



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

ANA KAROLINA BORGES DE SIQUEIRA

**A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A (DES) VALORIZAÇÃO
DO DOCENTE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2023

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

ANA KAROLINA BORGES DE SIQUEIRA

**A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A (DES) VALORIZAÇÃO
DO DOCENTE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação submetida à Banca de Defesa designada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – MESTRADO, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais e Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar.

Professora Orientadora: Dra. Maria Cristina das Graças Dutra de Mesquita

GOIÂNIA
2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S618r Siqueira, Ana Karolina Borges de
A relação trabalho e educação e a (des) valorização
do docente da rede pública municipal de Goiânia /
Ana Karolina Borges de Siqueira.-- 2023.
88 f.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina das Graças Mesquita.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2023.
Inclui referências: f. 83-88.

1. Escolas municipais - Goiânia (GO). 2. Política
pública. 3. Trabalho. 4. Neoliberalismo. 5. Professores
de ensino fundamental - Goiânia (GO). I. Mesquita, Maria
Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 27/09/2023. III. Título.

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



**PUC
GOIÁS**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPQSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

**A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A (DES) VALORIZAÇÃO DO DOCENTE DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de setembro de 2023.

ANA KAROLINA BORGES DE SIQUEIRA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes /UEG

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito /IFG (Suplente)

EPIGRAFE

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

PAULO FREIRE

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra de Mesquita, que desde minha graduação acompanha meu processo formativo e, em especial, nesse mestrado, com muita paciência e generosidade, apoiou e compreendeu o momento desafiador pelo qual eu enfrentava.

AGRADECIMENTOS

Chegar à conclusão deste trabalho é um misto de emoções. Remete a gratidão superação e solidão. Para tanto, esse agradecimento, sem dúvida, é um dos principais escritos que deixo em registro. Primeiramente, agradeço a Deus, pois foi ele quem me sustentou e permitiu que eu chegasse até aqui. Diante de tantas perdas, desde o início do mestrado, em meio a pandemia, até o dia de hoje, não tenho dúvidas que se não fosse pela minha fé, não teria conseguido dar continuidade e concluído esse sonho que me acompanha desde a graduação.

Sempre idealizei retornar a academia para me tornar mestra, porém nunca imaginei que seria sem compartilhar esse momento com meu pai e minha avó/mãe, logo eles, que foram meus maiores admiradores e incentivadores. Posso imaginar que no dia de hoje os seus olhos estariam brilhando por mais essa vitória, porém ficaram pelo percurso e cruzei a linha de chegada sem eles.

Muitos acreditam que o mestrado é difícil, sabem das inúmeras noites de leitura e escrita, dos finais de semana de reclusão para estudo, das renúncias dos feriados para pesquisa, de certa forma estão certos, entretanto, para mim não foi só isso, tive que passar por tudo isso, com a ausência da pessoa que fazia o meu café para ajudar a despertar o sono, e acordar sem ter o familiar que me perguntava como está a escrita do capítulo e até mesmo àquela que manda ir estudar porque ia ficar com meus filhos.

Hoje, mesmo sem tê-los fisicamente, agradeço ao meu pai e a minha avó/mãe todos os ensinamentos, pois foi com base na educação, nos valores e nos princípios que eles me ensinaram, que consegui chegar até aqui. Assim, naqueles momentos em que o cansaço supera e a gente pensa que não vai conseguir, eu fechava meus olhos e lembrava o quão forte eles me fizeram. Ainda que eu não possa compartilhar com eles da maneira que gostaria, registro aqui o meu muito obrigada por tudo que fizeram e representaram até o último momento em que estiveram comigo nessa caminhada.

Com o mesmo grau de importância, estendo meus agradecimentos aos meus filhos e marido, que tiveram a paciência de suportar esse árduo tempo de dedicação da minha parte para a pesquisa, agradeço por se empenharem e permitirem que eu conseguisse concluir, mesmo com tantas dificuldades. Junto a meu agradecimento, quero deixar enquanto herança aos meus filhos, o registro do resultado não só de uma pesquisa, mas a resposta de um propósito, pois, mesmo vivendo tempos e situações tão desfavoráveis, persisti no que acredito, me permiti vivenciar esse momento e, de alguma forma, contribuir.

Haja vista que minha dissertação fala de trabalho e educação, não posso deixar de agradecer as minhas antigas chefes – Mabel Melo e Cyntia Souza e colaboradores da escola em que trabalhava. Enquanto trabalhadora – estudante, enfrentando não só os desafios que a vida me apresentava, mas também o do dia a dia da escola, recebi apoio e incentivo para que eu desenvolvesse os meus estudos. Ali, no chão da escola, acompanhando e vivenciando de perto o fazer do docente e o pulsar da educação, impulsionava e ratificava minha escolha.

A uma docente, trabalhadora e amiga, especificamente, registro o meu muito obrigada. A Karla Francielli, que além de companheira de trabalho, me estendeu a mão e me acompanhou durante todo esse processo.

Assim como, não tenho palavras para dimensionar a gratidão à minha orientadora Maria Cristina, ainda que sem baixar a exigência e os afazeres acadêmicos, soube com muita empatia respeitar todos meus momentos e compreender o contexto que eu vivia.

Para finalizar quero agradecer aos professores que compõem a minha banca e fizeram a diferença no resultado dessa pesquisa, os Prof. Dr. Renato Barro e Prof. Dr. Rodrigo Roncato. Que honra poder compartilhar esse momento e receber os ensinamentos de um professor que esteve comigo na graduação, na minha banca do TCC e hoje aqui no mestrado. A cada encontro, maiores foram as oportunidades que usufruir do aprender, obrigada Prof. Dr. Renato Barros. Assim, como também, fui privilegiada em poder conhecer, ouvir e aprender com Prof. Dr. Rodrigo Roncato, que com muita delicadeza e excelência também contribuiu com maestria para a finalização dessa investigação.

RESUMO

O presente estudo aduz algumas reflexões sobre a indissociável relação entre trabalho e educação ao que tange a (des)valorização dos professores do município de Goiânia. A pesquisa integra a Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do PPGE/PUC Goiás e dialoga com a pesquisa desenvolvida pela orientadora desta Dissertação que trata da Valorização Docente nos municípios do Estado de Goiás. À luz do materialismo histórico-dialético e por meio de uma pesquisa bibliográfica faz-se uma análise do Estatuto do Magistério da rede municipal de Goiânia. Busca-se saber como o Estatuto dos Servidores da Educação da rede municipal retratam a política de valorização docente em Goiânia? Para tanto, temos como objetivo geral interpretar e analisar o Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Goiânia, a fim de perceber se há nesses documentos uma política de valorização do professor e compreender como ela é percebida nestes documentos. Como objetivos específicos traçamos compreender o conceito de trabalho e educação; analisar o impacto neoliberal na relação trabalho e educação; identificar que elementos de (des) valorização se presentificam nos documentos da SME Goiânia. Pode-se observar que sob a égide do neoliberalismo a relação trabalho e educação, estabelecida no sistema capitalista, é perversa e distorcida de suas concepções ontológicas. Nesse sentido, a educação, por não estar desvinculadas das mudanças sociais, econômicas e políticas, se estabelece para a empregabilidade. O trabalho, especificamente, o trabalho docente, em seu percurso histórico, se desenvolve em um processo de formação instrumentalizada e de exploração da força de trabalho, sistematizando a ideologia neoliberal. Concomitantemente, a educação em prol do capital e não sob o viés humanitário está subordinada aos interesses econômicos e pautada nas leis de mercado. Ou seja, engendra a desigualdade social necessária para a manutenção do sistema econômico, político e social vigente. O Estado, enquanto maior promotor de políticas públicas, ao buscar orientação no neoliberalismo e na sordidez do capitalismo, só poderá oferecer uma educação que a compreende como produto e que tem por objetivo a empregabilidade. Marx ajuda a compreender isso, ao esclarecer que nesse tipo de sociedade, estratificada em classes sociais e regida pelo modo de produção capitalista, o trabalho se coloca a serviço e a instrumento de dominação e alienação do homem. A pesquisa nos permitiu afirmar que por meio das lutas e movimentos sociais, ao longo da história recente no Brasil, tivemos, avanços, mas, ao mesmo tempo, são configurados com marcos do pensamento neoliberal, portanto contraditórios.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Valorização docente. Trabalho. Educação. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The present study brings some reflections about the inseparable relation between work and education in terms of the valorization and decrease of the teacher in Goiania county. Under the historical-dialectical materialism and through a bibliographical research it is done an analysis of the Magisterium Statute and the Plan of Function and Salary from Goiania county schools. The study seeks how the Statute of Educational Servers and the Plan of Function and Salary retract the valorization policy of Goiania county's teachers. For this purpose, the study aims to comprehend the concept of work and education according to the historical-dialectical materialism, analyses the neoliberal impact in the relation between work and education; to identify which elements of valorization and decrease appears in documents from Goiania's Educational Office. It is possible to observe that under the neoliberalism protection the relation work/education, established in capitalist system, is mean and distorted from its essence and anthological conceptions. In this sense, the education, which cannot be unbind from social, economic and political changes, sets to the employability. The teacher's work, specifically, in its historical pathway, develops in a instrumented qualification and exploration of workforce, systematizing the neoliberal ideology. Thus, the education pro capital, and not under an humanitarian approach is subordinated to the economic interests of the industry. In other words, it engenders the necessary social inequality for the maintenance of the current social, political and economic system. When the State, as the biggest public policies instigator, searches guidance in neoliberalism and in the nastiness of the capitalism, it will only offer education that is comprehended as an economical product that aims the employability. Marx helps to comprehend this, when he clarifies that in this type of society, which is structured in social classes and governed by the capitalist mode of production, the work is placed on duty as an instrument for domination and alienation of humans. In this context, it is searched in which historical moment arises the perspective of teacher's valorization and how it is presented in Goiania's Educational Office. Since these documents are results of campaign, advances, but, at the same time, they are featured as marks of the neoliberalism thoughts, therefore contradictory.

Key words: Public policy. Teacher appreciation. Work. Education. Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EC	Emenda Constitucional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PCS	Plano de Cargos e Salários
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa	18
Quadro 2 - Rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas com rendimento de trabalho (em Reais) - Grupos de Atividade	55
Quadro 3 - Percurso histórico da legislação dos professores do município de Goiânia.....	63
Quadro 4 - Alterações no Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia, Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000.....	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aplicação dos percentuais Mínimos na Educação Municipal.....	76
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Caminho metodológico.....	17
CAPÍTULO 1 - RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA	22
1.1 Concepção de Trabalho enquanto categoria ontológica.....	22
1.2 A relação de indissolubilidade entre Trabalho e Educação	26
1.3 O processo histórico na (des)valorização do professor.....	31
CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	44
2.1 Trabalho e Educação na sociedade capitalista	44
2.2 Força de trabalho e Educação na concepção neoliberal.....	51
2.3 A educação sob as facetas do capital	54
CAPÍTULO 3 - CAPÍTULO 3 – VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: CONQUIATAS E DESAFIOS	
..661	
3.1 Contextualização histórica	62
3.2 Os Elementos do Neoliberalismo no Estatuto dos Professores da Rede Municipal de Goiânia.....	67
3.3 Articulação entre o macro (PNE) e o micro (PME).....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Não é surpresa ler documentos que têm como discurso a valorização do educador. A interface, enquanto avanço histórico, nos faz compreender que há uma Política de Valorização Docente. Entretanto, para a pesquisa e investigação da área de políticas públicas faz-se necessário se questionar, até que ponto essas legislações estariam realmente valorizando os profissionais da educação ou, até que ponto os documentos oficiais presentificam a lógica neoliberal.

O trabalho do professor é educativo, carregado de intencionalidade e, portanto, dotado de uma função social que necessita ser valorizada e reconhecida socialmente. Os elementos dispostos sobre a valorização do educador vêm de longa data. Torna-se necessário compreender o percurso histórico no qual foi se constituindo a profissão docente e, por consequência, as políticas públicas para sua valorização.

Neste trabalho, que integra a Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do PPGE - PUC Goiás, busca-se compreender como se deu o caminho desta valorização, as tensões permanentes e contraditórias no campo das políticas públicas para a educação, sem desconsiderar que tais políticas são frutos de lutas dos movimentos sociais e resultados de embates históricos. As políticas públicas são resultados de proposições emanadas pela sociedade civil e política, emanadas principalmente pelo Estado, na compreensão gramsciana, ou seja, estado ampliado¹.

Para tanto, faz-se necessário discutir e trazer para o estudo conceitos basilares como estado, política e políticas educacionais, os quais vão nos auxiliar a desvelar nosso objeto de estudo, além de buscar na legislação em vigor a objetivação destas lutas sociais.

Meu interesse pela temática vem sendo construído desde a graduação, quando discuti no meu trabalho monográfico, *A Educação sob a óptica do mercado: o desvelamento do discurso*. Posteriormente, com minha inserção ao trabalho docente, como professora e coordenadora de escola da rede privada, minha inquietação em relação à valorização docente foi me levando à necessidade de aprofundamento deste tema, por meio de novas pesquisas.

¹ ESTADO AMPLIADO – Na concepção gramsciana, com a socialização da política, o Estado se complexifica, incorporando novas funções e incluindo no seu interior as lutas de classes. O “Estado Ampliado” em Gramsci preserva a função coercitiva por meio da sociedade política, reafirmando a compreensão de Marx e Engels (1989), e incorpora a formação de consenso na esfera da sociedade civil. De acordo com Coutinho (1994, p.56) “[...] o Estado Ampliado se forma na conjunção de uma sociedade política (Estado stricto sensu ou Estado-coerção) e uma sociedade civil (esfera da disputa da hegemonia²³ e do consenso)” (ALMEIDA, 2020, p.82).

Com este propósito participei do processo seletivo para o Mestrado na PUC Goiás em 2021 e desde então tenho realizado meus estudos na perspectiva de desvelar, interpretar e analisar a valorização ou desvalorização docente.

As intercorrências vividas e sofridas no período da Pandemia do COVID-19 se apresentaram na minha trajetória como mestranda de forma drástica. Afora os problemas gerados por esta pandemia global, particularmente vivi momentos de grande tristeza, de perdas e de reorganização da vida pessoal e familiar. Ao que pesem tais desafios ainda a serem superados, esta pesquisa, no limite desta pesquisadora, vem se estruturando, à luz da ciência.

Apresenta-se como proposta problematizadora desta pesquisa: **Como o Estatuto dos Servidores da Educação/ Estatuto do Magistério da rede Municipal retrata a política de valorização docente em Goiânia?** Para além de verificar se a garantia de valorização está contida na legislação é importante compreender se os elementos do neoliberalismo se presentificam nesses documentos e como eles se manifestam.

A pesquisa está centralizada em analisar o processo de valorização docente inserindo um questionamento desta valorização quando acrescentamos o prefixo “des” a esta palavra. A compreensão dessa temática passa por diferentes enfoques como, análise de condição de trabalho, jornada laboral, planos de cargo e salário, formação inicial e continuada, atual regime de contratação entre outros. Discutir a valorização docente requer verticalização destes aspectos e não apenas o levantamento de dados ao que tange aos aspectos econômicos e financeiros como a remuneração e piso salarial.

Sendo assim, o objeto em estudo é concebido tanto de âmbito conceitual como social. Neste sentido há que se reconhecer a necessidade de buscarmos esse processo histórico de luta desde a origem da profissão até a interface do sistema vigente.

Para tais estudos, compreendemos a necessidade de discutir acerca de trabalho e educação no modelo vigente, uma vez que tratamos do trabalho do docente. Para tanto, reflexiona o trabalho no aspecto defendido por Marx e Engels, em que a vida humana se estabelece a partir do trabalho.

Para os autores, por meio do trabalho que o homem transforma intencionalmente a natureza e se humaniza, fazendo um mundo novo, o mundo da cultura. O presente estudo, concebe o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, a qual, o homem se faz humano ao realizá-la. Assim como descrito por Saviani (2013):

[...] é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a adequando-a às suas necessidades, o

homem parece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007, p. 155).

Entretanto, a acumulação de capital ou ainda a apropriação dos bens produzidos socialmente, nem sempre estão atrelados ao trabalho. Na atual sociedade capitalista, “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (SAVIANI, 2013, p. 155).

A relação trabalho e trabalho docente se dá no bojo de uma sociedade, no caso brasileira, organizada a partir do modo de produção capitalista. Neste sentido as políticas públicas emanadas pelo Estado vão atender aos interesses do capital visando a sua sociabilidade. A organização do Estado², que vem cumprindo historicamente com políticas tendenciosas a uma determinada classe, está estruturada a partir do ideário neoliberal.

Dessa forma, o trabalho perde sua essência humanista e emancipatória e passa ser determinado por uma sociedade capitalista, dividida em classes e pautado na exploração. Obtém-se assim, como mencionado por Frigotto (1998), o trabalho enquanto alienação, mercadoria e mão-de-obra.

Neste sentido, instaura-se a divisão entre mão-de-obra e donos dos meios de produção, trazendo sequelas à própria noção ontológica do homem. Aqueles que antes faziam do trabalho o meio de sobrevivência e humanização, vêm-se obrigados a vender “sua força de trabalho”, enquanto mercadoria e meio de dominação da classe exploradora. Essa por sua vez, o desvaloriza para continuar no poder e na exploração. Nesse cenário, estabelece uma relação entre trabalho e educação.

