho humano podia subjugar ou se apropriar de tudo; seu prazer só podia consumir uma pequena parte; dessa maneira, era impossível para qualquer homem usurpar o direito de outro, ou adquirir para uso próprio uma propriedade em prejuízo de seus vizinhos, que ainda podiam se apropriar de um domínio tão vasto e produtivo (depois do outro ter tomado o seu) quanto antes de ter sido apropriado (LOCKE, 1778, pg. 44-45).

O que ele faz, na verdade, é classificar a riqueza (bens), a vida e a liberdade como desejos naturais dos homens que precisam ser preservados e para isso eles instituem governos que não só preservam, mas reafirmam e justificam seu direito individual e natural à propriedade.

Locke defende a ideia de que a sociedade resulta de livre associação entre pessoas dotadas de vontade e razão, contudo, também era conhecedor e reconhecia a diferença entre os direitos individuais. Para ele, deveria existir o respeito à propriedade e tal respeito necessitava ter seus princípios de organização codificados em uma Constituição.

Rousseau (1712-1778), filósofo iluminista como Locke, ao refletir sobre a propriedade privada indaga:

Com efeito, conciliar com a necessidade e o trabalho o direito de primeiro ocupante não significa estendê-lo tão longe quanto possa ir? Pode-se deixar de impor limites a esse direito? Será suficiente pôr os pés num terreno comum para logo pretender ser dono dele? Bastará ter a força de afastar dele um só momento os outros homens para os privar do direito de nunca voltarem a ele? Como pode um homem ou um povo apropriar-se de um imenso território e privar dele todo o gênero humano, graças a uma usurpação punível, uma vez que tira do restante dos demais homens a residência e os alimentos que a natureza lhes oferece em comum? (ROUSSEAU, 2018, pg.36).

A partir das reflexões de Rousseau podemos dizer que a propriedade privada inaugura um campo de muitas tensões, pois, ao mesmo tempo em que o trabalho garante ao homem a propriedade, a simples apropriação pela usurpação causa injustiça social, que, a partir dos liberais clássicos, será resolvida pelo Estado, por meio do contrato social.

Sobre a desigualdade entre os homens, Rousseau (1978) afirma:

Eu concebo na espécie humana duas espécies de desigualdades: uma, que chamo de natural ou física, porque foi estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças corporais e das qualidades do espírito ou da alma; outra, a que se pode chamar de desigualdade moral ou política, pois depende de uma espécie de convenção e foi estabelecida, ou ao menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Consiste está nos diferentes privilégios desfrutados por alguns em prejuízo dos demais, como o de serem mais ricos, mais respeitados, mais poderosos que estes, ou mesmo mais obedecidos (ROUSSEAU, 1978, p.143).

Já em relação ao pensamento de que a propriedade privada poderia operar como aporte de desigualdades e de injustiça social, Rousseau explica que:

O primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: 'Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!' (ROUSSEAU, 1978, p.175).

Com base no exposto, Rousseau se tornou partidário do entendimento de que a sociedade deveria defender princípios igualitários e que, se desejava agir corretamente, deveria preservar e perseverar em uma base livre e contratual.

Para Silva (2011, p.22) é importante evidenciar que os valores defendidos pelos filósofos iluministas, considerados fundamentais, são: a igualdade jurídica, a liberdade contratual e respeito à propriedade privada; valores estes que foram tomados pela burguesia como alicerces principais de suas atividades comerciais. A forma como são realizadas as ações comerciais na atualidade e as relações que surgem delas são operadas independentemente das desigualdades sociais e assinaladas pelo princípio da igualdade jurídica que prevalece ainda que essa relação se dê entre aqueles que são economicamente desiguais. Com base no exposto, a defesa da propriedade privada dá ao proprietário poderes que lhe conferem o direito de usar e dispor livremente do objeto que lhe pertence (seja ele qual for).

Nos anos seguintes, a filosofia iluminista ganha interlocutores que, a partir da observação do modo de produção capitalista, trazem novas contribuições, entre elas as teorias que incluirão no debate elementos que interferem no capitalismo como o valor.

O estudo sobre valorização denota uma problemática importante no que diz respeito à força de trabalho, afinal, o que é entendido como valor? Como obter valor? Conforme compreensão social e diferenças temporais, existem vários significados sobre o que conhecemos como valor que provêm de mudanças substanciais com as quais o homem construiu sua história.

Para a construção de uma teoria de valor é fundamental a citação de seus percussores, iniciando pelo filósofo e economista britânico Adam Smith (1723–1790). No seu longo tratado “A Riqueza das Nações”, o autor aborda a questão da divisão

de trabalho, sendo ela a única forma de obtenção de riqueza, e descreve o que seria o valor em si de cada produto. Para ele, o trabalho seria o meio pelo qual algo obtém valor. Dessa forma, sendo a riqueza advinda do valor, o trabalho comandado seria a própria medida do valor.

David Ricardo (1772–1823), economista e político britânico, também escreveu sobre a teoria de valor, incluindo algumas ressalvas a Smith, valendo-se dos salários e lucros advindos da mercadoria. Portanto, de maneira geral, quanto mais capital fixo e dispêndio de trabalho houver na produção, maior será a lucratividade e, conseqüentemente, devido ao valor agregado, maiores serão os salários. Contudo, um erro dos economistas clássicos, como David Ricardo, foi a fragmentação de um processo que ocorre de forma unificada, em produção, distribuição, troca e consumo. Eles deram valores maiores a fases deste processo - como a produção – que, sem a existência das outras fases, também não existiriam.

Marx (1818 – 1883) defende a ideia de que a produção geral não existe⁵, tratando-se para ele de uma ficção, pois, há diferenças no modo de produção entre os homens, logo, a produção não poderá ser idêntica e geral. Já a produção particular é aquela que se faz em um determinado momento histórico. Cada sociedade se constitui historicamente, assim sua produção também será histórica e, por esta razão, particular.

Os clássicos consideravam a produção como o ponto inicial do processo e o consumo como ponto final, a distribuição e a troca apareciam como meio-termo, onde a distribuição era determinada pela sociedade e a troca pelos indivíduos.

⁵ É por esta razão que Marx ao estudar a economia política critica o método que inicia o estudo pela população, a divisão de classe, sua repartição entre cidade e campo, etc.. Para Marx a população é uma abstração, se desprezamos as classes que fazem parte dela, por exemplo. Tais classes, a seu modo, se tornam uma palavra vazia de sentido se não consideramos os elementos nos quais se apoiam, como por exemplo: o capital, o trabalho assalariado, entre outros, pois representa a divisão do trabalho, a troca, os preços, etc.. O capital, desconsiderando o trabalho assalariado, por exemplo, torna-se artigo não valorado, onde não há dinheiro envolvido e por isso não tem preço calculado, ou seja, equivale a nada. De modo que, se observássemos primeiramente a população, o que teríamos seria uma visão confusa do todo, e por meio de uma observação mais precisa, analítica, o resultado seriam conceitos mais simples, de forma que, do concreto idealizado vislumbraríamos abstrações cada vez mais tênues até chegarmos a determinações ainda mais simples. Nesse ponto o inverso dessa observação deve ser empreendido até encontrarmos novamente com o fator “população”, contudo, fora da confusão do todo, mas repletos de uma importante totalidade de relações e determinação. Em tal método, segundo Marx (1980), conduzem à uma reprodução do concreto, sempre por meio do pensamento.

[...] produção, distribuição, troca, consumo, formam assim [segundo a doutrina dos economistas], um silogismo correto: produção é generalidade; distribuição e troca, a particularidade; consumo, a individualidade expressa pela conclusão (MARX, 1987, p.108).

Desta forma o erro supracitado gira em torno da importância dada a apenas um dos diferentes momentos de um processo que, na realidade, é composto por elementos que se acham unidos organicamente e a produção é imediatamente considerada consumo, de modo que o consumo é também produção e cada um é instantaneamente o seu contrário, mantendo relação um com o outro, ou seja: a produção cria materiais para o consumo; o consumo cria os produtos para o sujeito, para o qual são produtos. O produto só recebe seu acabamento final no consumo. É fato que cada objeto só pode ser consumo à medida que ele existe com uma finalidade, e a maneira criada para o seu consumo. Marx exemplifica seu pensamento: “A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes [...]” (MARX, 1987, p.110).

Baseando-se em seus antecessores Karl Marx faz a sua teoria do valor-trabalho sendo correlata com a teoria do juro e, conseqüentemente, origina a famosa teoria da mais-valia. De maneira dialética, Marx busca entender qual seria o componente particular, a substância que dá valor às mercadorias e começa suas análises sob a ótica do “valor de uso”, coisa que Smith e Ricardo dispensavam em suas teorias. Ou seja, Marx admite que, no final das contas, o trabalho também é a figura central quando se valora algum bem ou mercadoria.

Só a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir um valor de uso é que determina o seu valor. A mercadoria isolada vale aqui como exemplo médio da sua espécie. Mercadorias contendo igual quantidade de trabalho, ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, têm por isso o mesmo valor (Marx apud BOHM-BAWERK, 2010, p.90).

Nessa conformidade, para Marx, o “trabalho socialmente necessário” é que faz com que se produza o valor de uso em um bem e, assim, torne-se um ativo constituído de valor. Para podermos destacar que a construção social do significado de valor no nosso cotidiano remete-se a ideia de sentimentos que remontam a comportamentos, condutas, conceitos sobre certo e errado, justiça e injustiça social, entre outros, e que nos leva a estabelecer decisões para nossa coletividade e de forma

peçoal, podemos também denotar que o conceito sobre o que conhecemos como valor provém de mudanças substanciais por meio das quais o homem construiu a sua História.

De modo natural o conceito de valor está voltado a determinados fins para os quais a sociedade impõe as condições de um sistema e da realidade social que, a partir da concepção de valorização profissional, nos leva ao reconhecimento da importância social de um trabalho específico.

Destarte, ao analisar a educação como direito, Cury (2002) nos provoca a pensar sobre a luta que se tem que travar para garantir a efetivação desses direitos:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002, p.02).

O trecho acima alerta-nos sobre a legitimidade de uma legislação que, quando surge da soberania popular, pode tirá-la da condição de letra morta e efetivá-la como direito.

Uma condição necessária ao desenvolvimento da produção social e da livre individualidade do próprio trabalhador está fundamentada em seus meios de produção, mas este trabalhador só conquista a forma clássica adequada onde ele é livre proprietário privado de suas condições de trabalho. A propriedade privada só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem às pessoas privadas.

Como explica Marx:

No que resulta a acumulação primitiva do capital, isto é, sua gênese histórica? Na medida em que não é transformação direta de escravos e servos em trabalhadores assalariados, ou seja, mera mudança de forma, ela não significa mais do que a expropriação dos produtores diretos, isto é, a dissolução da propriedade privada fundada no próprio trabalho. A propriedade privada, como antítese da propriedade social, coletiva, só existe onde os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas. Mas, conforme essas pessoas sejam os trabalhadores ou os não trabalhadores, a propriedade privada tem também outro caráter. Os infinitos matizes que ela exhibe à primeira vista refletem apenas os estágios intermediários que existem entre esses dois extremos. [...] As propriedades privadas, obtidas com o esforço pessoal, baseada por assim dizer na identificação do trabalhador individual isolado e independente com suas condições de trabalho, é suplantada pela propriedade capitalista,

fundamentada na exploração do trabalho alheio, livre apenas formalmente (MARX, 1884, p.1010).

O trabalho, na concepção de Marx, é atividade fundamental e inerente ao ser humano, cujas transformações, ao longo da história, ele busca analisar as correlações existentes, partindo do pressuposto de que a base econômica determina outros modelos de organização social. Para o autor, o trabalho e as relações sociais devem ser levadas em conta, pois ele não deve ser estudado apenas por seu aspecto técnico ou suas diferentes formas.

A partir dessa perspectiva, o trabalho seria o bem mais importante do homem e aliená-lo, isto é, transferir o direito de proveito dos frutos desse trabalho para outra pessoa seria o mesmo que alienar o direito à própria vida. Tal alienação do produto “trabalho” é condição que pode levar à alienação do próprio trabalhador, esse principal agente que produz, uma vez que com a perda da posse do produto, o indivíduo também não mais se pertence, ou seja, admite as escolhas de outros como o horário de trabalho, o ritmo, e quanto vai ganhar e nem determina o que será feito, sendo comandado de fora por forças estranhas que não são as suas. É nesse contexto que o trabalhador, agora alienado, se vê em uma realidade que ajudou a construir, mas onde não se identifica (ARANHA, 2006).

Essa nova forma de se relacionar com o trabalho transforma as relações sociais em todos os aspectos. O sujeito, antes intimamente ligado ao seu labor, agora se vê desconectado do que produz, nunca colhendo os frutos de seu trabalho. Esse trabalho, por sua vez, agora é comprado por um salário, que, na maior parte das vezes, é suficiente apenas para que se mantenha vivo.

Marx considera em “A Ideologia Alemã” que ‘o trabalho’ seria o elemento principal, o poder que está acima dos indivíduos em suas condições historicamente determinadas que dizem respeito à divisão do trabalho e nas situações descritas na economia política que leva o trabalhador à alienação, de modo que ele se torna prejudicial, estranho e nocivo ao homem e à natureza, bem como à sua consciência e a vida (MANACORDA, 1996).

Este é o pensamento de Marx, para ele a divisão do trabalho ou a propriedade privada transformou a humanidade em seres obtusos e unilaterais, concluindo com base no conceito histórico-dialético da divisão do trabalho, tratar-se de uma “[...]”

expressão econômica da sociabilidade do trabalho na condição histórica da alienação humana [...]”, ou melhor dizendo, da propriedade privada (MANACORDA, 1996, p.22).

Engels, colaborador e coautor em várias obras de Marx, em sua obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” diz que: “A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro” (ENGELS, 1984, p.8). Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade.

Acrescenta Engels (1984, p.209) que a civilização consolida e aumenta todas essas divisões do trabalho já existentes, sendo que

A diferença entre ricos e pobres veio somar-se à diferença entre homens livres e escravos; a nova divisão do trabalho acarretou uma nova divisão da sociedade em classes. A diferença de riqueza entre os diversos chefes de família destruiu as antigas comunidades domésticas comunistas, em toda parte onde estas ainda subsistiam; acabou-se o trabalho comum da terra por conta daquelas comunidades. A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; a transição à propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiástico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade.

Contudo, a sociedade antiga baseada nos laços de parentesco dá lugar a uma nova classe social cujas unidades inferiores estão completamente submetidas às relações de produtividade do trabalho, e, com ela, desenvolvem-se a propriedade privada e as trocas, na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes, até que, por fim, a incompatibilidade entre estas e aquela leva a uma revolução completa.

Sobre as contribuições de Marx acerca do trabalho, da propriedade privada e do modo de produção capitalista discorreremos a seguir.

1.3 As relações de trabalho no modo de produção capitalista

Em um primeiro momento, Marx (1984), na sua crítica à economia política registrada no livro “O capital: crítica da economia política”, buscam demonstrar o processo de trabalho apenas nos elementos simples e abstratos que lhe pertencem, de maneira que reafirmam tratar-se de atividade orientada a um fim. Tal condição lhe

mantém como objeto de trabalho e instrumento de trabalho, ou melhor dizendo, como parte natural da vida humana, de modo que segue independente das formas de organização social.

Contudo, no sistema implantado, o capitalista, os elementos presentes no processo de trabalho não conseguem explicar o domínio exercido pelo homem sobre a natureza, uma vez que o trabalho humano se transforma, deixando de ser individual (entre o homem e a natureza) para se transmutar em um processo social de produção.

Para Marx e Engels:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...] O segundo ponto é que, satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1986, p.39-40).

Ao discutirmos a questão da produção, situarmo-nos historicamente se torna necessário, sendo que é preciso remontar a que modo de produção se está fazendo referência, pois, somente por meio de uma delimitação do nível do desenvolvimento social de cada época e de cada formação econômica - escravista, feudal, capitalista - podemos entender as diferentes relações de produção, sendo que é justamente isso que as diferencia. Os meios de produção são elementos interpostos entre o homem e o objeto de trabalho, e servem para exercer atividade direcionada sobre esse objeto, de acordo com finalidades previamente estabelecidas. Assim, "Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho" (MARX, 1984, p.366).

As transformações sociais do século XVIII levaram o sistema capitalista a se estabelecer como forma de organização social, colocando fim às relações feudais. Em cem anos, somente, conseguiu se espalhar por outras nações e ganhar notoriedade. Partindo desta realidade, Marx procura explicar algumas questões voltadas para os questionamentos, existentes ainda hoje, sobre o porquê há ricos e pobres no mundo se as oportunidades são as mesmas para todos, e mais, sobre como as riquezas são

produzidas e distribuídas na sociedade, de onde surgem, segundo o autor, o conceito de classe social.

Para Marx, a classe refere-se à posição do indivíduo na cadeia de produção, pois é nessa esfera que há a divisão social capitalista em grupos. De modo que, na divisão do trabalho, o lugar que a pessoa ocupa define sua classificação social, ou seja: temos a burguesia que detém o poder econômico e os meios de produção e o proletariado, que vende seu trabalho em troca de salário, uma vez que não possui poder econômico nem os modos de produção.

Quando o produtor foi divorciado dos meios de produção, da terra e dos instrumentos de trabalho, e o trabalho passou a ser explorado com vistas à produção de valor, as relações entre as classes passaram a ser marcadas por franco antagonismo, já que se assentam na exploração crescente de uma classe por outra. Evidencia-se, de modo claro, porém, que o trabalho produz valor, sendo ele fonte primária da criação de valor, assim, Marx quer entender o porquê de aqueles que têm menos dinheiro serem os que mais trabalham (?). Situação que ele entende que obtém resposta no fato de que o trabalhador assalariado produz mais riqueza do que ganha e que a diferença entre esse valor da riqueza produzida e o salário, é o que entendemos por lucro. O que nos leva, juntamente com Marx, ao pensamento de que se o capitalista dividisse com o assalariado o valor da riqueza produzida, conseqüentemente, não haveria exploração.

A burguesia detinha o poder de exploração sobre a classe proletária e tal relação, para Marx, de exploração e lucro, ocorria sob a forma da propriedade privada dos meios de produção. Desta maneira, a força de trabalho se converte em uma mercadoria que é trocada por salário, situação na qual o trabalhador se vê obrigado a vender seu bem mais precioso para subsistir. É correto dizer, então, que na visão do autor, o trabalho, em seus aspectos mais simples, é aquele fator produtor de valores de uso, pois,

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1984, p.167).

Com base no exposto Marx caracteriza o trabalho de um ponto de vista mais geral, reafirmando a interação entre o homem e a natureza. O objeto das atividades empreendidas pelo homem é o de transformar a natureza em bens necessários a ele e aos seus iguais e nesse trajeto ele modifica o processo de trabalho muitas vezes até transformá-lo em atividade humana materializada ou objetivada que, em síntese, trata-se de seu valor de uso.

Porém, deste ponto de vista, apenas a atividade que promovesse esta interação poderia ser considerada trabalho, e, conseqüentemente, o trabalho produtivo só se configuraria se resultasse em um produto.

Anota Marx que:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma (MARX, 1984, p.330).

Os produtos de trabalho além de resultado representam as condições que conformam a existência do processo de trabalho e que só existem se realizam como valores-de-uso por meio de sua ação no processo. Assim, o valor de uso não expressa impreterivelmente uma relação social, mesmo que se configure como um objeto de necessidades sociais, articulado na sociedade, mesmo dessa forma, não expressaria uma conexão de produção social. O valor de uso, nesse contexto, não se trata obrigatoriamente de uma mercadoria e nem tudo que é produzido é mercadoria, ou seja, podem conter apenas valores de uso (MARX, 1984).

De forma diferente, o valor de troca já é algo que representa um determinado modo de produção social, pois expressa um trabalho humano indiferenciado que pode ser vendido, que possui valor, uma vez que o valor de troca foi historicamente assumido pelo valor agregado na sociedade do capital, o que lhe confere o *status* de marca característica dela. Já o valor de uso de uma mercadoria é a expressão material do valor de troca, trabalho objetivado, como já o dissemos, considerando que em toda mercadoria está solidificado o trabalho social. O valor é, pois, a expressão do trabalho humano que é o único capaz de criar valor e, para Marx,

[...] o trabalho, tal como se manifesta nos valores de troca, é trabalho humano geral. Essa abstração de trabalho humano geral existe no trabalho médio que cada indivíduo médio de uma sociedade dada pode realizar: um gasto produtivo determinado de músculos, nervos, cérebro humano etc. (MARX, 1984, p.168).

A materialização do trabalho, de forma geral, que está presente em todas as formas econômico-sociais, não está correlacionada ao valor de troca, ele é uma forma determinada socialmente, outrossim, é a permutabilidade do produto, forma que o trabalho que assume para obter valor. Entendemos, então, que na sociedade capitalista é por intermédio do valor de troca, ou seja, na troca de mercadorias, que o trabalho se converte em trabalho social.

Fato importante é que o tempo utilizado no trabalho socialmente necessário à produção é que determina o valor da mercadoria e não a quantidade de trabalho objetivado nela. Como explicita Marx:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 1984, p.172).

Dessa forma a análise do trabalho feita por Marx se baseia no capitalismo e parte da categoria valor, onde o trabalho necessita do aspecto social para ser analisado, uma vez que, aliado à forma valor ele é a substância do próprio valor.

Referente à relação entre o trabalho assalariado e o capital, o produtor é deposto dos meios de produção que são necessários à sua reprodução, o que o leva a ter urgência em vender a sua força de trabalho com o objetivo de se reproduzir. “Todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende a sua força de trabalho como mercadoria” (MARX, 1984, p.612).

A mercadoria é analisada por Marx no primeiro capítulo do livro I de “O Capital”, onde sublinha o autor que, à primeira vista, a mercadoria aparenta trivialidade, contudo, ela oculta mistérios que apenas a análise econômica crítica é capaz de revelar. Seu caráter misterioso não deriva do seu valor de uso, mas sim do fato de encobrir trabalho humano. Para ele:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 1984, p.206).

Sob a mercadoria está oculta uma relação social definida, relação entre homens, que aparece sob a forma de uma relação entre coisas. A esta aparência o autor denomina fetichismo.

Marx explicita que a mercadoria traz implícito um duplo caráter, podendo ser considerada tanto pelo aspecto qualitativo como pelo quantitativo, o que varia de acordo com o tempo e o espaço. De modo que, ao

desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Vejamos o que é esse resíduo dos produtos do trabalho. Nada deles resta a não ser a mesma objetividade impalpável, a massa pura e simples do trabalho humano em geral, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humano, que gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadoria (MARX, 1984, p.160-161).

Destarte o trabalho não pode ser analisado somente segundo aspectos técnicos, ou por seu conteúdo material, e, sim, necessita de análise que se pautar segundo sua forma social histórico-concreta. Marx, ao realizar suas pesquisas, não ignorou as forças produtivas em seu grau de desenvolvimento, ele, ao contrário, buscou desvelar os segredos do modo capitalista de produção, em alguns casos, oculto sob o desenvolvimento dessas forças produtivas.

A ideologia burguesa procura ocultar a verdadeira natureza das relações de produção pautadas na exploração e atua como uma “falsa consciência”, com o objetivo de fazer com que as pessoas não percebam que a sociedade é dividida em classes sociais. Desse modo, essa ideologia contribui para a manutenção das estruturas de dominação.

No capitalismo, a propriedade privada e o assalariamento separam o trabalhador dos meios de produção e do fruto do seu trabalho, dessa maneira, ao

vender sua força de trabalho, o trabalhador se aliena, pois não se vê como produtor das riquezas.

A força de trabalho monetarizada é, então, incorporada ao capital no sistema de produção, o que gera mais valor para o capital inicial, ou melhor dizendo, passa a produzir mais-valia. Logo, a mais-valia toma a forma de uma simples consequência do processo de produção, porém, ela é muito mais que isso, é o gerador responsável por todo processo. Sem a mais-valia, nem o processo, nem relações de produção capitalistas existiriam e, por esse motivo, o interesse do capital está voltado e concentrado nela, uma vez que no modo de produção capitalista, só há a correlação com algo produtivo o trabalho que é assalariado e que, de alguma forma, gera mais-valia.

Ao estabelecer a relação entre salário e produtividade, Marx conclui que, ao pagar os salários aos trabalhadores, o empresário nunca paga a estes o que realmente produziram. Assim, por mais-valia entende-se a diferença entre o preço de custo da força de trabalho (salário) e o valor da mercadoria produzida. É o valor excedente produzido pelo trabalhador que fica com o capitalista.

Mesquita (2010) chama atenção para a relação entre a mercadoria e a educação. Nas palavras da autora:

Considerando que a força de trabalho que é necessária para a produção da mercadoria/ensino são os sujeitos da educação - estudantes, professores e demais profissionais da educação -, é possível afirmar que a valorização ou não destes trabalhadores altera o valor do produto final. Se a educação, enquanto mercadoria, é um processo de produção capitalista, estará ela sujeita às mesmas condições de qualquer outro produto? Para o capitalista, a mercadoria passa a ser do seu interesse quando seu custo se apresenta a quem do investimento. O esforço do capitalista para baratear a mercadoria, seja por meio da ferramenta, seja da máquina, não reflete preocupação com o trabalhador, uma vez que o desenvolvimento deste processo permite ao trabalhador produzir mais em menos tempo, pois não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem, por fim, baratear mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte gratuitamente ao capitalista (MESQUITA, 2010, p.60).

Ao capitalista não interessa a produção de valor-de-uso, tampouco lhe interessa o lucro isolado; ele objetiva, antes, o processo permanente de produção de mais valor.

Segundo Marx,

[...] comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais-valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando este ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente) - (MARX, 1984, p.349).

Logo, a produção capitalista que é essencialmente produção de mais-valor, sucção de mais-trabalho, gera, com o prolongamento da jornada de trabalho, mais que a debilitação da força humana de trabalho que se vê roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atuação, ela produz o esgotamento e a morte prematura da própria força de trabalho.

1.4 Trabalho docente: trabalho produtivo e improdutivo

Quando discutimos acerca do trabalho e suas representações na sociedade capitalista, logo o relacionamos com a produção material de bens, como fazemos a respeito de qualquer outro serviço. Porém, no que diz respeito ao trabalho docente, essa discussão retrata um ponto importante para se compreender a identidade profissional do professor, considerando-se de que modo a sua prática, os objetivos e a finalidade de seu trabalho vem constituir a base dessa identidade.

Destarte, entender a natureza do trabalho docente não é algo que podemos fazer trafegando apenas por uma análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos ou do conhecimento, sendo este, fonte do trabalho e da relação professor-aluno. Antes disso é necessário compreender o local de trabalho, que é a escola, e a intrincada relação que ele possui com a sociedade capitalista na contemporaneidade.

Para Frigotto (1989), em sua análise acerca da Teoria do Capital Humano e com vistas a perspectiva acima demonstrada, define tal relação (entre educação e a estrutura econômico-social) como uma prática indireta que surge em contraponto às análises fatalistas entre a relação educação/produção material.

A escola enquanto espaço contraditório, tem a função social de produzir e transmitir conhecimentos que foram produzidos pelos seres humanos. Ela é de natureza diversa da produção, e por isso, representa uma mediação na sociedade capitalista. Ela também pode ser funcional para o capital, quando torna possível o desenrolar de forças produtivas, propiciando seu desenvolvimento e de forma

hegemonizada por meio das relações capitalistas que mantiver, pode, também, reproduzir a força de trabalho na forma e modo como ela se tornou necessária hoje. Portanto, dada a conformação da luta de classes, a escola pode apresentar maior ou menor funcionalidade para o capital e configurar sua expressão essencial que é o potencial de gerar mais-valia (MIRANDA, 2005).

Por estes e outros elementos Frigotto (1989) entende e denomina que há uma produtividade da escola improdutiva. O que significa dizer que, ao demonstrar que embora a escola pública não produz valor de troca, ou seja, em sua atividade interior, ela contribui com valor de uso e como antivalor⁶. O valor de uso e o antivalor atribuídos à escola colaboram com o processo de valorização do capital e com os meios de acumulação em alguns ramos da economia (MIRANDA, 2005).

O exposto acima nos leva a afirmar que a escola já é expressão da divisão técnica e social do trabalho tal como está constituída na sociedade capitalista. Embora a escola não produza mercadorias, e por isso não seja possível falar em paridade entre escola e produção, as relações sociais capitalistas - e sua lógica organizativa - se estenderam a todas atividades sociais existentes, inclusive à escola. Contudo, a escola não é uma mera ferramenta e criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes (MIRANDA, 2005, pg. 02).