Ao que tange a educação, observa-se que está enraizada a um sistema estratificado em classes e submergido a desigualdade e exploração, sob a égide do mercado. Ou seja, a escola se torna uma instituição perfeita para a reprodução das relações sociais, de tal forma que “a transformação da estrutura social não passa pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 60).

É possível comprovar que a dialogicidade entre os dois eixos, trabalho e educação, tem como cerne o processo de humanização. Entretanto, delimitados pelo capital e pela exploração, de um lado tem a venda da força de trabalho e, do outro, o não reconhecimento dessa força, para que o processo de exploração seja permanente e contínuo. Nesse movimento, a escola segue “formando” trabalhadores pois:

² ESTADO - Na visão de Gramsci (2000) a noção de Estado é explicitada da seguinte maneira: Se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraça de coerção [...] por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil (GRAMSCI, 2000 *apud* ALMEIDA, 2020, p. 83).

[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital (SAVIANI, 2013, p. 85).

A partir desta reflexão, Saviani (2013, p. 14) nos convida a refletir sobre o objetivo da escola, pois “a escola existe, pois, para a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Ou seja, a escola tem uma função educativa e com princípios pedagógicos e não a de formar mão-de-obra para produção da mais-valia. A concepção de educação, e a de trabalho docente são basilares para analisar a valorização dos trabalhadores/docentes os quais formam ‘novos trabalhadores’.

Para Saviani (2013) a educação é trabalho e se situa na categoria de trabalho não material. Considera-se neste trabalho que o produto não se separa do ato de produção, pois o ato de ensinar, prescindir do professor e do aluno, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (p. 20). O trabalho docente refere-se ao processo de formação humana, na essência e na integralidade da identidade da educação e do trabalho: humanização.

Sob a égide neoliberal a educação está a serviço do capital, ou seja, em prol da formação de mão-de-obra. Conseqüentemente, negligencia seu comprometimento com a formação transformadora, emancipatória e crítica. Sendo assim, privilegia-se um ensino baseado na globalização da produção, do consumo e do conhecimento técnico ou mínimo. Por esse ângulo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 116) destacam:

Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais [...]. Ela tem função primordial desenvolver novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado.

Nessa perspectiva, a escola se coloca a serviço da eficiência e da formação do exército de trabalhadores para a reserva e trabalha com um conceito de ciência que se baseia na neutralidade e objetividade. Neste processo influenciado por ideias neoliberais a educação ignora uma formação capaz de humanizar e assume como primordial a preocupação com a produção e com o desenvolvimento econômico. Segundo Gentili (1995), isso faz com que a

educação se preocupe em cobrir as necessidades do mundo do trabalho, tendo por finalidade o que os neoliberais denominam de empregabilidade.

Caminho metodológico

Esta pesquisa tem como referencial teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético, por isso, é preciso considerar que a realidade se encontra em constante movimento. O homem é capaz de conhecer o mundo e, portanto, de analisá-lo através dos meios racionais, empíricos, afirmando que o conhecimento é relativo a cada época histórica e que a verdade é sempre provisória (MESQUITA, 2005). Nos dizeres de Demo (1995, p. 90): “Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe a visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica”.

As análises apresentadas foram possíveis uma vez que entendemos que toda verdade é histórica e resulta de lutas, contradições e superações. Infere-se que a análise considera o movimento histórico e de contradição pertencente a ele, ou seja, é concebido a partir de sua realidade aparente e observado e compreendendo-o na totalidade.

Com base na teoria³ marxista, o objeto de estudo em questão não é considerado apenas na individualidade, mas sim em sua totalidade e a partir dos quatro princípios da dialética: tudo se relaciona, tudo se transforma, há mudança qualitativa e, por fim, unidade e luta dos contrários.

TUDO SE RELACIONA: [...] se apresenta como um todo coerente no qual objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente [...] TUDO SE TRANSFORMA: O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecida definitivamente, sempre inacabadas [...] MUDANÇA QUALITATIVA: A transformação das coisas não se realiza num processo circular de repetição, [...]. Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num momento produz o qualitativamente novo [...] UNIDADE E LUTA DOS CONTRÁRIOS: A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética (GADOTTI, 2012, p. 24, destaques do autor).

Ainda que os apontamentos de Marx tenham vários anos, sua ontológica, clássica e contingente concerne ao atual cenário, pois, as consequências das alterações sociais que fundamentam seus estudos estão inerentes ao modelo vigente. Haja vista, “[...] a gênese, a

³ Concepção marxiana de teoria – a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhado a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si (NETTO, 2011, p. 25).

consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17).

A valorização docente é um tema contemporâneo e de interesse dos profissionais que se dedicam ao magistério e a todos que se preocupam a Educação. Colocando a relação “trabalho e educação” ao centro do debate, faz-se necessário conhecer os impactos neoliberais sobre o homem enquanto sujeito histórico e fruto de sua ação com o trabalho. Haja vista que trata-se de um movimento estratégico imposto e alicerçado em um determinado modelo de Estado.

Estudar a valorização docente sob a óptica da dialética pressupõe entender essa realidade intrínseca e determinada por uma sociedade transformada em um ‘novo modo de vida, capitalista urbano-industrial’, conseqüentemente com “[...] novas orientações, regras, critérios, medidas de valores que passaram a orientar as relações sociais: ou seja, outras formas de pensamento/conhecimento” (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO *apud* PAIVA, 2017, p. 60).

Com base na compreensão de Netto (2011), o objeto de estudo dessa pesquisa parte da aparência, valorização docente, para, conseqüentemente, chegar-se à essência, ou seja, à estrutura e dinâmica que a envolve. Na teoria marxista, o objeto de estudo é a ‘sociedade burguesa’ e é nela que a relação sujeito-objeto é estabelecida. É com base nas primícias dessa sociedade que se estuda e analisa a atual valorização docente.

Portanto, trata-se de analisar “[...] no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado” (FRIGOTTO, 1998, p. 25). Sob este ângulo, configura-se o ‘trabalho docente’ e, ao mesmo tempo, é para esse sistema que a educação vem formando mãos de obra.

Um trabalho de pesquisa deve ser construído a partir de elementos os quais lhe dão forma, direção e possibilidades. Desta forma, na definição deste percurso, para além do problema de pesquisa, com a justificativa das razões que movem os pesquisadores na busca do entendimento de um fenômeno social, o qual traz como tema de pesquisa, apresenta-se de forma esquemática a síntese deste percurso, por meio do quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa

QUADRO DE COERÊNCIA	
TEMA	OBJETO
Valorização Docente a partir da: <ul style="list-style-type: none"> • concepção ontológica de trabalho e educação; • reflexo neoliberal na relação trabalho e educação. 	Valorização Docente na rede Municipal de Goiânia.

PROBLEMA		OBJETIVO GERAL	
Como o Estatuto dos Servidores da Educação/ Estatuto do Magistério da rede Municipal retrata a política de valorização docente em Goiânia?		Interpretar o Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Goiânia, a fim de perceber se há nesses documentos uma política de valorização do professor e compreender como ela é percebida nestes documentos.	
DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ANÁLISE DOCUMENTAL e BIBLIOGRÁFICA
CAPÍTULO I	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de trabalho • Conceito de trabalho • Categoria de trabalho • Conceção de educação • Relação trabalho e educação • Percurso histórico da valorização docente • Valorização docente na perspectiva ontológica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o conceito de trabalho e educação a partir do materialismo histórico-dialético. 2. Discorrer sobre o que entendemos como valorização docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tese de doutorado em Educação. • Limoneiro (1977) • Saviani (2007) • Manacorda (2017) • Gadotti (2012) • CF/1988 • LDB/1996
CAPÍTULO II	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho e educação na sociedade capitalista. • Reflexo neoliberal no trabalho e na educação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar o impacto neoliberal na relação trabalho e educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brzezinski (2020) • Gentilli (1995) • Frigotto (1998) • Libaneo (2012; 2018; 2019)
CAPÍTULO III	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos do neoliberalismo no Estatuto dos servidores da Educação do Município de Goiânia • Manifestação da lógica neoliberal por meio dos elementos: eficiência; meritocracia e individualismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar que elementos do neoliberalismo se apresentam no Estatuto do Magistério SME Goiânia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto do Magistério do Município de Goiânia

Fonte: Elaborado pela autora

Essa proposta de estudo se desenvolve a partir de pesquisas de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender a complexidade e a riqueza dos fenômenos sociais, culturais e humanos através de uma perspectiva interpretativa e contextual.

Flick (2009, p. 20) descreve a importância da pesquisa qualitativa,

[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões chaves para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões bibliográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro de nova diversidade de ambientes, subculturas, estilo e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico da questão.

A referida afirmativa destaca a importância da pesquisa qualitativa em investigar as realidades únicas e as perspectivas dos participantes em seus contextos específicos. A pesquisa qualitativa não apenas procura compreender o que acontece, mas também o porquê e como acontece. A abordagem investigativa da pesquisa qualitativa busca explorar as motivações, as crenças, os valores e os contextos por trás das ações humanas.

Utiliza-se para tal a pesquisa documental e bibliográfica. Para Caulley (1981 *apud* Lüdke e André (2020, p. 45) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Os autores destacam “o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica”, além disso, garantem que a pesquisa documental pode dar uma maior estabilidade aos resultados obtidos, pois os documentos podem ser consultados em diferentes momentos.

A análise documental permite fundamentar as afirmações, sendo considerada como uma “fonte natural de informação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45). Para a análise optou-se pela utilização de documentos oficiais a nível nacional como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que definiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que define o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. E a nível municipal utilizou-se da Lei nº 7.997 de 20 de junho de 2000 que aprova o Estatuto dos Servidores do Magistério Público e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.

O referencial teórico foi essencial para interpretar e analisar o objeto que também se relaciona com a concepção marxista. Trata-se de trazer para a pesquisa, intelectuais que se dedicam a estudar os pressupostos da Teoria Social de Marx, como Dermeval Saviani (2013), Moacir Gadotti (2012), José Paulo Netto (2011), Mario Manacorda (2006; 2017), Gaudêncio Frigotto (1998), entre outros. Acrescentam-se neste referencial as contribuições de Gentili (1995), Bianchetti (2005), Libâneo (2012; 2018; 2019); Brzezinski (2020) e outros.

Para os estudos que se propõe realizar, foi dedicado o primeiro capítulo na dialogicidade entre trabalho e educação na sociedade capitalista, trata-se da compreensão do conceito de trabalho, em que se discute a relação indissociável entre trabalho e educação estabelecida na sociedade capitalista, assim como a caracterização da educação sob a égide neoliberal.

O segundo capítulo, contempla a valorização docente, buscando no processo histórico a constituição da profissão professor/a. Foi inserido na discussão, os conceitos de educação pública e de qualidade no modelo vigente. Para a análise crítica e reflexiva desses temas, fez-

se necessário retroceder e compreender os ganhos e as responsabilidades dos encargos estabelecidos ao longo da história.

Por fim, no terceiro capítulo refletiu-se sobre o Estatuto do Magistério da rede municipal de Goiânia, em que se realizou uma análise das alterações que as legislações que tratam da relação trabalho e valorização docente sofreram ao longo do processo histórico. Questões como, por que e por quem as mudanças ocorreram; qual o contexto social, econômico e político que serviram de base para estas mudanças; entre outras perpassam nosso estudo.

Tomando nota dos resultados, análises e discussões, as considerações finais, apresenta uma síntese dos estudos realizados.

CAPÍTULO 1 - RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

O presente capítulo aduz algumas reflexões sobre a dialogicidade entre Trabalho e Educação. Com enfoque crítico e dialético busca a abordagem da concepção ontológica de trabalho e educação, superando a superficialidade definida em compêndios e/ou dicionários e contrapondo a categoria de substância.

Para tanto, intentamos discutir a concepção histórica e ontológica de trabalho, a relação de indissolubilidade entre trabalho e educação e a concepção de educação enquanto trabalho. A partir de tal compreensão, busca-se identificar em qual momento histórico surge a perspectiva de valorização docente e quando e como ela se apresenta a sociedade.

A perspectiva aqui apresentada, assim como defendida por Marx e Engels (1963) subentende que a vida humana se estabelece a partir do trabalho. Com exceção das intercorrências estabelecidas pelo advento do capitalismo, pode-se dizer que a educação e o trabalho têm a mesma essência, ou melhor, se culminam na identidade, estabelecida pelo processo de humanização do homem.

A concepção de educação assumida neste trabalho, é a mesma defendida por Saviani (2007), portanto, uma educação orientativa, crítica e não reprodutivista. Haja vista que diante de uma sociedade estratificada em classes, com interesses opostos, é indispensável superar o modelo que reproduz a ideologia dominante e burguesa.

1.1 Concepção de Trabalho enquanto categoria ontológica

Compreender o conceito de trabalho a partir do aspecto histórico-ontológico, refere-se a “fundamento ontológico porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Sob este viés e com base nas contribuições de Marx e Engels (1963), podemos dizer que a vida humana se estabelece a partir do trabalho. Por meio dele, o homem transforma intencionalmente a natureza e se humaniza fazendo um mundo novo (o mundo da cultura), assim como descrito por Saviani (2013). Para Rocha e Mesquita (2020, p. 27):

Ao transformar a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades, e estes, por sua vez, impulsionam o indivíduo à realização de novos projetos; conseqüentemente, um novo objetivo surgirá. Além disso, pelo seu caráter social, o conhecimento adquirido se propaga por toda a sociedade, tornando-se patrimônio das futuras gerações.

Observamos que o trabalho condiciona a forma de existir, de ser e estar no mundo. Entender o trabalho, perpassa pela compreensão da natureza humana, dado que essa ação diferencia o homem dos demais seres vivos, pois ele produz continuamente sua existência.

Com base nos estudos de Saviani (2007), compreendemos que todas as características que delimitam a espécie humana são resultantes da ação de trabalho. Logo, a essência humana é o trabalho. Saviani afirma que “podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens.” (SAVIANI, 2007, p. 3). Ou seja, a essência do homem é produzida por ele mesmo por meio do trabalho que se desenvolve enquanto processo histórico.

Percebemos que a compreensão da concepção de trabalho é imprescindível, para falar das relações sociais e formação humana. Trata-se de uma ação determinante no modo funcional e de desenvolvimento de uma sociedade. A educação situa-se neste lugar, ou seja, das relações que os homens estabelecem entre si em um determinado tempo histórico e social. Ainda ao que tange a amplitude e complexa ação humana referente ao trabalho, Marx (2008, p. 211) esclarece que

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa 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.

A concepção de trabalho não se restringe a um ofício, função ou emprego. “O trabalho é a questão central de análise da constituição material, social e histórica dos homens, razão pela qual os levou a se organizarem em sociedade” (SILVA, 2019, p. 26). Nesse sentido, para Marx (2008) as relações sociais estão estruturadas pelas relações sociais de trabalho e produção, e sua divisão (MARX, 2008 *apud* SILVA, 2019, p. 26).

Não obstante, o trabalho é uma atividade vital e exclusivamente humana. Manacorda (2017), retomando os manuscritos de Marx, categoriza essa ação enquanto atividade livre e consciente, como caráter específico do homem. Porém, ele faz a ressalva que as condições da economia política degradam o meio para a satisfação das necessidades, mas isso será aprofundado no decorrer do capítulo.

Marx (2008) classifica o trabalho como ação humana não apenas por sua racionalidade. Segundo Manacorda (2017) em *A Ideologia Alemã*, Marx retoma as origens históricas do

homem e, ironicamente, retrata que ‘fazer história’, pressuposto da existência humana, é a ação de criar condições de viver, ou seja, satisfazer as necessidades humanas.

Para Marx o homem, desde sua origem, se distingue dos animais quando começa criar seus meios de subsistência. Para isso, age de forma voluntária, universal e consciente sobre a natureza, ou seja, com trabalho. Portanto, trabalho enquanto atividade exclusivamente humana e na distinção do animal, haja vista que “o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela não se distingue, [...] enquanto o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência. Tem uma atividade vital consciente” (MANACORDA, 2017, p. 59).

Diferenciando a ação humana da ação dos animais sobre a natureza, ainda que ambos buscam satisfazer as necessidades, Saviani (2017, p. 217), esclarece que:

[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades: Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1963 *apud* SAVIANI, 2017, p. 217).

Nesse processo de buscar e de garantir a vida, o homem se forma enquanto homem, dado que sua existência humana não é garantida pela natureza e nem recebida como dádiva. Ao mesmo tempo que o homem produz e mantém sua existência, ele se torna humano. “Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2017, p. 3).

Nessa perspectiva, compreende-se que trabalho é basilar,

[...] define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a adequando-a às suas necessidades, o homem parece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007, p. 155).

Interessa-nos, sobretudo, compreender a categoria trabalho, enquanto categoria simples, produto das abstrações mais gerais (LIMOEIRO, 1977). Em relação à categoria trabalho a autora acrescenta que,

Por ter na sua simplicidade a generalidade, ela se aplica a qualquer trabalho, em qualquer tempo ou lugar. Mas a abstração capaz de produzi-la é produto de condições

históricas no âmbito das quais, unicamente, ela é plenamente válida, trazendo consigo não só a verdade teórica, como também a verdade prática (LIMOEIRO, 1977, p. 26).

Esse teor de trabalho, não se limita ao ‘trabalho remunerado’, haja vista que, nessa perspectiva, nem todos precisam ou têm acesso ao trabalho. Assim como também, já mencionado anteriormente, não se restringe a um ofício, função ou emprego. Para além, a categorização enquanto atividade humana voluntária, universal e consciente contrapõem ao que é natural, espontâneo e, principalmente, particular. Isto significa que o conceito de trabalho descrito até o momento não circunscreve a uma remuneração, portanto ‘ninguém vive sem trabalhar’, refere-se a toda ação humana.

Retomando e exemplificando a ressalva citada nos primeiros parágrafos deste capítulo, que as condições da economia política degradam o meio para a satisfação das necessidades, têm-se a divisão de classes: donos dos meios de produção e a dos não proprietários. Essa divisão determina a relação de domínio do homem sobre a natureza e determina o desenvolvimento histórico de sua atividade vital e, conseqüentemente, de suas relações sociais.

A principal característica da divisão do trabalho é o advento da propriedade privada. Com isso, “o trabalho perdeu [...] toda aparência de manifestação pessoal e apenas apropriando-se de uma totalidade de instrumentos de produção ou das forças produtivas se pode alcançar a manifestação pessoal” (MANACORDA, 2017, p. 60). Sobre isso, Saviani (2007, p. 155) ressalta que “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar”.

Esse contexto é ainda mais notório com a Revolução Industrial no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, em que a formação de centros industriais e profissionais liberais subsumiu as ciências naturais ao capital. Porém, em um breve revisitar histórico, encontra-se a instauração de um modo social de produção, em contraposição ao modo de produção feudal, caracterizado pelo acúmulo de capital e propriedade privada. Especificamente no Feudalismo, entre os séculos V e XVI, é perceptível a relação social estabelecida pela divisão do trabalho, entre os senhores e servos. Os senhores eram os donos da terra e do trabalho agrícola executado pelo servo, estrutura legitimada pela propriedade privada. Se for para a Antiguidade, tanto grego como romana, configura-se,

[...] de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (SAVIANI, 2007, p. 155).

Isso mostra que a transformação do trabalho enquanto meio de subsistência da ação de produção e obtenção de lucro, interligada às relações de poder e cultura da força de trabalho é um processo histórico. O marco entre as mudanças na concepção de trabalho enquanto categoria de subsistência à manutenção das esferas que condicionam a vida humana, foi exacerbada com o capitalismo.

Na sociedade feudal, ainda se prezava uma economia de subsistência. Entretanto, o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais e desenvolvimento da economia medieval, gerou produção excedente, ativou o mercado e consolidou a sociedade e o modo de produção capitalista. À vista disso, origina-se uma concepção de trabalho, conseqüentemente, de educação, pautada no mercado e na produção.

No decorrer da história da humanidade, o trabalho assume diferentes formas e concepções, à proporção que as forças produtivas evoluem em consequência do aperfeiçoamento da divisão social do trabalho. Na evolução do processo histórico do capitalismo, a divisão do trabalho sofreu profundas transformações. Desenvolveu-se uma relação entre os indivíduos e a natureza[...] somando uma massa de forças produtivas, [...], designando as condições de vida encontradas pelas diferentes gerações. A primeira grande divisão social do trabalho foi aquela que separou o campo da cidade e criou a subordinação do homem do campo ao homem da cidade. Isso fez com que o processo de divisão do trabalho fosse se intensificando na moderna sociedade capitalista, em todos os âmbitos da atividade humana (ALVES, 2009, p. 27).

1.2 A relação de indissolubilidade entre Trabalho e Educação

O trabalhar e o educar são ações exclusivamente humanas, mas isso não é substancial para esgotar os aspectos ontológicos de uma relação indissolúvel e historicamente estabelecida entre esses campos. Assim como visto no tópico anterior, o trabalho é a característica essencial na definição do homem. Ademais, o trabalho é a essência da formação humana e, que ao mesmo tempo o homem se produz, ele se forma.

Segundo Rocha e Mesquita (2020), se no trabalho o homem se forma, conseqüentemente, obtém-se um processo educativo. Conforme Saviani (2007),

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

À vista disso, origina-se o ponto de partida da relação entre trabalho e educação, especificamente, uma relação de identidade. Para Saviani (2007),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ainda que seja possível determinar a relação trabalho-educação, vale a ressalva, ao indicarmos que na interface com o modo de produção capitalista, origina-se uma dicotomia. As mudanças nos processos de desenvolvimento econômico e social, correlacionados à origem da propriedade privada e a expropriação da essência do trabalho como meio de garantir a existência, perpetra a dicotomia entre trabalho e educação.

Sem sair dos aspectos ontológicos, mas para melhor compreensão, faz-se necessário um rápido revisitar na linha do tempo. É perceptível que as mudanças no mundo do trabalho e no mundo das ideias, foram mais significativas principalmente, após três Revoluções sociais: Revolução Industrial (1750); Revolução Francesa (1789); Sublevações Operárias (1848).

Tratam-se de revoluções que “[...] alteraram a maneira de explorar os recursos naturais e a produção de bens: a Revolução Industrial alterou a transformação no sistema e controle de poder; e a Revolução Francesa foi delineando o modo burguês [...]” (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO, 2017 *apud* PAIVA, 2017, p. 59).

A partir da Revolução Industrial e posteriormente a Revolução Tecnológica, o trabalhador precisou buscar uma nova forma de realizar seu antigo trabalho, pois surgia a era de maior produção em menor tempo. Esse processo acontecia em um tempo de transição cada vez menor. Oliveira e Pochmann (2020), caracterizam essa transição em que,

A primeira revolução industrial da produção fabril artesanal de grupos de trabalhadores especializados com pouca tecnologia e sua transição para a segunda revolução industrial, que se caracterizou pelo uso de maquinário a vapor e eletricidade, motores à combustão e linhas de montagem com trabalho padronizado e trabalhadores com baixa qualificação profissional pelos métodos “Tayloristas e Fordistas”, duraram alguns séculos. Já, a duração do “Fordismo” e sua transição para a terceira revolução industrial do “Toyotismo”, da automação e da formação das cadeias produtivas globais com a utilização de trabalhadores qualificados estáveis e outros instáveis e precarizados, ocorreram em aproximadamente sete décadas. A mudança desta última para o início da quarta revolução industrial fundamentada na tecnologia digital durou apenas metade desse tempo, 35 anos, aproximadamente (OLIVEIRA, POCHMANN, 2020, p. 10).

Adjacente a esse cenário, crescia a demanda da qualificação, ou seja, profissionais cada vez mais capacitados. Por isso, a escola foi ganhando espaço. Conforme Saviani (2007),

O domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõem-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007, p. 158).

Com base nos estudos de Manacorda (2006), observa-se que historicamente os ensinamentos sempre foram condicionados pelas necessidades-da sociedade civil do momento. Na antiga Roma, o aprendizado da oratória era oferecido a uma pequena população, em prol da formação do homem político. Já na era feudal, os escravos não tinham acesso ao ensino das pequenas letras, pois não era útil para o seu trabalho.

Em uma era em que impera o capitalismo, tem-se “[...] a escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 157). Ou seja, uma escola em que a burguesia utiliza para “inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem” (SAVIANI, 2013, p. 60-61).

Independente do período histórico, observa-se que a partir da demanda social, localiza-se a origem da escola. Embora as necessidades fossem para todos, em uma sociedade dividida em classe - os donos dos meios de produção e os trabalhadores - a educação também se subdividiu para atender ambas as camadas: “A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Entretanto, não deve ser esse o objetivo da escola. “A escola existe, pois, para a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14). Isto é, a escola tem uma função educativa e com princípios pedagógicos.

A concepção de escola, conseqüentemente de trabalho docente, não a coloca a serviço do mercado, conforme ela foi delimitada a partir do modo de produção capitalista, mas sim enquanto “propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2013, p. 12). Ou seja, refere-se ao processo de formação humana, na essência e na integralidade da identidade da educação e do trabalho: humanização.

O trabalhar e o educar são culminâncias do processo de humanização. Entretanto, como resposta a uma sociedade estratificada em classes e de extrema desigualdade social, hoje tem

suas diretrizes determinadas pela lei de mercado. Sua essência sofre drástica transformação e o humanizar é expropriado para o lucrar.

A relação indissolubilidade entre trabalho e educação está estabelecida por um educar enraizado a um sistema estratificado em classes e submergido a desigualdade e exploração, sob a égide do mercado. Para isso, as instituições de ensino se tornam instrumentos de reprodução das relações sociais vigentes - exploração e dominação, de tal forma que “a transformação da estrutura social não passa pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 60).

A burguesia, [...] utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que trazem de sua própria classe (SAVIANI, 2013, p. 60-61).

Com base nos estudos de Chauí (2008), entendemos que a ideologia se refere a um conjunto de ideias, crenças, valores e visões de mundo que orientam e moldam o pensamento e comportamento de um indivíduo, grupo ou sociedade. Ela intenta explicar a realidade, a partir de um determinado grupo e de seus interesses, ao mesmo tempo que propõem um conjunto de princípios e diretrizes para guiar a ação humana e a organização social.

A ideologia está intrinsecamente ligada ao poder e à política, o que significa dizer que os grupos que detêm o poder (no caso do capitalismo, os grupos que detêm o modo de produção) difundem suas ideias as quais passam a ser hegemônicas. Na mesma linha de disputa hegemônica, temos a ideologia que difunde e defende o conservadorismo, tanto de valores sociais como econômicos e culturais.

No entanto, é importante destacar que a ideologia também pode ser objeto de contestação e conflito, uma vez que diferentes grupos podem ter visões e interesses divergentes sobre como a sociedade deve ser organizada e como os recursos e oportunidades devem ser distribuídos.

Para Chauí (2008), ideologia refere-se a ideias e representações que fixam e prescrevem o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Tem por finalidade produzir uma ‘universalidade imaginária’, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Portanto, “esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUÍ, 2008, p. 24).

Diante desse cenário, faz-se necessário a superação da educação reprodutivista, por meio de uma educação orientativa, crítica, emancipatória. Esse movimento pressupõe o desmonte e a transformação do modelo de sociedade capitalista que se impera.

Corroborando com essa escola enquanto fonte de alienação e instrumento reprodutor da ideologia dominante, com ensino reprodutivista, estabelece-se uma relação indissolúvel entre trabalho e educação voltados a esta perspectiva. Ou seja, temos um ensino voltado para a formação de mão de obra, necessidade básica para vitalidade do modo de produção capitalista, sobretudo nas escolas públicas que preferencialmente atendem às classes menos favorecidas. Segundo Saviani (2007), para a manutenção do sistema capitalista,

[...]os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital (SAVIANI, 2007, p. 85).

Em contrapartida, a dialogicidade entre trabalho e educação converge na contribuição de ambos ao processo de humanização. Pelo trabalho o homem se humaniza e a educação é um trabalho, nos dizeres de Saviani (1991, p. 20): “a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material”.

Esse trabalho, enquanto essência da história humana, proveniente de uma ação emancipatória e socializadora, a partir de Saviani (2013), se classifica em material e não material. O trabalho material, refere-se ao concreto, ou melhor, a um resultado. Já o não material, é definido como ‘o mundo das ideias’, ou seja, a ‘produção do saber’.

O trabalho não material, no qual a educação é categorizada, coaduna as ideias, valores, conceitos, saber e claro, cultura. Esta categoria de trabalho não material é subdividida em duas modalidades. Aquela em que o produto se separa de seu produtor, por exemplo, um livro. E a que o produto não se separa do produtor, pois, a produção e o consumo estão imbricados, por exemplo, a aula. “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo - produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Não obstante, o saber envolvido na ação educativa “implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também imateriais” (SAVIANI, 2003, p. 107).

1.3 O processo histórico na (des)valorização do professor

O/a professor/a, no percurso histórico, sofreu as interferências da sociedade diretamente no seu fazer pedagógico. Em cada momento histórico encontra-se um profissional dedicado no âmbito da educação com uma finalidade específica daquele momento. Consequentemente, configura-se a valorização desse profissional para a determinada sociedade.

Na era do Brasil Colônia os docentes eram religiosos, sobretudo os jesuítas. Ainda que objetivassem assegurar a hegemonia da metrópole, esses primeiros educadores eram responsáveis pelo ensino das primeiras letras por meio de temas exclusivamente religiosos. Nesse período, instauram-se os colégios jesuíticos, destinados à formação intelectual da elite colonial. Esses educadores realizavam o trabalho, porém não recebiam salários. Sua remuneração era “sua garantia de sobrevivência dava-se pela ordem a qual pertencia e não por remuneração do trabalho que desenvolvia como preceptor” (SILVA, 2019, p. 52).

Pode-se observar que na era do Brasil Colônia, a valorização docente era de caráter social, assim como o contexto da época, e sem remuneração financeira - salários. Segundo Silva (2019, p. 52), a valorização do professor na era Colônia vinculava-se a “[...] importância social e influência, e o poder político da ordem a que pertencia. Sua valorização profissional revelava-se também através do sucesso da aprendizagem de seus alunos e do seu conhecimento acumulado”.

Com análise desse marco histórico, compreende-se que a profissão docente no Brasil nasce precária e desvalorizada. Pois, surge

[...] com falta de financiamentos efetivos, péssimas condições de trabalho, remuneração digna e com um número crescente de matrículas, como informa Monlevade (2000, p.15) que “as despesas correntes do Colégio, no sustento dos religiosos e de seus cada dia mais numerosos alunos, que nada pagavam por seus estudos, derivavam crescentemente da produção das chácaras e fazenda [...]” (ALVES; SANTOS; SOUZA; MONTEIRO, 2021. p. 2332).

Após a fase do período colonial encontra-se o ‘Período Pombalino’, demarcando um histórico momento na educação, na formação e no reconhecimento do professor. O Período Pombalino ocorreu em meados de 1750-1777 e recebeu esse nome em referência ao ministro de Estado português Marquês de Pombal.

Nesse período, instituiu-se o poder público estatal como responsável e, consequentemente, a primeira tentativa de implantar um Estado laico, principalmente por meio

das aulas régias⁴. Isto posto, ainda que predominasse um caráter elitista, vale destacar que as aulas régias se caracterizam como avanço, enquanto sistematização de ensino público e laico e início do debate sobre assalariamento do profissional docente.

Seguindo o contexto social e econômico deste período histórico, o ensino jesuíta caía em declínio,

[...] devido o processo de urbanização da época e a preparação para o capitalismo, e o perfil de professor-sacerdote-jesuíta se fundou no contexto da sociedade escravocrata-agrária-exportadora, que obteve sua função durante o século XIX como educadores das elites agrárias, em um financiamento privado e empresarial. A expulsão dos jesuítas foi o choque necessário para se constituírem dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”⁵ [...]; e o das escolas particulares que então proliferaram, pago pela prodigalidade de fazendeiros ou comerciantes e pela novidade da época, a mensalidade dos alunos (ALVES; SANTOS; SOUZA; MONTEIRO, 2021. p. 2333).

Nesse cenário, a educação saía do controle da igreja e começava a ser regida pelo Estado. Coutinho (2020), retomando as contribuições de Nóvoa (1995) sublinha 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)” (NÓVOA, 1995 *apud* COUTINHO, 2020, p. 64). Inobstante, complementa dizendo não ter havido significativas modificações “nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre” (NÓVOA, 1995 *apud* COUTINHO, 2020, p. 64).

Em suma, por meio da reforma pombalina a educação colonial começava a ter a presença e a promessa do poder público. A primeira medida de impacto para a educação foi o Alvará da Lei que regulamentou a cobrança do ‘Subsídio Literário’ (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 39). Esse tributo foi o primeiro recurso destinado a custear as despesas com a educação.

Outro ponto expressivo desse período, correlacional ao que hoje tange a valorização docente, é que para arcar com a implantação e as consequências das aulas régias, originou-se a formação e a remuneração do professor. À vista disso, aqui surge uma perspectiva de “valorização do profissional docente, não mais pelo seu saber, autoridade e pertinência a uma

⁴ AULAS RÉGIAS - “As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750-1777). A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico” (AMORIM JÚNIOR, 2018, p. 51; destaque do autor).

⁵ SUBSÍDIO LITERÁRIO – tributos cobrados pelas Câmaras Municipais oriundo do abate de animais, produção de vinho e da destilação de cachaça (ALVES; SANTOS; SOUZA; MONTEIRO, 2021)

Ordem Religiosa, mas pelo valor do seu salário, também nomeado de honorário” (MONLEVADE, 2000 apud ALVES; SANTOS; SOUZA; MONTEIRO, 2021. p. 2334).

Tal remuneração era modesta e não garantia a sobrevivência do educador. À vista disso, os impasses referentes a remuneração docente no Brasil acompanham o professor desde a era colonial. Especificamente a esse período,

[...] os deputados das dezenove Províncias foram ao fundo da questão, reclamando um ensino público de qualidade que só poderia ser fruto da ação de professores qualificados e bem remunerados. Ora, o salário dos mestres, além de geralmente baixo, era diversificado em cada província e em cada vila, dadas as diferentes situações de arrecadação do subsídio literário e dos encargos públicos com a instrução (MONLEVADE, 2000, *apud* ALVES; SANTOS; SOUZA; MONTEIRO, 2021. p. 2334).

Esse marco estabelece o início de uma discreta política da valorização docente, por entender que a ação abrange dimensões sociais, econômicas e políticas. Esses aspectos serão aprofundados mais adiante.