Ainda, com relação à contradição entre o valor e o antivalor, para Harvey (2018), são parte em um sistema que impulsiona o capitalismo, onde o valor nada mais é do que a riqueza originada no processo de produção, implicando que na produção da mais-valia e sua efetuação no mercado. No caso do antivalor há relação com a produção de dinheiro, bem como de dívidas. O dinheiro, nesse contexto, é usado para aumentar a produção capitalista de valor, e, até mesmo, para criar dinheiro novo, ou seja, feito pelo Estado e que é injetado no mercado. O que leva à compreensão de que o antivalor gerado pelo sistema, de modo geral, sobre as formas citadas (dívidas feitas pelos governos ou de dinheiro), são os responsáveis por investimentos que surgem do nada e são, principalmente, injetados na construção de cidades, no meio ambiente, em construções diversas (pontes, ferrovias, etc.). Tal aplicabilidade deverá, com o tempo, ser resgatada quando houver geração de valor

⁶ Antivalores são atitudes negativas que se opõem ao que é estabelecido pelos valores éticos e morais que regulam e orientam o comportamento das pessoas na sociedade. A palavra, como tal, é formada com o prefixo "anti", que significa 'oposto' e o valor do substantivo. Nesse sentido, os antivalores compõem uma série de atitudes negativas, até perigosas, opostas ao seu par oposto (COELHO, 2019).

no propósito inicial, onde o dinheiro ou dívida foi aplicado, que só ocorrem se os espaços produzidos, a partir do antivalor, sejam vendidos e utilizados.

Oliveira (1998, p.139) refere-se ao antivalor como uma metáfora que tem relação com a física, esclarecendo que: antivalor é uma partícula de carga oposta que, no movimento de colisão com a outra partícula, o valor produz o átomo, isto é, o novo excedente social.

De tais considerações extrai-se que, na sociedade capitalista, o que define a produtividade ou improdutividade de uma forma particular de trabalho é a relação social na qual esse trabalho se estabelece, o que independe do seu conteúdo.

A produção capitalista é essencialmente produção de mais-valia e não somente uma produção de mercadorias, na qual o trabalhador produz para o capital e não para si, o que significa que, em algum momento, não será mais suficiente que ele simplesmente produza. Desse momento em diante, o trabalhador terá que gerar mais-valia, pois só assim ele poderá ser considerado produtivo para o capitalista/capital, servindo desse modo à expansão autorealizada pelo próprio capital.

Marx (1984) destaca e reafirma que somente o trabalho que se transforma em capital pode ser considerado produtivo. Trata-se do trabalho gerador de mais-valia, que se troca por dinheiro, que é, em si, capital, mas somente quando utilizado como valor de uso, no processo de produção, é que se converte, efetivamente, em capital.

Nos seus termos:

Trabalho produtivo é, portanto, o que, para o trabalhador, apenas reproduz o valor previamente determinado de sua força de trabalho, mas, como atividade geradora de valor, acresce o valor do capital, ou contrapõe ao próprio trabalhador os valores que criou na forma de capital (MARX, 1980, p.390).

O capitalista consome a mercadoria trabalho, adicionando-a aos meios de produção, ao passo que o trabalhador coloca sua força de trabalho a serviço do capital. É neste momento do processo que o trabalho, incorporado formalmente ao capital, acrescenta efetivamente valor ao capital aplicado.

Assim, vemos que as definições de trabalho produtivo e improdutivo não são derivadas das características materiais do trabalho, e sim das relações sociais no âmbito das quais o trabalho se realiza. Marx (1980, p.401) considera que essas categorias representam, simultaneamente, as duas posições: a de capitalistas, como possuidores dos meios de produção, e a de trabalhadores, assalariados de si

mesmos. Para ele, um trabalhador nestas condições “[...] explora a si mesmo como assalariado e se paga, com a mais-valia, o tributo que o trabalho deve ao capital”.

Sabemos que existem, na esfera da educação, polêmicas sobre as características do processo de trabalho do professor na sociedade capitalista e, em particular, se questiona se esse tipo de trabalho é ou não gerador de mais-valia.

Tomando por base as transformações que se processaram no trabalho, em geral, podemos observar que, sob o capitalismo, o trabalho docente passou por modificações substanciais que se deram no sentido de subordiná-lo ao capital. Conforme o entendimento de Marx (1980),

Quando o dinheiro se troca diretamente por trabalho, sem produzir capital e sem ser, portanto, produtivo, compra-se o trabalho como serviço, o que de modo geral não passa de uma expressão para o valor-de-uso especial que o trabalho proporciona como qualquer outra mercadoria; mas expressão específica para o valor-de-uso particular do trabalho, no sentido de este prestar serviços não na forma de coisa e sim na de atividade (MARX, 1980, p.101).

Prossegue o autor afirmando que,

[...] quando se gasta dinheiro com serviços, com fins de consumo pessoal e não de enriquecimento, o dinheiro cumpre tão somente o papel de meio de circulação, e não o de capital. Daí não ser a mera troca de dinheiro por trabalho que caracteriza o trabalho como produtivo, tampouco tem relevância, em princípio, o conteúdo desse trabalho (MARX, 1980, p.101).

Um serviço nada mais é do que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho, de modo que Marx valeu-se de vários exemplos que diferenciam um trabalho do outro. Nos casos de atividades como as de cantor, médico e professor, que não possuem produção de base material, porém, podem gerar mais-valia, Marx esclarece que o que se deve observar e dar importância é na forma como o trabalho é apropriado e por quem isso é feito.

Particularmente, no que diz respeito à categoria docente, Marx possuía o conhecimento acerca de um tipo de professor diferente, incluso em um momento diverso do que vemos agora, onde a Escola era palco para poucos atores, então, esse docente existia em um contexto distinto e em reduzido número de profissionais; contudo, mesmo nesse cenário, Marx entendeu e reconhecer a exploração no meio

professoral, da mais-valia nos ambientes privados de ensino, nos quais o professor recebia salário de um patrão/contratante.

Os docentes, usualmente destituídos dos meios de produção que se encontram fora de sua atividade, só dispõem da força de trabalho para subsistir. Eles seguem normatizações do Estado, porém, aproximam-se de outros trabalhadores no que tange as relações de trabalho, pois, também se submetem a jornadas de trabalho racionalizado por demasiado longas, o que os impede de desligar-se de sua ocupação e no quesito referente ao controle do seu corpo e do seu tempo, que é definido pela organização/empresa/escola onde trabalha. As semelhanças não param aí, pois, a sua valorização, como em outras profissões, é compensada mediante mais-trabalho em uma rotina de atividades que vão além da sala de aula, em um infindo montante de tarefas que não lhe dão tempo para maiores aprofundamentos profissionais e pessoais.

Assim, o resultado deste trabalho, o docente, não é material e produtivo se colocado em uma comparação aos muitos produtos de uma fábrica, ou de uma fazenda, ou mesmo de uma confeitaria que faz bolos para vender. Hypólito (1991, p.10) declara que

[...] as observações de Marx sobre a produção não-material são corretas e ainda se aplicam em várias áreas. No entanto, quando Marx discutiu essa problemática, inclusive com exemplos (educação, medicina, teatro etc.) o capitalismo estava em um determinado estágio de desenvolvimento. A natureza da coisa se modifica conforme evolui historicamente [...].[...] Marx somente teve contato com o trabalho do ator ao vivo e esta era a única possibilidade. Portanto, o consumo sempre se dava no mesmo instante da produção; ora, hoje no trabalho de ator o teatro é apenas uma modalidade entre muitas em que o ato de produção não coincide com o de consumo; há uma circulação, enquanto mercadoria, do trabalho do ator já apropriado por um grande empresário [...] Não se pode de maneira alguma fazer dessa elaboração de Marx algo rígido, fixo, imutável.

Hoje, diante do desenvolvimento capitalista no estágio em que se encontra, Saviani (2009) compara a educação atual com tempos anteriores e afirma que o advento e introdução da tecnologia está excluindo a figura do professor que anteriormente necessitava estar fisicamente presente, e que agora, em função das máquinas, do tele-ensino (e das mais modernas e atuais tecnologias) e de instruções programadas, é algo quase desnecessário. Significa perceber que a lógica capitalista e seu modelo de interferência e organização, que visam dominar a sociedade, segue

irrompendo e, cada vez mais, solidificando suas amarras no processo de trabalho escolar.

A escola pública no capitalismo, para Pizzi (1994), ainda que economicamente improdutiva, é “produtiva” e extremamente útil ao capital, pois atua em âmbito importante do processo produtivo, e que

[...] pode ser analisado através do que define como tal, a sua participação na formação dos trabalhadores produtivos. Uma compreensão adequada da organização do trabalho escolar aponta pelo menos dois aspectos implicados na formação do trabalhador e que são partes constitutivas da atividade pedagógica *strictu sensu*. De um lado os conteúdos transmitidos e de outro as relações sociais escolares Pizzi (1994, p.84-85).

Com base no exposto e nas constatações feitas até aqui podemos considerar que a diferença entre trabalho produtivo e o improdutivo está no fato de que, no primeiro, há uma troca por dinheiro como capital, e, no segundo, essa troca se faz por dinheiro como rendimento, hipótese que sugere que o dinheiro funciona como meio de circulação, e não como capital.

Logo, diante de tais afirmações, o que muitos procuram entender e poder de fato afirmar é: até que ponto se pode dizer que o trabalho docente é improdutivo, ou, de alguma forma, produtivo?

A produção de riqueza material, indubitavelmente, resulta do trabalho produtivo que é, de modo direto, ligado à atividade do trabalhador manual, que transforma um bem material em outro. Isso produz riqueza e “mais-valia”, porém, existem outras formas de trabalho que são técnicos ou decorrem do conhecimento intelectual, também produzidos pelo trabalho humano que não possui o mesmo poder de agregar valor como o é o trabalho do operário. Contudo, ainda que o trabalho docente não acresça ao produto final valor direto, tampouco real, e não produza riqueza adjacente como o trabalho manual o faz, Hiro (2013) esclarece que se observamos de modo mecânico tal processo produtivo a partir da fragmentação dos aspectos que o constituem, essa observação pode gerar impressões que destoam da realidade do processo.

1.5 Proletarização do trabalho docente frente as políticas educacionais neoliberais

No decorrer da história da humanidade houve uma evolução na relação que existia entre os sujeitos e a natureza, com isso, a divisão social do trabalho foi-se aperfeiçoando e o trabalho assumiu concepções e formas diversas ao longo do tempo, conforme evoluíam, também, as forças produtivas.

A primeira divisão social do trabalho separou definitivamente a cidade do campo e instaurou a diferença entre o homem urbano do homem rural, subordinando o homem do campo ao homem da cidade, o que intensificou a forma como se deu o processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista moderna, o que veio a acontecer em todos os contextos da atividade humana, dando origem à fragmentação da sociedade em classes, determinando que uma classe era a explorada (a dos proletários) e outra, detentora dos meios de produção, a classe que os explorava (os proprietários).

Nessa sociedade dividida em classes, a relação entre os agentes produtores, de objeto e meios de trabalho são parte importante nas relações sociais de produção e aquele que detém os meios de produção é responsável por explorar os que detêm os processos de trabalho, uma vez que a classe explorada não possui meios de produzir e só dispõe de sua força de trabalho que é posta como simples mercadoria no mercado da produção.

Nos últimos anos acompanhamos uma drástica reestruturação no modo de produção capitalista, as quais se intensificaram nas últimas décadas com a ascensão das políticas neoliberais. Como expoentes teóricos ao resgate das ideologias liberais surgiram personalidades como Friedrich Hayek e Milton Friedman, que explicitam em seus textos que somente a lei do livre-mercado seria capaz de soerguer as condições de vida populacional, contudo, para alcançar tal intento, o Estado de bem-estar necessitaria abrir mão das constantes intervenções no mercado e na economia (HÖFLING, 2001. p.37).

Assim, uma reestruturação produtiva marca a reorganização do capitalismo, que ocorre globalmente, e é competitiva, eficiente e lucrativa, de uma forma nunca vista e ideologicamente amparada por uma retomada frenética de concepções liberais que se reveste de um disfarce chamado neoliberalismo. Harvey (2013, p.12), em dialogando com o exposto, observa que o neoliberalismo

é em primeiro lugar uma teoria das políticas econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir a direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Já, conforme Antunes (2009, p.31), em resposta à crise do capital “[...] iniciou-se um processo de reorganização [...] de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado”, bom como com “a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal”, e que, a partir disso, segundo o autor, “[...] se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.”

Em tal contexto fica evidente, também, “uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo” (ANTUNES, 2009. p.33) e na mesma vertente de destruição estão a precarização e flexibilização das relações de trabalho. Representa uma nova fase capitalista de acumulação, onde os vocábulos, precarização e flexibilização, estão amplamente presentes, principalmente no que se refere aos indivíduos que estão sob o jugo do Estado que passam a ser um grande problema à evolução do capitalismo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.84), há uma dualidade entre capital/liberal como correntes no que diz respeito à área da educação. Observam que existe, também, nesse sentido, que a primeira corrente tem uma propensão estatizante para uma visão igualitária-social que tem por objeto “[...] permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação”, ideia que pertence à Dewey (1859-1952) e Keynes (1883-1946), ou seja, ligadas ao pensamento voltado para o Estado do Bem-Estar Social, onde o Estado custeia a educação em sua totalidade, como direito universal e igual para todos, à qual regula e administra. E a segunda corrente possui uma inclinação

concorrencial que visava utilizar a “[...] educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais [...]”, postulados neoliberais de Hayek⁷, Friedman e outros pensadores, no qual o Estado se abstém do financiamento e administração da educação, deixando-a a cargo da iniciativa privada, com organismos internacionais como o FMI, ONU e Banco Mundial, filiados a este pensamento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.86).

A primeira corrente sofreu influência da 2ª Guerra Mundial que se seguiu até o início e meio da década de 1970, quando entra em decadência com a crise econômica que ocorreu no final da referida década. A inclinação concorrencial, segunda corrente, inoperante até o fim da primeira, ganha força rearticulando amplamente o liberalismo e inicia sua fase hegemônica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.86).

A educação acontece com “[...] ênfase ao ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.89), e é nesse cenário neoliberal que a análise das políticas educacionais se situa, ou seja, nos princípios básicos do neoliberalismo.

As políticas sociais, consideradas ações não lucrativas, na visão de Friedman (1984) e acatada por Azevedo (1997, p.14), representam sobrecarga nos orçamentos, pois são mantidas pelos governos e isso demanda grande *déficit* público e gera situações difíceis para o Estado. Os programas sociais, então, são a fonte de hipertrofia das máquinas burocráticas, que com o aumento dos gastos que infligem aos cofres públicos, demandam cada vez mais e maiores receitas que só podem vir da sobrecarga de impostos e de encargos, práticas que são uma péssima alternativa, tanto para a população quanto para a economia.

Ainda de acordo com Azevedo (1997), o neoliberalismo condena as práticas defendidas por meio das políticas públicas sociais, contudo, ao fazer isso, ele não elimina definitivamente a educação, pois crê que ela reduz as desigualdades e a pobreza, porém, apoia os governos apenas na aplicação da educação básica. Feito

⁷ Friedrich Hayek, autor de O Caminho da Servidão [1944], considerado o texto que deu origem aos princípios teóricos e políticos do neoliberalismo, que tinha como foco o ataque ao Estado de Bem-estar social na Europa, especialmente, o da Inglaterra.

isto, responsabiliza tais Estados e políticas públicas pelo caos e pelas crises ocasionadas ao sistema educacional, que, para ser bem-sucedida, nesse contexto precisa ter “[...] por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado[...].” (AZEVEDO, 1997, p.14-17).

O neoliberalismo entende que o sistema educacional necessita de um cuidado específico, no qual parte da responsabilidade administrativa precisa ser destinada ao setor privado, para que, segundo esse ideal, crie-se competitividade que venha a estimular o mercado educacional e oportunizar melhor qualidade de ensino. Assim, a sociedade, de modo geral, não estaria obrigada a utilizar do ensino público, ou seja, representaria, ainda, livre arbítrio para os pais na escolha por essa ou aquela escola para seus filhos. Hayek (1983), cujo pensamento foi utilizado para intensificar o conteúdo exposto, quando procura explicar a importância da educação, chega à conclusão de que, na realidade, “[...] quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana, mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade.” (AZEVEDO, 1997, p.15-16). Para o referido autor, na atualidade (1983), “[...] como as tradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e como a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno” ele crê que “não é mais necessário que a educação seja não só financiada, mas também ministrada pelo governo” (Hayek, 1983, p.450-451, *apud* AZEVEDO, 1997, p.16).

Incorporando essa lógica, Friedman (1984) corrobora com o pensamento de que se poderia fazer pelos alunos mais talentosos, porém, pobres, seria atuar em sua educação na forma de ofertar empréstimos públicos ou privados que viesse a ser pagos após a formatura, momento no qual esses alunos estariam trazendo de volta o investimento aplicado (Hayek *apud* AZEVEDO, 1997, p.16-17).

É aí que entra em cena a Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi um importante marco das reformas neoliberais na área educacional, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, onde estiveram presentes 155 países com o intuito de nortear rumos que a educação, nos países menos desenvolvidos, deveria seguir.

Assim, o Estado brasileiro, parte integrante dos países em desenvolvimento e em consonância com as práticas gerencialistas⁸ adotadas internacionalmente, começa a operacionalizar, nos anos 1990, renovadas políticas educacionais de regulação do ensino, buscando adequar o sistema educativo às demandas do capitalismo (SHIROMA *et al.*, 2007). Com isso, aspectos do trabalho docente vão sofrendo mudanças importantes, uma vez que a introdução da lógica de mercado vai se inserindo no contexto das atividades inerentes aos docentes e, com ela, surge a imposição da política de resultados, que os obriga a seguir currículos pré-determinados em modelos descontextualizados da escola e limita a autonomia dos profissionais.

O trabalho docente que é elemento central em um novo momento na dinâmica capitalista, passa a estar diretamente relacionado à escolarização do trabalhador, e, na sequência se vê parte em um nicho de mercado que é cada vez mais de interesse do capital globalizado, que passa a ser visado e explorado, a Educação.

O professor, nesse contexto, torna-se reflexo de grandes transformações e seu papel no âmbito escolar se enrijece em função das transformações econômicas e sociais. Assim, à medida que o fenômeno educacional se insere na economia, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, é que a educação acata esse processo de transformação constante e gradual que respinga no docente.

Estes, portanto, são alguns dos aspectos que nos auxiliam na compreensão do atual quadro da educação pública no Brasil, o que, conseqüentemente, potencializa a escalada da ideologia neoliberal e a precarização do trabalho docente. Tais aspectos, quando se compreende as atribuições do Estado neoliberal e do espaço que ocupa a educação pública nesse projeto de precarização, pode desvelar uma realidade devastadora impressa no trabalho dos docentes que estão expostos a esse panorama, cujos impactos são nefastos para a saúde desses trabalhadores. Para Costa, Fernandes Neto e Souza (2009),

⁸ Hypólito (2011, p. 01): “[...] como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *Accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado”.

Os professores são vistos socialmente como meros funcionários da escola, destituídos da liberdade da cátedra necessária para sua atuação como mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação e, por vezes, culpabilizados pelos problemas de seu local de trabalho (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p.65).

As condições de trabalho docente e os paradigmas são traçados facilmente quando se trata da exploração do trabalho no sistema capitalista, pois, o capitalismo necessita formar sua força de trabalho e seu desenvolvimento está correlacionado à capacidade que possui em modificar a riqueza produzida. A mão-de-obra, nesse caso, é produtiva, barata, produz mais-valia de modo crescente e possibilita cada vez mais a exploração.

A força de trabalho é a matéria prima do capital, sua mercadoria de maior valor e a escola, ao propor a sua produção, insere o trabalhador docente no contexto da formação de mais mercadorias.

Então, é correto afirmar que as relações sociais de produção existentes na sociedade capitalista não estão somente nos espaços das fábricas, as encontramos em todas as esferas socioeconômicas e as antigas formas com as quais existia materialmente nas escolas são, aos poucos, substituídas. De modo que, conforme surgem necessidades extraescolares novas e essas substituições se operam, há o acompanhamento e reflexão acerca da divisão social do trabalho no ambiente escolar, do desenvolvimento das classes sociais e, sobretudo, no que diz respeito ao modo de produção capitalista no contexto educacional.

Não podemos desconsiderar que a educação de uma determinada época histórica seja o resultado de uma necessidade socioeconômica desse mesmo período, assim,

A introdução de novos mecanismos de reprodução significa que o saber deixa de se concentrar no professor, enquanto artesão e passa a concentrar no capital. A ampliação da divisão do trabalho no aparelho escolar e a introdução de novas tecnologias, como meio de produção, cria as condições para a universalização de relações especificamente capitalistas nas atividades educacionais. Não é por acaso que o mito da atividade docente como sacerdócio está definitivamente esgotado, pois, agora, o trabalho docente é simplesmente trabalho, como qualquer outro (SÁ, 1986, p.26).

A força de trabalho surge uma vez mais como “[...] a única que possui a virtualidade de conferir valor a todas às outras mercadorias” (DAL ROSSO, 2011, p.25). Sendo detentora de capacidade física e intelectual, o que lhe confere qualidade

na força de trabalho e se passa a ser um item valioso para o mercado que, para Dal Rosso (2011), determina o papel fundamental da escola nessa circunstância, ou seja, o de produzir/formar mão de obra qualificada, de maneira que “[...] o trabalho docente é mediatemente produtivo”, pois, por meio dele será gerada mais riqueza e mais-valia.

Contudo, a questão da proletarização dos docentes é um contraponto à essa produção de riquezas e mais-valia que seu trabalho pode criar. Nesse caso, ele não se proletariza em função de seu salário apenas, mas, também, pela forma com que seu trabalho é efetuado, em que condições ele acontece e na forma como reproduz o capital. Tal processo se dá, conforme informa Enguita (1991) diferentemente de “[...] um salto ou uma mudança drástica de condição” (p.46), mas, sim, diante de um sistema onde as mudanças acontecem com o passar do tempo, de acordo como momento histórico e refém de contradições do próprio processo dialético.

A partir do século XX acompanhamos uma radical reestruturação no modo de produção capitalista e um dos modos de se conseguir resultados melhores na geração de riquezas foi integrar os diferentes sujeitos do processo geral num mesmo contexto de trabalho. Para Frigrotto (2001), os trabalhadores da manufatura mantiveram o papel fundamental de sua atividade na criação de riquezas e na reprodução do capital, porém, os trabalhadores improdutivos, responsáveis pelas condições propícias ao trabalho produtivo, participaram intensamente no processo.

Nesse cenário o trabalhador operário deixa de ser o paradigma da produção, não é mais o *homo faber* por excelência, não é mais o principal criador do valor. Com isso, o operariado perde seu poder político-social e as rotinas mudam para trabalhos infraprodutivos. Diferente da fase industrial em que o “valor-trabalho” gerava bens manufaturados por meio de tecnologias mecânicas numa luta do homem com a natureza, agora se tem “valor-conhecimento” para produzir tecnologia intelectual, as relações passam a ser mais entre pessoas (BELL, 1973).

Com os avanços da divisão do trabalho, bem como da mecanização e das atividades “infraprodutivas”, consideradas atividades que se aproximam mais da concepção e da reflexão, “[...] o trabalho operário deixa de ser o paradigma da produção das ‘obras’” (CASTEL, 1998, p.458) e passa a ser encontrado em qualquer relação de produção capitalista.

Já no livro “Sentidos e Significados da Política”, de Brzezinski e Santos (2015), os autores citam o perfil identitário do operariado, definido por Marx e Engels, ao afirmarem que “[...] esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são

mercadorias, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (p.112). De acordo com os autores, “[...] com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 1998, p.27).

Nessa conformidade os docentes, ao lado de outros trabalhadores assalariados, vêm passando por um processo gradativo de proletarização, sendo destituídos e privados dos frutos de seu trabalho. Isso ocorre em função das várias vertentes organizacionais que o trabalho assumiu no capitalismo, ou seja,

A isto chamamos de trabalho social. Nesse trabalho, aqueles que antes eram considerados ‘intelectuais’ são inseridos mais diretamente no processo produtivo e sofrem um processo de proletarização, com uma queda visível dos níveis salariais, e suas condições de trabalho e de vida são precarizadas (EMERICH, 2015, p.9).

A proletarização, no âmbito do ensino, caracteriza-se pela perda do controle sobre o processo de trabalho e da própria qualificação do docente que não mais é capaz de refletir sobre sua prática. Define-se, ainda, pela implantação de um sistema que transforma o docente em refém do controle de outros, que exclui o seu progresso enquanto profissional e sua capacidade de resistência e autonomia, ou seja, configura a perda total do controle profissional (PAVAN; BACKES, 2016).

Na realidade brasileira o que se vê é uma grande influência das forças políticas que passam a controlar a vida profissional das pessoas no âmbito da Educação, acima de tudo, na criação de políticas que não auxiliam esse profissional, em contrário, torna sua vida mais complexa quando cria padronizações como a verificação de resultados na adoção de várias formas de exames nacionais. Tais verificações, que deveriam servir para demonstrar a qualidade em todos os níveis da educação, representam uma forma de os alunos terem acesso ao ensino superior e aos programas governamentais de distribuição de bolsas de estudos, contudo, também são uma via de desgaste para o educador. Outra característica delas é que participam em *rankings*, onde são pontuadas em sua qualidade, e isso significa a excelência de algumas e a amostragem da precariedade de outras. Barretto e Mitrulic (2001, p.103), crê que essas verificações remetem a uma retórica totalmente conservadora e a uma revisão do sistema público escolar que se mostra falho e que

demonstra o caráter de excelência no âmbito privado de educação. A escola privada, nesse sentido, converte-se em um modelo de sucesso a ser copiado e a escola pública em um modelo a ser evitado.

As políticas públicas, desse modo, intensificam o processo de proletarização dos professores da Educação Básica, pois, esse profissional é pressionado a seguir os conteúdos necessários para que os alunos respondam aos exames, e a finalidade da Educação passa a ser o desempenho do aluno nas provas, o que também passa a representar o desempenho do próprio docente, que se torna refém de conteúdos já programados, onde a reflexão do seu próprio trabalho, de modo crítico, analítico, se mostra sem importância e de caráter inexpressivo, uma vez que tudo o que precisa fazer em sua prática já se encontra engessado, e a preocupação existente é o simples cumprimento de tais conteúdos que são cobrados tanto dele quanto do aluno.

Assim, as políticas educacionais neoliberais colaboram, em muito, para a proletarização do professor, pois representa um acréscimo de burocracia ao trabalho docente, com suas avaliações, precarizando suas relações de trabalho dentro de uma lógica mercadológica e capitalista, onde a sua remuneração, de alguma forma, se encontra dependente do desempenho dos alunos. Essa precarização recai sobre o docente que tem seu trabalho aumentado e controlado por forças externas que provocam mudanças extremas nos currículos e seguem cegamente a visão neoliberal de adoção de políticas de gerenciamento que vão contra as lutas históricas dos professores, que vão desde a busca por autonomia e profissionalização a uma necessária participação democrática no âmbito educacional, mas que, com o que vem acontecendo os coloca a serviço do mercado que, cada vez mais, os expõe a proletarização (PAVAN; BACKES, 2016, p.35).

O lugar do docente é “[...] intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização” (ENGUIA, 1991, p.41) e compartilha características como vocação, independência, autorregulação e competência que se identificam com as classes operárias que lutam por autonomia e estabilidade. Para Enguita (1991), alguns fatores contribuíram para a proletarização da classe de trabalhadora, a saber “[...] seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor”, e ainda “a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (ENGUIA, 1991, p.49). Já no que diz respeito à profissionalização a autora argumenta que em função da natureza

[...] específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas [...], a igualdade de nível de formação dos docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação [...] e a enorme importância do setor público frente ao privado (ENQUITA, 1991, p.49-50).

Pelos argumentos expostos, é “[...] possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora”. Assim, a “proletarização não opera apenas no campo da subjetividade do indivíduo. Ela é também uma manifestação objetiva, que se traduz na origem social dos docentes, no tipo de trabalho realizado, na forma do assalariamento [...], bem como “na sujeição aos administradores estatais e privados” (RÊSES, 2012, p.445).