A reforma pombalina tendenciou com que as instituições de ensino se ajustasse à condição de vida social, política e econômica. Conseqüentemente, a instrução da escola pública foi se desenvolvendo para a formação de mão-de-obra, por meio de aulas estruturadas com ‘caráter profissionalizante’. Para Vieira; Farias (2007), tais características vão permanecer dominantes até os dias atuais. Nesse sentido, pode-se dizer que desde a Colônia a educação brasileira se afasta do objetivo de formação humana e se aproxima da formação de mão-de-obra.

Sequencialmente a esse percurso histórico, encontra-se o advento do Brasil Império, demarcado principalmente pela Independência e República. Face à ruptura com Portugal, a educação não se torna uma prioridade nesse momento da história do Brasil. Ainda caminhando em passos lentos, aqui tem o surgimento das primeiras escolas, por exemplo, os liceus.

Em uma era dividida em 1º Reinado, Regência e 2º Reinado temos em 1822 a Primeira Assembleia Constituinte e Legislativa. Posteriormente, em 1824, a 1ª constituição, de cunho centralizador. Substanciando tal característica, institui-se o Poder Moderador⁶ e nomeia os presidentes das províncias. Sem sustentação política e governamental, Dom Pedro renuncia e deixa o trono para seu filho Dom Pedro II, originando-se o período de Regência.

Nesta conturbada fase do Brasil Império não há sinais de políticas voltadas ao professor e, por consequência, sua valorização. A partir de várias revoltas, descentralização do poder e

⁶ Poder Moderador é um poder de Estado. Ele se sobrepõe aos poderes, necessariamente (legislativo, judiciário e executivo), cabendo ao seu detentor equilibrar os demais.

sem legitimação da Regência, Dom Pedro II antecipa a maioridade e com apenas 14 anos assume o poder. O Segundo Reinado é marcado pela volta do poder central e do Conselho do Estado e, conseqüentemente, pela consolidação da monarquia.

Ao que tange a educação, nesse momento histórico, em 1827, é promulgada a primeira lei da educação do país. Para Vieira e Farias (2007), embora essa lei não tenha gerado grande impacto na educação da época, ela representa a primeira preocupação com seus aspectos legais.

Vale destacar que na primeira Carta Magna brasileira não constavam propostas para o campo educacional, porém na Carta de 1824 algumas diretrizes foram incorporadas, levando, posteriormente, à promulgação da primeira lei. Sequencialmente, surge o Ato Adicional de 1834, ao qual responsabiliza as províncias pelo ensino elementar e o poder central pelo ensino superior.

Segundo Vieira e Farias (2007), todo esse período é marcado por críticas acerca da falta de escolas, inexistências de recursos e baixos salários. Não obstante, nesse período, o acesso escolar era privilégio da nobreza. Desse modo, observa-se que a desvalorização docente e os recorrentes problemas no campo da educação não são pontuais da contemporaneidade, mas sim, historicamente estabelecidos e nunca superados.

A passagem do Império para a República, de imediato, não muda as circunstâncias educativas. Ou seja, a educação não é preocupação do poder público e o acesso permanece como privilégio de poucos. Entretanto, já na nova República, observam-se anseios para a mudança na educação como projetos de reformas, ideia da formação do cidadão, organização do ensino, educação pública de caráter popular, diferentes sistemas - federal e estadual e laicidade do ensino.

Em contrapartida, permanece o elitismo, ou seja, o mesmo caráter excludente presente na atualidade. Assim como também, ainda não existia uma preocupação com a formação dos profissionais que se dedicavam ao ensino, “adiando para a década de vinte o início da renovação, que culmina com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova e a publicação de seu Manifesto, em 1932 [...]” (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 81). Aqui surge a ideia do educador como profissão, sob influência das ideias da Escola Nova. Sendo assim, começa-se a perceber um certo protagonismo docente e aspectos pedagógicos no centro dos debates.

Estes têm papel importante na criação (1924) da Associação Brasileira de Educadores (ABE), concebida como espaço social em defesa da escola pública. Nesse sentido, tal organização representou uma demonstração concreta da tomada de consciência e do compromisso de um grupo de educadores e intelectuais brasileiros no encaminhamento de ações em prol da educação (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 82).

Desse modo, da década de 20 para 30 a história da educação brasileira ganha destaque. Afinal, o pensamento escolanovista ganha espaço e seus ideários pedagógicos abrem caminho para o Manifesto de 1932. Duas correntes possuem maior visibilidade, católicos e liberais, e no bojo do debate educacional encontra-se o conflito entre público e privado. Vieira e Farias (2007, p. 85) ratificam que esse conflito “[...] se explicita nos encaminhamentos em torno da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do País”.

Novas ordens políticas e econômicas decorrem para a Revolução de 30. Ao que tange a educação, a união volta a centralizar a responsabilidade com o ensino. Nesse contexto e em meio a expansão industrial, Getúlio Vargas assume o poder e em seu governo origina-se o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e os direitos trabalhistas - Consolidação do Trabalho (CLT - 1943).

Conforme Mesquita, Almeida e Noleto (2021, p. 85) “somente em 1937, com a publicação da Lei nº 378 de 13 de janeiro é que, ao se estabelecer uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro, o então Ministério é redefinido como Ministério da Educação e Saúde Pública”. Com a criação de um Ministério para as questões educacionais, embora articula às questões de saúde pública, há um cenário propício para se pensar na discussão das bases para a formação e valorização docente, o que não ocorreu no período anterior.

O período getulista tem bastante repercussão na esfera educacional. Contraditoriamente, tem de um lado um caráter de autoritarismo e centralização, mas ao mesmo tempo, a origem do principal pensamento pedagógico brasileiro: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Nesse governo também emerge o Ministério de Educação e Saúde (1930) e as importantes reformas Francisco Campos⁷ (1931-1932) e Gustavo Capanema⁸ (1942-1946).

O período democrático retorna com o afastamento de Vargas e com Dutra assumindo o poder, em 1946. Desde então, a educação ilustra um cenário muito parecido a contemporaneidade. Estabelece-se o Plano Nacional de Educação e a obrigatoriedade da escola

⁷ **REFORMA FRANCISCO CAMPOS:** [...] teve o mérito de, pela primeira vez, manifestar o interesse do Poder Central pela definição de uma estrutura orgânica para o ensino superior, secundário e comercial em todo o território nacional (Romanelli, 2002). Nesse ponto coincidiam as aspirações dos educadores reformistas e do governo. 1º medida - organização técnica e administrativa das universidades. 2º medida - organização do ensino secundário. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 82).

⁸ **REFORMA GUSTAVO CAPANEMA:** [...] passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência é que são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial. A Lei Orgânica do Ensino Industrial e Comercial integra um conjunto de medidas voltadas para a formação técnico profissional durante o estado getulista. O ensino técnico profissional, organizado em dois ciclos - o fundamental e o técnico, compreendia em média entre 7 e 8 anos (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 100).

elementar, como gratuita e laica. Para além, em meio ao desenvolvimento econômico e expansão industrial, contextualizamos um ensino instrumentalizado e técnico.

Em análise crítica e reflexiva da valorização docente nesse revisitar histórico da educação no Brasil, observamos que o descompromisso é histórico. Percebemos que a profissão e a valorização não são frutos de um mesmo momento, portanto, nem sempre condizente. Encontramos nas aulas régias um marco significativo, pois, por um lado tem-se a sistematização de um ensino público e laico e, por outro lado, a valorização do professor como centro de debate. Até então, estamos falando de uma valorização, voltada a remuneração, formação e condição de trabalho.

As mudanças no campo da educação são respostas da transformação da sociedade em sua reorganização social, política e econômica. Tais mudanças impactam diretamente na implantação e garantia de valorização desses profissionais que se dedicam a educação.

Observamos que a lacuna a remuneração e prestígio social do professor é histórica. A profissão do educador surge sem remuneração, sem que o professor receba um salário condigno pelo trabalho realizado. Assim, afirmamos que a profissão surgiu e, posteriormente, a valorização do profissional. Entretanto, essa afirmação não é feita com base apenas pela ausência da recompensa financeira, mas sim, por todas as dimensões que abrange a valorização docente.

As reorganizações estruturais efetuadas na economia e na sociedade passam a exigir modificações na educação, assim como um novo perfil do profissional da educação. Essas modificações implicam diretamente nas políticas educacionais, dessa forma, na política de valorização docente (ALVES, SANTOS e SOUZA, 2022, p. 2022)

As novas exigências valorização docente não se limita a salário, pois abrange condições de trabalho, carreira, formação - inicial e continuada e remuneração. Portanto,

Podemos compreender a Política de Valorização Docente como um conjunto de diretrizes, leis e marcos legais que demandam ações que valorizam a profissão docente. Esta política, para alguns estudiosos da área, como Araújo (2017) e Oliveira e Vieira (2012) compreendem que ela é constituída por quatro elementos: Carreira, Remuneração, Condições de Trabalho e Formação (Inicial e Continuada). Reconhecem também, que esses elementos estão interligados, como é o caso do avanço na carreira docente, que eleva a remuneração (ALVES *et. al.*, 2021. p. 2338).

Em um contexto que o trabalho docente sofre novas exigências e configurações, correspondente ao sistema econômico e social em vigência, ao qual aprofundaremos no próximo capítulo, faz-se necessário compreender a valorização docente enquanto:

- política fundamentada em quatro dimensões;

- resposta de luta, pressão popular, movimentos de resistência, organizações de sindicatos, ativistas e estudiosos da educação.

Ao que tange a condição de trabalho, estamos nos referindo a um “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012 *apud* ALVES, SANTOS e SOUZA, 2022, p. 552).

Entretanto, esta dimensão não se refere apenas aos aspectos físicos e materiais. Os mesmos autores chamam a atenção para a forma de contrata destes profissionais, pois compatibiliza a sua estabilidade. Portanto, temos a articulação dos elementos da carreira com a condição de trabalho. À vista disso, reafirma-se a interdependência dos aspectos que abrange a valorização docente.

Em face as contribuições de Marx, enquanto a luta por melhoria nas condições como movimento de resistência, esse elemento da valorização docente coaduna a condição de vida desse trabalhador. E ao pensar no trabalho desempenhado no espaço escolar, estamos nos referindo,

[...] a jornada de trabalho, os recursos materiais, o tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades planejadas, o horário de trabalho, as formas de admissão, o movimento da carreira docente, as condições de remuneração, a relação entre número de alunos por professor, entre outros fatores que permeiam o contexto educacional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012 *apud* ALVES, SANTOS, SOUZA 2022, p. 552).

Enquanto legislação, vale destacar que a condição de trabalho é assegurada na LDB como garantia de todos os trabalhadores que se dedicam a essa área. “Diferente da Constituição de 1988 que não aponta, de forma explícita, a necessidade de garantia de melhoria das condições de trabalho docente, o que evidencia um avanço da LDB em relação à Constituição Federal (ALVES *et.al.*, 2021, p. 2039).

Outro aspecto de relevância concerne a formação do professor. Assim como dito anteriormente, a sociedade passa por complexo e amplo processo de transformação e a educação que não está desvinculada ao contexto social, conseqüentemente, passa por mudanças. À vista disso, temos intensas influências no trabalho, logo, na formação docente - inicial e continuada. Observa-se que,

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da

complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI, 2011 apud ALVES, SANTOS, SOUZA 2022, p. 553).

Em ressalva, nos permite dizer que as exigências a esse profissional são que desempenhe inúmeras funções, mais daquelas proporcionada em sua formação inicial. Não obstante, a não disponibilização de tempo e condição financeira para que ele consiga qualificação para garantir tal exigência, configura sua desvalorização.

Saviani (2009), chama a atenção para essa formação inicial, pois, não estamos falando da formação de uma simples mão-de-obra, mas sim, de um profissional, de um saber específico.

“formação profissional” significa preparar sujeitos que dominem os fundamentos científicos e técnicos, teóricos e práticos, políticos e éticos das atividades relacionadas aos ramos da sua atuação, seja na produção material ou na produção imaterial, isto é, nas artes, nos esportes, na comunicação, na literatura, no magistério. Sujeitos formados profissionalmente são especialistas no seu campo e, por isso mesmo, são dotados de uma formação geral que os torna capazes de se aprofundar em tais fundamentos, respondendo aos novos desafios e necessidades da área (SAVIANI, 2009, p. 110).

A autora chama a atenção para a políticas de formação de professores na perspectiva propedêutica, ou seja, antagônica a propostas de treinamento e que respondem a demanda e manutenção emergencial do sistema vigente. Entretanto, a formação do educador tem por um lado um itinerário tracejado na “[...] centralidade da dimensão técnica e instrumental do trabalho e da formação docente”. Contraditoriamente, por meio do movimento nacional de educadores, toma-se como princípio a “[...] qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação” (ARAÚJO, BRZEZINSKI e SÁ, 2020, p. 3).

A educação e a formação está de forma simétrica ao modelo social, político e econômico. Portanto, busca desenvolver, habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’.

A formação continuada dos professores não foge desse contexto. Segundo Almeida (2020), a história da formação continuada no Brasil tem como eixo central a busca por a melhoria do desempenho. Para Saviani (2009, p. 112), essa formação só corresponde a valorização quando pressupõem “[...] jornada de trabalho compatível, concentração num único estabelecimento, com tempo para estudo, atividades complementares e, obviamente, com plano de carreira e salário condignos”.

Esta investigação não concebe a formação e o trabalho do professor como fatos isolados, mas, sim, como resultante de diferentes concepções de mundo, homem e sociedade, por isto, proveniente do contexto social, político e econômico. Para além, isso é articulado em embates e debates estabelecidos entre a sociedade civil e política.

O presente estudo concebe as políticas públicas voltadas para a formação docente tendo como base “o conhecimento e a cultura como eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; uma sólida formação teórica sustentada na Pedagogia como ciência e nas Ciências da Educação” (BRZEZINSKI *apud* ARAÚJO, BRZEZINSKI e SÁ, 2020, p. 4)

Em consonância, Araújo, Brzezinski e Sá (2020) destacam como programas e políticas de formação docente com maior ressonância na formação e valorização dos profissionais da educação nos últimos governos do Brasil a,

- aprovação da Emenda Constitucional N.º 53 de 2006 - EC/2006 (BRASIL, 2006), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
- aprovação da Lei N.º 11.738 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica;
- emissão do Decreto N.º 6.755 (BRASIL, 2009a), que regulamentou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e possibilitou a formulação de diversos programas e projetos de formação e de valorização dos docentes da educação básica;
- aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE2014-2024);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB N.º 02/2015 e na Resolução CNE/CEB N.º 02/2015;
- emissão do Decreto N.º 8.752 (BRASIL, 2016a), que instituiu a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (p.5).

Em contrapartida, emerge-se ações e programas que atendem as recomendações políticas e ideológicas. Enquanto retrocessos, especificamente implantados durante o governo Temer, os estudiosos Araújo, Brzezinski, Sá (2020) destacam:

- a aprovação da EC N.º 95/2016 (BRASIL, 2016c), resultado da PEC N.º 241 e da PEC N.º 55. Essa Emenda implementou um novo regime fiscal, para os próximos vinte anos (até 2036), impedindo nesse período sua ampliação dos gastos com as despesas primárias (entre elas, educação, saúde, previdência social, segurança);
- a reforma do ensino médio, empreendida por meio da Medida Provisória (MP) N.º 746/2016 (BRASIL, 2016b), posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Lei N.º 13.415 (BRASIL, 2017a);
- a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP N.º 02/2017 (BRASIL, 2017b) e da BNCC do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP N.º 04/2018 (BRASIL, 2018b) (p. 5).

Substancialmente, os princípios que norteiam a formação do educador precisam considerar os saberes pertinentes ao campo de atuação e, ao mesmo tempo, as condições de trabalho em suas práticas cotidianas.

Ao que tange a políticas educacionais, entendemos que “implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre forças sociais, que se articulam para defender seus interesses” (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010, p. 107). Assim, as autoras reforçam a importância dos movimentos sociais, da luta de classe, da organização da sociedade civil, no sentido do enfrentamento e dos embates que surgem no atendimento das demandas sociais e das ações de caráter afirmativo.

A impetuosa desvalorização docente, pode ser comprovada também pela análise da remuneração docente. Assim como pode-se observar no tópico anterior, um salário condigno é uma das principais falências da educação brasileira. Os ganhos atingidos na legislação, são alvos de contradições que permeiam a realidade do educador. A face a isso temos os Planos de Cargo e Salários, porém alguns municípios, como em Goiás, não possuem nem mesmo esse respaldo.

Não obstante, essa classe trabalhadora possui a Lei Federal n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A conquista deste marco legal (embora apresente limitações e contradições expressas em seus dispositivos) é fruto da luta de classes sociais e de forma específica dos educadores que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, vêm travando embates com o setor privatista na busca de uma educação pública de qualidade social e para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, é um marco importante para o desenvolvimento da educação no Brasil. Ele estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade e equidade educacional em todo o país. Sua criação foi resultado de um amplo processo de discussão e mobilização da sociedade brasileira. Foi elaborado com base em uma consulta pública que envolveu diferentes segmentos da sociedade civil, especialistas em educação, gestores públicos e representantes de organizações não governamentais.

O PNE passa a se constituir em uma política de Estado e em 09 de janeiro de 2001 é promulgada a Lei 10.172 que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010. Entretanto, este Plano de Metas pouco avançou em relação às conquistas para o acesso, permanência de estudantes aos diferentes níveis e etapas da educação, incluindo a valorização docente, como o alcance de uma educação de qualidade para todos.

Esse processo democrático permitiu a construção de um plano mais inclusivo e abrangente, que reflete as necessidades e demandas do país. O PNE estabelece 20 metas que

abrangem diversos aspectos da educação. Entre elas, destacam-se a universalização da educação infantil, o aumento do investimento público em educação, a valorização dos profissionais da educação, a erradicação do analfabetismo, a ampliação do acesso à educação superior e técnica, a promoção da diversidade e a garantia de uma educação inclusiva.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação do PNE requer esforços conjuntos dos diferentes níveis de governo, bem como o engajamento da sociedade como um todo. É necessário o comprometimento de gestores públicos, educadores, famílias e da sociedade civil para que as metas propostas sejam alcançadas.

Uma crítica recorrente ao PNE diz respeito à falta de recursos financeiros adequados para a sua efetivação. A Emenda Constitucional nº 95 de 2016 é a maior ameaça a efetivação das Metas do PNE. A implementação de um plano ambicioso como o PNE demanda investimentos significativos. No entanto, a alocação de recursos nem sempre corresponde às metas estabelecidas, prejudicando a eficácia do plano. A escassez de recursos financeiros para a educação tem sido apontada como uma barreira para a melhoria da qualidade educacional, para o alcance das metas estabelecidas, conseqüentemente, para a valorização docente.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 trata da valorização dos professores - Meta 17. Ela estabelece o objetivo de “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) profissionais do magistério ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2021)

Essa meta busca reconhecer a importância dos professores e garantir que eles sejam valorizados em termos de remuneração, carreira e condições de trabalho. O objetivo é equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do plano.

Para alcançar essa meta, o PNE propõe ações como o estabelecimento de planos de carreira para os profissionais do magistério, a promoção de formação continuada de qualidade, a melhoria das condições de trabalho nas escolas, a ampliação dos programas de valorização e aperfeiçoamento docente, entre outras estratégias (BRASIL, 2021).

Essa meta é fundamental para garantir a qualidade da educação, pois reconhece a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Valorizar os professores é um passo essencial para atrair e manter profissionais qualificados na área, promover sua valorização social e motivá-los a desenvolver seu trabalho com excelência, refletindo positivamente na educação como um todo (BRASIL, 2021).

Para além, ainda segundo o PNE, explicita-se que a meta 17 propõe isonomia salarial, ou seja, que se refere à valorização dos profissionais da educação da Rede Pública – Educação Básica, de forma a equiparar seus vencimentos básicos à média da remuneração das demais carreiras de servidores públicos, com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência do plano. Segundo o Observatório do Plano Nacional da Educação, com o levantamento de dados realizado no ano de 2020, os professores ganhavam 78.5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade.

A realidade que se apresenta, não nos permite afirmar que esta Meta será alcançada em 2024. Destarte tenhamos conseguido a aprovação da Lei do Piso, que estabelece um valor mínimo a ser pago aos profissionais do magistério da educação básica pública no Brasil. Instituída pela Lei Federal nº 11.738/2008, pesquisas⁹ indicam que este valor não é cumprido em todo o país, sobretudo para os professores que atuam nas redes públicas municipais e privadas

De acordo com a lei, o piso salarial dos professores deve ser reajustado anualmente, no mês de janeiro, seguindo o aumento do valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O piso é estabelecido para uma carga horária de 40 horas semanais, podendo ser proporcional para cargas horárias inferiores.

Além do valor salarial, a Lei do Piso também determina que no mínimo $\frac{1}{3}$ da carga horária dos professores seja destinado a atividades extraclasse, como planejamento, correção de provas, estudos e formação continuada. Essa medida busca valorizar o trabalho do professor e reconhecer que suas atividades vão além do tempo de aula em sala.

Vale ressaltar que atualmente, segundo o Ministério da Educação, o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira é de R\$ 4.420,55.

A meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014), (BRASIL, 2014) determina que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, conforme explicitado anteriormente.

Essa lei deveria atingir professores tanto da rede pública como da rede privada, entretanto, muitas vezes docentes atuantes na rede privada recebem salários abaixo do piso. Essa contradição é materializada uma vez que a educação pode ser ofertada, enquanto serviço, pelo setor privado na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

⁹ A este respeito iremos tratar no próximo capítulo.

Mesmo que o esboço apresentado enfatiza piso salarial e planos de carreira, salienta-se que a valorização docente não se restringe a ambos os aspectos, pois trata-se também de formação continuada, condições de trabalho e outras dimensões.

Em síntese, podemos dizer que, para a efetivação de políticas que valorizem a educação e por consequências os sujeitos que atuam para que ela ocorra, precisamos de uma sociedade organizada, representada pelos movimentos sociais, que se articula à discussão política. A (des) valorização do professor é histórica e não será superada sem um envolvimento de todos bem como uma tomada de consciência crítica para a construção de um discurso contra hegemônico.

[...] 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'; 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 e NETO *apud* COUTINHO, 2020, p. 57).

CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Este capítulo salienta o conceito de (des)valorização do professor à luz das implicações do neoliberalismo sobre o homem enquanto sujeito histórico e fruto de sua ação com o trabalho. “Trata-se de entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado” (FRIGOTTO, 1998, p. 25). Sob este ângulo, configura-se a ‘valorização docente’ e, ao mesmo tempo, é para esse sistema que a educação vem formando mãos de obra.

Para isso, foi realizado um recorte sobre a constatação de uma educação voltada para a empregabilidade e à exploração da força de trabalho docente exemplificando a ideologia neoliberal oculta na estruturação e sistematização do sistema educacional brasileiro. Desse modo, colocando-se a educação em prol do capital.

2.1 Força de trabalho e Educação na concepção neoliberal

O neoliberalismo, surge em um cenário de guerra e revolução. Emerge logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde já imperava o sistema capitalista. Difundiu-se na distinção do simples liberalismo clássico. Observa-se que o liberalismo se manifesta relacionando-se a outros fatores históricos, políticos e sociais, associado ao sistema capitalista.

O pensamento neoliberal, emerge da crise desse sistema, ou seja, surge como estratégia para a manutenção do modo de produção capitalista. Neste contexto, o modelo econômico pós-guerra exterioriza a crise do capitalismo, uma vez que,

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e renda, que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-social (AZEVEDO, 1997, p. 10).

A crise do capitalismo é consolidada em decorrência das baixas taxas de crescimento e das altas taxas de inflação. Outra característica marcante do período em que se instala a concepção neoliberal é a emergência do processo de industrialização (iniciado pela Revolução Francesa, séc. XVIII e intensificado pelas Revoluções Industriais, séculos XVIII; XIX; XX), quando se vislumbra um Estado desenvolvimentista.

A hegemonia neoliberal pressupõe um novo modelo de sociedade. Este pensamento se consolida como, “[...] alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à

crise do capitalismo deste final de século” (GENTILI, 1995, p. 79). Segundo Bianchetti (2005), o pensamento neoliberal é,

[...] um movimento político-econômico heterogêneo consolidados nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

Precipualemente, a abordagem neoliberal, defende por supremacia, a não intervenção estatal. Justifica-se em uma provável e fulminante ameaça à liberdade econômica e política, e ao mesmo tempo, a vitalidade da concorrência, da acumulação de capital e do livre mercado, onde, supostamente, determinaria a prosperidade de todos.

Entretanto, no processo da legitimação neoliberal e da consolidação capitalista, instalam-se além das massivas taxas de desemprego, os altos níveis de desigualdade social. Anderson (1996), sublinha que essa desigualdade era admitida como saudável e benéfica, inserida a uma realidade imprescindível em si. Posto isso, Bianchetti (2005), destaca que a estrutura das relações, estavam alicerçadas na centralidade econômica. Sob essa óptica, “o êxito ou o fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo e não daqueles com quem se relacionam” (BIANCHETTI, 2005, p. 91).

A crise do capitalismo foi fundamentada no "equivoco" da ação governamental adotar medidas assistencialistas. Nesse sentido, Rodrigues (2007), esclarece que:

A alternativa ao Estado de bem-estar-social foi o neoliberalismo. O remédio prescrito: manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar os gastos sociais, e, supostamente, fraco nas intervenções no mercado, que deveria voltar a ser “livre”. A estabilidade monetária, o controle do déficit público e a “inserção internacional competitiva” deveriam ser as novas metas supremas dos governos (RODRIGUES, 2007, p. 12-13).

Os princípios ativos do Estado mínimo baseavam-se nos desmontes de programas sociais e na diminuição dos impostos para os mais ricos. Entre as medidas sistemáticas e ambiciosas dos governos neoliberais, encontra-se: emissão monetária, elevação das taxas de juros, queda dos impostos sobre rendimentos altos, abolição do controle financeiro, redistribuição de renda a favor dos ricos, desemprego massivo, repressão sindical, desmantelamento das instituições criadas pelo Estado Bem Feitor¹⁰ e uma ampla e feroz

¹⁰ Também conhecido como Estado de bem-estar social era concebido como: “Estado previdenciário ou simplesmente modelo fordista”. Ele incorporou algumas teses socialistas como: [...] direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia, garantias de emprego e seguro desemprego” (GENTILI, 1995, p. 82). Para Bianchetti

programação de privatização dos bens públicos (VIEIRA, 1995). Com tais medidas, ocasiona-se a diminuição dos gastos do fundo público em políticas públicas e sociais.

A disseminação da ideologia de mínima intervenção estatal é utilizada e concebida como portentosa estratégia de superação da crise do capital. Tais medidas fundamentam a ineficácia do Estado (Estado mínimo), e a autorregulamentação e supremacia do mercado (liberdade de mercado – economia autorregulável).

As ideias neoliberais, que passam a ser hegemônicas, interferem em diversos setores da sociedade, incluindo os setores vitais da vida social. Deste modo, não se exclui por certo, a educação, que de direito subjetivo passa a ser conquista de alguns privilegiados. Nesse sentido, a partir da perspectiva neoliberal, a educação assume e legitima a lógica de mercado.

Por consequência, a relação entre Trabalho e Educação emerge. O distanciamento do conceito de trabalho enquanto constituinte do homem avança para um conceito de trabalho que o aliena. A educação, que em uma concepção crítica deve agir para transformar consciências ingênuas em críticas, capazes de dar autonomia ao ser, se distancia de sua principal função, enquanto processo de humanização. A educação, que é a ação do homem sobre outro homem, ou seja, trabalho, alinha-se à nova concepção de trabalho. Instala-se a contradição, um dualismo ainda a ser superado.

Têm-se uma educação voltada para a formação de mão-de-obra, respondendo às necessidades do mercado, e o trabalho enquanto venda e fonte de exploração da força de trabalho.

A compra da força de trabalho pelo capitalista só é realizada porque esta se constitui numa mercadoria especial que produz mais valor que o salário recebido. Não há no capitalismo troca entre iguais, porque trabalhador e capitalista se defrontam nas relações sociais em oposição e não em condições de igualdade, ou seja, o trabalhador é obrigado a vender a sua força de trabalho e o capitalista se apropria do excedente produzido pelo trabalhador que é trabalho não pago, mais-valia, capital (MESQUITA, 2005).

Assim como o capital entra em crise, a educação segue nesta direção. Da mesma forma que os trabalhadores da educação também são expropriados neste processo e a educação, enquanto ação humana, se desvirtua de sua função social.

A concepção de educação defendida nesta pesquisa, fazendo uso das contribuições de Saviani (2007), acredita em uma perspectiva orientativa, crítica e não reprodutivista. Haja vista

(2005), um dos pilares básicos do Estado Bem Feitor, era o entendimento em que o Estado deveria intervir na economia de mercado, onde se objetivava a regulamentação do ciclo econômico, do declínio do desemprego e do aumento da produção. Esta concepção, contribuiu para fundamentar o sistema capitalista.

que diante da lógica capitalista, é indispensável que se supere o modelo reprodutivista, dado que esse vem a beneficiar apenas uma pequena parcela da população, a classe burguesa.

Tal modelo, historicamente, teve seu lugar, mas na contemporaneidade obstaculiza o pleno desenvolvimento da educação. Saviani (2013, p. 58-59) explica que,

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Nessa fase havia, pois, uma indiferenciação: a perspectiva crítica aparecia como se fosse dotada de certa homogeneidade, em que não se distinguia o reprodutivismo do não reprodutivismo; o próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista, de caráter dialético, e esses enfoques ficavam mais ou menos misturados, imbricados. Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem propostas de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.

Por meio do reprodutivismo, a escola se limita ao papel reprodutor. Corroborando reproduzindo o que está imposto, inviabiliza mudança, mantém e/ou aumenta a mesma escala de exploração e desigualdade, oculta em um discurso meritocrático que, muitas vezes, está legitimado em escolas rotuladas como para todos e gratuitas.

Nessa perspectiva reprodutivista, o trabalho docente (não-material), pouco tem o que fazer. Sob os aspectos pedagógicos podemos dizer,

O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam exploravam esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar no modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer respostas a essas questões, porque segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais ele ignore que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que eles se realizem. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2013, p. 59).

Não é difícil identificar essa lógica reprodutivista nos modelos de educação da atualidade, ou seja, cumprindo com as necessidades da sociedade capitalista e preparando o estudante-trabalhador para o mercado, que cada vez mais requer uma população letrada e com

maior especialização, para acompanhar a lei da oferta e da procura, conseqüentemente, gerar lucro e manter a cadeia de exploração.

A expansão do neoliberalismo é intensificada pelos fenômenos da globalização e internacionalização. Segundo Libâneo e Cavalcanti (2022), retomando os estudos de Lenoir (2016), a globalização¹¹ é um projeto ideológico que tem por objetivo submeter a população às leis de mercado, ou seja, a serviço dos interesses financeiros e sustentado pela ideologia neoliberal. Seus efeitos no campo da educação são perceptíveis “através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais” (LENOIR, 2016 *apud* LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 2).

A internacionalização, trata de “processos e ações, movidos por organismos internacionais, na forma de plano, programas, diretrizes e procedimento de execução” (LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 2). Entre esses organismos encontram-se o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional, UNESCO e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A lógica neoliberal, no âmbito educativo, se expressa nas finalidades educativas, como em reformas curriculares e políticas educacionais, atendendo “[...] muito mais a imperativos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, burocráticos do que a objetivos pedagógicos” (LENOIR, 2016 *apud* LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 38). Esse mecanismo é sistematizado pela influência do Banco Mundial.

A racionalidade neoliberal se projeta no campo da educação assumindo, entre outras, estas características: redução das responsabilidades do Estado pela privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, concorrência para assegurar a rentabilidade e competitividade, ações visando à competição entre escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo de funcionamento do mercado em que a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços (LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 4).

A partir de 1970, para os organismos multilaterais, a educação se torna uma “importante estratégia de combate à pobreza e de redução da exclusão social para o aumento da produtividade econômica” (LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 6). Já em meados de 1992,

¹¹ “A globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais que qualquer outro conjunto de valores. [...] na constituição da globalização, três conjuntos de atividades relacionadas entre si: econômicas (hiper-liberalismo), políticas (governança sem governo) e culturais (mercadorização e consumismo)” (LENOIR, 2016 *apud* LIBÂNEO e CAVALCANTI, 2022, p. 2).

encontram-se nos documentos do Banco Mundial, a educação escolar como fator de crescimento econômico e de desenvolvimento social.

Em consonância, estabelece a relação entre políticas de alívio à pobreza, educação e economia. Dessa relação, origina-se um ensino caracterizado por conhecimentos mínimos e de caráter instrumental. Tal perspectiva se torna ainda mais notória no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO, em 1990.

Tendo como referência essa declaração e sem perder de vista o pragmatismo econômico e a formação para mão-de-obra, as orientações dos organismos internacionais são sistematizadas em documentos que regularizam a Educação Brasileira, como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1996), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (2006), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018).

Isso explica o fato que a política neoliberal, intrínseca nas políticas educacionais, orientadas e regularizadas por organismos multilaterais, estabelece

[...] novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais (LIBÂNEO, 2022, p. 18).

Em síntese, principalmente sob influência de organismos externos, como o Banco Mundial e a UNESCO, as políticas educacionais brasileiras têm por diretriz a economia de mercado, conseqüentemente, segundo Libâneo (2022), distante de preocupações com a formação humana, cultural e científica.

Em Saviani (1991, p. 19) encontramos o conceito de educação que evidencia a natureza desse fenômeno, quando ele nos diz que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Importante considerar que a educação tem o poder de promover o desenvolvimento humano e preparar o homem para sua inserção no processo produtivo. “Ou seja, há uma consonância entre a formação do homem para o exercício da cidadania e para as ações do mundo do trabalho, reforçando a educação como elemento de desenvolvimento sociocultural” (MESQUITA, 2015, p. 49). Neste sentido, é necessário discutir o que tomaremos por base enquanto conceito de educação, suas contradições, contribuições para a transformação da

realidade e de que forma a superação das condições sociais em que vive a maioria da população possa de fato ocorrer.

A educação, compreendida como um processo intencional, que visa formar os membros de uma sociedade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total, desenvolve-se sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. “Neste sentido, não se educa um homem sem um conceito prévio de homem, que se constitui nas relações sociais historicamente produzidas” (MESQUITA, 2015, p. 50).

Para Rossler (2004, p. 81):

Uma prática educativa comprometida com a ideologia e as demandas materiais do capitalismo atual só poderá apresentar como as únicas normas educativas verdadeiras, válidas e viáveis, aquilo que é, de fato, a adaptação do homem ao mundo atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições de vida. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos (ROSSLER, 2004, p. 81).