O ato educativo é de grande complexidade, por isso, precisamos recorrer à formação e à reflexão crítica para que ele possa ser realmente efetivo. A educação não pode ser compreendida se suas dimensões, vinculadas ao papel do educador e ao processo de proletarização, não forem discutidas na formação do professor e em sua jornada ao longo de sua busca por continuar aprendendo, pois, a educação está definitivamente ligada ao contexto social, político, econômico, cultural e à luta por justiça social (NÓVOA, 1997, p.27).

Logo, se “[...] o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” torna-se imperioso que o professor pense de modo crítico acerca de suas práticas, de seu lugar e contribuições para o processo de proletarização, considerando que a “[...] lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1997, p.27).

CAPÍTULO II

2. PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS - CAMINHANDO PARA COMPREENDER O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO

Neste capítulo partimos do pressuposto de que o processo de trabalho do professor organiza-se estruturalmente a partir de atividades sociais que estão relacionadas a aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, bem como às relações estabelecidas pelos saberes provenientes da sua experiência profissional.

Assim, para discutirmos como o trabalho e a identidade do professor se efetivam, é importante fazer algumas considerações que nos ajudarão a elucidar esse tema.

Na tentativa de compreender as origens de alguns dos problemas vivenciados, atualmente, pela profissão docente, em especial no âmbito da Educação Básica, neste capítulo percorreremos o processo histórico de constituição do sistema educacional no Brasil, destacando as principais características e contribuições de cada período, sobretudo no que se refere ao trabalho docente e ao lugar ocupado por estes profissionais, ao longo da história da educação em nosso país, tentando encontrar os elementos que contribuíram com o processo de (des)valorização profissional do professor.

2.1 Quando, onde e como os professores aparecem como profissionais

A constituição da prática docente é historicamente antiga, datando do início das primeiras organizações dos homens em sociedade. Compreende o momento no qual os seres humanos sentiram que era necessário organizar, preservar, resguardar e passar adiante os conhecimentos até então produzidos pelas gerações às novas comunidades que surgiam, dando novos formatos às futuras gerações. O objetivo era a permanência social e a afirmação dos seres humanos como seres sociais, cujos primeiros registros conhecidos (da profissão docente) mostram que o empirismo e a observação eram condições pré-requisitadas para o seu exercício.

Para Gadotti (2006), a “prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico”, e o homem iniciou seu percurso por ela por meio de um processo

reflexivo importante que sistematizou e difundiu suas práticas, bem como os conhecimentos acumulados até então, quando o “pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos (p.21), ao mesmo tempo, em que foi possível observar que havia virtude na ação pedagógica que permitia, ainda, maiores oportunidades de conhecimento e aprendizado.

Em outras palavras, tornava-se professor aquele que observava muito atentamente outros mestres exercendo sua função e ensinava-se da mesma maneira que se havia aprendido. Desse modo, a constituição do ato de ensinar ocorre de modo nada diferente de como se instituíram outras profissões de caráter informal. Nestas condições, a profissão docente, segundo Tardif (2002, p.31), ‘se desenvolveu sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples’. A regra predominante era o famoso ‘fazer fazendo’ (DE SÁ; NETO, 2016).

Com o advento das Reformas Religiosas, no século XVI, outros acontecimentos foram surgindo em regiões distintas com a criação das “corporações de ofício” e dos primeiros protótipos de universidades. Contudo, há uma configuração distinta nesse primeiro momento com o surgimento de aprendizes no lugar de alunos, que têm em seus mestres o que entendemos hoje como professores, e que recebiam nas universidades ensinamentos voltados para as artes e os ofícios próprios dessas corporações, sobre as quais Romanowski (2007) explicita que eram

[...] formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes [e] nasceram sob a proteção da Igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender (ROMANOWSKI, 2007 p.29).

Na sequência, a profissionalização docente iniciou-se no século XVII. Os registros históricos mostram a criação do primeiro curso de formação para professores “[...] instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (DUARTE *apud* SAVIANI, 2009, p.143), tornando a Europa berço da formação docência, que só mais tarde passa a ser implantada em outras partes do mundo.

A partir de 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal, teve início um processo de laicização da instrução nacional brasileira. Com a chegada dos professores régios (pessoas incumbidas de disseminar os ideais

educativos do Marquês de Pombal, atendendo aos interesses de Portugal), saíamos do controle da Igreja e passávamos ao do Estado. Nesse tocante, Nóvoa (1995, p.123) ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Algumas medidas que objetivavam a criação de uma instrução primária foram tomadas com a intenção de homogeneizar e transformar em estatal o sistema de ensino, que, até então, era bastante diversificado, havendo muitos locais e formas de ensinar e aprender.

Naquela época, a função docente não era especializada e se exercia o magistério como uma ocupação secundária. De acordo com Nóvoa (1995, p.123), a origem da profissão docente centra-se nas instituições religiosas, que compunham o que ele chama de verdadeiras congregações docentes. Para esse autor, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, *foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente* (PEREIRA BOMFIM, 2015, p.35 – grifo da autora).

Com o decorrer dos anos, entre 1759 e 1771, os mestres eram recebiam seus ordenados pelas câmaras municipais, pois elas possuíam autorização para obter e cobrar colaborações financeiras dos pais dos alunos. Contudo, existiam oscilações nos ordenados em função da falta de pagamentos de alguns, o que levava a insatisfação por parte dos docentes (FERNANDES, 1994).

Depois da expulsão dos jesuítas e da implantação das aulas régias pelo Marquês de Pombal, em 1772, o professor passou a receber do Estado seus ordenados. A fonte de receita para esses pagamentos foi o subsídio literário⁹. Esse imposto custeava as despesas e as reformas da instrução pública (FARIAS; VIEIRA, 2007). Entretanto, como afirma Monlevade (2014, p.13) “[...] a receita era mínima e, assim mesmo, sonogada. Mal dava para pagar os ‘honorários’ dos mestres das escolas primárias e algumas aulas secundárias”. Como podemos verificar, os recursos

⁹ Imposto português criado pelo Alvará de 10 de novembro de 1772, cobrado pelas câmaras municipais sobre a produção da carne fresca, da produção de vinho e da destilação da cachaça.

específicos para pagamentos de professores e manutenção da educação escolar são problemas antigos e nos acompanham desde a Colônia.

Tardif (2002) lembra que, durante muito tempo, a profissão de professor foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, razão por que era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores aprimoramentos no que diz respeito à formação e ao adequado exercício profissional. Aliás, nem mesmo status de profissão o magistério tinha. O resultado direto disso, numa forma simples de dizer, é que ‘se ensina o que não se sabe’; (2002, p.36) e o indireto, é que situações como essa contribuem para a falta de identidade profissional do professor. Esses poucos fatores são suficientes para explicar o porquê da polêmica da valorização docente, isto é, ela tem razão de ser (DE SÁ; NETO, 2016, p.4).

Apesar das mudanças no controle da educação (da Igreja para o Estado), apenas em 1827, com a Lei Geral do Ensino (lei das escolas de primeiras letras) e o envio dos professores régios de Portugal, a intervenção estatal começa a pensar em uma organização dos professores (NÓVOA, 1991). A primeira delas foi a Escola Normal que tinha o objetivo de preparar os professores e estava vinculada à institucionalização da instrução pública no país. Tais escolas normais preparavam os professores para a instrução da classe popular, responsável pelo trabalho fabril, que do meio para o fim do século XVIII foi preponderante na história da educação e da profissão docente na Europa que procurava “esboçar o perfil do professor ideal” (NÓVOA, 1999, p.15).

Por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, ficou determinado que o ensino nas escolas normais deveria ser procedido por método mútuo, ou seja, em seu artigo 4.º explicita que os professores deveriam aprender/treinar esse método, custeando seus estudos nas capitais das províncias onde as escolas se encontravam. O que já evidencia a existência de exigências no que tange ao preparo didático dos docentes sem os recursos do Estado, embora a questão pedagógica não seja referenciada de modo evidente nesse contexto (SAVIANI, 2009, p.126).

Para Tanuri (2000) a criação das escolas normais voltadas à formação específica de professores está diretamente ligada à formação de docentes laicos, que mais tarde seriam os jesuítas, e que, também, se mostra nesse período, vinculada à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à

implantação e difusão das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (p.62).

O parágrafo XXXII do artigo 179 da Constituição de 1824, previa: “[...] a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” e a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), assinada por D. Pedro I, no Artigo 1.º, que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. O Artigo 3.º determinou que o ordenado dos professores fosse de duzentos a quinhentos mil réis anuais, o que para Sucupira (2001, p.59), representava uma remuneração “[...] irrisória e que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei”. Assim, em função dessa remuneração baixa e tendo sido os valores estipulados em lei, houve, por parte dos professores, desinteresse crescente pela profissão, o que permitiu que qualquer pessoa fosse admitida como docente, desde que tivesse autodidática e boa conduta, sendo irrelevante o fator formação.

Nesse período, ano de 1827, já se pensava em um Piso salarial para a categoria, que para Vieira (2007) estava no valor de 300\$000 (trezentos) mil réis, contudo, a Lei estabelecia um valor mínimo de 200\$000 e um máximo de 500\$000, que pode parecer muito, porém deve-se considerar que o pagamento do ordenado não era feito mensalmente, mas, uma vez ao ano.

A despeito desse período da Educação, Nóvoa (1995) explica que a bipolaridade que dominou o ensino, uma vez que era regido em um momento pelo Estado e em outro pela igreja, foi ponto negativo no processo de institucionalização da profissão docente e não contribuiu para que houvesse a criação de normas próprias de uma profissão para os professores. No entender de Nóvoa (1995, p.120), de modo contrário

[...] a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primeiro, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas.

Naquele período havia pouca preocupação com a oferta de uma formação mais densa, em termos de conteúdo, uma vez que o foco da formação estava nos elementos morais e religiosos, dada a influência das congregações.

Nóvoa (1991) descreve que é neste instante de secularização e de estatização do ensino que se interpõe um período-chave na história da profissão

docente, no qual o Estado assume a responsabilidade pela educação infantil, porém não apresenta “uma nova imagem da infância ou [cria] um novo projeto pedagógico” (p.116), muito distante disso, assevera medidas burocráticas com vistas a regular o ensino, que se dá nesse contexto por meio da renovação dos currículos e programas e que visa, também, controlar a seleção dos professores.

Desta forma para ensinar era preciso uma licença ou autorização do Estado, concedida após uma verificação das condições do candidato, que incluía habilitações, idade e comportamento moral. Assim, o processo de profissionalização da atividade docente se inicia, estabelecendo uma diretriz de competências necessárias para a atividade professoral que contribuiu para homogeneidade, assim como para a unificação e hierarquização do ensino no Brasil (NÓVOA, 1995).

A profissão docente licenciada surgiu, atestada pelo Estado, para promover e garantir serviços de qualidade, de maneira que este instituiu controle rigoroso dos processos educativos. Contudo, não operou transformações significativas na função da escola, ou em suas normas e saberes. Ainda de acordo com Nóvoa (1995), o professor licenciado pelo Estado recebeu reconhecimento social relevante com a licença e legitimação oficial de sua profissão. Outrossim,

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de ‘aval’ do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1995, p.117).

De modo que a busca da profissionalização e da não-proletarização iniciada pelos docentes é o que faz com que, em vários momentos, estes se ergam na luta por melhores condições de trabalho e por reconhecimento para a categoria. Assim, no século XIX, acontecem fatos que tanto reforçaram a importância dos professores enquanto categoria profissional, como corroboram para sua desvalorização. De forma que as lutas dos professores em prol de sua formação eram pautas constantes nas discussões educacionais, que, aliadas aos embates por uma instituição mais adequada ao ensino, buscavam reforçar a importância do ensino público no Brasil, que indiretamente favorecia a classe docente e a sociedade.

Quando o século XIX vai findando, há uma maior consolidação das Escolas Normais que viria a transformar o ingresso à profissão docente que se tornaria uma aspiração para muitas e diferenciadas camadas sociais, correspondendo a uma possível via de promoção social. No entender de Nóvoa (1999), esse período no qual os professores do ensino inicial passam a adquirir uma imagem diferente do que se via anteriormente, faz com que eles sejam vistos de formas diversas, logo,

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p.18).

No limiar do século XX havia poucas exigências de formação específica ou pré-requisitos para o exercício profissional do magistério. Em face da organização das relações trabalhistas no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), pretendeu-se integrar o professorado a um projeto de Estado que visava aumentar o controle da sociedade política sobre a cultura, incluindo a educação escolar, para garantir novas formas de dominação e direção da sociedade. A ação estatal no campo educacional denota a importância do controle dos agentes da educação escolar para o êxito do projeto político e econômico dos grupos que ocupavam o poder de Estado.

As iniciativas do governo federal que incidiram sobre a profissão docente datam da Reforma de Francisco Campos, em 1931, e se desdobram em diversas frentes de normatização.

Outras reformas se sucederam ainda no governo getulista, como a Reforma Capanema, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, a partir de 1942, findando em 1945. Nas décadas seguintes o Brasil viverá momentos de grande ebulição no campo das ideias educacionais: discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que entra em pauta nos fins dos anos 1940 e é aprovada em 1961), Plano Nacional de Educação (1963), oriundo do Conselho Federal de Educação - CFE, Movimentos Populares de Educação (Movimento de Cultura Popular, Campanha de Pé no Chão Também se aprende a Ler, Sistema Paulo Freire de Educação, entre outros). Esse período de grandes reformas se encerra em 1964, com o início dos “anos de chumbo”, que desmobilizam programas e ações desenvolvidos até então, substituindo-os por políticas para a educação e para os professores a partir de acordos

externos, como o MEC-USAID¹⁰, alinhados a uma ideia de reordenação da educação nacional (CUNHA; GÓES, 2002).

Um pouco mais adiante na história, na década de 1980, com a democratização instaurada no Brasil, houve expansão da matrícula, a universalização do ensino fundamental e as classes menos favorecidas adquiriram um efetivo acesso à escola. Mesmo com a intensa desigualdade que ainda vigorava, infligindo o Brasil, surge, então, uma ampliação no setor educacional no que se refere ao trabalho docente, e para o “professor-operário”, para Monlevade (2000, p.63), em meio à “[...] inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência”, e melhor dizendo, essa nova forma e “regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos” (idem).

As reformas educacionais que se seguem na América Latina, na década seguinte, operam novos aspectos relacionados ao controle do trabalho feito pelos docentes, com aumento de atribuições e atividades, responsabilização pelo desempenho dos alunos, avaliações sistêmicas desse desempenho, o que culminou em autorresponsabilização por parte dos professores e um estado de culpa, que piorou com a intensificação do seu trabalho, e certo que houve também o aumento das frustrações e adoecimentos que esse excesso produziu, dificultando, ainda mais, as condições de trabalho (ROCHA, [2009]).

Nesse ponto a gestão democrática, que consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, embora vista como uma grande conquista para a categoria e para os movimentos sociais da época, surge com mais exigências e intensifica ainda mais o trabalho docente, no qual o professor passa a ser envolvido em muitas outras ações que ele não fazia antes. Agora, esse profissional se vê imbuído de atribuições que o colocam na gestão da escola, no planejamento pedagógico dela, em infindáveis reuniões, na escolha de pessoal (diretores, coordenadores) e demais processos que excedem sua

¹⁰ “O Acordo MEC-USAID surgiu da necessidade de adequar o ensino superior à realidade brasileira e solucionar também a crise pela qual passava a universidade. O Acordo passou assim a ser chamado em razão da série de convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) a partir do Golpe Militar de 1964” (FRANZON, 2015, p. 40621).

prerrogativa inicial que era ensinar, e mais, não há melhora no quesito salário que justifique esse aumento de carga horária e de funções (OLIVEIRA, 2007).

O que ocorre a seguir é que os trabalhadores da Educação continuam a ser contratados por hora/aula, contudo, são exigidos em muito mais do que aquilo que recebem como ordenado e, mesmo que a forma de contratação continue sendo a mesma, o sistema não se exime de cobrar deles dedicação exclusiva à escola, o que intensifica a quantidade de trabalho que este profissional é obrigado a assumir, uma vez que, também, são levados a trabalhar em mais de um lugar para que seja possível um mínimo de conforto em suas vidas em função de seus baixos rendimentos. Não obstante, em função de uma suposta democratização na escola, os professores são, também, levados a executar atividades que demandam práticas e saberes diversos daqueles para os quais se preparou, ou seja, referentes à vida docente e que não eram exigências para o exercício de suas atribuições iniciais (OLIVEIRA, 2004).

Desse momento em diante o estado criou alguns mecanismos de regulamentação educacional e, no final do século XX, foi possível contar com a CF de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (LDB/96), a Emenda Constitucional n.º 14/1996 (EC 14/06) e a Lei n.º 9.424/1996, que visavam regular o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e com elas houve a criação de planos de cargos e salários para o profissional docente. A Emenda Constitucional n.º 19/1998 surge, então, da adequação dos planos anteriores à essa nova legislação que trazia concepções acerca da carreira docente e culminaram na reforma do Estado.

Todos esses acontecimentos podem ser entendidos como formas de reconhecimento do trabalho docente e da importância da Educação para a sociedade contemporânea e uma compreensão de que uma carreira estruturada e bons salários são prerrogativas para que haja uma educação de qualidade. Murduchowicz (2003), concluindo esse pensamento, entende que outra necessidade, nesse caso, é contemplar uma avaliação de desempenho que gere a progressão funcional da profissão, considerando que nas carreiras ditas “tradicionais”, até então, o que prevalecia era o tempo de trabalho e a titulação.

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n.º 10.172 (PNE 2001-2011), em janeiro de 2001, aponta a valorização dos profissionais da educação como uma das prioridades, destacando que a formação inicial e continuada faz parte dessa valorização, assim como a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas,

o tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

Já com vistas à formação inicial e continuada do professor, no Plano Nacional da Educação, Lei n.º 10.172 (PNE 2001-2011) de janeiro de 2001, que norteia o caminho para a valorização dos profissionais no âmbito educacional e a torna prioridade, constam garantias que englobam, ainda: condições adequadas de trabalho, salários dignos, plano de carreira e piso salarial, bem como uma discussão acerca de fornecer o tempo necessário aos professores para a preparação de suas aulas e para a sua própria formação continuada.

No entanto, as metas previstas no PNE (2001-2011) não avançaram como apresentado, o motivo fundamental que dificultou a consolidação dos dispositivos do PNE como políticas educacionais se deu, em sua grande maioria, pela falta de recursos financeiros. Segundo Saviani (2008, p.318), assegurar os recursos financeiros se constitui “[...] como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais [...]”, assim, sem que os “recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções”.

Em 2006, o artigo 206 da CF/1988 foi novamente alterado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) - (BRASIL, 2006).

Tal alteração contempla todos os funcionários que compõem o ambiente escolar e não somente os responsáveis pelo ensino, conforme redação anterior, especificando ainda, que o ingresso por meio de concurso público se aplica àqueles que pertencem à rede pública de ensino, ou seja, nas esferas federal, estadual e municipal.

Além dessa alteração, a Emenda Constitucional n.º 53/2006, incluí o inciso VIII, referente ao piso salarial. Consta, ainda, no parágrafo único, o seguinte:

Parágrafo Único - A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2006).

Fruto de intenso debate, é aprovada em 2014 a Lei n.º 13.005 de 25 de junho, que deu origem ao atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024. Entre suas metas e estratégias, a valorização dos profissionais da educação é apontada como um dos caminhos para se alcançar o objetivo principal proposto pela Lei, qual seja, a melhoria da qualidade educacional no país.

A referida Lei apresenta metas em relação à valorização docente e incentiva a capacitação profissional dos professores, garantindo formação em nível superior, formação continuada *lato sensu e stricto sensu*, equiparação salarial compatível com a titulação e plano de cargos e carreira, como observam as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE¹¹.

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.

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.

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.

Para além da garantia legal, a efetivação das metas e estratégias do PNE está intimamente ligada à mobilização dos profissionais da educação, uma vez que o

¹¹ O Plano Nacional de Educação (PNE): metas e estratégias será abordado posteriormente.

debate em torno da valorização profissional docente permeia questões políticas que interferem diretamente no cumprimento ou não das leis vigentes. Este trabalho, com maior plausibilidade, está focado principalmente nas Metas 17 e 18 do PNE.

É correto afirmar que um quadro de profissionais docentes comprometidos e motivados com a escola e seus alunos é indispensável para a escola, para a sociedade e para o cumprimento e sucesso de qualquer política educacional que intencione estar alinhada com a Constituição Brasileira. Do mesmo modo, acreditamos que é um direito do docente poder contar com planos de carreira, salários atrativos e dignos, condições de trabalho adequadas, processos de formação que lhe permitam lapidar sua ferramenta de trabalho que é o conhecimento. E tudo isso deve ser considerado de forma criteriosa para que tais requisitos representem um ganho para a categoria, atratividade para aqueles que desejam engajar na docência e melhor qualidade para a educação básica pública.

2.2 Compreensão do conceito de valorização: condições de trabalho, formação e carreira

A educação no Brasil vem passando por diversas reformulações conceituais, estruturais e operacionais, no sentido de ampliar a abrangência e o alcance, tanto em relação às etapas e modalidades da educação básica, quanto em relação à valorização dos profissionais da educação.

Sobre a estreita relação entre qualidade no ensino, condições de trabalho e valorização do magistério, Veiga (2009) destaca alguns requisitos necessários:

[...] a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos, dedicação integral à escola, redução do número de alunos em sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (VEIGA, 2009, p.19).

A valorização dos profissionais do magistério representa um dos principais desafios para a promoção da melhoria da educação básica no Brasil. Tal valorização passa por diferentes dimensões, como formação – inicial e continuada – adequada e

de qualidade, estruturação de planos de carreira e remuneração, bem como condições laborais apropriadas, entre outros aspectos.

O distanciamento das Políticas de Estado converteu, e, ainda converte os docentes em seres desacreditados e cansados quanto às promessas e proposições que não se efetivam. Cury (2013) afirma que:

O quadro se agrava com a situação profissional dos docentes em matéria de remuneração insuficiente, presença diminuta de planos de carreira e formação medíocre. Não é de se espantar o (des)apontamento de licenciados que não se tornam docentes e os em exercício, vítimas do desânimo, do stress e do *Burnout*. Muitos desistem e evadem. O noticiário recente mostra o agravamento desse quadro dada a baixa atratividade da carreira para vagas conducentes ao magistério (CURY, 2013, p.36).

Na prática, a valorização dos profissionais da educação tem se mostrado como um bem social em disputa, no interior de um espiral de luta, sem perspectiva de término.

Primeiramente devemos levar em conta o percurso formativo das atividades que dão vida à escola. De maneira que, as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas aliadas a precarização do trabalho docente, exigem um investimento direto na educação pública, para isso será necessário considerar a própria estrutura escolar não como uma simples edificação, mas como espaço compartilhado em seu ambiente físico e social, que deve ter padrão mínimo de qualidade, com prédios, bibliotecas, laboratórios, salas adequadas para as aulas, materiais didáticos, etc.. Outro ponto importante é colocar em pauta a criação de políticas de valorização docente que se materializem na carreira profissional por meio de retribuição salarial que torne o magistério atrativo e transforme, não apenas o ambiente escolar, mas insira dignidade em todas as suas frentes.

Nesse tocante, a relação entre valorização do magistério como reconhecimento do trabalho docente e a criação de plano de carreira é parte textual em muitos dispositivos legais. Um deles é a LDB/96, em seu artigo 67, outro a CF/88 no Art. 206 que determinam os princípios de como a Educação deve proceder e o ensino deve ser ministrado, assim como a instituição de piso salarial e planos de carreiras. Todos esses mecanismos legais têm o conhecimento e o entendimento de que sem a garantia da valorização dos profissionais docentes não há como propiciar uma educação básica, universal e de qualidade.

Com a aprovação da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, as políticas

voltadas para a carreira funcional do magistério se fortaleceram, pois a referida Lei regulamenta, na alínea “e”, do inciso III do caput do Art. 60, referente ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, com a Lei Federal n.º 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação, no qual os Estados e Municípios foram impulsionados a elaborar seus planos específicos para nortear a educação, com metas a serem construídas em um processo coletivo e articulado em diversos espaços de debates, possibilitados pela participação de múltiplos sujeitos sociais e políticos.

O PNE consegue demonstrar em algumas metas e estratégias, expressões que atendem a vontade da comunidade educacional e de seus docentes, tais como: políticas de valorização para o docente, carreira e formação profissional, e à comunidade em geral com aumento do financiamento para a educação.

A Emenda Constitucional n.º 59/2009 modifica o Plano Nacional de Educação (PNE) e busca garantir os objetivos que deveriam ser aplicados por meio das normas contidas na LDB/1996. Tal emenda passa então de uma disposição transitória para uma determinação constitucional que remonta a períodos de dez anos, com o intuito de definir diretrizes e objetivos, bem como estratégias para implementações que assegurem a manutenção e desenvolvimento do ensino e articule, de modo efetivo, o Sistema Nacional de Educação de forma colaborativa.

As metas de 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) versam, principalmente, sobre a valorização dos profissionais da Educação criando um elo entre os profissionais do magistério e demais categorias de formação técnico-pedagógica sintonizadas com LDB de 1996. De modo que, quando a concepção de valorização dos profissionais da educação passa a ser observada com maior afinco, e sendo aprovada pela Conferência Nacional de Educação (Conae), são então incluídas a formação inicial e continuada e questões referentes a carreira no magistério, salários e condições de trabalho. As referidas metas demonstraram uma busca pelo estabelecimento de políticas, no âmbito nacional, que estivessem amplamente voltadas para a formação dos profissionais da Educação, entre elas, as metas 15 e 16 se apresentam mais direcionadas para a formação docente.

Outros movimentos foram editados como incentivo ao cumprimento destas metas como o Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que engloba a

formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a formação dos funcionários e técnicos.

Nos dizeres de Dourado:

Outro eixo estratégico é viabilizar o alinhamento com uma Base Nacional Comum Curricular, que não seja uma retomada dos currículos mínimos e ou listagem prescritiva e desterritorializada de conteúdo, buscando aperfeiçoar os processos de avaliação, supervisão e regulação da educação, bem como garantir as condições para a efetiva participação dos docentes no desenho da proposta curricular das instituições educativas de educação básica em consonância aos seus projetos políticos-pedagógicos (DOURADO, 2017, p.140).

A Meta 16, tem por destaque a proposição de levar uma política de formação que visa atingir 50% dos docentes da educação básica, que deve ser feita em nível de pós-graduação que deveria ser garantida para todos os seus profissionais em suas respectivas áreas de atividade. Para alcançar tal intento da meta (16), há um planejamento que demanda dimensionar qual a aplicabilidade da formação continuada e que, ao mesmo tempo, fomente a sua oferta nos espaços educacionais públicos, consolide a política de formação dos docentes da educação básica no âmbito nacional, amplie a oferta de bolsas de estudo nas pós-graduações de interesse e, ainda, opere no fortalecimento do processo formativo continuado por intermédio das atividades propostas no Plano Nacional do Livro e Leitura.

Dados disponibilizados pelo MEC demonstram em termos percentuais a atual realidade dos profissionais:

Tabela 1 - Número de profissionais por qualificação

| Ano | Especialização | | Mestrado | | Doutorado | |
|------|----------------|------|----------|-----|-----------|----|
| 2007 | 19,2% | 2128 | 1,9% | 207 | 0,2% | 24 |
| 2008 | 24,2% | 2868 | 2,3% | 277 | 0,3% | 35 |
| 2009 | 22,8% | 2673 | 2,3% | 266 | 0,3% | 38 |
| 2010 | 22,1% | 2751 | 2,3% | 385 | 0,4% | 45 |
| 2011 | 22,6% | 2910 | 2,4% | 311 | 0,3% | 42 |
| 2012 | 25,1% | 3188 | 2,5% | 324 | 0,3% | 39 |
| 2013 | 25,8% | 3347 | 2,2% | 289 | 0,3% | 34 |
| 2014 | 27,4% | 3625 | 2,8% | 386 | 0,5% | 62 |
| 2015 | 27,4% | 3630 | 2,9% | 386 | 0,4% | 59 |
| 2016 | 27,4% | 3668 | 3,5% | 465 | 0,6% | 80 |

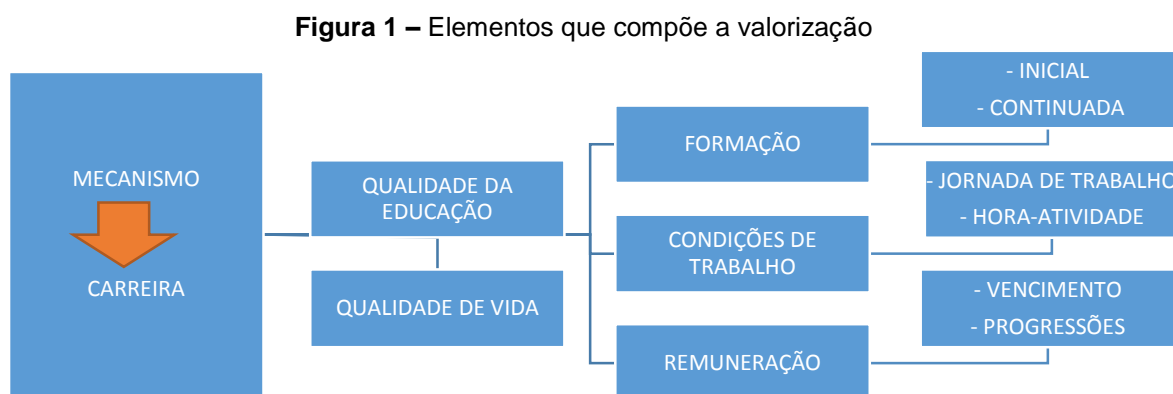
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação.

A tabela acima mostra que as mudanças que vêm ocorrendo após a aprovação do novo PNE (2014/2024) e demonstra, também, que elas estão muito distantes de ofertar uma formação profissional que consiga atender as necessidades atuais da categoria docente que trabalha na educação básica, representando um entrave à transformação da realidade social na qual os docentes vivem.

A construção do conceito de valorização deve estar intrinsecamente ligada a duas concepções: a primeira, a qualidade de ensino; a segunda, a qualidade de vida e bem-estar do trabalhador, tendo como mecanismo a carreira, que se desenvolve por meio de três elementos que viabilizam esta valorização, sendo: a) formação; b) condições de trabalho; c) remuneração (GROCHOSKA, 2015).

O conceito de valorização profissional no âmbito da educação está intimamente vinculado a diferentes concepções, a qualidade do ensino é uma delas, e outra diz respeito à qualidade de vida e bem-estar do trabalhador docente. Para que esta última seja efetiva é necessário que a carreira que se desenvolve ao longo da vida de ensino do professor seja contemplada por aspectos que levem à sua valorização, ou seja, formação, condições de trabalho e remuneração.

A figura a seguir trata das relações para a valorização:



Fonte: Elaborado pela autora.

Nóvoa (1995) afirma que existe a necessidade de consolidação de três dimensões com relação à pessoa humana do docente. Essas dimensões envolvem processos de: a. Desenvolvimento pessoal; b. Desenvolvimento profissional; e c. Desenvolvimento organizacional; que correspondem a produzir a vida e a profissão docente e a escola. Assim, para o autor, o docente

[...] é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p.25).

Com base nessas dimensões e munidos do aspecto humano do profissional em questão, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, temos o quesito relacionado a produzir a vida do professor, ou melhor dizendo, do professor enquanto pessoa e trabalhador, é um sujeito que possui vida, família, alegrias, angústias e demais sentimentos e necessidades inerentes à sua condição humana, e, para que sua vida atinja um patamar de qualidade, se fazem necessários alguns elementos para que isso ocorra (NÓVOA, 1995).

Esses elementos de valorização são parte na forma como o docente produz a sua vida, se com ou sem qualidade. O entendimento que podemos apreender dessa produção de vida tem a ver com as condições de trabalho, que estão diretamente correlacionadas com a jornada de trabalho que ele enfrenta no seu dia a dia e que influi em sua vida particular com a família, e sua relação com aspectos da qualidade de vida que englobam o lazer e o descanso. Outro elemento importante é quantos alunos esse profissional atende diariamente, pois quanto mais alunos, mas tempo em sala de aula e de trabalho extraclasse. Logo, se esses elementos não pertencem à vida do professor, quando somados, podem representar problemas de saúde e na vida pessoal do docente, que não terá qualidade em sua vida particular e tampouco na vida docente. Sem o eixo valorização-condição de trabalho, que é formado por um equilíbrio entre jornada de trabalho, número de alunos, horas de atividades particulares e saúde, o profissional docente se torna refém de suas atividades (NÓVOA, 1995).

As péssimas condições de trabalho no contexto educacional não são novidades, elas estampam os noticiários e, dependendo da localidade, a impressão que se tem é de que estão piorando. Estão presentes nas falas dos populares e afetam a trajetória de professores e alunos que convivem com grande desgaste com situações urgentes e influenciam de modo negativo a vida das pessoas envolvidas no âmbito educacional, respingando nas famílias.

Além disso, o que chamamos de “condições de trabalho” dos professores correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remuneratório (TARDIF; LESSARD, 2005, p.111 – grifo nosso)

Entendendo que o fator “condição de trabalho” afeta os demais eixos de valorização, apreendemos que o mesmo não prejudica apenas os aspectos objetivos da vida e atuação do docente, ou seja, produzir a profissão e a escola. As condições de trabalho, quais sejam, interferem também em suas subjetividades, como a jornada de trabalho, o número de alunos, a hora-atividade e a sua saúde.

Os dados da pesquisa Talis¹², publicada em 2018, informa que os docentes brasileiros “[...] estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando. São 25 horas semanais, seis horas a mais do que a média dos países pesquisados”, num diálogo com a categoria “Eles relatam investir 20% do tempo de aula na manutenção da ordem em sala. Essa média, nos países da Talis, é de 13%” (CPP, 2014, s.p). O que revela que o professor brasileiro tem uma carga de trabalho alta que pode interferir negativamente em questões de saúde e de falta de qualidade, tanto da vida desse profissional quanto de sua atuação no âmbito educacional.

A sobrecarga do exercício da docência está também relacionada ao número de alunos que este profissional atende, ou seja, quanto maior for o número de alunos, maior a demanda de trabalho do professor, assim, essa quantidade se configura como um importante aspecto da valorização ou não do docente. Em 2017, a média de alunos por turma foi de 30,4 no Ensino Médio; de 23, no Ensino Fundamental; e de 16,3, na Educação Infantil. As turmas da rede pública são maiores que as da rede privada para todas as etapas de ensino. Tais informações são do Indicador Educacional “Média de Alunos por Turma”, do Censo Escolar 2017, disponibilizadas no *site* do Inep¹³, em 2018.

Tanto o número de alunos, quanto de jornada excessiva mostram um contexto desfavorável ao trabalho do professor, à qualidade de sua formação e das aulas, que

¹² **Talis** – Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*) na qual coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas.

¹³ [www.http://portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br)

convergem para elementos que propiciam o retorno às reflexões voltadas para o esquema da valorização, que perpassa por questões que dizem respeito à saúde dos docentes, bem como a outros aspectos de sua vida particular. Com relação à saúde dos professores, para Vasques-Menezes e Soratto (1999), são percebidos problemas com a voz, lesões por movimentos repetitivos, certa gravidade e intensidade dos distúrbios de aspecto psicológico (mal-estar docente e síndrome de *Burnout*, entre outros).

O projeto “condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”, realizado em 2005 e 2009 pela Fundacentro¹⁴, contou com a análise de 65 publicações feitas no Brasil acerca das condições de vida e trabalho dos professores. A pesquisa de campo realizada transformou-se em seis livros que versam sobre as condições de trabalho dos docentes em seis estados da federação, utilizando a metodologia de Análise Coletiva do Trabalho - ACT. O estudo em questão evidenciou condições precárias de trabalho, bem como de sofrimento e adoecimento docente.¹⁵

Contudo, mesmo sendo a profissão docente reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho como uma das atividades de maior importância social e para o seu avanço e desenvolvimento, o que se vê, na contemporaneidade brasileira, é uma realidade nada favorável aos professores, que se sentem, além de derrotados por um sistema massacrante, também se encontram adoecidos física e mentalmente. Para Paparelli (2009, p.340), tal realidade os conduz, muitas vezes, à incapacidade para o exercício da docência e até mesmo à loucura, de maneira que a situação é tão alarmante que muitos professores desistem na escola e da escola.

Um dos elementos que compõe a tão mencionada valorização docente diz respeito à remuneração, o que garantiria a qualidade de vida do professor, bem como conforma um dos importantes debates, iniciada há vários anos, da categoria com a sociedade, uma vez que:

¹⁴**FUNDACENTRO** - fundação de natureza jurídica de direito público tem por finalidade elaborar estudos e pesquisas sobre as questões de segurança, higiene, meio ambiente e medicina do trabalho.

¹⁵ Dados obtidos em pesquisa realizada em 15/01/2020 no site <http://www.fundacentro.gov.br/dia-10-de-outubro/saude-dos-professores>.

[...] toda relação de trabalho faz parte de um sistema maior ao qual podemos chamar de social. Vendemos a nossa força de trabalho para termos em troca a satisfação das nossas necessidades materiais (casa, comida, roupa, lazer, etc.) ou afetivas (reconhecimento, satisfação, etc. (MENEZES; CODO; MEDEIROS, 2000, p.279).

No entender de Odelius e Codo (1999), todos os professores são operários, trabalhadores que integram a sociedade capitalista ao vender sua força de trabalho. De modo que a remuneração precisa ser igual ao custo que eles têm mantendo e reproduzindo a força de trabalho que depreendem, ou melhor dizendo, esse valor deve ser suficiente para que ele sobreviva, mantenha a família, bem como custeie a sua vida enquanto profissional, tanto no que diz respeito a transporte, como quando ao que se refere à sua própria formação/qualificação (livros, *internet*, TV, etc.), de maneira que possa não só manter, mas melhor qualificar a mercadoria que ele vende, ou seja, o conhecimento. Assim,

O salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa, ou à biblioteca do professor; será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e desenvolvimento histórico da categoria, envolvendo alguns supérfluos, ou, o que é o mesmo, se amplie o patamar das necessidades desta categoria profissional (ODELIUS; CODO, 1999, p.204).

A remuneração do professor se configura, então, como um importante elemento para a sua valorização, pois dela advém o sentimento de completude, ou seja, o docente se sente valorizado pelo trabalho executado, ao ser comparado com outros profissionais de outras profissões. Porém, o que este profissional percebe é que, com a mesma formação, ele se vê diante de outros profissionais com remuneração superior e mesmo dentre sua própria profissão encontra outros professores, trabalhando na mesma função e condições de trabalho, contudo, com diferentes formações e que evidenciam desigualdades salariais muito grandes e é aí que ele tem a real visão de sua desvalorização.

A implantação do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008), para os profissionais do magistério público da educação básica, embora não tenha dissipado décadas de problemas relacionados à valorização dos profissionais docentes, pretende tornar a carreira do magistério um pouco mais atrativa para novos candidatos no que diz respeito ao aspecto salarial e, até certo ponto, mais atraente no que se refere às condições de trabalho e realização

profissional. Para que isso ocorra, a valorização deve existir para que seja tão viável e detenha o olhar dos jovens, assim como os outros campos profissionais o fazem, considerando que a docência, é, também, parte importante nas estratégias de desenvolvimento social-econômico.

Depreendemos, portanto, que da criação do PSNP (em 2008), criou-se um valor mínimo para os iniciantes na carreira no magistério. Tal valor foi fixado para os cargos que exigem formação em nível médio e, a partir desse valor, as tabelas salariais e a carreira profissional seriam estabelecidas no que se refere às formações superiores, assim como acessos e outros quesitos de que dispõem os Planos de carreiras.

A evolução do valor do piso do magistério de 2009 a 2019 se comportou da seguinte forma:

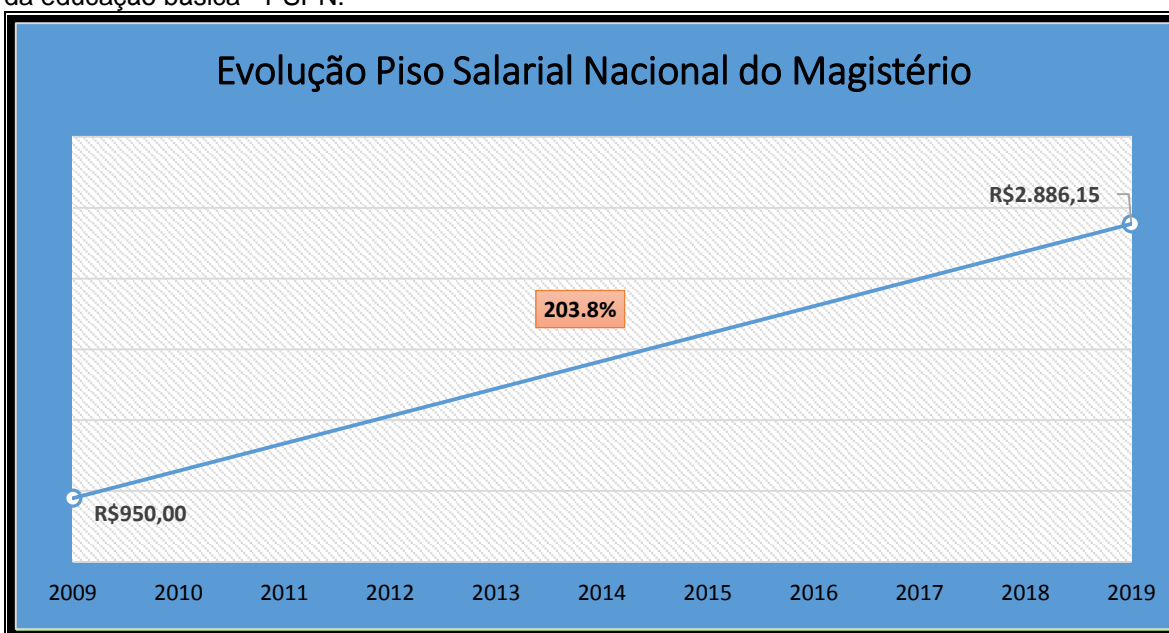
Tabela 2 - Evolução do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – PSPN (2009-2019)

| Ano | Piso | Variação | VAA | Referência Legal |
|------|-------------|----------|-------------|---|
| 2009 | R\$ 950,00 | - | R\$1.121,34 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 788/2009 |
| 2010 | R\$1.024,67 | 7,86% | R\$1.414,85 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 538-A/2010 |
| 2011 | R\$1.187,00 | 15,84% | R\$1.729,28 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 1.721/2011 |
| 2012 | R\$1.451,00 | 22,22% | R\$1.867,16 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 1.495/2012 |
| 2013 | R\$1.567,00 | 7,97% | R\$2.022,51 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 16/2013 |
| 2014 | R\$1.697,00 | 8,32% | R\$2.285,57 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 19/2014 |
| 2015 | R\$1.917,78 | 13,01% | R\$2.545,31 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 08/2015 |
| 2016 | R\$2.135,64 | 11,36% | R\$2.739,87 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 07/2016 |
| 2017 | R\$2.298,80 | 7,64% | R\$2.875,03 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 08/2017 |
| 2018 | R\$2.557,74 | 4,17% | R\$3.048,73 | Portaria Interministerial MEC/MF n.º 6/2018 |
| 2019 | R\$2.886,15 | 12,84% | R\$3.440,29 | Portaria Interministerial MEC/ME n.º 3/2019 |

Fonte: FNDE – Ministério da Educação.

A remuneração dos profissionais da educação é vista como uma prioridade para a educação nacional, bem como um importante avanço quando se trata da valorização dos profissionais da educação. Logo, a legislação educacional representa desafios constantes à elaboração dos planos de cargos, carreiras e remuneração. Por isso, os planos realizados sem planejamento e observância minuciosa acerca das necessidades do sistema educacional e das condições orçamentárias existentes por parte da administração podem culminar na impossibilidade e no não cumprimento das leis nacionais que beneficiam os professores.

Gráfico 1 - Evolução do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - PSPN:



Elaborado pela autora

Fonte: FNDE – Ministério da Educação.

O novo piso salarial nacional do magistério público da educação básica, trazido ao conhecimento público em 23 de dezembro de 2019, pelo então ministro da Educação, cuja vigência iniciaria em 2020, preocupa os gestores municipais. A Confederação Nacional de Municípios (CNM), a esse respeito, elencou recomendações e esclarecimentos acerca da aplicação desse reajuste que convém citar:

No último dia 23 de dezembro de 2019 foi divulgada a Portaria Interministerial MEC/ME 3/2019, que trouxe nova estimativa da receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para 2019. A normativa define o valor mínimo nacional por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano em R\$ 3.440,29, em substituição ao valor de R\$ 3.238,52 que fora estimado na Portaria Interministerial 7/2018.

Com a finalidade de esclarecer as demandas dos Municípios quanto à aplicação do reajuste do piso dos professores, a Confederação reforça que a Lei determina que o piso nacional é o valor abaixo do qual não pode ser fixado o vencimento inicial da carreira inferior, a ser pago aos professores com formação em nível médio na modalidade normal. No entanto, a CNM explica que, se o Município pagou, no ano anterior, mais do que o valor do piso estabelecido para este ano, não está obrigado a conceder reajuste em igual percentual ao do piso salarial do magistério (CNM, 2020).

O reajuste do piso salarial nacional do magistério público da educação básica baseado na recente estimativa de receita do Fundeb é de aumento de 12,84%, para 2020, assim, de R\$ 2.557,74 pagos em 2019, passa para R\$ 2.886,15 em 2020. O referido valor deve ser pago aos profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais trabalhadas.

A legislação nacional, sobretudo a partir da vigência da política de fundos, buscou induzir a existência de planos de carreira para o magistério, mas pouca reflexão foi dedicada ao desenho desses Planos de Carreiras e Remunerações - PCRs.

2.3 Processo evolutivo das políticas educacionais do trabalho docente o que nos revelam os dados

Como comentado anteriormente, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (EC n.º 59/2009) alterou o Plano Nacional de Educação (PNE) que de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) passou a uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE, então, torna-se o alicerce para a criação de planos estaduais, distritais e municipais no âmbito da educação, que submetidos à aprovação por meio de promulgação de lei, objetivam antever os recursos necessários para tais planos.

Por meio do esforço da federação para implementar os programas necessários à melhoria da qualidade da educação, podemos observar no PNE (2014/2024) avanços textuais no que diz respeito ao acesso, permanência e melhoria da aprendizagem dos discentes, assim como a observância acerca da formação, valorização e desenvolvimento dos docentes. Tais condicionantes auxiliam na ampliação das discussões que se preocupam com a carreira docente, sobre as quais discorre Dourado (2016, p.39), com quem concordamos no sentido de que:

Essas concepções são fundamentais para discutir e avançar a agenda ampla que compõe a valorização envolvendo questões como formação inicial e continuada, carreiras, salários e remunerações, condições de trabalho e saúde, que certamente interferem no pensar e no fazer político pedagógico do profissional de educação e, portanto, na sua profissão, profissionalização e profissionalidade.

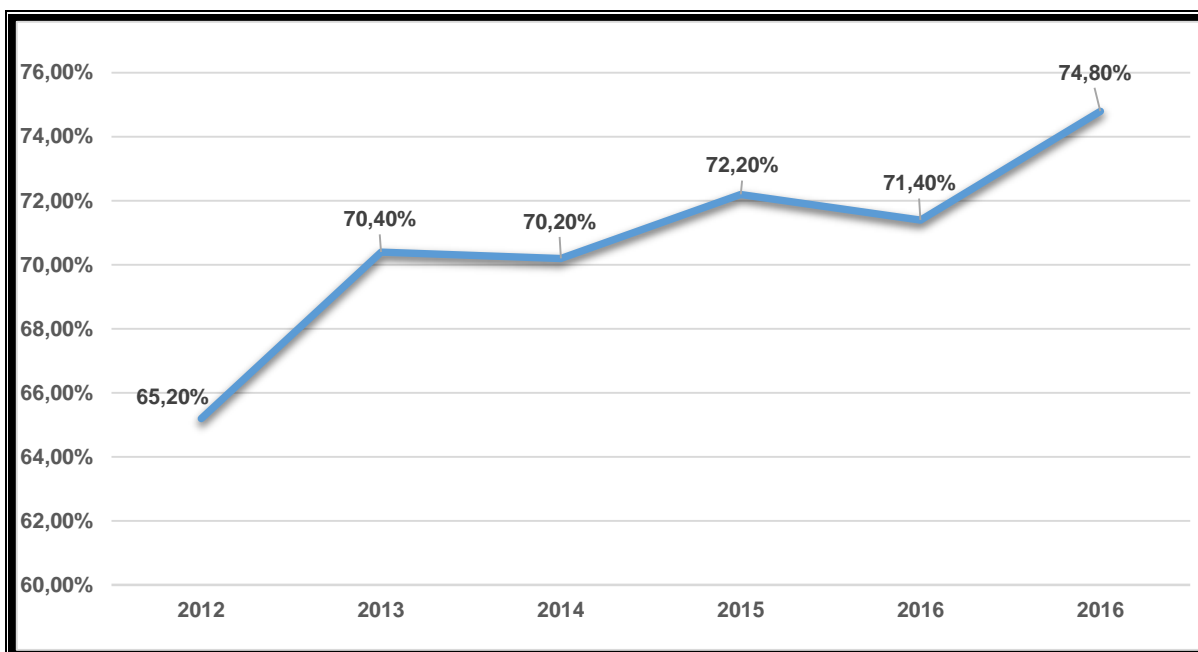
No PNE existe, nas metas 15, 16, 17 e 18, a antecipação da política de

valorização por meio da formação inicial e continuada (15 e 16), do piso salarial (17), assim como dos planos de carreira (18). De modo particular, a Meta 17 do PNE focaliza essa indispensável valorização dos profissionais docentes nas redes públicas de educação básica, expressando a necessidade de equiparação dos rendimentos médios de seus profissionais aos demais, que possuam escolaridade equivalente, até o ano 2020.

A partir dos dados apresentados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, disponibilizado em 07 de junho de 2018, constata-se que o crescimento do indicador se deve, em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais e não uma maior valorização dos profissionais do magistério (BRASIL, 2018).

Conforme relatório citado anteriormente no período de 2012 a 2017, o percentual existente entre o rendimento bruto médio mensal dos professores das redes públicas (das federais às municipais) de educação básica, com nível superior completo e o mesmo rendimento bruto médio mensal de outros profissionais assalariados em atividades diferentes, com o mesmo nível escolar, apresentou crescimento de 9,6 pontos percentuais, conforme demonstra o Gráfico 2 (abaixo). De 65,2%, em 2012, essa relação percentual entre os dois grupos de profissionais atingiu 74,8%, em 2017, estando, portanto, a uma distância de 25,2 pontos percentuais da meta de 100% de equiparação salarial (BRASIL, 2018).

Gráfico 2 - Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2017.

Para o monitoramento da meta, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza um indicador que estabelece a relação percentual entre o rendimento dos profissionais do magistério e o dos demais profissionais com a mesma escolaridade. Vejamos:

Tabela 3 - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo e Indicador 17A – Brasil – 2012-2017

| Descrição | Anos | | | | | |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Profissionais do magistério | 3.433,25 | 3.617,12 | 3.630,08 | 3.723,22 | 3.465,70 | 3.501,09 |
| Demais profissionais | 5.261,75 | 5.139,86 | 5.169,38 | 5.159,34 | 4.851,75 | 4.678,26 |
| Indicador 17A | 65,2% | 70,4% | 70,2% | 72,2% | 71,4% | 74,8% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2017.

A Meta 17, especificamente, que trata da valorização dos profissionais do magistério a entende pelo âmbito da remuneração média, pois, na atualidade, a diferença é de 9% entre o salário médio dos profissionais docentes com escolaridade de nível médio se comparado com o de outros profissionais de mesmo nível escolar. Com relação aos professores com nível superior ou mais, em comparação com outros profissionais das demais áreas com o mesmo nível de escolaridade, há uma diferença ainda maior, 57%. Contudo, para que haja uma equiparação salarial do rendimento

médio, esperado para o final do 6.º ano de vigência do PNE (2014/2024), ou seja, 2020, o valor médio do salário dos docentes teria que ter sido reajustado de modo mais frequente.

Nesse contexto, a falta de valorização dos profissionais docentes é evidenciada por meio da defasagem em sua remuneração e é o resultado de muitos anos de esquecimento. É também responsável pela queda do número de jovens que se interessam pelos cursos de licenciatura, principalmente na educação básica, situação que dificulta a concretização da meta de universalização e ampliação da educação nesse nível de ensino, bem como de sua obrigatoriedade, o que contraria não só o novo PNE, mas atenta contra o que o sistema educacional brasileiro necessita.

O estado de Goiás, região central do país, registrou perdas reais nos valores dos rendimentos brutos médios mensais dos profissionais do magistério ao longo dos anos analisados, denotando queda de 4,4 pontos percentuais, no período 2012-2017.

Tabela 4 - Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo e indicadores – Estado de Goiás – 2012-2017

| UF | Descrição | Anos | | | | | |
|-------|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Goiás | Profissionais do magistério | 3.443,96 | 3.513,95 | 3.610,16 | 3.766,56 | 3.239,57 | 3.224,20 |
| | Demais profissionais | 4.166,55 | 4.054,12 | 4.215,82 | 4.249,03 | 3.818,61 | 3.700,02 |
| | Indicador | 82,7% | 86,7% | 85,6% | 88,6% | 84,8% | 87,1% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad continua/IBGE 2012-2017.

No Brasil, durante o período abrangido, 15 UFs¹⁶ registraram perdas reais no rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. No entanto, em nove delas (Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rondônia, São Paulo e Tocantins), ocorreram acréscimos nos percentuais dos indicadores, entre 2012 e 2017, a despeito das médias dos rendimentos brutos mensais dos profissionais do magistério terem registrado perdas reais em seu poder de compra ao final do período analisado (BRASIL, 2018, p.295).

Desde 2009, por meio da Lei n.º 12.014/09, os funcionários da educação

¹⁶ Unidades Federativas.

básica obtiveram direito ao piso salarial e ao plano de carreira, pois foram beneficiados textualmente, na referida lei, ao discriminar as “categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”. Ao passo que a Constituição Federal, em seu Art. 206, parágrafo único, determina que

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

No que diz respeito ao prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira dos profissionais da educação básica, conforme regulamenta a Lei n.º 11.738/2008 que trata especificamente do magistério, outro prazo foi estipulado pela Lei Federal n.º 13.005, a mesma responsável pela conformação do PNE (2014/2024), que incorpora a meta 18 no que diz respeito à regulamentação do prazo para cumprimento do piso salarial nacional para os profissionais do nível básico de educação das escolas públicas. Assim, a Meta 18 deve

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.

Esta meta apresenta como objetivo a existência de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) – entendido como um conjunto de cargos providos por concurso público, dispostos em posições escalonadas, em contraposição a posições isoladas, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos e implica, necessariamente, acréscimo no vencimento (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000). O real cumprimento da Lei n.º 11.738/2008, determina a implementação do piso salarial nacional profissional (PSNP), que corresponde ao valor mínimo proporcional do vencimento básico para 40 horas de trabalho semanal, com o limite máximo de $\frac{2}{3}$ dessa carga horária destinada a atividades de interação entre professores e alunos em sala.

Para a análise da presente questão utilizamos a bases de dados e levantamentos disponíveis até o momento, entre os quais a Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic), aplicada em 26 estados e no Distrito Federal, e a

Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), ambas pesquisas referentes a 2014 e realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Adicionalmente, em relação aos estados e ao Distrito Federal, são utilizadas informações coletadas em levantamento realizado pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017.

A Estadiv 2014 traz a informação de que 100% dos estados e o Distrito Federal declararam ter PCR dos profissionais do magistério da educação básica. O levantamento conduzido pela Dired/Inep, em 2017, confirmou essa informação e identificou as leis estaduais vigentes dos PCRs do magistério. Com base no referido levantamento é possível verificar que no dado ano (2017), 18 unidades federativas atendiam aos três quesitos da Meta 18, isto é, possuíam PCR, previam o limite máximo de $\frac{2}{3}$ de atividades de interação com os educandos e atendiam ao Piso Salarial Nacional Profissional - PSNP (Tabela 5).

Tabela 5 - Percentual de unidades federativas que atendem integralmente à Meta 18

| Situação em 2017 | Números de UF | % |
|---|---------------|-------------|
| Atendem integralmente aos quesitos da Meta 18 | 18 | 66,7% |
| Não atendem integralmente aos quesitos da Meta 18 | 9 | 33,3% |
| Total | 27 | 100% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep.