Na análise de Mesquita (2015, p. 50) “Como a educação não é neutra, ela poderá concretamente contribuir na e para a transformação da realidade social ou ainda para a superação desta realidade, mas não poderá fazer isso de forma independente, posto que sua atuação é limitada”. Tal constatação nos impõe uma reflexão sobre como a educação é compreendida pela sociedade capitalista, influenciada pelos pressupostos neoliberais.

Sobre isso, Duarte (1993, p. 205) argumenta que

[...] uma pedagogia fundamentada numa concepção histórico-social do ser humano não poderia concordar com a ideia de que a possibilidade de um pleno desenvolvimento do indivíduo, fosse pura e simplesmente uma questão de adequação dos métodos pedagógicos às características singulares de cada pessoa, que fosse, portanto, uma questão totalmente superável no âmbito interno à prática pedagógica.

Compreende-se, nesse sentido, que nesta concepção o indivíduo “[...] não se identifica com a mera singularidade biológica, nem se reduz à facticidade da existência alienada” (DUARTE, 1993, p. 206). O indivíduo não é o ponto de partida da história, mas o produto desta. Em síntese, podemos dizer que o trabalho educativo é

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

tornem humanos e, de outro e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

No âmbito da educação escolar, na qual a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 1991), temos a figura do professor/a enquanto sujeito inerente ao processo educativo.

2.2 Trabalho e Educação na sociedade capitalista

No modelo de sociedade vigente, trabalho e educação, são delimitados pelo capital e pela exploração, de um lado a venda da força de trabalho e, do outro, o não reconhecimento dessa força, para que o processo de exploração seja permanente e contínuo, por meio da mais-valia¹². A propriedade privada, engendrou a apropriação da totalidade das forças de trabalho.

Tais mudanças foram tracejadas pelo economicismo, que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural e à destruição ambiental.

A vicissitude de todo esse transcurso tem na potência tecnológica uma grande engrenagem. Assim como afirma Dowbor (2006, p. 07), “o principal motor das transformações é seguramente a revolução tecnológica [...]”. Segundo o autor, esse contexto histórico, levou ao que pode ser chamado de “transformações do sistema de organização do conhecimento”. Sendo assim:

Muda o próprio conceito de trabalho. A priori, fazer mais coisas com menos esforços não parece um problema, e sim uma solução. No entanto, na ausência das mudanças institucionais correspondentes, a tecnologia termina por privilegiar minorias, e gera exclusão e angústia na maioria (DOWBOR, 2006, p. 07).

Em ressalva, as transformações não atingiram apenas as grandes metrópoles. Geraram também um enorme êxodo rural mundial. Porém, em termos estruturais e de forma desarticulada, as tomadas de decisões continuam centralizadas nas cidades. Isso significa que:

O universo do trabalho é assim atingido por um movimento sísmico de transformações estruturais. As tecnologias abrem um leque extremamente diversificado de áreas de trabalho, o que confunde as nossas visões tradicionais de profissão e carreira. As empresas transnacionais que navegam no espaço globalizado dispõem hoje de um poder econômico, político e de mídia de tal porte, que as tradicionais formas de regulação dos mercados tornam-se inoperantes (DOWBOR, 2006, p. 08).

¹² Avançaremos na discussão do termo a diante.

Tudo isso implica em uma gigantesca desigualdade, gerada pelo mercado global. Em que:

A concentração de renda no plano internacional, entre países ricos e pobres, e no plano nacional dentro dos países em desenvolvimento, gera uma imensa maioria de população privada de recursos mínimos para escapar da pobreza. A ampliação da exclusão econômica e social gera por sua vez novas dinâmicas de emprego informal e ilegal, obrigando-nos a repensar o nosso conceito tradicional de emprego, como horários, carteira, direitos e também, porque não, um futuro previsível (DOWBOR, 2006, p. 08).

Observamos que o trabalho muda de sentido e passa a ser determinado por uma sociedade capitalista, dividida em classes e pautada na exploração. Obtém-se assim, como mencionado por Frigotto (1998), o trabalho enquanto alienação, mercadoria e força de trabalho.

A divisão entre mão-de-obra e donos dos meios de produção, traz sequelas à própria noção ontológica do homem. Aqueles que antes faziam do trabalho o meio de sua sobrevivência e humanização, vêm-se obrigados a vender “sua força de trabalho”, enquanto mercadoria e meio de dominação da classe exploradora. Essa por sua vez, o desvaloriza, para continuar no poder e na exploração, ou seja, a classe dominante se mantém.

Tal estrutura é legitimada e efetivada por um mecanismo, segundo Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p. 67), em que os trabalhadores recebem salários e os capitalistas se apropriam do lucro, “aumentam o seu capital apropriando-se da mais-valia, isto é, da parte do trabalho não pago aos trabalhadores”. Efetivamente:

[...] cada período o trabalhador recebe como salário um valor - cuja referência se dá apenas como parte do trabalho produzido - que seja suficiente para se alimentar, se alojar, se vestir, se transportar, dar sustentação à família, ou seja, para que ele se reproduza e retorne à produção de mercadoria a cada dia. Assim, a função do salário é recriar o trabalhador (CARNEIRO, MESQUITA e AFONSO, 2017, p. 67).

Todo esse processo é alienador, por ser persuadido por uma ideologia dominante (neoliberal) que inviabiliza a visão do trabalhador quanto a venda de sua força de trabalho, como mecanismo de dominação e lucro para os donos do capital, em que “capital é trabalho não pago, é a mais-valia acumulada” (CARNEIRO, MESQUITA e AFONSO, 2017, p. 69).

Segundo Marx, o trabalho se torna como “atividade alienada de si mesma e constitui o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado” (MARX *apud* MANACORDA, 2017, p. 56). Ou seja:

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está

frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privatização do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação de propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e a vida (MANACORDA, 2017, p. 56).

Em suma, o conceito ontológico de trabalho enquanto atividade vital e humana, de caráter voluntário, consciente e universal, perde sua essência e se manifesta em instrumentos ou forças produtivas. A atividade central na história humana como processo de socialização e emancipação se expressa em um trabalhador que a força criativa do seu trabalho se constitui como força de capital, “potência estranha a ele”, conseqüentemente, aliena o trabalho como força produtividade de riqueza (MANACORDA, 2017, p. 61).

Não obstante, todo esse processo de exploração e venda da força de trabalho é legitimado pelas leis de mercado, dado que, segundo os princípios neoliberais¹³, a ‘não intervenção estatal’ assegura o progresso e o desenvolvimento social. Nesse contexto, ou melhor, diante de extrema desigualdade, ‘vence o melhor’ ou podemos dizer, o ‘mais capacitado’.

A síntese que realizamos a partir da concepção de trabalho aqui elencada nos permite dizer que se tem no trabalho, de um lado, um homem que vende a sua força de trabalho, se resumindo em mão-de-obra, do outro, também homens, porém, donos dos meios de produção, que ficam com o lucro obtido da exploração da força de trabalho.

Esta relação de explorados e exploradores realizada pelos homens apresentamos como uma contradição no modo de produção capitalista, uma vez que o produto do trabalho realizado pelo homem não lhe pertence, e este não se identifica no processo, aliena-se, torna-se um ser estranhado ao processo que lhe permite constituir-se homem.

Compreende-se que o trabalho é a forma de existência e essência humana. Para além, essa atividade exclusivamente do homem, em um processo histórico, se complexificou. Desse modo, esse fenômeno, que dá origem a um processo educativo, é decorrente da produção e da formação. Em outras palavras, enquanto o homem produz para garantir sua existência humana ele se forma enquanto homem.

Porém, o advento do modo de produção capitalista dispõe a controversa dessa relação. Mas não se trata apenas de um modo de produção relacionado aos aspectos econômicos, não apenas a maneira pela qual os homens produzem coletivamente os seus meios de subsistência

¹³ Avançaremos na compreensão do termo adiante.

e se associam economicamente em sociedade, trata-se da defesa deste modo, ou seja, do capitalismo como o único possível.

Convictos disso, a sociedade burguesa que se apropriou da principal ferramenta para a manutenção do modo de produção capitalista, a força do trabalho assalariado, se arvora quando o capital entra em crise. Quando os lucros não mais permitem à burguesia a apropriação de bens e riquezas, há que se pensar em estratégias objetivando a saúde do capital. É neste momento que à sociedade é apresentada uma nova ideia, um arcabouço de estratégias e indicações que vão fundamentar as políticas públicas, econômicas, sociais e culturais.

2.3 A educação sob as facetas do capital

A escola sofreu ao longo do processo histórico mudanças e reescreveu seus objetivos. Embora em sua origem no Brasil fosse destinada às classes mais abastadas, com o avanço capitalista marcado pela influência neoliberal sua finalidade foi modificada. Manacorda (2017) contextualiza esses cenários explicando que,

A escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas. A velha aprendizagem artesanal desapareceu, e o vazio por ela deixado foi ocupado pelo ensino elementar e técnico-profissional e pelo novo aprendizado do trabalho, representado pelas escolas de fábricas. Mas a antiga discriminação de classe continua a manifestar-se, mais ou menos acentuada nos vários países, com duas linhas de fratura: uma, “horizontal”, entre os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas de trabalho, e os que naquelas permanecem ulteriormente para adquirir a ciência; a outra, “vertical”, entre os que estudam na escola desinteressada da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica. (MANACORDA, 2017, p. 132).

Se observarmos o cenário da ocupação dos trabalhadores articulados à sua instrução vamos observar que as áreas de maior prestígio social, conseqüentemente, com maior remuneração salarial, são as que possuem a maior porcentagem com formação de ensino superior completo - Administração pública, educação, saúde e serviços sociais 52%. Em contrapartida, as pessoas que se dedicam a serviços domésticos, 50,7% delas, estão sem instrução ou com o fundamental incompleto, ou seja, sequer tiveram acesso ao ensino básico (IBGE, 2019).

Os dados mais recentes, revelam que as médias salariais pagas aos trabalhadores, considerando o grupo de atividade ao qual pertencem, remuneram melhor aqueles que necessitam de maior escolaridade.

Quadro 2 - Rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas com rendimento de trabalho (em Reais) - Grupos de Atividade

Grupos de Atividades	Médias anuais (em Reais)										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Agricultura, pecuária, produção florestal,	1.460	1.515	1.570	1.542	1.494	1.611	1.597	1.625	1.702	1.640	1.769
Indústria Geral	2.699	2.745	2.812	2.827	2.735	2.781	2.839	2.831	3.051	2.688	2.621
Construção	2.216	2.343	2.332	2.248	2.251	2.207	2.180	2.159	2.186	2.002	2.156
Comércio, reparação de veículos	2.320	2.374	2.366	2.311	2.259	2.272	2.246	2.264	2.337	2.156	2.229
Transporte, armazenagem e correio	2.830	2.885	2.957	2.847	2.783	2.713	2.732	2.719	2.648	2.493	2.606
Alojamento e alimentação	1.950	2.045	2.077	1.968	1.890	1.840	1.855	1.783	1.806	1.712	1.750
Informação, comunicação e atividades	3.815	3.947	4.032	3.951	3.969	4.019	4.060	3.996	4.098	3.891	3.912
Administração pública, defesa, seguridade,	3.754	3.865	3.926	3.951	3.942	4.017	4.153	4.209	4.287	4.086	3.801
Outros serviços	2.117	2.207	2.236	2.185	2.052	2.085	2.086	2.096	2.158	2.002	2.110
Serviços Domésticos	1.013	1.055	1.111	1.104	1.107	1.116	1.117	1.110	1.087	1.026	1.052

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – 2012-2022

Observando o quadro com o rendimento médio real, notamos que o menor salário está destinado a pessoas que se dedicam aos serviços gerais, com um valor de R\$ 1.052,00, ou seja, para atividades que não exigem um nível alto de graduação e/ou escolaridade. Em contrapartida, o maior salário, de R\$ 3.912,00, são para profissionais da área de administração, comunicação e atividades, exigindo diplomacia em curso superior. Entretanto, todas necessitam entrar no mercado de trabalho para sua subsistência. O que os dados indicam é quanto maior a escolarização melhores salários são observados.

Nessa perspectiva, as escolas e universidades se colocam a serviço da formação de profissionais, dado que os profissionais com maior escolaridade obtêm maior remuneração. No entanto, deve-se destacar que o campo de especificidade e direcionamento de formação foi ampliado como resposta ao modo de produção e necessidade do mercado.

Com base nas reflexões realizadas, constatamos que “[...] o marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 2005, p. 96).

O sistema de ensino se preocupa em oferecer um produto e, conseqüentemente, em satisfazer uma determinada clientela, ou seja, não se preocupa com a formação ou com o ensino que está sendo ofertado, mas sim, em um modelo educacional que prepara para o atendimento dos interesses e necessidades do mercado.

Nesse sentido, “[...] o foco da atenção do conceito deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (BIANCHETTI, 2005, p. 98). Esta perspectiva não se coloca na “lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada” (BIANCHETTI, 2005, p. 98). Entretanto, os discursos das políticas públicas e das reformas educacionais se moviam na busca incessante da igualdade e da eficiência.

Na linguagem do mercado, a expressão ‘qualidade’ conota algo que “distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades” (GENTILI; SILVA, 2015, p. 107). Especificamente no campo do ensino e aprendizagem, ressaltam que a “[...] a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas” (GENTILI e SILVA, 2015, p. 107). Porém, a “[...] palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (GENTILI e SILVA, 2015, p. 107).

Consciente de que não neutralidade na conceituação da qualidade de ensino e que a existência de diferentes ensinos, ou seja, a dualidade que acompanha a educação escolar desde sua origem corrobora para interpretações diversas do que vem a ser “qualidade” em educação, buscamos autores que também abordam esta temática, como Libâneo (2013), que ao retomar os estudos de Saviani (2007), declara que:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, a escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão (LIBÂNEO, 2013, p. 62).

A partir de tais entendimentos, observamos que a busca para contemplar a qualidade da educação escolar, abrangem-se vertentes metodológicas, humanas e políticas. Ao mesmo tempo, concerne à formação integral dos sujeitos e a viabilização da transformação social. Porém, os ‘parâmetros de qualidade’ utilizados na visão neoliberal, com a mercantilização da educação, não têm como referência as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos e nem a desigualdade existente, mas sim, a competitividade, o lucro e a necessidade de mão de obra barata. Segundo Rodrigues (2007), existem dois modos, pelos quais, o capital concebe a educação: “educação – mercadoria ou mercadoria – educação”. O referido autor esclarece que, “cada uma dessas perspectivas se liga diretamente a forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (RODRIGUES, 2007, p. 05).

Adjacente aos fundamentos dos ‘critérios de qualidade’ idealizados na óptica neoliberal, Debrey (2003), relata que essa perspectiva, na educação, significa além de outras coisas, a,

[...] alienação do sujeito, a instrumentalização da razão, ou ainda, a reificação e a ideologização das relações sujeito – objeto, a não consciência crítica do real. No contexto vazio de representações e consciência críticas do social – histórico, o discurso neoliberal penetra em seus temas, regras e categorias, homogeneizando a consciência individual e social, a globalização do mercado, do consumo, da competitividade e da eficiência, reduzindo o real a um imaginário social reificado pelas relações do capital e de sua reprodução. Vasquez (1997, p. 448), inspirado em Marx, denomina esse processo “coisificação [das] relações entre os homens, ou seja, descreve-se o caráter fetichista dos objetos (mercadoria, dinheiro e capital) em que as citadas relações se objetivam ou se materializam”. O neoliberalismo tenta, pois, diluir o sujeito, a razão, a história e a totalidade. Na ausência de novos ideais e de projetos históricos e sociais, a eles se impõem com o neoconsumismo e os valores de troca como verdades universais e absolutas (DEBREY, 2003, p. 35).

Podemos observar que as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro se coadunam ao ideário neoliberal. Sendo assim, o sistema de ensino coopera e reproduz a supremacia do mercado, expressando-a nos setores de financiamento, gestão e estrutura curricular. Posiciona-se a educação do povo/escola pública, ou melhor, a instituição social responsável por processos de humanização e ensino, sob a incumbência das leis da produtividade, da oferta e da procura e do consumo.

Para Gentili (1995, p. 228) isso implica em que, “[...] a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das ‘coisas materiais’ como também na materialidade da consciência”.

A educação defendida pelo Estado neoliberal baseia-se no princípio do custo – benefício, portanto, coloca a formação humana a serviço de cobrir os interesses do capital. Neste contexto, a escola como instituição social e histórica, perde a característica de ser “mediada por sua autonomia na função educativa, de produtora de ciência e da formação político – intelectual, compromissada com a democracia e a cultura” (DEBREY, 2003, p. 38).

Deste modo, a formação humana não é o ponto fundante dos processos desenvolvidos, mas sim, a oferta de um produto que venha a contemplar a demanda disponível. Esse cenário retrata uma educação baseada na globalização da produção, do consumo e do trabalho. Para tanto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam:

Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais [...]. Ela tem função primordial desenvolver novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 116).

Significa dizer que o ensino se coloca a serviço de uma qualidade alicerçada nos princípios da meritocracia, eficiência, competitividade, individualidade entre outros aspectos

difundidos pela lógica empresarial. Nesse contexto, a educação assume como primordial a preocupação com a produção e com o desenvolvimento econômico.