Dos nove (9), Tabela 5, que não cumprem com integralidade os três quesitos da Meta 18, estão divididos da seguinte forma:

a) dois não preveem o limite máximo de $\frac{2}{3}$ de atividades de interação com os educandos e não cumprem o PSNP; b) quatro preveem o limite máximo de $\frac{2}{3}$ de atividades de interação com os educandos, mas não cumprem o PSNP; e, c) três cumprem o PSNP, mas não preveem o limite máximo de $\frac{2}{3}$ de atividades de interação com os educandos (SILVA; GARCIA, p.64).

A análise da regulamentação da jornada de trabalho dos quadros permanentes do magistério nos 26 estados e no Distrito Federal, no ano de 2017, mostra que o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para atividades de interação com os educandos está previsto na legislação em 22 (81,5%) desses entes federativos (Tabela 6).

Tabela 6 - Percentual de unidades federativas que preveem em legislação o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para atividades de interação com os educandos (Indicador 18B)

| SITUAÇÃO EM 2017 | NÚMEROS DE UF | % |
|--|---------------|-------------|
| Vencimento básico > ou = PSNP | 17 | 63,0% |
| Vencimento básico + complementação > ou = PSNP | 5 | 14,8% |
| Vencimento básico < PSNP | 6 | 22,2 |
| Total | 27 | 100% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados das legislações estaduais.

O levantamento realizado pela Dired/Inep, em 2017, mostrou que 20 estados e também o Distrito Federal, que totalizam 77,8% das tabelas de vencimento básico, encontravam-se em consonância com o PSNP. Quatro estados estavam pagando complemento salarial para que todas as posições do PCR tivessem valor igual ou superior ao piso salarial nacional (R\$ 2.298,80), enquanto seis estados tinham pelo menos uma posição de na tabela vencimento básico (e complementações salariais referenciadas na Lei n.º 11.738/2008 é o que norteia o cumprimento do PSNP), com valores inferiores ao que rege o PSNP - (Tabela 7).

Tabela 7 - Percentual de unidades federativas que atendem ao piso salarial nacional profissional

| Situação em 2017 | Números de UF | % |
|---|---------------|-------------|
| Atendem integralmente aos quesitos da Meta 18 | 18 | 66,7% |
| Não atendem integralmente aos quesitos da Meta 18 | 9 | 33,3% |
| Total | 27 | 100% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep.

Para a análise relativa aos municípios, como não há dados censitários atualizados que permitam aferir o cumprimento da Meta 18, empregam-se, além dos dados da Munic 2014, informações preliminares provindas do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), um sistema de gestão do Ministério da Educação (MEC) que tem sido alimentado desde 2016 por técnicos das secretarias de educação com informações sobre os PCRs do magistério municipal. Utilizamos também visita à sede da secretaria de Educação do Município de Barro Alto/GO.

Ressalta-se, entretanto, que o número de municípios sem informação no Simec (1.253 de um total de 5.570 municípios) limita a utilização dos resultados e não permite tirar conclusões sobre a evolução dos indicadores da meta.

A Munic 2014, conforme apresentado na Tabela 8, traz a informação de que 89,2% dos municípios declararam ter plano de carreira e remuneração (PCR) dos profissionais do magistério da educação básica.

Tabela 8 - Percentual de municípios que possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério

| Situação em 2014 | Municípios | |
|------------------|---------------|-------------|
| | Números de UF | % |
| Tem PCR | 4.966 | 89,2% |
| Não tem PCR | 575 | 10,3% |
| Não informado | 29 | 0,5% |
| Total | 5.570 | 100% |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Munic/IBGE (2014).

O MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criou, em 2016, a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração (Portaria n.º 387, de 10 de maio de 2016) e um sistema específico de coleta de informações dos entes federados, com vistas a apoiá-los na implementação da Meta 18 do PNE, além de disponibilizar instrumentos de diagnóstico dos PCRs, cadernos de orientação e Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração (SisPCR).

Considerando que é fundamental tornar a carreira docente possível e atrativa, não só para os que se veem como professores, mas para os professores que desejam continuar na carreira, garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, passa a ser um dos grandes desafios das políticas públicas e daqueles responsáveis por sua efetivação com vistas a superar as deficiências que não são poucas. O sistema, além de atrair e manter o profissional docente deve, também, garantir o acesso e permanência do dele, bem como propiciar seu desenvolvimento e aprendizagem, e ainda imprimir qualidade à educação básica nesses dois aspectos: para o profissional, enquanto espaço adequado para o trabalho e para o aluno, enquanto local adequado ao aprendizado. Assim, duas demandas sociais seriam supridas: a de profissionais aptos para a docência (básica) e a qualidade necessária para manter o aluno em sala de aula, aprendendo e, dentro do sistema público, anulando décadas de descaso e abandono. Quando o fator financeiro não for mais um impedimento à carreira no magistério, muitos dos problemas no sistema de ensino, sobretudo na educação inicial serão resolvidos.

Contudo, no que se refere ao estado de Goiás, em reportagem publicada no

dia 17 de julho de 2018, o Jornal O Popular informa que fez levantamento ao longo de três meses nos 246 municípios goianos, via telefonemas e pedidos pela Lei de Acesso à Informação (LAI). Segundo dados da reportagem 89 municípios goianos (36,17%) ainda não pagam o salário inicial previsto anualmente para carreira do magistério. A maior parte das 128 (52,03%) cidades goianas pagam o piso definido pelo Ministério da Educação. Apenas (11,38%), ou seja, 28 desses municípios pagam acima do previsto em lei, com destaque para Montividiu, no sudoeste goiano, onde não foram encontrados professores na categoria magistério, conforme essas informações evidenciaram. Essa mesma publicação informa, ainda, que mais de um terço dos municípios goianos se recusaram ou criaram empecilhos para repassar dados sobre o piso salarial dos professores (ABREU; SOUZA; GODINHO, 2018).

O problema que a reportagem acima vislumbrou e com a qual concordamos é que a legislação só calcula o valor do piso para categoria PI (nível magistério) sem que haja uma projeção para as demais categorias. O entendimento dos sindicatos dos professores de Goiás - Sintego, no entanto, é que “se deve levar em conta o reajuste estabelecido, até mesmo para não causar achatamento salarial”¹⁷ (ABREU; SOUZA; GODINHO, 2018).

Ao analisar a remuneração de professores da educação básica temos situações diversas entre si conforme informam as fontes dos dados que se utiliza, bem como de acordo com o que elencamos como sendo remuneração, ou seja, abonos, horas-atividade, entre outros. Deste modo, no capítulo seguinte vamos aprofundar a discussão sobre as condições de valorização do professor no município de Barro Alto/GO, verificando como a carreira docente está estruturada e como foi implementada no município e, mais, se esta promove de fato condições para que a valorização desses profissionais seja efetiva.

¹⁷ www.sintego.com.br- clipping eletrônico – 21 de maio de 2018.

CAPÍTULO III

3. POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRO ALTO/GO

Neste capítulo buscaremos analisar a profissão docente no Município de Barro Alto/Go, determinando a origem e trajetória do plano de cargos e salários, incluindo discussões, debates e suas conquistas, o sistema educacional municipal e a análise da pesquisa empírica na qual foi utilizado um questionário semiestruturado, e as contradições encontradas no PPC do Município.

O intuito do estudo aqui apresentado segue no sentido de tentarmos compreender onde alguns dos problemas vivenciados, atualmente, pela profissão docente se iniciaram, em especial no âmbito da Educação Básica. Busca, ainda, as contribuições e principais características das fases históricas que contribuíram para o alcance do que vemos hoje no âmbito educacional, reunindo elementos que facilitem a compreensão das formas como as carreiras docentes municipais são estruturadas, implementadas e como estas promovem ou não condições para que se conforme a valorização do professor de maneira efetiva, ou seja, de modo que contribua tanto para a qualidade da educação, quanto para a qualidade de vida deste trabalhador/professor.

Evidenciaremos, ainda, como os mecanismos legais na Rede de Ensino no Município de Barro Alto/GO se transformaram, ou ao contrário, deixaram de ser instrumentos de valorização profissional, bem como de que modo esses mecanismos foram se construindo na consciência dos docentes que se tornaram receptores, embora também procedam como agentes transformadores dessa política, aspectos que esperamos explicar de forma a serem melhor compreendidos neste capítulo.

3.1 Aspectos relevantes da valorização do trabalhador docente

Promover a leitura das redes públicas de ensino, no Brasil, requer tempo, perspicácia, doses de boa vontade e curiosidade, pois, trata-se de um lugar em comum para uma grande parte da população e envolve muitos aspectos ligados aos

seus cidadãos, que de alguma forma estão vinculados a ela (ou estudam na rede, ou são pais de alunos, professores, etc.). Tal complexidade, infere desafios e nuances dentro do sistema nacional de educação, que observado mais atentamente, mostra suas exigências diárias para funcionarem.

Com relação ao trabalho docente, principalmente na Educação Básica, podemos afirmar que sua ação, enquanto profissão, é imprescindível para que o abrir e fechar das portas escolares sejam repetidos e, evidentemente, para que o ato educativo se configure. Gatti e Barreto (2009), no que diz respeito à falta de mediação e intervenção por parte dos professores no processo pedagógico-didático, entende que, com certeza os docentes “não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais” (p.11).

Assim, considerando a quantidade de profissionais envolvidos no processo de ensino, que não é pequeno, e sua importância na vida em sociedade, esta mesma sociedade não deve e nem pode deixar de considerar essa importância, relegando o fazer docente à atividade secundária. O exercício da docência possui valores e cobranças e, parte dessas cobranças, estão vinculadas à sua importância econômica, uma vez que é a atividade que capacita a força de trabalho que faz com que a economia gire. Melhor dizendo, tal importância (social, política e cultural), não é irrelevante, pois, as salas de aula estão repletas de crianças, adolescentes, jovens e, também, adultos, sedentos por conhecimento, sendo que à escola, cabe não só reproduzir o conhecimento humano acumulado, mas propiciar ambiente favorável à construção de novos conhecimentos. Há, ainda, dentro de seu espaço, a preocupação constante em socializar e preparar o aluno para exercer o pensamento crítico e sua cidadania, imposições feitas pelo próprio ato de ensinar e pela necessidade social na atualidade.

De sorte que esta investigação será feita por meio da abordagem aos docentes em seu ambiente concreto de trabalho, onde o docente exerce seu ofício e no local em que, de maneiras diversas, as contradições surgem e se tornam fortes o bastante para serem identificadas. O trabalhador docente não é aquele que cria uma mercadoria, ou seja, algo a ser entregue a outrem, porém, trabalha no sentido de repassar e construir o conhecimento e, nessa conformidade, contribui para a sedimentação do estado capitalista e o faz inconsciente, ou conscientemente,

podendo ou não participar da superação do pensamento voltado para o capital, por isso, a ótica dialética “Aplicada aos fenômenos historicamente produzidos, [...] cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003, p.26).

Serão aqui apresentados aspectos relevantes das políticas públicas relacionados ao trabalho docente na rede municipal, considerando suas contradições, dilemas e desafios e, na busca por compreender e superar as questões aqui elencadas, fizemos uso de variados recursos disponíveis para a investigação.

Por intermédio da comunicação eletrônica¹⁸, foi possível filtrar dados sobre a legislação municipal referente à educação no município. E, tanto o Censo da Educação Escolar, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira), quanto a Sinopse Estatística da Educação Básica¹⁹, foram consultados, por apresentarem dados coletados e apresentados, anualmente, no que diz respeito à matrícula e à docência no Brasil.

Dentre os documentos coletados e analisados destacam-se:

Tabela 9 - Legislações do Município de Barro Alto - GO

| N.º da Lei | Descrição | Gestão |
|------------|---|---|
| | Lei Orgânica do Município Promulgada em 04 de abril de 1990 | Gestão 1989/1992 Prefeito: Antônio Marcelino Campos |
| 501/1997 | Cria o conselho Municipal de Educação | Gestão 1997/2000 Prefeito: Grimalde Pires da Silveira |
| 1.036/2012 | Reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Municipal | Gestão 2009/2012 Prefeito: Antônio Luciano Batista de Lucena |
| 1.119/2014 | Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino | Gestão 2013/2016 Prefeito: Geraldo Martins Ferreira |
| 1.132/2015 | Cria o Plano Municipal de Educação | Gestão 2013/2016 Prefeito: Geraldo Martins Ferreira |

Fonte: A autora com base nos dados do site do Governo de Barro Alto (BARRO ALTO/GO, [2020]).

A Lei Orgânica do Município de Barro Alto/GO, trata do tema Educação no Capítulo IV, intitulado “Da Família, da Educação, Cultura e do Desporto”. É possível

¹⁸ www.barroalto.go.gov.br

¹⁹ “O documento sintetiza as principais estatísticas do Censo Escolar (escolas, turmas, docentes e matrículas) e é considerado uma referência de informações por disponibilizar uma série de dados organizados e com estrutura estável. [...]” (INEP, 2017).

observar na análise da referida Lei a omissão no que se refere à Constituição do Sistema Municipal de Ensino, bem como aspectos relacionados à valorização docente e dos demais profissionais da educação, ou parâmetro equivalente, de modo que faz menção ao Sistema de Ensino no Art. 151, nos seguintes termos: “O sistema de ensino municipal assegurará aos alunos necessitados de condições de eficiência escolar” (BARRO ALTO/GO, 1990).

Ao analisarmos a legislação do Sistema Municipal de Ensino – SME (Lei Municipal n.º 1.119/2014), verificamos que esta apresenta os objetivos da educação, as responsabilidades do poder público com a educação municipal, salientando a educação infantil e o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, e o atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, enquanto etapas que compõem a Educação Básica. No Título VIII da mesma Lei fica estabelecida a organização do Sistema Municipal de Ensino que compreende a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação, criado pela Lei em questão.

Dentre as competências e responsabilidades do município, destaca-se “o compromisso em elaborar e manter, em conformidade com os princípios dos Planos Nacional e Estadual de Educação, o Plano Municipal de Educação de duração plurianual” (BARRO ALTO/GO, 2014), que necessita ser aprovado previamente pelo CME e, na sequência, ser levado ao conhecimento do poder legislativo municipal (Lei Municipal n.º 1.119/2014). A elaboração de um Plano para a educação reflete o esforço da sociedade civil organizada, no sentido de participar ativamente das e nas políticas públicas para a educação. Em Barro Alto/GO esse movimento está presente, ainda que na esfera legal.

Percebemos também na legislação, aspectos referentes aos profissionais da educação, revelando o necessário comprometimento do poder público com o aperfeiçoamento e atualização das mesmas, como requer o Art. 3º, V, que versa sobre o princípio da valorização dos profissionais da educação, e que, segue os princípios do Art. 67 da Lei Federal n.º 9.394/96, que conforma as Diretrizes Nacionais para a Educação no Brasil.

Para Saviani (2014), esse conjunto de ações de consolidação do Sistema implica na criação de planos em âmbito municipal de educação, com duração plurianual, pois “[...] as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Conseqüentemente há uma estreita

relação entre sistema de educação e plano de educação” (p.81), que adequa a realidade o Sistema Nacional de Educação aos municípios, conferindo seu exercício e funcionamento ao Plano Nacional de Educação que o regulará. Assim, ainda de acordo com Saviani (2014),

[...] a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Caso contrário, ele perderá as características próprias dos sistemas, reduzindo-se a uma simples estrutura (SAVIANI, 2014, p.81).

Nesse cenário se insere a Lei Municipal n.º 1.132/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação atendendo as exigências preconizadas no Art. 8.º do Plano Nacional:

Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

O debate recente sobre políticas públicas em educação se relaciona ao acompanhamento das metas traçadas nos Planos de Educação (PE) – Nacional, Estadual e Municipal que, seguindo as diretrizes para criação em cada esfera de governo, se assemelham.

Para o período 2014-2024 foi aprovado o PNE nacional, por meio da Lei n.º 13.005/2014, e no âmbito estadual, para o decênio 2015-2025, foi editada a Lei n.º 18.969/2015 – PEE e, no contexto do Município de Barro Alto/GO, o PME foi editado pela Lei n.º 1.132/2015, todos os Planos contemplando vinte metas, que versam acerca da cobertura, formação, participação social, custeio, entre outras ações voltadas para a educação e que visam aperfeiçoar e dar qualidade no ensino enquanto política pública. Elaborados em momento econômico melhor, tais planos demonstram agora a insegurança com relação a sua concretização, uma vez que a crise econômica e política agravadas interferem sobremaneira em sua efetivação.

Tendo em vista o grande dinamismo em se tratando de educação, vamos nos ater ao objeto do estudo desta pesquisa, que é conhecer melhor as políticas de valorização do trabalho docente, as condições de vida, a inserção no mercado de trabalho e a remuneração dos professores da educação básica no âmbito municipal

de Barro Alto/GO, deste modo restringimos a análise aos pontos centrais quais sejam: as metas 17 e 18 do Plano Municipal de Educação.

A Meta 17 do PME - 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 (BARRO ALTO/GO, 2015).

A Meta 17 é composta por estratégias que seguem enumeradas para melhor compreensão de seu conteúdo, objetivos e importância:

17.1 – Fomentar a constituição, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público;

17.2 – Apoiar o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3 – Colaborar a Implementação, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4 – Fomentar a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implantação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional (BARRO ALTO/GO, 2015).

Cabe lembrar que o PME foi legitimado pela participação de várias pessoas, pelo processo legislativo e pelas discussões que envolveram políticos, pesquisadores, professores, entidades de classe, organizações não-governamentais, movimentos focados na qualidade da Educação, entre muitos atores da sociedade civil.

Tendo em vista as diversidades econômicas, culturais e populacionais de cada região, utilizar para o acompanhamento da evolução salarial municipal o indicador publicado pela base de dados do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, é uma opção que se mostra limitada, tendo em vista sua abrangência, pois a realidade vivenciada em uma região pode ser diferente em outra. A título de exemplo trazemos a questão salarial que se apresenta como um ponto crucial na vida pessoal e familiar dos professores da Educação Básica, fator que interfere diretamente nas condições de vida e trabalho do docente, e que, no entanto,

apresenta consideráveis diferenças entre os salários pagos aos profissionais da educação em todo o país, incluindo o estado de Goiás.

Portanto, ao retomarmos o objetivo deste estudo ressaltamos que vamos apresentar a situação dos professores da educação básica no Município de Barro Alto/GO no que se refere à remuneração, suas condições de vida e de trabalho.

Destarte, para que possamos adquirir uma compreensão acerca da situação econômica e social dos professores da educação básica municipal de Barro Alto (Goiás), de forma apropriada, esta análise procurou elencar as seguintes considerações: as características e descrição básicas das condições de vida e trabalho do professorado; e, as dimensões do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério em seus aspectos condicionantes/variáveis necessários para que tenhamos o entendimento do que, de fato, dentre eles, pode ser percebido como medidas eficazes de valorização docente.

3.2 Questões gerais sobre o município

Desmembrado de Pirenópolis, o município de Barro Alto, em Goiás, foi criado pela Lei Estadual n.º 2.139, de 14 de novembro de 1958. Sua população estimada, em 2019, era de 11.167 habitantes (IBGE, 2019).

A tabela a seguir apresenta dados relevantes sobre o município:

Tabela 10 - Características Gerais de Barro Alto/Go

| BARRO ALTO/GO | | | |
|-----------------------|--|--|------------|
| População | Estimada (2019) em 11.167 habitantes | Acumulou uma taxa de crescimento populacional de 28% em relação ao último censo. | - |
| Trabalho e rendimento | Salário médio (2017) 3,3 salários mínimos | A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 33,7%. | - |
| Educação | <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1.736 matrículas (educação básica em todas as modalidades, educação infantil, fundamental 1ª fase e 2ª fase) ✓ 89 docentes ✓ 9 estabelecimentos de ensino (2019) | Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 99 %. | IDEB – 6,4 |
| Economia | PIB per capita R\$ 78.477,29 em 2019 | Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava a 9ª posição. | IDHM 0,74 |

Fonte: A autora com base nos dados do IBGE (2019).

A Tabela acima traz os dados coletados na plataforma do IBGE. Alguns pontos referem-se ao ano de 2017 e outros são relativos a 2019, deste modo, nossa pesquisa buscou analisar as informações mais recentes que estavam disponibilizadas.

Também como auxílio ao desenvolvimento do estado, a Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás - SEGPLAN, por meio do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, elaborou a quarta edição do Índice de Desempenho dos Municípios Goianos – IDM, todavia, com maior detalhamento e uma gama maior de variáveis.

O IDM é formado por seis dimensões: Economia, Trabalho, Educação, Segurança Pública, Infraestrutura e Saúde. Todas elas contribuem igualmente para a composição do índice final, ou seja, cada uma tem o mesmo peso no cálculo final. Esta medida assume valores entre 0 e 10, quanto mais próximo de zero, pior é o desempenho do município nas seis áreas contempladas e, quanto mais próximo de 10, melhor o desempenho (IDM, 2018).

Na tabela a seguir, as mais recentes informações podem ser comparadas a partir da utilização do IDM. A última publicação refere-se ao ano de 2018:

Tabela 11 – Estado de Goiás: Índice de Desempenho dos Municípios – 2018

| BARRO ALTO/GO - 2018 | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------|----------|----------|----------|-----------|----------------|-------|
| Ranking IDM | População 2017 | Economia | Trabalho | Educação | Segurança | Infraestrutura | Saúde |
| 41 | 10.409 | 3,13 | 4,95 | 5,57 | 7,13 | 2,51 | 7,84 |
| GERAL: | | | | | | | 5,19 |

Fonte: A autora com base nos dados do IMB (2018).

Mediante os dados apresentados, a administração pública municipal e a sociedade podem contar com os indicadores publicados pelo IBGE e pela Secretaria de Estado, como ferramentas que podem prover um diagnóstico abrangente do município de modo a subsidiar o planejamento, além de fornecer elementos para uma análise comparativa dos municípios goianos nas suas diversas dimensões.

Quanto ao sistema de ensino no município, seguindo determinações da CF de 1988, no Art. 211 e das diretrizes estabelecidas pela LDB n.º 9.394/96 no Art. 11, o município editou a Lei municipal n.º 1.119/2015, dividindo as etapas da educação

por estabelecimento da seguinte forma: creche – para atendimento nos CMEIs de crianças de 0 a 3 anos, educação infantil I e II (4 e 5 anos) e ensino fundamental 1ª e 2ª fase que são oferecidos nos mesmos estabelecimentos de ensino.

Outro ponto importante para apreendermos parte da totalidade do nosso objeto é o diagnóstico quantitativo. Os dados consolidados em relação à educação municipal são obtidos por meio do Censo da Educação Básica, realizado pelo Inep, sendo um dos instrumentos de pesquisa confirmados pela LDB e alterado pela Lei n.º 12.796/2013, Art. 5º, §1º, assim descritos: “§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica” (BRASIL, 2013).

Os números do Censo Escolar são públicos e coletam informações referentes a toda a educação básica, assim, através das sinopses publicadas, os números coletados serão utilizados para estabelecer a compreensão da valorização profissional hoje entendida como um dos aspectos de uma política pública consistente e que permite ao docente se formar em serviço, com condições de tempo e salários adequados.

Tendo em vista o universo de dados apresentados pelo INEP por meio do Censo Escolar 2019 e disponibilizados pelo IBGE, buscando atender o objeto de pesquisa aqui estudado, resumiremos os principais indicadores:

Tabela 12 - Resultado Censo Escolar - 2019

| LÓCUS DA PESQUISA | | | |
|---------------------------|------------------------|--------------------|-------------------------|
| Unidade de ensino | Fase escolar | N.º Alunos | Funções Docentes |
| CMEI – Milena Rabelo | Creche – 0 a 3 anos | 271 | 62 Agentes de Educação |
| CMEI – Olivia Pires | Creche – 0 a 3 anos | | |
| CMEI – Clarinda da Silva | Creche – 0 a 3 anos | | |
| CMEI – Joaquina Maria | Creche – 0 a 3 anos | | |
| CMEI – Maurilio Eleutério | Creche – 0 a 3 anos | | |
| Escola Mª Divina da Silva | 1ª, 2ª Fase e EJA | 280 - Ed. Infantil | 89 Professores |
| Escola Mª Siqueira Pinto | Ed. Infantil e 1ª Fase | 752 - 1ª Fase | |
| Escola Dona Quininha | Ed. Infantil e 1ª Fase | 394 - 2ª Fase | |
| Escola João Policarpo | Ed. Infantil e 1ª Fase | | |
| Escola Manoel Messias | Ed. Infantil e 1ª Fase | | |
| Escola Rodrigo de Jesus | Ed. Infantil e 1ª Fase | 39 - EJA | |
| Escola Olavo Bilac | Ed. Infantil e 1ª Fase | | |
| 12 | | 1736 | 151 |

Fonte: INEP (2019) e IBGE (2019).

Por meio da Tabela (13) abaixo podemos estabelecer um comparativo dos cargos de acordo com a descrição constatare na legislação local:

Tabela 13 - Funções e salários docentes na estrutura administrativa municipal – Barro Alto - 2019

| Cargo/ Quantidade/ Salário/ Carga Horária | Requisitos de investidura | Funções dos cargos |
|--|---|--|
| Agente de educação Infantil ↓ 62 ↓ Média salarial: R\$ 1.360,00 ↓ 30hs semanais | - Ensino médio completo - Aprovação em concurso público | Atuar nas Unidades de Educação Infantil, acolhendo e auxiliando na educação de crianças. Nas creches, exclusivamente nas turmas de Berçário e Maternal I, os Agentes de Educação responderão pela regência; nas turmas de Maternal II e III estes só poderão assumir como apoio ao Pedagogo. |
| Professores ↓ 89 ↓ Média Salarial: R\$ 2.445,35 ↓ 30hs semanais | - Educação infantil, curso de licenciatura plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior; - Ensino fundamental, curso de graduação em licenciatura plena. - Aprovação em concurso público | Ministras aulas visando o pleno desenvolvimento do aluno. Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola. Desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis para atingir os fins educacionais da escola e ao processo de ensino-aprendizagem. |

Fonte: Secretaria de Educação Municipal de Barro Alto/GO (2020).

O que se percebe na criação do cargo de Agente de Educação Infantil é uma artimanha de gestão, legalizando nas políticas públicas a desconsideração com uma educação de qualidade. Do ponto de vista legal, mediante a análise dos órgãos de fiscalização (Tribunal de Contas dos Municípios e a própria Câmara Municipal), o cargo criado não infringe a legislação. Entretanto, fere o princípio da moralidade, uma vez que atribui aos profissionais menos qualificados a tarefa de educar crianças na faixa etária entre 0 a 3 anos. A educação Infantil, ofertada nas creches, enquanto etapa da Educação Básica foi uma conquista histórica dos defensores da educação pública. Apenas em 1996 ela é inserida na LDB como uma etapa integrante da formação básica do sujeito, mesmo que sua obrigatoriedade seja exigida a partir dos 4 anos (Art. 30). Reconhecer sua importância é dar condições para uma oferta de ensino com qualidade. Este reconhecimento passa, entre outros fatores, pela capacitação dos professores/docentes que irão atuar nesta fase. O cargo de Agente de Educação Infantil, que possui exigência mínima de nível médio sem especificar a

modalidade, ratifica uma visão economicista da educação, uma vez que para os profissionais com menor titularidade os salários também serão menores. Retomaremos esta discussão adiante.

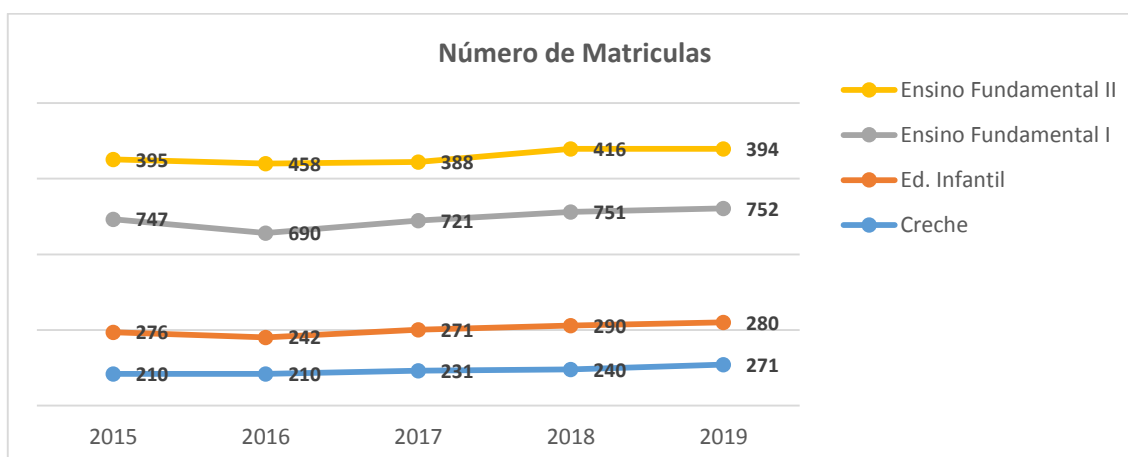
Por razões históricas a Educação Infantil teve sua inclusão na área educacional, de forma mais efetiva, a partir do advento da Lei n.º 9.394/96 (LDB), que, inclusive, marcou prazo para sua integração nos sistemas de ensino, conforme disposição contida no Art. 89, nestes termos: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Neste ponto, ao integrar o sistema de ensino, a legislação municipal deverá seguir as diretrizes e bases estabelecidas para cada modalidade educacional, definindo o quadro de servidores funções e remunerações. O que verificamos pela presente análise é a criação de cargo (Agente de Educação Infantil) pela Lei n.º 1.116, em 17 de dezembro de 2014, conforme observado no parágrafo acima.

Nesse contexto é oportuno lembrar tratar-se de cargo criado posteriormente à LDB de 1996, o que requer dizer que a contradição aqui é transparente, uma vez que o cargo de Agente de Educação Infantil ao não exigir a formação necessária para o exercício da docência interfere diretamente no processo de valorização profissional e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

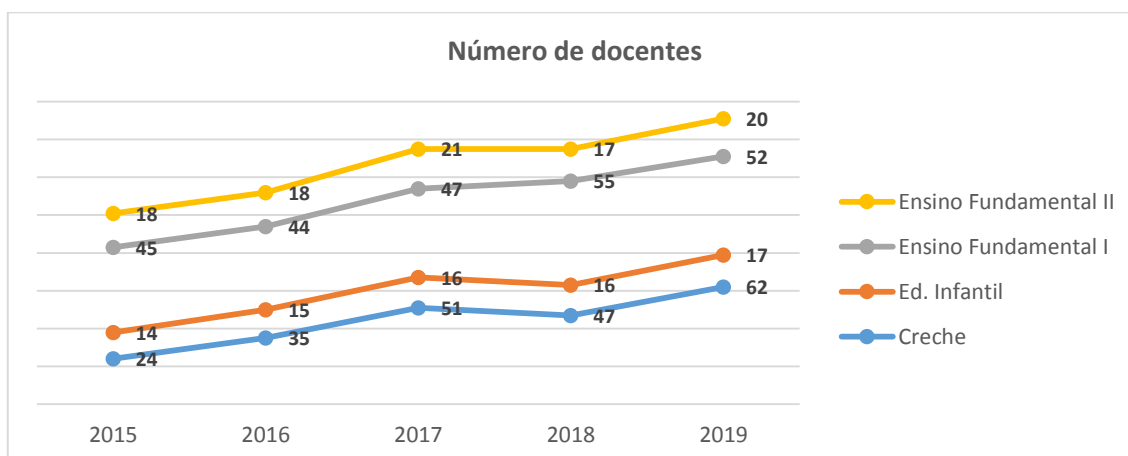
Outro aspecto importante analisado foi a descaracterização do cargo de professor utilizado como manobra para contenção de recursos. Diante da pressão do Ministério Público e da própria sociedade para ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, os gestores públicos municipais recorrem à contratação de pessoas sem habilitação mínima exigida para atuar com essa faixa etária, contrariando a legislação educacional.

No período compreendido entre 2015 e 2019 é possível observar, no município de Barro Alto/Go, um leve crescimento na oferta da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que o município não atende em sua rede o Ensino Médio). O número de matrículas passou de 1.559 em 2015 para 1.736 em 2019, o que representa um aumento de 11,3%. Houve um aumento bem maior no quadro docente, de 112 em 2015 para 151 em 2019, o que representa acréscimo de 34,9%.

Gráfico 3 - Número de matrículas por etapa de ensino e período – 2015 a 2019

Fonte: INEP (2019) e IBGE (2019).

O gráfico a seguir traz o quantitativo de docentes por etapa de ensino. Não se pode dizer que são de professores, uma vez que muitos profissionais que atuam nas creches e em parte da educação infantil são Agentes de Educação e não necessitam ter formação em nível superior.

Gráfico 4 - Número de docentes por etapa de ensino e período – 2015 a 2019

Fonte: INEP (2019) e IBGE (2019).

Lembrando e frisando que aqueles que atuam nas creches são, também, Agentes de Educação (ensino médio), ou seja, que, como mencionado não necessita de habilitação específica para exercer suas funções.

Estes dados mostram que houve uma relação direta entre o crescimento de oferta de matrículas e o aumento do quadro de docentes principalmente nas creches. De modo que podemos notar através da análise dos dados apresentados, em consonância com a legislação municipal, que há a contabilização do número de

docentes em atividade nas creches que, neste caso, não se trata do cargo de professor com formação específica, e, sim, de Agentes de Educação Infantil que, como já esclarecemos anteriormente, precisa apenas ter concluído o ensino médio, não especificando a modalidade como “Normal”, o que descaracteriza os critérios específicos exigidos por lei para que se possa exercer o trabalho docente.

Esta exigência está clara na LDB, artigo 62, o qual estabelece o requisito básico para o exercício da carreira:

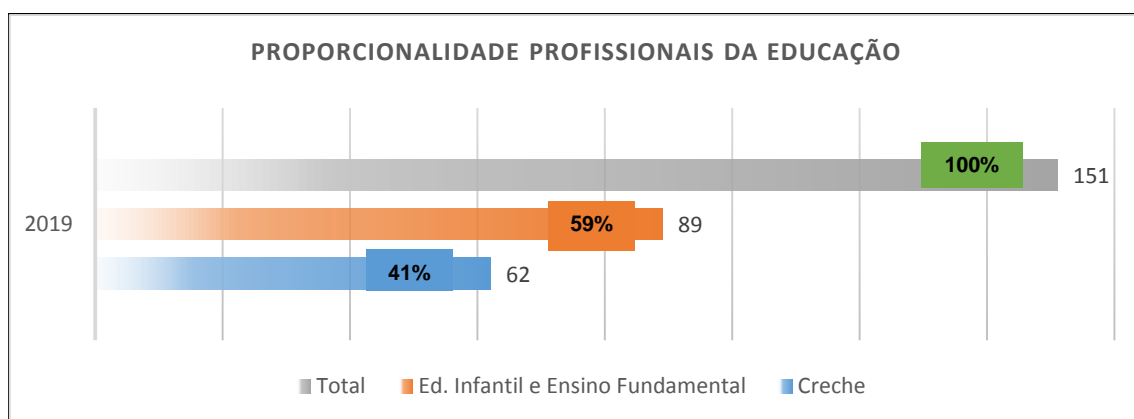
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Este entendimento em relação à formação mínima para o exercício da docência é amparado e reforçado pela Resolução n.º 03/1997 (do Conselho Nacional de Educação - CNE), que determina diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, que alcançam o Distrito Federal e todos os Municípios, de maneira que resgata as determinações do Art. 62 da LDB e solidifica a exigência mínima da seguinte forma:

Art. 4º - O exercício da docência na carreira do magistério exige como qualificação mínima:
I – ensino médio completo, na modalidade Normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL/CNE, 1997).

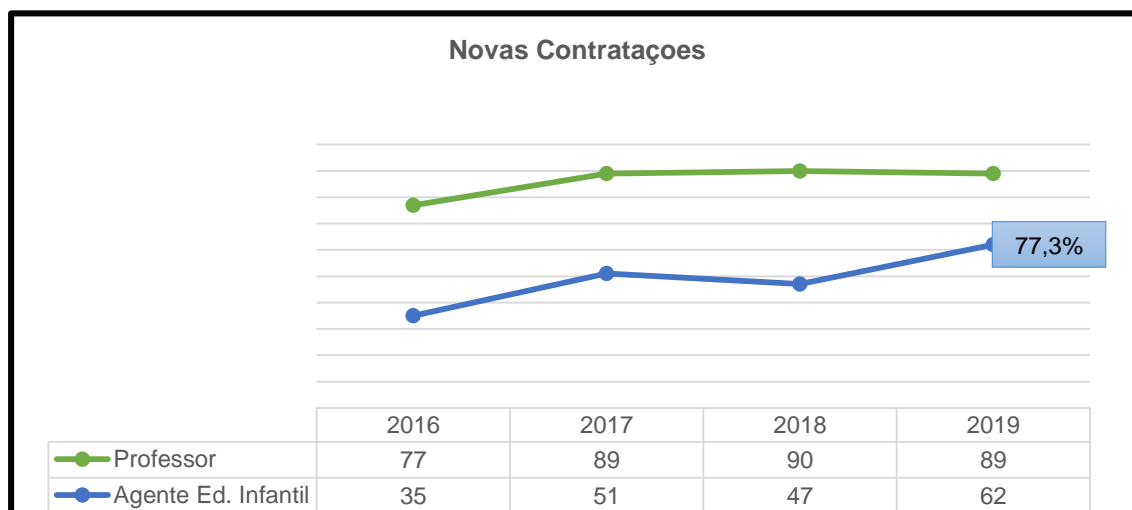
Portanto, nas diretrizes traçadas para o exercício da docência, está bem clara a exigência da qualificação mínima de formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É neste ponto específico que a legislação municipal (Leis n.º 1.036/12 e 1.116/14) está em desacordo com a supracitada Lei e Resolução, ao criar a figura do Agente de Educação Infantil com requisito mínimo de ensino médio completo, sem especificar a modalidade Normal, contrariando, assim, o princípio da formação que confere qualidade à atuação do professor, tornando a função do magistério ainda mais precária.

No gráfico abaixo traçamos o comparativo em relação ao total de profissionais que atuam na educação básica no município de Barro Alto/GO e verificamos que, pelo número de alunos em cada etapa da educação, a proporcionalidade de Agente de Educação Infantil em relação ao número de professores não é equivalente.

Gráfico 5 - Profissionais da educação por cargo/função - 2019

Fonte: BARRO ALTO/GO (2019), INEP (2019) e IBGE (2019).

Outro fator que merece citação é o comparativo do crescimento do número de novas contratações de Professores em relação às contratações de Agentes de Educação Infantil no período de 2016 a 2019:

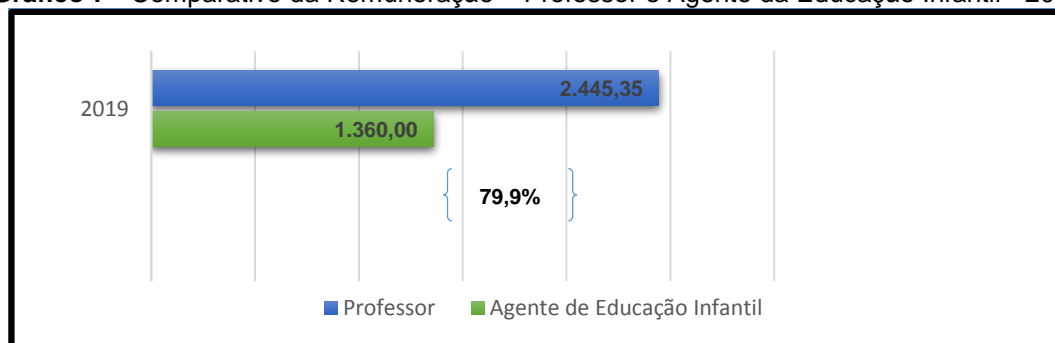
Gráfico 6 - Histórico do número de docentes contratados comparados aos agentes de ed. Infantil - 2016 a 2019

Fonte: BARRO ALTO/GO (2019), INEP (2019) e IBGE (2019).

Podemos observar no gráfico acima que o número de contratações de Agentes de Educação Infantil, com formação em ensino médio, teve um aumento de 77,3% de 2016 a 2019. Ao passo que as contratações de professores com formação específica, no mesmo período, teve um aumento de apenas 15,7%.

Quando comparamos a remuneração do cargo de Agente de Educação Infantil e de Professor percebemos que a diferença salarial é ainda maior para uma mesma carga horária de 30 (trinta) horas semanais.

Gráfico 7 - Comparativo da Remuneração – Professor e Agente da Educação Infantil - 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto/GO.

Com uma repercussão direta sobre o Sistema Municipal de Ensino é importante destacar que a assimilação e interpretação desse comparativo apresenta uma grande variação salarial de acordo com o contexto geral do município, exigindo um cuidado especial quanto ao valor pago aos profissionais que não possuem qualificação como os professores.

O município tem na sua relação de servidores atuando na educação infantil, em 2019, um quantitativo de 62 Agentes de Educação Infantil. Considerando apenas o salário, sem acréscimos previstos em lei ou ainda as contribuições incidentes à folha de pagamento, alcançamos um valor de R\$ 84.320,00. Se estas vagas fossem ocupadas por professores, com formação mínima em nível superior, desconsiderados os acréscimos, este total saltaria para R\$ 115.611,70. O município, grosso modo, faz uma “economia” na ordem de R\$ 67.291,70, sem aqui considerarmos férias e 13.º salário, entre outros direitos trabalhistas.

O método adotado no presente estudo nos ajuda a identificar a contradição existente na criação do cargo de Agente de Educação Infantil, uma vez que a lei maior para a educação, a LDB n.º 9.394/96, exige como qualificação mínima para o exercício da docência, ensino médio completo na modalidade normal, contudo, o que ocorre é a criação de cargo, pós-LDB, sem o requisito específico para o exercício das atividades típicas de professores, contrariando o princípio da formação com qualidade do profissional docente.

Assim, embora no Art. 62 a LDB/96 considere a formação mínima para o ensino na modalidade Normal, a mesma Lei foi alterada em 2013, trazendo em seu

parágrafo único (Art. 62-A) a garantia da “[...] formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Ou seja, significa que o desejável é que todos os profissionais da Educação Básica tenham formação em nível superior, onde o Estado se compromete a oportunizar a estes uma melhor formação/qualificação, acesso a novos patamares salariais, por consequência, melhores condições para que ofereçam educação com qualidade.

3.3 A Plano de Carreira dos Professores como política de valorização do trabalho docente: Conhecendo a realidade Municipal

Para compreensão do nosso estudo cabe aqui a definição de Plano de Carreira e Remuneração e/ou Estatuto, pois, em alguns casos, a legislação menciona um ou outro. Cabe, então, diferenciar conceitualmente Plano de Carreira e Remuneração de Estatuto.

Estes conceitos estão assim descritos²⁰:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades.

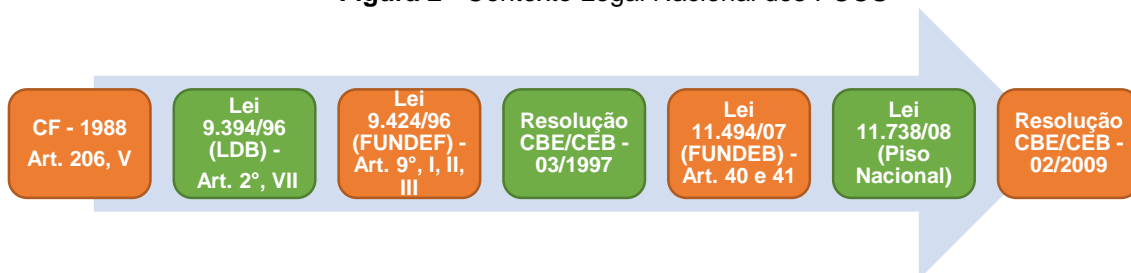
O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente (DUTRA JUNIOR *et al.*, 2000, p.15 e 16).

Por tratarem-se de servidores públicos e com vista à implementação das políticas de valorização profissional que a Constituição Federal de 1988 impõe aos entes públicos, bem como, respeitando a autonomia dos entes federados, vamos nos ater neste estudo aos planos de carreira atendendo às diferenças e peculiaridades locais.

²⁰ O Ministério da Educação, por iniciativa do Projeto Nordeste/FUNDESCOLA, elaborou o presente trabalho com o objetivo de assessorar os municípios brasileiros na tarefa de construção das novas carreiras do magistério público municipal – Titulado como: Plano de carreira e remuneração do Magistério Público (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000).

Deste modo, a existência de Planos de Cargos e Carreira do magistério público torna-se um instrumento de materialização do princípio de valorização dos profissionais da educação, consolidado pela CF/88, na qual constitui aspecto importante para a realização do direito à educação.

Figura 2 - Contexto Legal Nacional dos PCCS



Fonte: A autora.

Em cumprimento às determinações legais referentes aos PCCS do Magistério Público Municipal, seguem abaixo as principais normatizações:

Figura 3 - Contexto Legal no Município de Barro Alto/GO



Fonte: A autora.

O fundamento constitucional descrito no Art. 206, inciso V, determina, entre outros princípios e na forma da lei, a valorização dos profissionais da educação, bem como o piso salarial profissional, no inciso VIII, nos termos da lei federal. A LDB (Lei 9.394/96), por sua vez, que define as diretrizes e bases da educação básica incluindo o trabalho docente, subordinando todos os entes federados e a Lei do Piso (Lei n.º 11.738/08) que garantem aos profissionais do magistério o mínimo salarial para a categoria.

Outro passo importante rumo às políticas de valorização docente foi a edição da Emenda Constitucional n.º 14/96 que garante a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e, também, se posiciona quanto à valorização e à retribuição salarial dos docentes.

Já por meio da Lei n.º 9.424/96, que cria o FUNDEF²¹, conhecida como a lei do fundo de valorização, os direitos e garantias dos profissionais do magistério foram ganhando espaço na legislação, assim, o Art. 9.º e 10.º desta lei versa explicitamente que:

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

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino.

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

- I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;
- II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior;
- III - fornecimento das informações solicitadas por ocasião do censo escolar, ou para fins de elaboração de indicadores educacionais (BRASIL, 1996).

A Lei n.º 9.424/96 (Arts. 9.º e 10.º) dispôs ainda que os novos planos de carreira do magistério deveriam ser apresentados pelos estados, Distrito Federal e municípios no prazo de seis meses, ou seja, até 30 de junho de 1997.

Por seu turno, em 26 de junho de 1997, foi protocolizada no Supremo Tribunal Federal – STF, Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 1.627 - sob o argumento de que o Art. 9.º e 10.º da Lei n.º 9.424/96, ao determinar aos Estados e Municípios a elaboração de novo plano de carreira e fixar prazo de seis meses para tal implementação, excede a competência legislativa da União, violando, assim, a autonomia federativa que o texto constitucional estabelece.

²¹ O FUNDEF criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96, foi implementado visando mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País, garantindo uma subvinculação desses recursos ao desenvolvimento da educação, bem como assegurar melhor distribuição desses recursos, com validade de 1998 a 2006. Com o objetivo de melhorar o investimento em educação foi aprovado em dezembro de 2006 a Emenda Constitucional n.º 53/06, criando o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Essa EC foi regulamentada pela Lei n.º 11.494/2007 em substituição ao FUNDEF para vigorar de 2007 a 2020.

No entanto, o referido documento não foi acolhido amplamente pelo STF, que, através de liminar expedida em 30 de junho de 1997, interfere e suspende a determinação por seis meses. Logo, os estados, o Distrito Federal e os municípios ganharam mais tempo para apresentar os planos de carreira em suas redes escolares para o magistério. Como consequência, a ADI 1.627²² prorroga de modo irresoluto a implementação dos Planos de Carreira para o Magistério.

A Constituição Federal de 1988, marco importante para a Educação, após aproximadamente 10 anos de sua promulgação, ainda não havia conseguido fixar um prazo para que fossem instituídas as carreiras no Magistério. Essa fixação seria uma forma de fazer com que estados e municípios começassem a se mobilizar, uma vez que, nesse sentido, não havia nenhum passo dado. Contudo, conforme o entendimento do STF, que concluiu tratar-se de matéria exclusiva dos entes subnacionais, interpretou que a determinação de prazo para que tais planos fossem materializados era inconstitucional e assim o declarou. Concluiu-se, então, que, embora os planos de carreira estejam textualmente contemplados na CF/1988, não há referência com relação ao prazo legal para que se concretizem, o que impede sua constituição e reduz as perspectivas dos docentes no que diz respeito ao futuro deles na profissão.

Consubstanciado na legislação que trata da valorização do trabalho docente o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CEB n.º 03/1997 com base no Parecer CEB n.º 10/97 de 03 de setembro de 1997.

Dentre as competências conferidas ao Conselho Nacional de Educação em todo esse processo, o trecho abaixo extraído do parecer assinala que:

Em que pese todos os avanços que se possa ter em termos de estrutura e infraestrutura na escola pública, se o ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas, ela não alcançará o êxito esperado pela sociedade. É preciso recuperar a escola como processo de humanização. O ofício do professor não é parte de uma engrenagem, mas é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e reconhecido (BRASIL/CNE, 1997, p.2).

Seguindo esta análise, podemos citar as palavras do Professor João Monlevade no Parecer CNE/CEB n.º 2/97 que esclarece que “ [...] a reversão da existência de desvalorização do professor da Educação Básica só será possível com

²² ADI 1.627. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=347173>. Acesso em: 15 set. 2020.

o equacionamento do trinômio salário, carreira e formação, inicial e continuada”.

Independentemente da existência ou não de prazo, no Município de Barro Alto/GO foi editada a Lei n.º 562, de 14 de julho de 1998, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Municipal, sendo revogada pela Lei n.º 693/02 que, logo depois, foi alterada pela Lei n.º 1.036/12 que segue em vigor, ficando a cargo da Lei n.º 837/07 a regulamentação do Estatuto dos servidores do Magistério.

Na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público observamos que a administração municipal guardou características e padrões comuns quanto à estrutura da carreira e remuneração do magistério público brasileiro, considerando os documentos legais de âmbito nacional, cumprindo deste modo, a determinação da Constituição de 1988, da LDB n.º 9.394/96 e da Lei n.º 9.424/96 (FUNDEF) que visam a promoção da valorização dos profissionais da educação e a garantia de planos de carreira para o magistério público.

3.3.1 O que os dados revelam

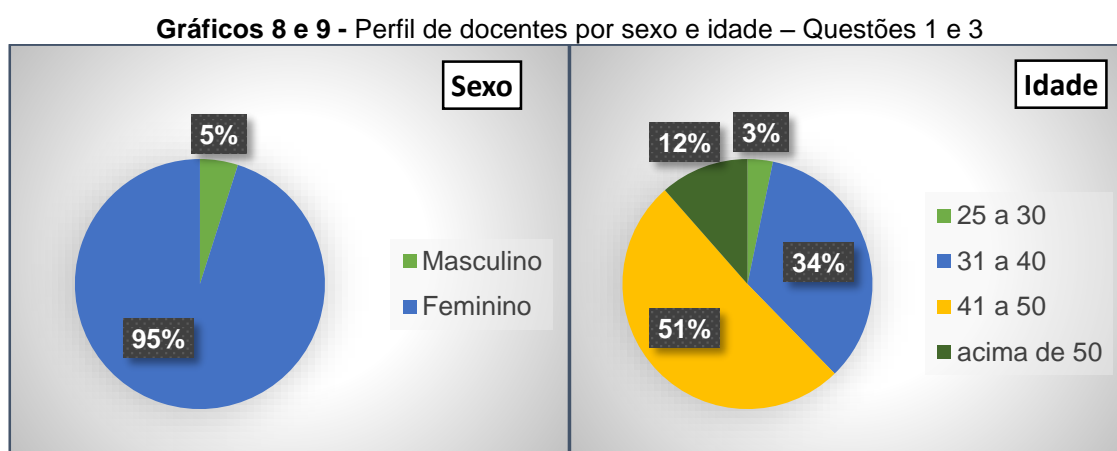
Em primeiro lugar, destacamos os parâmetros gerais dos docentes da rede municipal tendo como base os resultados obtidos através dos questionários semiestruturados. A escolha para aplicação destes questionários partiu da análise dos dados disponibilizados pelo INEP e seguindo diretrizes da legislação municipal. Como nosso tema de estudo é o trabalho docente com enfoque no plano de carreira, optamos por aplicar o questionário (anexo ao final) apenas aos servidores do magistério que compõem a carreira, excluindo-se os demais profissionais da educação. A escolha desses profissionais teve por base o quadro permanente estabelecido no plano de carreira do magistério municipal que, por sua vez, menciona somente cargos de professores.

Deste modo solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto/GO, autorização para aplicação presencial dos questionários aos 89 professores que compõem a carreira do magistério municipal, atuantes nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental 1.^a e 2.^a fase, lotados nas 7 unidades de ensino do município. Os questionários não foram aplicados aos agentes de educação infantil que trabalham nas creches, uma vez que esses cargos não são abrangidos pelo referido plano de carreira.

A pesquisa aplicada aos principais interlocutores da política educacional traçada para o município de Barro Alto/GO, busca apresentar os aspectos relacionados ao trabalho e a valorização docente, tendo em vista que são raros os espaços cedidos aos docentes para que eles possam avaliar, expressar e manifestar a motivação que possuem ou não em relação à carreira de forma apropriada.

As perguntas do questionário estão divididas da seguintes forma: informações pessoais (sexo, idade, cor/raça, estado civil, escolaridade, se tem filhos e se mora no município onde trabalha); dados funcionais (forma de contratação, carga horária, etapa e área de atuação, tempo de serviço, horas em cada atividade de trabalho); qualificação profissional nos últimos 18 meses (qual atividade, quanto teve que pagar, dispensa para participação, interesse em frequentar, e se exerce a atividade de professor em outra instituição); interação com a legislação (conhecimento do plano de carreira, participação nas discussões, piso salarial, recebeu aumento através de formação continuada, conhecimento de outras legislações). Através destas informações foi possível identificar o perfil e as características principais dos professores municipais, para melhor compreensão do objeto da pesquisa. Das questões apresentadas o enfoque do trabalho se dará principalmente nas: 1, 3, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 19 e 24 (questionário segue em anexo). As outras questões descartadas tiverem um número inexpressivo de respostas e não contribuíram com a pesquisa.

Seguindo o objetivo desta análise, a partir dos dados coletados, conseguimos traçar o perfil de docentes por sexo e idade, conforme mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa revelou que a maior parte dos docentes é do sexo feminino e, em relação à faixa etária, a maior parte tem entre 31 e 50 anos (85%).

Engels (1984), no livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e o Estado”, trata da divisão sexual do trabalho como algo que acontece naturalmente, apresentando o homem como o provedor da alimentação através da caça, da pesca e de serviços fora da casa, enquanto a mulher tem os seus afazeres no âmbito doméstico. Seus utensílios e ferramentas seriam diferenciados, adequando-se ao seu tipo de trabalho. O homem aparece como defensor do seu grupo social, sendo responsável pela segurança e amparo da família, visto que a mulher seria um ser frágil.

No mundo antigo a mulher não fazia parte das principais resoluções sociais ao lado dos homens, sua presença era, por assim, dizer, figurativa, e por um longo tempo manteve-se inferior e dependente (TOURAINÉ, 2006, p.212).

Essa visão acerca dos gêneros, de modo geral, ainda que nos desvinculemos de sua ótica naturalista em razão da construção social e distante do determinismo biológico, no entender de Bourdieu (1999) corresponde à divisão entre feminino e masculino que está enraizada em nossa cultura que permanece machista e patriarcal, que concebe forças com base na virilidade sexual, de forma que a ordem social das coisas, bem como das atividades, são organizadas com base na oposição entre o masculino e o feminino.

O pensamento de Bourdieu (1999) é um contributo à reflexão necessária nos dias que seguem acerca da naturalização da divisão entre os sexos, fato que parece estar ultrapassado em muitas décadas, mas que uma vez observado na ordem dos acontecimentos, das coisas, das atividades e ações, surge evidente, interpondo-se segundo a oposição entre os sexos. Para o autor (2007), estas são imposições sociais que os indivíduos não podem evitar, pois são esquemas de comunicação já configurados socialmente, de ideias que não podem ser relativizadas, mas que conformam o *habitus* social entre homens e mulheres.

Ao longo da história, as mulheres passaram por muitas lutas e discriminações para alcançarem um patamar de igualdade em uma sociedade fortemente patriarcal. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que elas receberam no plano teórico um aporte fundamental para a inclusão no mercado de trabalho na esfera pública, privada e social de forma igualitária.