Tal estrutura se fundamenta nas premissas do sistema neoliberal, o qual não almeja a verdadeira formação humana, mas sim, a construção da força de trabalho. Para Freidman (1980), defensor da liberdade econômica individual, os objetivos da educação implantados a partir do modelo neoliberal são “[...] considerados como meios para promover a mobilidade social, a integração racial e outros objetivos apenas distantemente relacionados com a sua função primordial” (FREIDMAN, 1980 *apud* BIANCHETTI, 2005, p. 96).

A centralidade da educação nos prismas da economia faz com que o sistema de ensino esteja respaldado na quantidade. Preocupando-se primordialmente com a garantia do acesso, ou seja, em atender um maior número de “clientes”. Portanto, quanto maior o número de pessoas atendidas nas escolas, maior é o número de mão de obra que se ingressa no mercado de trabalho.

Assim, desenvolve-se, ideologicamente, a filosofia de publicizar a educação para todos, independentemente de raça, confissão religiosa, idade ou classe social e gênero. Por certo dar acesso à educação, ampliar a quantidade é uma etapa necessária à transformação.

Quando as mudanças **quantitativas** se realizam dentro dos limites desse processo, o objeto segue sendo o que é, não muda sua **qualidade**. Entretanto, rompendo-se a medida, há a mudança do objeto, ou seja, de suas **qualidades**. Neste sentido, a **quantidade** deve ser vista como uma etapa na transformação do novo objeto que surge após a síntese dialética, pois o seu curso é afetado pela mudança **quantitativa** e produz mudança **qualitativa** (MESQUITA, 2005, p. 70, grifo meu).

Entretanto, o discurso desarticulado das etapas necessárias à transformação, como reflete Mesquita (2005), é utilizado como um triunfo ao combate da desigualdade social. Transparece o fato de que ao viabilizar o acesso à escola, muda-se o nível social em que os sujeitos estão inseridos. Deve-se destacar, que não se manifesta nenhum tipo de atenção às condições em que os alunos ingressam nas instituições educativas, apenas, a responsabilidade em proporcionar o acesso.

Preocupando-se apenas em garantir a entrada, as condições adequadas para uma formação são negligenciadas. Sendo assim, o sistema de ensino transcreve a relação de poder presente na sociedade vigente. Na tentativa de desvelar este discurso, Gentili e Silva (2015), destacam:

Quando as identidades pessoais e sociais de nossos/ as estudantes são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tende a obscurecer precisamente a existência dessas relações só vai tornar mais provável que essas relações sejam reforçadas e reproduzidas. Quando questões de igualdade/

desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade / falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a tem e que veem em reduzidas suas chances de obtê-las, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros (GENTILI e SILVA, 2015, p. 22).

Mediante tais contingências, terminologias neoliberais (expressões carregadas de ideologia utilizadas no mercado) emergem ressignificando os conceitos designados aos processos educativos. Ou seja, além de clientes, produtos e resultados, começa-se a utilizar comumente palavras como eficácia, competência, benefício, competitividade, produtividade, empregabilidade, metas e desempenho.

Nesse cenário, valoriza-se o resultado final e não o processo percorrido pelo aluno; os critérios que deveriam ser qualitativos passam a ser quantitativos; a gestão busca trabalhar em prol de benefícios; a relação professora aluno se transforma em uma relação clientelista; o conhecimento perde o espaço para empregabilidade.

A partir desse contexto, o importante não é ‘aprender’, mas sim, conseguir ter um bom emprego e ‘ser alguém na vida’, ou seja, obter título. “[...] a educação ministrada pelas instituições escolares é oferecida como um meio para lograr um capital cultural capaz de garantir condições de vida digna no futuro” (SANTOMÉ, 2003, p. 77).

Comumente, essa ideologia é baseada e justificada através do mérito, portanto:

[...] não prometiam o desaparecimento das desigualdades sociais, mas uma distribuição em que o esforço e as habilidades de cada pessoa pudessem desempenhar um papel, sem levar em conta a sua origem social: classe, gênero, etnia, etc. Essas concepções enfocaram a pessoa de forma individual, isolada, sem levar em consideração outros fatores sociais que condicionam as atuações de cada ser humano (SANTOMÉ, 2003, p. 77).

Para Santomé (2003) o sistema educacional, vem se tornando cada vez mais competitivo e capaz de diferenciar e hierarquizar a população. Trabalha-se apenas naquilo que possa proporcionar benefícios pessoais e na obtenção de diplomas valorizados no mercado. Contraditoriamente, os neoliberais e direitistas, tentam explicar os problemas de rendimento, sem analisar as verdadeiras causas do fracasso:

[...] apresentam argumentos que sempre giram em torno de uma ideia na qual insistem constantemente e sem as devidas provas: a queda dos níveis e o baixo rendimento dos alunos. Dessas posições, as considerações que se tornam públicas tentam convencer a população de que se sacrifica o espírito competitivo de cada pessoa e a busca da excelência em prol de experimentos socialistas utópicos que buscam sociedades mais justas e igualitárias (SANTOMÉ, 2003, p. 80).

Deste modo, a educação concebida pela ótica neoliberal é mercadológica e, portanto, vislumbra a produtividade e a formação de mão de obra barata. Para além, contribui para a internalização das primícias do sistema vigente e conseqüentemente, legitima a hierarquia social, na qual os sujeitos estão inseridos.

Portanto, pode-se perceber que uma educação pautada em política de mercado reforça as estruturas classicistas e transforma diversidade em desigualdade. Sendo assim, “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MESZÁROS, 2008, p. 27). A educação institucionalizada:

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MEZÁROS, 2008, p. 35).

Para Meszáros (2008), a educação tem que sair da manutenção e entrar na mudança. E buscar modificar de forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Deste modo, a educação deve recuperar a sua primordial função, ou seja, a formação humana. Deslocar-se dos serviços destinados ao capital e focalizar em um sistema de ensino, capaz de trabalhar em prol do conhecimento e da formação de cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Nesse contexto, a educação, a escola no sistema capitalista, corrobora para a manutenção desse ciclo de exploração, preparando esse trabalhador e inculcando a ideologia do proletariado. Enquanto as necessidades do mercado definem os currículos, ao mesmo tempo, em que o trabalhador vende sua força de trabalho, por meio de um modelo reprodutivista.

A escola com especificidades educativas e de princípios pedagógicos é desvalorizada, conseqüentemente, os professores também são. Em uma sociedade de classes, com interesses opostos, busca-se a instrução ao trabalho, objetivando a manutenção do sistema vigente, a exploração da força de trabalho e a obtenção de lucro, quando este serviço é oferecido pelo setor privado. “Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 85).

CAPÍTULO 3 – VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: CONQUISTAS E DESAFIOS

Neste capítulo buscamos identificar que elementos de (des) valorização se presentificam no Estatuto Magistério da SME Goiânia. Como sabemos que a relação entre trabalhador e patrão no modo de produção capitalista se manifesta em constante tensão, consideramos encontrar alguns elementos na política educacional da rede municipal que traduzam pequenas conquistas dos trabalhadores da educação.

Entre os avanços e retrocessos na legislação brasileira, ao que tange a valorização docente, precisamos compreender a relação entre as conquistas e a exploração dos docentes estabelecidos ao longo da história. As leis que incidem nas questões remuneratórias não são recentes, as primeiras evidências, assim como descrito por Vieira (2014), surgem desde a primeira Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, em que D. Pedro I instituiu as escolas de primeiras letras, ao mesmo tempo, remetia a cada província a responsabilidade do salário dos professores.

Posteriormente, no Brasil República, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defende-se “uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita” e origina-se uma “doutrina federativa e descentralizadora” (VIEIRA, 2014, p. 410).

O campo da educação e, conseqüentemente, seus respectivos profissionais, começaram a ganhar maior atenção com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, que surgiu em 1961 e, posteriormente, com a LDB nº 9.394/96. A partir do governo Lula, os avanços nas abordagens da valorização docente foram mais significativos, principalmente por meio da Lei nº 11.738, de 2008, “que deu um sentido novo ao art.67 da LDB com o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)” (VIEIRA, 2014, p. 414).

Em meio a essas questões que nos remetem a discutir a valorização dos profissionais da educação, emerge o financiamento, ou seja a origem e a política que visa garantir recursos para a educação e, por consequência mecanismos para a valorização docente.

A preocupação com uma lei específica que destina recursos para a manutenção da educação básica, entre elas o pagamento dos/as professores/as surge com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef) em 1997, por meio da Lei nº 11.494/2007 e após a vigência deste, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei nº 11.494, de 2007.

Em consonância à Constituição Federal de 1988, alterada em 2006, o Art. 206, inciso V determina que os todos os entes federativos garantam “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”.

Em 1992, Goiânia tem a criação do 1º Estatuto dos Servidores Público do Município de Goiânia, conseqüentemente, a implantação do Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.

Art. 2º O regime jurídico dos servidores é o estabelecido neste Estatuto e, subsidiariamente, o do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia.

Art. 3º A carreira do Magistério, para os fins desta lei, é constituída do cargo de Profissional da Educação, que será estruturado em classes, segundo os níveis de formação exigidos para o seu provimento (GOIÂNIA, 1992).

É preciso uma contextualização do momento em que esta legislação foi aprovada. Para além desta compreensão buscamos identificar as seções ou cláusulas específicas da lei que são relevantes para a nossa análise. Na sequência, procuramos interpretar o significado destas partes, considerando as intenções legislativas e as implicações práticas. Por fim, elencamos categorias a priori presentes no neoliberalismo e a relação destas categorias no texto legislativo.

3.1 Contextualização histórica

Nos anos 1990, houve um esforço nacional para expandir o acesso à educação básica e melhorar a qualidade do ensino. Este movimento, alicerçado pelas discussões que envolveram a Constituição Federal de 1988, envolveu profissionais da educação, sobretudo da rede pública de ensino.

A década de 1990 também foi marcada por debates sobre a valorização dos profissionais da educação, incluindo melhores condições de trabalho, salários justos e reconhecimento social.

O município de Goiânia, à época da elaboração do Estatuto, tinha como Prefeito Nion Albernaz do Partido Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, escolhido pelo voto direto, e embora tenha se formado em Economia pela Universidade Federal de Goiás (1954) e em Engenharia Civil (1959) pela Universidade Católica de Goiás, foi nomeado diretor-geral da UFGO (1963-1966) e foi professor de matemática no Colégio Liceu de Goiânia.

A primeira mudança na relação de trabalho dos servidores municipais, ocorreu em maio de 1992, com a aprovação do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia (Lei nº 11 de 11 de maio de 1992). Esta lei vai regulamentar e apresentar um conjunto de regras de organização e funcionamento dos setores onde atuam os servidores municipais. A necessidade

de se aprovar um Estatuto para estes servidores se dá, pois em 1990 com a Lei Complementar nº 004, de 28 de dezembro o regime jurídico dos servidores públicos municipais, (da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Município de Goiânia) passa a ser um Regime Jurídico Único, o qual solicita um Estatuto próprio para reger esta relação.

Já a aprovação do Primeiro Estatuto dos Servidores da Educação de Goiânia, no período de redemocratização do país, ocorreu no dia 02 do mês de junho de 1992, como um dos últimos atos do prefeito que termina seu mandato em dezembro de 1992. Foi substituído, também pelo voto direto, pelo prefeito Darci Accorci do Partido dos Trabalhadores, que governou Goiânia 1 de janeiro de 1993 até 31 de dezembro de 1996.

A aprovação deste Estatuto para os professores, ocorreu nesse contexto de retomada da democracia, descentralização e expansão educacional. A criação desse Estatuto foi uma resposta à necessidade de regulamentar a atuação dos professores da rede pública municipal, estabelecendo direitos, deveres, remuneração e melhores condições de trabalho, ainda que mantendo a relação de exploração própria do modo de produção capitalista.

No quadro a seguir apresentamos o percurso histórico do Estatuto Municipal para os professores da rede.

Quadro 3 - Percurso histórico da legislação dos professores do município de Goiânia

EPIGRAFE	EMENTA	Nº DE ARTIGOS	PROMULGADOR
Lei nº 011 de 11/05/1992	Dispõem sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia.	265	Nion Albernaz
Lei nº 012 de 02/06/1992	Dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público de Goiânia, e dá outras Providências.	57	Nion Albernaz
Lei nº 091 de 26/06/2000	Dispõem sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.	55	Nion Albernaz

Fonte: Câmara Municipal de Goiânia (2023).

Observando o quadro percebemos que a primeira Lei, de nº 11, possui 265 artigos, os quais se desdobram em outros dispositivos legais e não está destinada exclusivamente aos professores, refere-se a todos os servidores públicos do município de Goiânia. Especificamente os professores de Goiânia vão ter uma legislação que intente resguardar seus direitos dois meses após. Neste momento histórico ainda estávamos sob a orientação da LDB 4.024/61, e no país as discussões e fóruns para a construção de uma nova LDB estavam em efervescência.

Outro ponto que nos chama a atenção é que todos os três estatutos foram promulgados por Nion Albernaz. Esse fato demonstra que é preciso ter luta da sociedade civil em prol dos direitos dos professores, mas a efetivação e legitimação dessas políticas também depende que os governos de Estado sejam sensíveis às causas sociais entre elas a educação. No caso de Nion Albernaz, assim como dito anteriormente, foi professor por muito anos e conhecia de perto a realidade da educação e dos professores de Goiânia. A promulgação desses estatutos durante seus mandatos, demonstra sua capacidade de dar voz à classe e ouvir. Alia-se a este fato, o momento de ebulição de ideias e reivindicações ocorrendo em todo o país. Depois de um longo período de ditadura militar os brasileiros têm a oportunidade de participar da construção de novas legislações que vinham ao encontro de suas aspirações. Goiânia foi palco desta força social:

É emblemática desse processo a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, em Goiânia, entre 2 e 5 de setembro de 1986, ou seja, poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte. Já no Manifesto de Abertura da IV CBE, foram apresentados os princípios de uma política nacional que mereceriam proteção na Constituição a ser redigida e aprovada. Expressou-se, naquele momento, forte chamamento para que os educadores e as educadoras assumissem sua responsabilidade social no movimento de âmbito nacional, procurando imprimir dimensões democráticas na concepção de um projeto nacional, expresso na Constituição, conhecido como política educacional da nova República. Foi com esse propósito que se debateram as propostas e se formulou, no fim, a Carta de Goiânia, aprovada na Assembleia Final da Conferência, contendo os 21 princípios da concepção de educação, sociedade e Estado, propostos para serem inscritos no texto constitucional (PINO, 2018, p. 145).

Não obstante, devemos destacar que os direitos dos professores ficaram estagnados. Com uma enorme lacuna temporal, uma vez que um novo Estatuto só foi entregue à categoria oito anos após o primeiro, e permanece até o presente momento, ainda que a nova LDB tenha sido promulgada em 1996, ou seja, há 27 anos.

Significa dizer que até o presente momento, ano de 2023, não há indícios de outro documento. O que podemos verificar é que o atual Estatuto do Magistério da rede municipal vem sofrendo alterações provocadas por demandas oriundas da instância federal. A cada alteração da LDB de 1996, ou ainda da legislação que altera as relações do trabalhador, o Estatuto do Magistério de Goiânia vai se adequando sem uma legítima consulta popular, negando o direito de participação da categoria.

Neste sentido, vale ressaltar que a Lei Complementar nº 091, sofreu várias alterações, as quais apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 4 - Alterações no Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia, Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000.

ANO	ARTIGOS
2013	Art. 23 – vantagens pecuniárias Art. 28 – auxílio locomoção Art.30 – gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa, capacitação e técnico-educacionais especializadas
2015	Art. 13 – jornada de trabalho Art. 27 – gratificação de regência de classe
2016	Art. 13 – jornada de trabalho Art. 14 - jornada de trabalho Art. 15 - jornada de trabalho Art. 16 - jornada de trabalho
2021	Art. 53 A – disposições finais e transitórias Art. 53 B - disposições finais e transitórias
2022	Art. 9º - administração escolar Art. 10º - da administração escolar Art. 11 - da administração escolar Art. 27 – gratificação de regência Art. 25 – adicional de titularidade Art. 52 – disposições finais e transitórias

Fonte: Câmara Municipal de Goiânia (2023).

Em análise mais detalhada destas alterações, percebemos que o artigo que mais sofreu modificações foi o correspondente a jornadas de trabalho. A Lei Complementar Nº 285, de 12 de janeiro de 2016, introduz alterações na Lei Complementar nº 91/2000, das quais destacamos o Art. 6º

Art. 6º Ficam alterados os parágrafos 2º e 3º do Art. 13 da Lei Complementar nº 091 de 26 de junho de 2000, que passam a ter a seguinte redação:

Art. 13. A jornada semanal de trabalho do serviço do Magistério será estabelecida de acordo com a necessidade da administração e a disponibilidade do servidor, observada a compatibilidade de horário.

§ 1º A jornada semanal de trabalho do Profissional da Educação é de, no mínimo, 20 (vinte) horas- aula e de, no máximo, 60(sessenta) horas-aula. Quando necessário e no interesse da Secretaria Municipal de Educação, o Profissional de Educação poderá realizar, em caráter temporário, acréscimo ou dobra de carga horária, desde que não ultrapasse o limite máximo estabelecido neste dispositivo”.

§ 2º 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação será destinada a atividades de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa na área educacional, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento aos alunos, à comunidade escolar e a população, colaboração com a Administração Municipal, elaboração de atividades e avaliações, participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento de atividades de suporte pedagógico, de capacitação e técnico educacionais especializadas, de acordo com a proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes.