Para Facchi (2011) a ascensão do multiculturalismo²³ que converge com a globalização, entre outros fatores político-sociais, permitiram que a mulher fosse ao encontro de reconhecimento social nas diversas esferas de trabalho, conciliando suas atividades profissionais com as atribuições relativas à família, à criação dos filhos, ou seja, com a vida doméstica, de maneira geral.

A luta pela igualdade de gênero passou por profundas evoluções aquisitivas no que diz respeito à conquista de direitos que contestam o patriarcado, mas há a necessidade de repensar e subverter a lógica de práticas patriarcalistas remanescentes na sociedade, gerada ainda pela dominação do homem, reproduzindo e alimentando as desigualdades entre os sexos, recriando preconceitos e dando continuidade a práticas injustas nas relações sociais (BOURDIEU, 2007).

A análise histórica deste evento perpassa por muitos anos e a inserção da mulher no mercado tornou-se mais forte após a Revolução Industrial pela necessidade de complementação de renda das famílias e a falta de mão de obra nos ambientes fabris. Nesse momento também surge a necessidade de qualificação dos trabalhadores ocorrendo assim a ampliação dos ambientes escolares.

A presença da mulher no mundo do trabalho se manifesta principalmente em profissões como o magistério, encontrando justificativa ao longo da história. A mulher era educada para o cuidado da família, criação dos filhos, para a atividade doméstica, enquanto o homem era educado para assumir a posição de provedor, detentor do poder.

Deste modo, o trabalho docente foi historicamente a profissão vista como apropriada para as mulheres, dada a valorização das qualidades e habilidades femininas combinadas com a possibilidade de carga horária diferenciada, validando o magistério como uma profissão feminilizada, naturalizada ideologicamente.

Destarte, as mulheres foram ganhando espaços, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, com as crianças menores que exigiam um cuidado diferenciado. Mesmo com a necessidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho a desigualdade ainda era imperiosa e o mesmo trabalho, exercido nas mesmas condições, era pago de formas desiguais, o que significa que o salário da mulher era inferior não restando dúvidas de que a questão de gênero influenciava, como ainda acontece hoje, os baixos salários.

²³ Diferenças culturais em um mesmo meio.

Assim, analisando os dados da pesquisa, observamos que as mulheres são maioria no campo de atuação da educação no município de Barro Alto/GO, onde 95% dos docentes são do sexo feminino. Outro aspecto importante que convém destacar é quanto aos cargos de gestão na educação, todos os sujeitos envolvidos na função de gerir são mulheres: 01 Secretária de Educação; 07 Diretoras de Unidade Escolar; 05 Diretoras de CMEI; 07 Secretárias de Unidade Escolar; 05 Secretárias de CMEI; 15 Coordenadoras Pedagógicas.

Quadro 1 - Cargos e Requisitos PCCS- Barro Alto/GO

| Cargo/Nível | Requisitos |
|---------------------|--|
| Professor Nível I | Ensino médio completo na modalidade normal para docência na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental; |
| Professor Nível II | Ensino Superior em curso de licenciatura plena para docência na educação infantil e no ensino fundamental, para o exercício de atividades de suporte pedagógico direto as atividades docentes; |
| Professor Nível III | Licenciatura plena, mais pós-graduação: especialização; |
| Professor Nível IV | Curso de Mestrado – Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> na área da educação. |

Fonte: Lei n.º 1.036 de 22 de agosto de 2012.

As informações apresentadas neste trabalho relativas à análise do plano de carreira nem sempre fazem referência à totalidade dos docentes, pois, certos aspectos aqui considerados não foram respondidos por todos os participantes da pesquisa.

Os cargos apresentados no plano de carreira estão divididos de acordo com as posições que compõem a carreira e são correspondentes a diferentes vencimentos. Essas diferenças têm como razão os níveis de formação para o exercício do magistério nas várias etapas do ensino; nelas a remuneração de professores e especialistas foram fixadas em função de sua qualificação, sem discriminação do grau escolar no qual trabalham. Ou seja:

Art. 9º - A remuneração dos profissionais da Educação (docentes e apoio pedagógico) será fixada em função de maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização, independente do grau de ensino em que atuem (BARRO ALTO, 2012).

Mais uma vez fica evidenciada na legislação que a maior titularidade incide em melhores salários, o que explica o grande número de Agentes de Educação Infantil enquanto para exercer a função de professor numa Creche (uma etapa da Educação Infantil) o desejável é formação em nível superior.

Variadas são as denominações utilizadas no Plano de Carreira para essas posições relativas à formação/titulação/habilitação do magistério, na maioria das vezes denominadas "níveis" e "classes".

Quanto as garantias estabelecidas na legislação municipal podemos citar alguns princípios básicos assegurados ao trabalhador docente pela Lei n.º 1.036/12 (PCCR), descritos no Art. 8º:

Art. 8º - [...]

- a) Ingresso exclusivamente por concurso público;
- b) Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- c) Remuneração que acompanhe o piso nacional, obedecendo a diferença percentual entre os níveis PI p/ PII de 13%; PII p/ PIII de 22%; e PIII p/ PIV de 30%.
- d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, bem como na avaliação de desempenho;
- e) O período reservado a estudo planejamento e avaliação, incluído na carga horaria de trabalho; (BARRO ALTO, 2012).

Pela análise do artigo 8.º (alíneas a, b, c, d, e), comparados aos dados coletados na pesquisa chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 14: Formas de ingresso na carreira – Barro Alto – Questão 8

| FORMA DE INGRESSO | PERCENTUAL DE CONTRATAÇÃO |
|------------------------|---------------------------|
| Concurso Público | 83,6% |
| Contratação Temporária | 16,4% |

Fonte: Dados da pesquisa.

O ingresso no magistério via concurso público representou para a categoria docente a possibilidade de transpor barreiras à medida que permite em seu processo a igualdade de condições, principalmente para as mulheres e pessoas de diferentes classes sociais, sem distinção de raça, cor, sexo, idade. Surge, portanto, como uma possível estratégia de institucionalização do princípio da igualdade e de combate aos preconceitos velados, haja vista que todos os candidatos são avaliados, exclusivamente, pelo critério da competência profissional.

A regularidade com que se observa a oferta de concursos concorre para a construção de uma identidade profissional conforme proporciona certa estabilidade social e econômica, reforçada pela permanência no cargo.

Para a composição deste trabalho foram consideradas apenas as formas de contratação destes profissionais, evidenciando na Tabela (14) que a maioria, 83,6%, foi contratada através de concurso público.

Vale lembrar que nos últimos 20 anos o município de Barro Alto/GO promoveu apenas 3 concursos para preenchimento de vagas de professores (2002, 2010 e 2015), sendo assim, não podemos dizer que o princípio de contratação através de concurso público, estabelecido na Constituição Federal e nas leis de regência, está sendo integralizado.

A questão n.º 13 da pesquisa: Há quanto tempo você trabalha como professor do Município? O resultado foi o seguinte:

Tabela 15 - Tempo de serviço como professor do município - Barro Alto – Questão 13

| TEMPO DE SERVIÇO | N.º DE PROFESSORES | PERCENTUAL |
|------------------|--------------------|------------|
| 1 a 3 anos | 16 | 26,2% |
| 4 a 10 anos | 17 | 27,9% |
| 11 a 15 anos | 8 | 13,1% |
| Mais de 20 anos | 13 | 21,3% |
| Não responderam | 7 | 5,5% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos na tabela acima que a maioria conta com menos de 10 anos de carreira.

Quanto a descrição da alínea “b”, a Lei n.º 1.036/12 em seu Art. 52 estabelece a garantia de licença para aprimoramento profissional, conforme descrição que segue:

Art. 52 – A licença para aprimoramento profissional, efetivo e estável, que poderá ser concedida pela Secretaria Municipal de Educação, sem prejuízo do vencimento ou da remuneração, para frequentar cursos de aperfeiçoamento ou especialização (BARRO ALTO, 2012).

Evidenciamos, ainda, que os professores participaram de diversas atividades de desenvolvimento profissional o que pode interferir na qualidade do ensino e no aprimoramento das técnicas de aprendizagem pelos dados seguintes:

Tabela 16 - Participação de atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses

- Barro Alto – Questão 14

| PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS | PERCENTUAL |
|---|------------|
| Cursos / oficinas de trabalho | 55,2% |
| Conferências ou seminários sobre educação | 24,3% |
| Programa de qualificação | 16,8% |
| Visitas de observação e outras escolas | 3,7% |

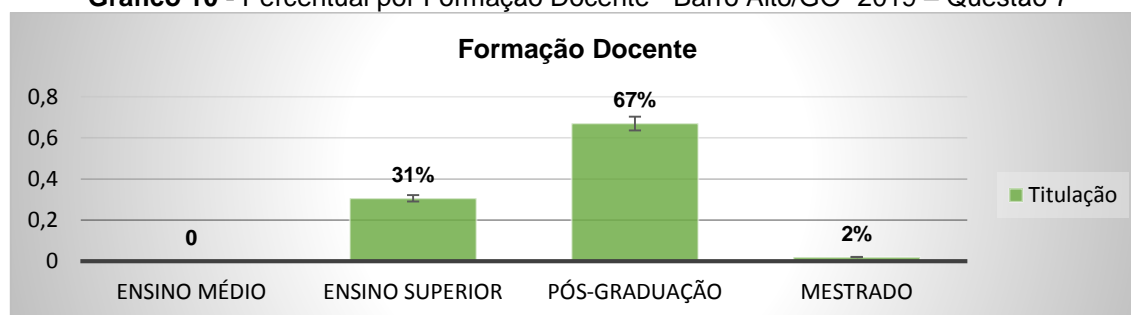
Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no exposto é possível perceber que no que se refere ao desenvolvimento profissional e atividades das quais os professores participaram nos últimos 18 meses, apenas 16,8% foram eventos para a qualificação profissional, ou seja, foi o menor índice. Apreendemos, ainda, que grande parte das atividades de desenvolvimento profissional está centrada na participação em cursos, oficinas de trabalho, conferências e seminários, o que também qualifica, porém não se dá de forma sistematizada e continua, como a natureza dos programas de qualificação permanente.

O resultado desta análise nos permite afirmar que a qualificação profissional é o ponto de partida para uma ascensão no trabalho, com garantia de melhores rendimentos e qualidade de vida.

O gráfico a seguir demonstra os índices de formação dos docentes conforme sua titulação, confirmando a baixa atratividade para a qualificação profissional:

Gráfico 10 - Percentual por Formação Docente - Barro Alto/GO- 2019 – Questão 7



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando falamos em qualificação profissional verificamos que muitas vezes independe da vontade do professor em participar ou não, mas, sim, de todos os fatores que envolvem o aperfeiçoamento, como: o tempo, o investimento financeiro do curso, a família, os amigos, a infraestrutura a ser utilizada, a alimentação, o transporte e, talvez, o mais importante, o reconhecimento profissional e financeiro. Este quesito fica

claramente demonstrado quando os participantes da pesquisa são perguntados, na questão 17, se no decorrer dos últimos 18 meses quiseram participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que as que integrou, no que temos o seguinte percentual:

Tabela 17 - Você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que participou nos últimos 18 meses - Barro Alto – Questão 17

| PRETENSÃO EM PARTICIPAR | PERCENTUAL |
|-------------------------|------------|
| Sim | 75,4% |
| Não | 21,3% |
| Não responderam | 3,3% |

Fonte: Dados da pesquisa.

É evidente, também, que o incentivo por parte dos governantes para uma qualificação profissional abrangente é ponto-chave para atender a busca incansável por uma educação de qualidade.

Conforme informações apresentadas pela Secretaria de Educação Municipal de Barro Alto/GO, no que se refere ao licenciamento para qualificação profissional, não constam nos registros municipais nenhuma licença deferida para este fim. Logo, quando os sujeitos da pesquisa foram perguntados, na questão 16, se para frequentar as atividades de desenvolvimento profissional em que participaram nos últimos 18 meses houve dispensa durante o período regular de trabalho, as respostas foram:

Tabela 18 - Você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que participou nos últimos 18 meses - Barro Alto/GO – Questão 16

| PRETENSÃO EM PARTICIPAR | PERCENTUAL |
|------------------------------------|------------|
| Sim | 24% |
| Não | 41% |
| Foi realizado em período diferente | 28% |
| Não responderam | 7% |

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão refere-se a dispensa para participar de atividades de desenvolvimento profissional que 41% dos participantes da pesquisa não obtiveram e

28% necessitou frequentar as capacitações/cursos em período diferente daquele em que trabalham, sendo assim a maioria.

Convém interpor que um pouco do reconhecimento profissional dos professores veio com o advento da Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta na alínea “e” do inciso III do *caput* do Art. 60, que trata do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, representando importante avanço no que diz respeito à valorização profissional dos docentes.

A Lei n.º 11.738/2008 determina em seu Artigo 2.º, § 4.º, que na conformação das horas trabalhadas deve ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária voltada para as ações e atividades de interação com alunos. De modo que ao menos 1/3 da jornada de trabalho precisa ser direcionada para atividades extraclasse, contudo, nada menciona acerca de punições para o descumprimento desta determinação. Além do exposto, determina que a União (os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) não pode fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica com valor abaixo do piso salarial profissional nacional para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais.

Entretanto, a referida lei causou contestações no Supremo Tribunal Federal (STF) e os governos dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), em 2008. Porém, a ADI em questão foi superada por decisão definitiva do STF que entendeu que a Lei n.º 11.738/2008 é plenamente constitucional. No entanto, mesmo com decisão favorável a lei supracitada, ainda não foi amplamente aplicada por todos os entes federados, tampouco nos sistemas de ensino do país, mas é preciso uma pesquisa detalhada para verificar se esta lei está sendo cumprida em todo o território nacional nas 5.570 cidades brasileiras.

Ao instituir o piso nacional salarial dos professores, estados e municípios tiveram que adequar os quadros salariais para garantir o pagamento do mínimo estabelecido na Legislação, ao passo que a falta de recursos é justificativa para a maioria das administrações públicas não cumprir as determinações legais.

De acordo com a já mencionada matéria publicada pelo jornal O Popular, em 19 de maio de 2018, sobre a situação de implantação da Lei n.º 11.738/2008 (que estabelece um piso salarial aos professores nos municípios goianos), é uma triste

realidade a falta de pagamento do mínimo estabelecido por lei. O maior problema apontado pelos gestores para o não pagamento do piso, segundo a reportagem, é a falta de recursos e, conseqüentemente, ter que ultrapassar os limites de gastos públicos nos quais os custos da administração não podem extrapolar a receita (ABREU; SOUZA; GODINHO, 2018).

Como salientado, a lei do piso não estabelece punições aos gestores por não pagar o mínimo salarial garantido aos professores, enquanto a Lei de Responsabilidade Fiscal – (LRF), Lei n.º 101/2000²⁴, dispõe sobre sanções às administrações e aos prefeitos que ultrapassarem os limites estabelecidos para despesas de pessoal, determinando a nulidade do ato de concessão até os limites legais. Como a LRF propõe punições aos gestores e a do piso não, utilizam-se desta artimanha para coibir e dificultar o pagamento do mínimo garantido em lei.

Na legislação municipal com a Lei n.º 1.036/2012 foi possível extrair os seguintes dados referentes ao quadro salarial dos professores:

Tabela 19 - Salário base referência em cada nível para 40hs semanais em 2019

| NÍVEL DO PROFESSOR | SALÁRIO BASE |
|---------------------------|---------------------|
| PI | R\$ 2.557,73 |
| PII | R\$ 2.890,24 |
| PIII | R\$ 3.526,09 |
| PIV | R\$ 4.583,92 |

Fonte: Secretaria de Educação de Barro Alto/GO

A falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história, assim, um ponto importante a ser analisado refere-se aos salários dos docentes, bem como todos os acréscimos que compõem sua remuneração tornando-a mais justa e igualitária.

Utilizando os dados da Tabela acima percebemos que o salário base no município está de acordo com o piso nacional para o ano de 2019, obedecendo a diferença estabelecida no plano de carreira nos percentuais entre os níveis: PI para PII de 13%; PII para PIII de 22%; e PIII para PIV de 30%.













²⁴ “Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000 - Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências” (BRASIL, 2000).

Para composição da remuneração são necessárias a soma do salário base juntamente com todas as vantagens pecuniárias percebidas pelo servidor e estabelecidas em lei.

Dentre as garantias determinadas na legislação que podemos considerar para composição da remuneração, vale mencionar as principais: adicional de titularidade de 30% (comprovar 1.080 horas de cursos na área educacional); adicional de regência especial de 15% (ensino fundamental) e 20% (educação infantil e zona rural), apenas para professores que estão em regência de classe nas diversas etapas da educação.

Nesta direção destacamos, também, no Estatuto e Plano de Carreira, a possibilidade de promoção funcional que ocorrerá de duas formas: por meio de progressão vertical (mudança de um nível para outro) e progressão horizontal (mudança de uma referência para outra):

Tabela 20 - Possibilidades para promoção funcional

| | |
|-----------------------|--|
| Progressão vertical | <p>Caracterizada pela mudança de nível para outro superior, comprovada a habilitação exigida.</p> <p>13% 22% 30%</p> <p> Curso superior  Especialização  Mestrado ou doutorado</p> <p>PI PII PIII PIV</p> |
| Progressão horizontal | <p>É a movimentação por merecimento do professor de uma referência para outra, dentro de um mesmo nível, obedecidos os requisitos de participação de 120 horas em programas ou cursos de capacitação.</p> <p>3% 3% 3% 3% 3% 3% 3% 3% 3%</p> <p>        </p> <p>A B C D E F G H I J</p> |

Fonte: Lei n.º 1.036, de 22 de agosto de 2012.

O primeiro plano de carreira que foi editado em 1998 pela Lei n.º 562 e já contava com tais garantias, estabelecia, ainda, que fosse realizado o enquadramento dos professores que se encontravam no quadro efetivo municipal, os quais hoje contam com mais de 20 anos atuando na docência.

O enquadramento foi efetivado e os servidores foram automaticamente para referência subsequente conforme informações do Departamento de Recursos Humanos do município. Um dado importante observado refere-se aqueles cuja data de admissão conta com mais de 20 anos, uma vez que o servidor mais antigo está na referência “E”, ou seja, o atraso na concessão é algo visível.

A principal situação vivenciada pelos professores da rede municipal de Barro Alto/GO diz respeito ao momento da concessão, ou seja, não basta integralizar todos os requisitos para a concessão, tem que haver boa vontade dos gestores para concretizá-la. Este dado revela que as conquistas na legislação, por si só, não garantem a efetivação das mesmas. Há uma tensão permanente entre o interesse de classe, de um lado os que defendem o capital e de outro os trabalhadores explorados, que vendem sua força de trabalho e continuam a produzir mais-valia. Neste sentido, a força que pode tencionar os interesses dos trabalhadores, incluindo os trabalhadores da educação, é manifestada pela organização não-governamental, quer sejam os sindicatos, associações, ou representações de classe.

Em geral, no que se relaciona à mobilidade na carreira, por exemplo, sucedem-se situações distintas: a legislação municipal garante os direitos, porém, a aplicabilidade fica a cargo dos gestores que vinculam suas prioridades em cada momento histórico, elevando, dessa forma, a descaracterização da valorização profissional dos professores, tema de destaque nas diversas legislações relativas ao trabalho docente.

De maneira que a formação continuada dos docentes, versada como condição de avanço e melhora na qualidade do ensino pela mesma lei que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007), não avança como esperado como revelam os dados, pois, ao serem perguntados se nos últimos anos receberam algum reajuste em decorrência de formação continuada, 57,6% dos pesquisados, afirmou não ter recebido, ou seja, reflete a falta de incentivos para a formação profissional.

Quanto ao segundo princípio da Lei do Piso, que trata da composição da jornada de trabalho, o Art. 8.º da Lei que instituiu o Plano de Carreira no município estabelece a garantia de reserva do período para estudo e planejamento dentro da carga horária.

No quadro salarial dos professores municipais a carga horária está definida em 20, 30 e 40 horas, escalonadas conforme a modulação de cada unidade de ensino. Pela leitura do questionário chegamos ao seguinte percentual:

Tabela 21 - Carga Horaria Semanal – Questão 9

| CARGA HORARIA SEMANAL | N.º DE PROFESSORES | PERCENTUAL |
|------------------------------|---------------------------|-------------------|
| 20 horas | 2 | 3,3% |
| 30 horas | 2 | 3,3% |
| 40 horas | 57 | 93,4% |

Fonte: Dados da pesquisa.

A jornada semanal máxima permitida está prevista no Art. 7.º, XIII, da Constituição Federal de 1988, conformando um total de 44 horas semanais. Ocorre que o mesmo texto Constitucional, em seu Art. 37, XVI, também estabelece permissões para acumulação de cargos públicos, dando o direito de exercer dois cargos ao professor desde que haja compatibilidade de horários e a sua remuneração não extrapole o teto mencionado no inciso XI do artigo 37 da Constituição.

Partindo da interpretação dos arts. mencionados, se extrai que a autorização constitucional, ao permitir a acumulação remunerada de dois cargos de professor (Art. 37, XVI), pretendeu fomentar ainda mais a precarização do trabalho docente, pois, se a legislação permite jornada máxima de 44 horas semanais, com tal exceção poderá o professor realizar até 88 horas desde que tenha compatibilidade de horário, independentemente das entidades nas quais irá exercer as atividades e isso é o que acontece com muitos professores que trabalham manhã, tarde e noite.

Com essa permissão os entes públicos preferem manter os mesmos professores trabalhando com carga horária exacerbada, em detrimento de solicitarem novos concursos, uma vez que os custos ficam menores ao se comparar as despesas de qualificação profissional, transporte, alimentação, plano de saúde entre outros de uma nova contratação. Contudo, ao agirem assim, não pensam na qualificação, qualidade do ensino, vida social e saúde mental destes profissionais.

Outro ponto contraditório é a remuneração do professor não ultrapassar o teto constitucional estabelecido para cada ente federativo, essa questão é um desestímulo à qualificação profissional, considerando que um professor mestre ou doutor, no município, está vinculado ao teto salarial do subsídio do prefeito e que de nada adiantará o PCCS.

Diante dos dados apresentados, percebemos que o professor enfrenta todos os dias o desafio de, com a mesma carga horária de outros profissionais, dividir o seu tempo em planejamento de aula, salas de aula com o maior número de alunos possível

e conseguir manter a disciplina, realizar tarefas administrativas, correção de trabalhos, provas e, mesmo diante disso, se preocupar com a busca por conquistar e manter os melhores índices exigidos pelos governos.

O período dedicado a interação com os educandos, conforme as respostas recebidas para a questão 12 do questionário, demonstrou que a grande maioria, 68,85%, permanece de entre 20 e 30 horas semanais em sala de aula, enquanto as horas de atividades fora de sala, para a maioria (45,90%) gira em torno de 5 e 10 horas semanais.

Tabela 22 - Tempo gasto em sala de aula – Questão 12

| Horas de atividades | N.º de professores | Percentual |
|---------------------|--------------------|------------|
| 20 a 30 horas | 42 | 68,85% |
| 31 a 40 horas | 8 | 13,12% |
| Não responderam | 11 | 18,03% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 23 - Tempo gasto com atividades fora da sala de aula – Questão 12

| Horas atividades | N.º de professores | Percentual |
|------------------|--------------------|------------|
| 1 a 4 horas | 17 | 27,87% |
| 5 a 10 horas | 28 | 45,90% |
| 11 a 20 horas | 7 | 11,47% |
| Não responderam | 11 | 18,03% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Logo, tendo em vista o fluxo contínuo na composição da jornada de trabalho do professor, dado o fato de que o trabalho educativo não se inicia no momento em que o professor entra na sala de aula e nem termina com o fim da aula, a integralização (de todas as atividades) é medida que ultrapassa os muros da escola e muda, na prática, as condições de trabalho dos professores. Por isso é tão importante exigir que se respeite o máximo de 2/3 da jornada em atividade de interação com os educandos.

Com relação à busca por seus direitos enquanto docentes, percebemos que a desmotivação dos professores vem de encontro à não aplicação dos direitos já garantidos por lei, pois, independe do conhecimento sobre a legislação de regência que eles possuam, tanto local quanto nacional, mas, sim, da pretensão dos gestores, como demonstrado nas questões 19 e 24:

Tabela 24 - Questão 19: Conhece o Plano de Carreira do Magistério Municipal

| CONHECE O PCS | N.º DE PROFESSORES | PERCENTUAL |
|-----------------|--------------------|------------|
| Sim | 52 | 85,2% |
| Não | 7 | 11,5% |
| Não responderam | 2 | 3,3% |

Fonte: Dados da pesquisa.

O conhecimento da legislação permite a busca pela concretização dos direitos já garantidos por lei. Contudo, como sabemos, a luta pela valorização dos professores perpassa por muitos anos e está longe de acabar, por isso é tão importante conhecer e identificar as competências, limitações e expectativas, fortalecendo a categoria, repensando as atitudes dos gestores de modo a auxiliar na tomada de decisões.

O interesse em conhecer os direitos e garantias que fundamentam a valorização profissional docente é abrangente, a categoria de professores pesquisados no município diz ter conhecimento não apenas da legislação local, mas, também, das normas e legislações nas quais estão fundamentadas. Na questão 24 fica demonstrado:

Tabela 25 - Questão 24: Marque os documentos/ leis que você conhece

| LEIS QUE VOCÊ CONHECE | | | | |
|-----------------------|--|--|--|---|
| Respostas: | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 | Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Lei n.º 13.005/2014 | Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Lei n.º 11.738/2008 | Plano Municipal de Educação. Lei n.º 1.132/2015 |
| Sim | 93,4% | 70,5% | 59% | 52,4% |
| Não responderam | 6,6% | 29,5% | 41% | 47,6% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Deste modo, percebemos que só poderá ocorrer a verdadeira valorização docente mediante mudanças concretas nas políticas públicas voltadas à educação, com prioridade nas condições de formação e trabalho dos professores, bem como na realidade das escolas. Também se faz necessário compreender a educação como processo, direito e um projeto de Nação. Neste sentido, as análises e planejamentos (para a educação) não podem ser baseados em uma visão economicista. Os recursos direcionados à educação não devem ser analisados em rubricas como despesas, e, sim, como investimentos. Tal compreensão ultrapassa a análise contábil, trata-se de

uma concepção de gestão pública, de sociedade, com vistas a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, não existe valorização do trabalho docente sem a observação do trinômio – carreira, jornada de trabalho e remuneração, com garantia de acesso e permanência nos quadros da docência, além de esforços empreendidos nas políticas públicas universais para a educação. De modo que é necessário, também, que para que possamos melhorar a qualidade do ensino, o professor deve passar a ser personagem fundamental dessa história de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento deste estudo foi se constituindo e se transformando a partir da análise do processo do trabalho docente, desenvolvidas e adequadas às demandas e condições materiais de cada tempo histórico. Nesse sentido e em atenção ao referencial teórico-metodológico, os limites da pesquisa estão centrados no exame detalhado do esforço de subsunção do trabalho docente, encetado pela força dominante da sociedade capitalista.

Nosso problema de pesquisa, apresentado na Introdução, assim se apresentou: os objetivos - geral e específicos - assumiram sua função neste trabalho, ou seja, apontaram as metas que pretendíamos chegar, as etapas a serem cumpridas para dar conta do problema a ser investigado. De forma articulada, objetivos e problemas sustentaram nossa discussão teórica.

As linhas gerais que orientam o debate sobre a valorização do trabalho docente confirmam, de um lado, aspectos relacionados a origem e constituição do trabalho docente, que tem as marcas próprias da sociedade na qual se realiza o processo de organização dessa profissão e sua inserção no mundo do trabalho e, por outro, o conjunto articulado de políticas educacionais de formação, carreira, remuneração e condições de trabalho que requerem simultaneidade na ação que conduz ao melhoramento substantivo no sistema educacional brasileiro.

Como assinalado no Capítulo I, Marx reputou o processo de trabalho como interação do homem com o mundo natural em que o ser humano, com sua própria ação consciente, se apropria das forças naturais a fim de satisfazer suas necessidades.

Como apreendemos neste estudo, o trabalho, então, não pode ser analisado somente segundo aspectos técnicos ou por seu conteúdo material, ele precisa ser entendido conforme a forma social histórico-concreta em que se apresenta. Contudo, Marx não ignora o grau de desenvolvimento das forças produtivas em seus estudos, em contrário, se volta para o desvelamento dos segredos do capitalismo de seu modo de produção, uma vez que este está oculto dentro de suas forças produtivas intrincadas. A visão de Marx com relação ao capitalismo parte da categoria valor, onde o trabalho precisa receber uma análise que associe o aspecto social com a forma valor, considerando que o trabalho é a substância do valor.

Quando discutimos trabalho e suas representações na sociedade capitalista logo o relacionamos com a produção material de bens, assim como fazemos a respeito de qualquer outro serviço. Porém, no que se refere ao trabalho docente, essa discussão retrata um ponto importante para se compreender a identidade profissional do professor, considerando-se que o modo de sua prática, os objetivos e a finalidade de seu trabalho, vêm constituir a base dessa identidade.

Por esse motivo, a compreensão acerca da natureza do trabalho docente além de perpassar por uma análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como a raiz do trabalho e da relação dos professores com seus alunos, precisa ter como ponto inicial o entendimento com relação ao espaço escolar como local de trabalho e como ela é, bem como, como a escola e seus agentes se relacionam com a comunidade/sociedade capitalista contemporânea.

Assim, no Capítulo I concluímos que as diferentes formas e concepções que o trabalho docente assumiu, na proporção que as forças produtivas foram evoluindo e desenvolvendo a relação entre os indivíduos e a natureza, trouxe como consequência o aperfeiçoamento da divisão social do trabalho, composta pelas relações entre os agentes da produção, o objeto e os meios de trabalho, as quais se intensificaram nas últimas décadas com a ascensão das políticas neoliberais.

Tal reestruturação do capitalismo, em alcance global, foi seguida de uma reformulação produtiva, “marcada pela competitividade, eficiência e lucratividade, apoiado ideologicamente pela retomada das ideias liberais sob uma nova roupagem, o neoliberalismo” (BERNARDES, 2012).

Esses aspectos são, portanto, elementos auxiliares na compreensão do quadro mais recente da educação pública em nosso país, por conseguinte, da escalada da ideologia neoliberal e da precarização do trabalho docente que diante da compreensão do papel da educação pública das funções do Estado neoliberal e da consolidação do projeto societário pode desvelar as nuances e faces da realidade imbuída de precariedade, presente no trabalho dos professores.

Na tentativa de compreender as origens de alguns dos problemas vivenciados, atualmente, pela profissão docente, em especial no âmbito da Educação Básica, no Capítulo II percorremos o processo histórico de constituição do sistema educacional no Brasil, destacando as principais características e contribuições de cada período, sobretudo no que se refere ao trabalho docente e ao lugar ocupado por estes profissionais, ao longo da história da educação brasileira, tentando encontrar os

elementos que contribuiriam com o processo de (des)valorização profissional do professor.

Sobre a estreita relação entre qualidade no ensino, condições de trabalho e valorização do magistério, no Capítulo II aperfeiçoamos, também, o entendimento sobre a educação no Brasil que vem passando por diversas reformulações conceituais, estruturais e operacionais, no sentido de ampliar sua abrangência e alcance, tanto em relação às etapas e modalidades da educação básica, quanto em relação à valorização dos profissionais da educação. A melhora na qualidade da educação básica pública só será conquistada através de planos de carreira, salários atrativos, processos de formação inicial e continuada, ou seja, de condições de trabalho adequadas e, ainda, da manutenção de critérios sérios quanto aos requisitos que conformem as equipes de profissionais que detenham o perfil necessário à condução de uma escola não só melhor enquanto espaço educacional, mas enquanto local propício tanto a discentes quanto aos docentes.

Assim, a precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto na educação pública e, para isso, será necessário considerar a própria estrutura escolar não como uma simples edificação, mas como espaço compartilhado em seu ambiente físico e social, com um padrão mínimo de qualidade, assim como políticas de valorização docente, carreira profissional e retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno e atrativo.

Muitos dispositivos legais fazem uma relação entre o reconhecimento existente entre valorização do magistério e efetivação do plano de carreira, como na LDB/96, Art. 67, e no Art. 206 da CF/88, documentos nos quais se definem os princípios de como o ensino será ministrado e contemplam, ainda, a instituição do plano de carreira que visa garantir o pagamento do piso salarial.

Como vimos, é aí que se inicia a construção do conceito de valorização que deve estar intrinsecamente ligada às concepções de qualidade de ensino, qualidade de vida e bem-estar do trabalhador, utilizando da carreira como mecanismo que desenvolve os elementos: a) formação; b) condições de trabalho; c) remuneração, que viabilizam esta valorização.

Outro importante ponto é a remuneração do professor que é um elemento necessário à sua valorização. Ela é uma retribuição que gera o sentimento de achar-se devidamente pago pelo trabalho executado e que lhe daria uma equiparação

quando comparado com as demais profissões, pois se vê em uma realidade onde profissionais com a mesma formação e remuneração, ou até entre os professores que exercem a mesma função, mas com diferentes formações, percebemos grandes desigualdades salariais, o que contribui para que o docente entenda sua desvalorização.

Apreendemos, no tocante ao exposto, que apesar de não resolver por si as décadas de problemas relacionados à valorização dos profissionais do magistério, a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério público da Educação Básica (PSNP), Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, objetiva tornar a carreira do magistério um pouco mais atraente no que se refere ao campo salarial e, ainda, busca inferir maiores e melhores condições de trabalho e de realização profissional para os docentes. O motivo é a necessidade de conferir valor à profissão docente, conferindo a ela a viabilidade que outras áreas profissionais já detêm, pois, de modo igual, este é um campo profissional tão importante às estratégias voltadas para o desenvolvimento social e econômico-social quanto qualquer outra, ou melhor, pode ser ainda mais importante, uma vez que tem seu papel formativo em todas as outras.

Por conseguinte, a legislação educacional mostra uma realidade laboriosa no que diz respeito à elaboração dos planos de cargos e remuneração e demais prerrogativas, pois, os Planos realizados sem minuciosa atenção e observância acerca das necessidades que o sistema de ensino apresenta e as condições orçamentárias disponibilizadas pela administração podem conduzir à inviabilidade e à impossibilidade do cumprimento das leis (nacionais, estaduais e municipais). Desde a criação do PSNP, em 2008, temos um valor mínimo para o início da carreira no magistério e a evolução do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica passou de R\$ 950,00 (2008) para R\$ 2.886,15 (2020), conformando um aumento percentual de 203,8%. Relativo a este aspecto, entende-se que para que a valorização docente ocorra de forma efetiva, faz-se primordial que as políticas educacionais tratem dos aspectos formação, carreira e salário de forma conjunta, e não isoladamente, tendo como finalidade o desenvolvimento da profissão docente, bem como o estímulo à profissão.

No esforço por delinear caminhos possíveis para a compreensão das políticas públicas de valorização do trabalho docente, buscamos apresentar no Capítulo III a forma pela qual está estruturada e implementada a carreira dos profissionais do

magistério na Rede Municipal de Ensino de Barro Alto/GO, base da pesquisa empírica, apontando os principais elementos que contribuíram para o acesso e permanência na profissão. Para isso nos utilizamos de questionário semiestruturado que nos revelou as contradições da realidade vivenciada.

Estimando o grande número de profissionais envolvidos no processo de ensino, a sociedade não pode considerar o Magistério como atividade secundária. O trabalho do professor é cobrado por sua importância econômica, principalmente no preparo dos indivíduos para o mundo do trabalho, contudo, sua importância cultural e política não é acessória.

Esta investigação deu-se pela abordagem aos docentes em seu ambiente concreto de trabalho, onde o professor exerce seu ofício diante de várias contradições, uma vez que o trabalhador docente não produz uma mercadoria, um elemento palpável, no entanto, trabalhar com o conhecimento faz parte da reprodução e contribui com a manutenção do capitalismo, de forma consciente ou não, e se espera, um dia, poderá contribuir com sua superação. Assim, para Quintaneiro (2003, p.26) e conforme procuramos estruturar esta pesquisa aplicada “aos fenômenos historicamente produzidos, [nos utilizamos da] ótica dialética [que] cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem”.

Deprendemos que aspectos relevantes das políticas públicas, relacionados ao trabalho docente na rede municipal, considerando suas contradições, dilemas e desafios, estão evidenciados na necessidade de compromisso do poder público com a atualização e aperfeiçoamento da legislação referente aos profissionais da educação, conforme descrito no Art. 3.º, V, o princípio da valorização dos profissionais da educação, e Art. 67 da Lei Federal n.º 9.394/96, que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação.

De modo que, visando compreender a situação econômica e social dos professores da educação básica municipal de forma apropriada, este estudo conta com as seguintes considerações: características e descrição básicas das condições de vida e trabalho do professorado; as dimensões do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, tudo isso como as condicionantes/variáveis que precisam ser compreendidas para que possamos chegar ao entendimento do que, de fato, pode ser compreendido como medidas eficazes de valorização docente.

E, com base no universo de dados apresentados pelo INEP através do Censo Escolar 2019, e disponibilizado pelo IBGE, buscando atender o objeto de pesquisa aqui estudado, resumimos os principais indicadores – 1.736 alunos matriculados; 12 unidades de ensino; 89 professores; 62 agentes de educação.

Como observamos, ao integrar o sistema de ensino a legislação municipal deverá seguir as diretrizes e bases estabelecidas para cada modalidade, definindo o quadro de servidores funções e remunerações. Contudo, o que se verifica pela presente análise é a criação do cargo de Agente de Educação Infantil pela Lei n.º 1.116 (17 de dezembro de 2014), com a exigência mínima de nível médio, sem especificar a modalidade normal, ratificando uma visão economicista da educação, uma vez que para os profissionais com menor titularidade os salários também serão menores, o que descaracteriza o cargo de professor e configura a criação de tais cargos como manobra para contenção de gastos.

Nesse ponto é oportuno lembrar que são cargos criados posteriormente à LDB de 1996, de forma que a contradição aqui é transparente, uma vez que o cargo de Agente de Educação Infantil, que não exige a formação necessária para o exercício da docência, interfere diretamente no processo de valorização profissional e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Verificamos pela pesquisa que, do total de profissionais atuando nas salas de aulas, constam 62 agentes de educação para um número de 271 alunos matriculados nas creches, enquanto, na 1.ª e 2.ª fase, 1.465 alunos são colocados sob os cuidados de 89 professores, portanto, a proporcionalidade é discrepante. Considerando apenas o salário, sem acréscimos previstos em lei ou ainda as contribuições incidentes à folha de pagamento, alcançamos um valor de R\$ 84.320,00. Se essas vagas fossem ocupadas por professores com formação mínima em nível superior, desconsiderados acréscimos, este total saltaria para R\$ 115.611,70. O município, grosso modo, faz uma “economia” na ordem de R\$ 67.291,70, sem aqui considerarmos férias, 13.º salários, entre outros direitos trabalhistas.

O método adotado no presente estudo nos ajuda a identificar a contradição existente na criação do cargo de Agente de Educação Infantil, sendo que a lei maior para a educação, a LDB n.º 9.394/96, exige como qualificação mínima para o exercício da docência o ensino médio completo na modalidade normal, porém, o que ocorre na verdade é a criação desse cargo pós-LDB sem o requisito específico para que os

sujeitos exerçam as atividades típicas de professores, contrariando o princípio da formação com qualidade para o professor.

No item 3.3.1 destacamos os parâmetros gerais dos docentes da rede municipal tendo como base os resultados obtidos através do questionário semiestruturado. A escolha para aplicação deste questionário partiu da análise de dados disponibilizados pelo INEP e seguiu as diretrizes da legislação municipal. Como o enfoque da pesquisa se refere às políticas de valorização do magistério público optamos por aplicar o questionário (anexo ao final) aos profissionais do quadro permanente estabelecido no plano de carreira do magistério municipal que, por sua vez, menciona somente cargos de professores.

A pesquisa revelou que a maior parte dos docentes é do sexo feminino (95%) e em relação à faixa etária, a maior parte tem entre 31 a 50 anos (85%).

O ingresso no magistério por concurso público representou, para a categoria, a possibilidade de transpor barreiras à medida que permite, em seu processo, a igualdade de condições, principalmente para as mulheres e as pessoas de diferentes classes sociais, sem distinção de raça, cor, sexo, idade. Surge, portanto, como uma possível estratégia de institucionalização do princípio da igualdade e de combate aos preconceitos velados, haja vista que todos os candidatos são avaliados, exclusivamente, pelo critério da competência profissional. Dos pesquisados 83,6% foram contratados através de concurso público, destes profissionais 54,1% contam com menos de 10 anos na carreira.

Percebemos que, com relação ao desenvolvimento profissional, quando os professores pesquisados foram perguntados de quais participaram nos últimos 18 meses, apenas 16,8% disse ter tido oportunidade de fazer cursos voltados para a qualificação profissional, ou seja, representou o menor índice, o que indica que o governo investiu pouco em qualificação no trabalho. Inferimos que grande parte das atividades de desenvolvimento profissional está centrada na participação em cursos, oficinas de trabalho, conferências e seminários, deixando de lado a formação continuada determinada pela LDB.

A falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história, ou seja, ponto importante a ser analisado refere-se aos salários dos docentes, bem como todos os acréscimos que compõem a remuneração tornando-a mais justa e igualitária. De modo que, utilizando os dados da pesquisa concluímos que o salário base no município de Barro Alto/GO está de acordo

com o piso nacional para o ano de 2019, que é de R\$ 2.557,73, obedecendo a diferença estabelecida no plano de carreira nos percentuais entre os níveis PI p/ PII de 13%; PII p/ PIII de 22%; e PIII p/ PIV de 30%.

Nessa conformidade, entre as garantias estabelecidas na legislação que podemos considerar para composição da remuneração, vale mencionar as principais: adicional de titularidade de 30% (comprovar 1.080 horas de cursos na área educacional); adicional de regência especial de 15% (ensino fundamental) e 20% (educação infantil e zona rural), apenas para professores que estão em regência de classe nas diversas etapas da educação.

Nesta direção destacamos, também, do Estatuto e Plano de Carreira a possibilidade de promoção funcional que pode ocorrer de duas formas: por meio de progressão vertical (mudança de um nível para outro) e progressão horizontal (mudança de uma referência para outra).

A principal situação vivenciada pelos professores da rede municipal de Barro Alto/GO refere-se ao momento da concessão, ou seja, não basta integralizar todos os requisitos para a concessão, é necessário concretizá-las. Este dado é revelado quando comparado à data de admissão ao enquadramento na referência, em que o mais elevado está na letra “E”, chegando à conclusão de que as conquistas na legislação, por si só, não garantem a efetivação das conquistas.

Em geral, no que se refere à mobilidade na carreira, sucedem-se situações distintas: a legislação municipal garante os direitos, porém, a aplicabilidade fica a cargo dos gestores que vinculam suas prioridades em cada momento histórico, elevando assim a descaracterização da valorização profissional dos professores.

Assim, a formação continuada dos docentes, importante condição para a superação dos desafios quanto à qualidade do ensino, contemplada na lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007), não avança como esperado segundo revelam os dados. Ao serem perguntados se nos últimos anos receberam algum reajuste em decorrência de formação continuada 57,6% dos pesquisados afirmaram que não receberam, dado que descortina a falta de incentivos para a formação profissional.

Quanto ao segundo princípio da Lei do Piso, que trata da composição da jornada de trabalho em 40hs semanais, segue acompanhado pelo Art. 8º da Lei que instituiu o Plano de Carreira no referido município que conta com 93,4% dos

professores com essa carga horária e que estabeleceu a garantia de reserva do período para estudo e planejamento dentro da mesma; porém, ocorre que 68,85% dos entrevistados diz utilizar entre 20 e 30 horas semanais na interação com os educandos, enquanto as horas voltadas para atividades fora da sala de aula, em sua maioria, ou seja, 45,90% está entre 5 e 10 horas semanais.

Nesta direção, o problema de pesquisa desta dissertação, buscando entender a realidade a partir de uma análise situacional do Município de Barro Alto/Goiás, como já mencionado, está ancorada nos 3 pilares que definem a valorização docente – carreira, jornada de trabalho e remuneração –, e encontrou as seguintes respostas:

- 1- A carreira do magistério municipal foi estruturada desde 1998, mas sua implementação não foi satisfativa e, em 2002, novo projeto foi estabelecido, de forma colaborativa e participativa; havendo duas reformas posteriores em 2007 e 2012, que acompanharam as transformações num dado momento histórico.
- 2- O que observamos na análise é que embora o avanço legislativo represente uma conquista importante dos profissionais da educação, a mera existência de leis não garantiu a valorização do professor, visto que o interesse político, por trás dos que elaboram as leis, é muito maior do que daqueles que dedicam seu tempo à integralização dos requisitos para concessão dos direitos elencados na Lei.

Deste modo, percebemos que só poderá ocorrer a verdadeira valorização docente mediante mudanças concretas nas políticas públicas voltadas à educação, com prioridade nas condições de formação e trabalho dos professores, bem como na realidade das escolas. Neste sentido, as análises e planejamentos para a educação, não podem ser baseadas em uma visão economicista. Os recursos direcionados à educação não podem ser analisados em rubricas como despesas e sim como investimento. Esta compreensão ultrapassa a análise contábil, trata-se de uma concepção de gestão pública, de sociedade, com vistas a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, não existe valorização do trabalho docente sem a observação do trinômio – carreira, jornada de trabalho e remuneração, com garantia de acesso e permanência nos quadros da docência, além de esforços empreendidos nas políticas públicas universais para a educação.

QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte integrante de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Linha de pesquisa: Estado, políticas e instituições educacionais, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de Mestrado), sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual.

Este questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Para responder a maioria das perguntas, deve-se assinalar a resposta mais apropriada. Ao completar este questionário, por favor, entregue-o à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada. Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor entre em contato, pelo telefone (62) 99676-3944, ou por e-mail para ferreira.viviane@hotmail.com.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

| |
|---|
| 1. Qual é o seu sexo? <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino |
| 2. Estado civil <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> outros |
| 3. Qual é a sua idade? <input type="checkbox"/> Menos de 25 anos <input type="checkbox"/> 25-29 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> 40-49 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> +60 anos |
| 4. Como você se considera: <input type="checkbox"/> negro <input type="checkbox"/> pardo <input type="checkbox"/> branco <input type="checkbox"/> índio <input type="checkbox"/> outros |
| 5. Tem filhos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> mais <input type="checkbox"/> Não |
| 6. Mora no Município onde trabalha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| 7. Qual sua formação escolar? <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Ensino Superior Bacharelado <input type="checkbox"/> Ensino Superior licenciatura <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado Especifique o curso? |
| 8. Qual sua forma de contratação como professor? <input type="checkbox"/> Concursado <input type="checkbox"/> Temporário |
| 9. Qual é a sua carga horária como professor do Município? <input type="checkbox"/> 20horas <input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas |
| 10. Qual etapa da educação que atua? <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental 1ª fase <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental 2ª fase |
| 11. Disciplina que leciona é compatível com sua área de formação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |

| |
|---|
| <p>12. Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades nesta escola:</p> <p>a) Ensino de alunos na escola _____</p> <p>b) Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola _____</p> <p>c) Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola _____</p> <p>d) Outras (por favor, especifique): _____</p> |
| <p>13. Há quanto tempo você trabalha como professor do Município?</p> <p><input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1-3 anos <input type="checkbox"/> 4-10 anos <input type="checkbox"/> 11-15 anos <input type="checkbox"/> 16-20 anos <input type="checkbox"/> +20 anos</p> |
| <p>14. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional?</p> <p>() Cursos/ oficinas de trabalho</p> <p>() Conferências ou seminários sobre educação</p> <p>() Programa de qualificação</p> <p>() Visitas de observação a outras escolas</p> <p>() Outros. Especifique: _____</p> |
| <p>15. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?</p> <p><input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Uma parte <input type="checkbox"/> Tudo</p> |
| <p>16. Do desenvolvimento profissional em que você participou nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-lo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Foi realizado em período diferente do regular de trabalho</p> |
| <p>17. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>18. Você trabalha como professor em outra escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>19. Conhece o Plano de Carreira do Magistério Municipal?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>20. Participou de algum debate ou fórum sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>21. O seu vencimento está de acordo com o Piso Nacional do Magistério?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>22. Recebeu aumento ou correção salarial nos últimos 12 meses?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>23. Nos últimos anos recebeu algum reajuste, em decorrência de formação continuada?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> |
| <p>24. Marque os documentos/ leis que você conhece:</p> <p>() Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96</p> <p>() Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Lei nº. 13.005/2014</p> <p>() Plano Municipal de Educação. Lei nº 1.132/2015</p> <p>() Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Lei nº. 11.738/2008</p> |

REFERÊNCIAS

ABREU, Vandr ; SOUSA, Fabiana; GODINHO, Daryel. Professores de 89 municípios de Goiás recebem menos que o piso. **Jornal O Popular**. 19 mai. 2018. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/professores-de-89-munic%C3%ADpios-de-gois%C3%A1s-recebem-menos-que-o-piso-1.1531489>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirma o e a nega o do trabalho. 2^a Ed. - São Paulo, SP – Boitempo, 2009.

ARANHA, M. L. de A. **História da educa o e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A Educa o como Política Pública**. São Paulo: Editora Antunes Associados, 1997. v. 56.

BARRETTO, Elba Siqueira de S . MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p.103-140, 1 ago. 2001.

BARRO ALTO. Leis Municipais. [online]. [2020]. Disponível em: <https://www.barroalto.go.gov.br/leis-municipais/#:~:text=Lei%20Municipal&text=Lei%201.225%2F2018%20%2D%20Autoriza%20o,GO%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Lei%201.223%2F2018%20%2D%20Cria%20o,estrutura%C3%A7%C3%A3o%20e%20adota%20outras%20Provid%C3%AAs>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____. Plano Municipal de Educa o. 2015. FALTA

_____. **Lei Municipal n.  1.119/2014**. Regulamenta o Sistema Municipal de ensino de Barro Alto e estabelece normas gerais para sua adequada implanta o, reorganiza o Conselho Municipal de Educa o, cria o Fórum Municipal de Educa o e a Conferência Municipal de Educa o, e dá outras providências. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B07zZIFegFkLdkICSExPTFpkb2c/view>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. **Lei Orgânica do Município de Barro Alto Goiás**, 04 de abril de 1990. Dispõe sobre diversos aspectos da vida do município. Disponível em: <https://barroalto.megasofttransparencia.com.br/legislacao-e-publicacoes/legislacao-municipal>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BERNARDES, Adilson Toledo. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação: uma análise a partir de Ourinhos.. In: ANAIS DA XIII JORNADA DO TRABALHO, 1. 2012, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos...** Centro de Estudos de Geografia do Trabalho, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000142012000100040&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 14 set. 2020.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOHM-BAWERK, Eugen Von. **A teoria da exploração do socialismo comunismo**. 2ª ed., São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.

_____. **Constituição da Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p.1, Ed. Extra.

_____. **Lei 12.014, de 6/8/2009**. Altera o Art.61 da Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, com finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DOU de 7 ago.2009.

_____. Lei nº 11.738, de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. PALÁCIO DO PLANALTO. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n.2**, de 28/5/2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei 11.494, de 20 junho de 2007, Brasília, DOU de 29 de maio de 2009, seção 1, p.41 e 42.

_____. CNE. **Resolução N.º 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

_____. Senado Federal. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. SENADO FEDERAL. **PLS n.507 de 2003**. Modifica o artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: www.senado.gov.br/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=64606. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 1**, de 7 de abril de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. 2º Relatório de Monitoramento das Metas do PNE. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**, 2018.

_____. MEC. Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE)**: Brasília, DF, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da política: ação e liberdade** – Brasília: Liber Livro, 2015. 176 p.

BUENO, Francisco da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Lisa, 1988.

CANESIN, M.T. **Introdução à Teoria e ao Método em Ciências Sociais e Educação**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COELHO, Fabián. "Anti-valores". 30 mai. 2019. [online]. Disponível em: <https://www.significados.com/antivalores/> Consultado: 21 de maio de 2020.

COSTA, Silvio. O Trabalho como elemento fundante da humanização. *In: Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás*. v.22, n.3/5. dez. 1996, p.171-188.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do Professor: Neoliberalismo na Educação**. São Paulo: Sundermann, 2009.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p.189-202, 2009.

CPP. **Educadores brasileiros são os que mais passam horas ensinando**. 25 jun. 2014. [online]. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/1906-pesquisa-revela-que-docentes-brasileiros-sao-os-que-passam-mais-horas-ensinando>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticas. *In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Plano Nacional da*

Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, p.35-45.

DAL ROSSO, Sadi. Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: **Associativismo e Sindicalismo em Educação** – organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DE SÁ, T. T.; NETO, F. R. A. A Docência no Brasil: História, Obstáculos e Perspectivas de Formação e Profissionalização No Século XXI. **Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura** (ISSN: 2358-212X), v. 5, n. 1, 14 jul. 2016.

DOURADO, Luiz F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.10, n.18.2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DUTRA JÚNIOR et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público:** LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**, 1984. [versão online]. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, 1991.

FERNANDES, Rubens C. **Privado porém público:** O terceiro Setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume – Dumaré, 1994.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: Formação de Professores, Complexidades e Trabalho Docente. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização docente – SIPD**, PUCPR, 26-29 out. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**| Nova série, v. 1, n. 1, 2006.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas Educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **A loucura da razão econômica.** São Paulo: Boitempo, 2018.

HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, n. 144, p.73-80, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Rev. Educação: Teoria e Prática* – v. 21, n. 38, out/dez – 2011.

_____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.3-21, 1991.

HÖFLING, Eloisa M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *In: Caderno CEDES* – ano XXI, n.º 55 – pp.30 a 41 – Campinas, Novembro/2001.

IBGE. Barro Alto Goiás. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/barro-alto/panorama>. Acesso em: 02 mar. 2020.

IMB. Índice de Desempenho dos Municípios – 2018. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/idm/idm2018.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

INEP. Resultados e resumos. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Inep segue processo de organização das Sinopses Estatísticas da Educação Básica por município. 03 mai. 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-segue-processo-de-organizacao-das-sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-por-municipio/21206. Acesso em: 12 jan. de 2020.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** 2008. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Segundo tratado sobre o governo. Tradução de E. Jacy Monteiro. In: **LOCKE, John. LOCKE**, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.31-131.

_____. **Segundo Tratado do Governo Civil**. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. [1978] [online]. Disponível em: https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/04/locke-segundo_tratado_sobre_o_governo.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social** v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para uma ontologia do ser social** v. I. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**; Tradução de Newton Ramos de Oliveira; 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **O Capital**, Vol. 1/1. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Teorias da mais valia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p.404.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo, Hucitec, 1984.

MATTOS, Marcelo Bodoró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019. 156p.(Coleção Mundo do Trabalho).

MENEZES, I. V.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a Família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno**: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação – Tese (doutorado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb – Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/294-programas-e-acoes-1921564125/fundeb-1793880169/12327-fundeb-apresentacao/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. GT 9 – Trabalho e Educação. 28. **Reunião Anual da ANPED**. 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%201V%COLOQUI/comunica%7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. In: PINTO, José Marcelino; SOUZA, Silvana Aparecida de. **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. 2 ed. Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p.240-270.

ODELIUS, C. C.; CODO, W. Salário. In: W. Codo (Org.), **Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Álvaro Borges de; FARIAS, Dóris Ghilardi. **A concepção de Locke sobre propriedade**. **Revista da Esmesc**. v.13, n.19. 2006. Disponível em: <http://www.esmesc.com.br/upload/arquivos/2-1247231952.PDF>. Acesso em: 6 mar. 2020, 08:18:04.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente e Qualidade da Educação: Tradições e Contradições. **ANPAE**. 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor. In: _____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Organização Internacional do Trabalho (OIT) & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **A condição dos professores: recomendação internacional de 1966**. Genebra, 1984.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des) proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p.35-58, 2016.

PEREIRA BOMFIM, Adriana. **Profissão docente: laços de pertencimento e identidade**. 2015. 195 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 204 p.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Escola pública: trabalho produtivo ou improdutivo? **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 8, n. 16, 1994.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RÊSES, Erlando da S. Singularidade da profissão do professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **Ser Social**, Brasília, v.14, n.31, p.419 – 452, jul./dez. 2012.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpex, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. 1ª Ed., 2018, 176p.

_____. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 57. São Paulo, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Escola e democracia**. Autores Associados. São Paulo: 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. São Paulo: 2008.

SILVA, Josefa Alexandrina. **Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Sol, 2011. 128 p.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