§ 3º As horas-aulas destinadas às atividades previstas no parágrafo anterior poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Esportes. (GOIÁS, 2000)

Art. 7º Ficam revogados os [parágrafos 4º e 5º do Art. 13 da Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000.](#)

Anteriormente, o mesmo tema era disciplinado por meio do Art. 13, o qual passamos a citar:

Art. 13 A jornada semanal de trabalho do servidor do Magistério será estabelecida de acordo com a necessidade da administração e a disponibilidade do servidor, observada a compatibilidade de horário.

§ 1º A jornada semanal de trabalho do Profissional da Educação é de, no mínimo, 20 (vinte) horas-aula e de, no máximo, 40 (quarenta) horas-aula.

§ 2º 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extraclasse, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

§ 3º As horas-aula destinadas a atividades extraclasse poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º A jornada de trabalho do Profissional da Educação, no exercício de qualquer atividade de suporte pedagógico direto, em unidade escolar, exceto direção, será de 30 (trinta) horas semanais.

§ 5º A jornada de trabalho do Profissional da Educação, no exercício de atividades de suporte pedagógico nas unidades regionais de ensino ou em unidades técnico-administrativas da Secretaria Municipal de Educação, será de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais.

Analisando especificamente esse artigo, ao comparamos o documento original e suas respectivas modificações, percebemos que a modificação estabelecida no 1º parágrafo, a única realizada no de 2015, abre precedente para o aumento da carga horário. O docente pode chegar a dobrar seu turno de trabalho, ainda que caráter temporário.

A alteração do 2º parágrafo, realizada em 2016, corresponde aos 30% da carga horária do profissional da educação destinada a atividades e propostas configuradas como extraclasse. O que nos chama a atenção nessa prerrogativa, é a confirmação da falta de autonomia da escola e o controle do Estado sob as instituições. Assim como também, a configuração do modelo e ideologia dominante sobre as instâncias sociais e seus respectivos autores. Se observarmos a última frase, identificamos que o texto original termina com “[...]de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.” Entretanto, após a alteração conferida no Art. 6 da Lei Complementar nº 285, de 12 de janeiro de 2016, esse mesmo parágrafo finaliza dizendo “de acordo com a proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes”.

Ou seja, sobe a instância superior que define as tomadas de decisões referentes a atribuições de formação, atividades, avaliações e afins. Desse modo, tolhe a autonomia, a realidade e o contexto de cada unidade.

Os 30% da carga horária do professor destinados às atividades extraclasse, eram, em 2000, destinados a diferentes atividades as quais poderiam ser desenvolvidas na escola ou fora dela, como por exemplo desenvolvimento trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, confecção de material didático-pedagógico etc. Não se especifica na Lei o local do cumprimento desta carga horária. Entretanto, na alteração realizada em 2016, no § 3º, aparece a expressão “poderão ser cumpridas na unidade escolar”. Tal presença acaba por permitir aos gestores escolares ou ainda da gestão superior da educação a exigência da presença dos professores na escola para o cumprimento desta carga horária, evidenciando a tendência do controle e da fiscalização, nos moldes do pensamento neoliberal.

Os parágrafos 4º e 5º que aparecem como revogados no documento atualizado, referem-se ao tempo máximo de jornada de trabalho. Antes da revogação, o profissional da educação que estivesse na unidade, com exceção do diretor escolar, tinha um teto máximo de 30h semanais. Com a alteração, segundo o 1º parágrafo do mesmo artigo, esse profissional tem um teto de no mínimo 20h e um máximo de 40h. Já os profissionais que dedicavam ao suporte pedagógico nas unidades regionais de ensino ou em unidades técnico-administrativas da Secretaria Municipal de Educação, antes da revogação, tinham um teto de 30h ou 40h semanais. Porém, atualmente, nenhum artigo é destinado especificamente para essa atuação, enquadrando-se ao mesmo padrão das unidades escolares.

3.2 Os Elementos do Neoliberalismo no Estatuto dos Professores da Rede Municipal de Goiânia

Certos da influência do modelo de sociedade e Estado nas políticas de valorização docente, seguimos com a análise do Estatuto do Magistério do município de Goiânia objetivando identificar as facetas do neoliberalismo presentificada no documento. As categorias que caracterizam esse movimento são amplas e o presente trabalho não contempla todas, mas priorizou identificar principalmente os elementos eficiência, individualismo e meritocracia.

Acreditamos, assim como Debrey (2003, p. 35), que “é relevante analisar a política educacional [...] à luz da concepção neoliberal em suas relações com as políticas de reestruturação produtiva”. O autor relata, ainda que,

No contexto vazio de representação e consciência críticas do social-histórico, o discurso neoliberal penetra em seus temas, regras e categorias, homogeneizando a consciência individual e social, a globalização do mercado, do consumo, da competitividade e da eficiência, reduzindo o real a um imaginário social reificado pela relação do capital (DEBREY, 2003, p.35).

Na lógica neoliberal, nada mais correto que transferir para o setor privado a responsabilidade da condução de determinados setores, mesmo que muitos destes sejam essenciais para garantir direitos sociais conquistados a duras penas. Esta defesa parte do princípio de que a eficiência é própria e está presente no setor privado.

A eficiência com que os ideários neoliberais foram implantados no inconsciente coletivo é ponto indiscutível. Segundo Gentili (1998, p. 13-14):

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas.

Neste sentido, é comum a busca pela eficiência, mas sobretudo a partir desta lógica, que traz eficiência e resultado como sinônimos. Ora, os resultados estão para as políticas públicas como sua finalidade. Contraditoriamente, a LDB 9.394/96 traz no Art. 2º como princípio e finalidade da educação escolar:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 199) (grifo nosso).

Observamos que dentre as finalidades da educação está o **pleno** desenvolvimento do educando (entenda-se total, inteiro, integral, íntegro, absoluto, completo, global etc), que respeite o sujeito, pois falamos de direito subjetivo. Não se trata de um desenvolvimento eficiente para uma determinada lógica, que quantifica, ranqueia, e elege um determinado saber como o absoluto. Neste sentido, o professor “eficiente” é aquele que prepara para um certo desenvolvimento. Não se trata de um processo de desenvolvimento, mas um resultado que personaliza este desenvolvimento. O professor que entrega este resultado é o ‘bom professor’ e por consequência será ‘bem avaliado’.

O inciso IV do Art. 4º do Estatuto diz que a Prefeitura deverá assegurar aos seus professores a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”. Este desempenho a que a lei alude, nada mais é que o resultado do trabalho deste/a professor/a compreendido como aquele/a capaz de alcançar nos resultados de seus alunos/as médias e índices¹⁴ definidos em instâncias maiores. A mesma lógica a que se dispensa aos estudantes é replicada aos docentes, ainda que tais critérios de avaliação docente não estejam clarificados no corpo da lei.

Podemos inferir que por meio deste dispositivo legal o docente tem o direito garantido a ‘progressão’, mas é perceptível que a obtenção desse direito não depende apenas dele. Se o professor se ‘esforçar’ e adquirir mais títulos ou se atingir um bom ‘desempenho’, ele se apropria do ‘direito adquirido’. O que não se discute e considera são as condições reais e objetivas para esta formação. Buscar uma formação continuada para titulação requer tempo, condições financeiras e oportunidade. O discurso posto recai sobre o indivíduo professor a responsabilidade da conquista desta titulação, como se não houvesse obstáculos para tal, basta apenas o seu ‘esforço’.

A relação trabalho e educação é dialética e permeada por contradição. Essa realidade está refletida na própria legislação. No artigo 206, incisos V e VII, constitucional, a valorização docente é garantida por meio dos planos de carreira e do piso salarial e da entrada exclusivamente por concurso público com prova e títulos. Entretanto, as lacunas históricas levam a desvalorização da própria política.

Contradizendo a Constituição de 1988, desde 2016, o município de Goiânia legitima o ingresso de professores por processos seletivos simplificados. Desse modo, educadores assumem com contratos precários e sem amparo dos planos de cargo e salários, direito já adquirido pela categoria. Para além, a entrada do professor para o serviço do município oficializada por concurso público também está instituída no Artigo 4º do Estatuto: “A Prefeitura de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, deve assegurar ao servidor do Magistério: I ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (GOIÂNIA, 2000)

A exemplificação citada é para ilustrar o que o que Debrey (2003, p. 22) nos diz que a “política educacional do Estado centra-se no discurso de valorização de uma educação cidadã para o trabalho”. A história da contratação de professores para a rede pública municipal tem

¹⁴ Desde que o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) foi implantado no Brasil que as escolas passaram a ter a avaliação como finalidade última da educação. Prepara-se para a prova, prepara-se para os resultados.

evidenciado que o discurso de valorização não caminha com a prática. Acrescentamos ainda, que no capitalismo não há interesse do pleno emprego, neste caso na contratação plena por meio de concurso público. São os trabalhadores com contratos temporários e precários que acabam por fragilizar a organização social e sindical dos professores, uma vez que estes trabalhadores estão na mesma condição dos desempregados que ameaçam os empregados. Os professores com contratos temporários necessitam do trabalho para sua subsistência, desta forma se transformam em massa fácil de manobra e nenhuma resistência para o enfrentamento dos desmandos e omissão governamental.

Como já foi dito, o neoliberalismo reverbera a não intervenção estatal e a primazia das leis de mercado. Para o mercado, sobrevive aquele que tem capacidade de competir e é dotado de eficiência. A concepção mercantil “[...] promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranquiliza a consciência, uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz [...]” (FRIGOTTO, 1998 *apud* ALMEIDA, 2020, p. 98).

Nesse contexto, o mérito e o esforço são características essenciais, pois, para os neoliberais, uma sociedade moderna é aquela em que só os melhores triunfam. Contraditoriamente, o ingresso por concurso reflete um dos elementos do neoliberalismo no documento, a competitividade. Não defendemos aqui a eliminação das provas e títulos, para acesso ao serviço público. Defendemos que todos tenham a oportunidade de se capacitarem para participarem de concursos públicos.

De acordo com o acompanhamento do PNE Lei nº 13.005/2014, o Inep mostrou que apenas 57,6% dos professores que atuam na rede municipal possuem pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) incluindo aqui os contratos temporários. Na rede privada, apenas 33,2%. Significa dizer que parte destes professores que seriam eventuais candidatos aos concursos públicos, já sairiam com pontuação menor, na prova de títulos. No Brasil como um todo, 52,6% dos professores que atuam na Educação Básica não possuem pós-graduação; 43,1% possuem especialização; 3,0% Mestrado e 1% doutorado¹⁵. Não temos pesquisas que indiquem quantos professores estão desempregados à espera de uma oportunidade de trabalho. Os dados que dispomos é que o curso de Pedagogia, por exemplo, que prepara professores para a educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental é o curso de maior procura e concluintes no Brasil, tanto na modalidade presencial como a

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

distância. No censo da Educação Superior no ano de 2021 a Pedagogia ficou em primeiro lugar no total de concluintes: 1.452.993 (INEP, 2021)¹⁶.

A competição é uma das bases sustentação do sistema capitalista, assim como um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Afinal, não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito vital para garantir aquilo que os neoliberais chamam de “equidade”.

De acordo com Frigotto (1998) *apud* Almeida (2020), é fundamental ressaltar que o neoliberalismo é um fenômeno contraditório. Assim, a contradição imbricada nesse elemento, reconhece o profissional docente e, ao mesmo tempo, legitima “um conjunto de dispositivos de controle da classe subalterna, além de incontáveis procedimentos ideológicos e ‘materiais’ mediados, tanto pelo Estado, quanto pela ‘sociedade civil’” (DARDOT e LAVAL, 2016 *apud* COELHO, 2017, p. 5).

Os autores continuam e chamam a atenção para a perversa e velada forma de “[...] inculcar à racionalidade neoliberal a partir da criação de um modelo global de governo, constituído na internalização subjetiva dos princípios de concorrência e competitividade” (DARDOT e LAVAL, 2016 *apud* COELHO, 2017, p. 5). A exemplo de competitividade e concorrência, no Plano de Cargo e Salário dos docentes de Goiânia o **Art. 7º** deixa explícito:

Art. 7º O cargo vago na Carreira do Magistério será provido mediante concurso público de provas e títulos, **de natureza competitiva, eliminatória e classificatória**, esgotadas as possibilidades de promoção funcional, de acordo com as normas estabelecidas no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Goiânia e sempre para o Padrão Inicial da Classe (GOIÂNIA, 2000 - grifos nosso).

De acordo com as intencionalidades neoliberais, podemos constatar o estímulo e a “natureza competitiva”, ou seja, o caráter mercadológico – economicistas no PCS dos professores do município de Goiânia. A exemplo, temos também as avaliações padronizadas. Esses testes, impulsionam a competitividade entre as escolas, oculta um discurso de avaliar a qualidade, em busca de premiações. Nesse contexto, também é possível identificar o elemento da política de produtividade – resultado.

A conjuntura neoliberal também é caracterizada pelo individualismo e a meritocracia. Tal primícia omite o Estado de toda e qualquer responsabilidade nos resultados, ou melhor, no fracasso ou sucesso dos sujeitos. O advento do neoliberalismo, desconsiderando o contexto de

¹⁶ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNjUzZjU2YzItY2VIZC00MzZwLTk4OWYtODMzNWYyZjM2ZmliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 20 de agosto de 2023

uma sociedade estratificada em classe e estruturada na desigualdade (multifatorial), pressupõem o alcance de posições hierárquicas como resposta do esforço e da subjetividade de cada indivíduo, ou seja, para os neoliberais, o sucesso depende apenas do desempenho particular e do esforço de cada pessoa.

Em tal conjuntura, segundo Vieira, Borges, Gonzaga e Oliveira (2013), a meritocracia tem por objetivo acabar com a injustiça social e beneficiar o mérito individual, os mais aptos. Assim, pode-se dizer que o mérito seria sinônimo de prêmio, inteligência, esforço individual.

Para além, a meritocracia e o individualismo engendram mecanismos de controle e, na maioria das vezes se apresentam de forma velada. No Estatuto de Goiânia eles podem ser exemplificados principalmente em seus Art. 4^a (IV) (já discutido anteriormente); 17^o; 18^o; 23^o (I; V); 25^o; 26^o. Vejamos:

Art. 4^o A Prefeitura de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, deve assegurar ao servidor do Magistério:

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; (GOIÂNIA, 2000)

Sob esse mesmo véis temos as análises dos outros artigos mencionados, o Art. 25^o e 26^o refere-se à gratificação por qualificação, classificando por título.

Art. 25. Será concedido Adicional de Titularidade ao servidor do Magistério em razão do aprimoramento de sua qualificação.

Art. 26. O Adicional de Titularidade será calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor à razão de:

I - 50% (cinquenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de doutorado;

II - 40% (quarenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de mestrado;

III - 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1080 (hum mil e oitenta) horas (GOIÂNIA, 2000)

Mais uma vez, podemos enfatizar a contradição. Reconhecemos a conquista, dado que é uma gratificação atribuída apenas ao profissional docente, ou seja, aquele com uma formação específica, entretanto não se avalia do ponto de vista da formação a diferença entre aquele que cursou uma formação a nível de Mestrado e a outra a nível de Doutorado. A diferença entre elas é ínfima, quando se considera o esforço para se alcançar um doutoramento. Tal incentivo não motiva os professores a buscar formação, sobretudo porque a maioria dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são privados com valores mensais incompatíveis com a média das rendas dos professores. De acordo com o INEP, a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) de 2018 mostrou que a média da remuneração bruta dos docentes em atuação na

Educação Básica no município de Goiânia sem formação em nível superior foi de R\$ 6.746,91, e os docentes com formação em nível superior R\$ 7.961,45.

Por fim, podemos acrescentar que esta forma de conceder progressão aos docentes retira do Estado a responsabilidade de possibilitar esta formação, ou as condições para tal, e a coloca de tal forma que ele a receberá caso ‘se esforce’. Afinal, “na lógica do mercado, as políticas de formação profissional, em geral, apresentam um conjunto de contradições e ambiguidades – falsos dilemas – para justificar a busca da ‘melhor relação custo-benefício’ e a não aplicação de recursos: [...]” (SAVIANI, 2009, p. 110).

O Art. 18 do Estatuto nos remete ao individualismo enquanto categoria neoliberal. Vejamos: “Art.18 vencimento é a retribuição pecuniária paga ao servidor do magistério pelo efetivo exercício do cargo, variando linearmente de acordo com o padrão que tiver alcançado” (GOIÂNIA, 2000 - grifo nosso).

Para Alves (1987) *apud* Debrey (2003, p. 20),

O individualismo (a liberdade pessoal) na esfera da sociedade civil não pode ser tão desagregador com o aprofundamento dos interesses egoísticos, a ponto de comprometer a indispensável sociabilidade exigida na esfera da produção, tendo em vista não só a manutenção das condições de reprodução da vida material da sociedade, como também a preservação da relação específica que permitem a exploração do trabalhador e a acumulação privada do produto social.

O neoliberalismo enfatiza a liberdade individual, em nome da autonomia do indivíduo. Coloca o indivíduo, em oposição ao sujeito coletivo, no centro das decisões econômicas e sociais. Acredita-se que cada pessoa deve ser livre, para buscar seus próprios objetivos econômicos e de vida, sem interferência excessiva do Estado. Para tanto, destaca a meritocracia e responsabilidade individual. Sustenta que as recompensas e oportunidades devem ser distribuídas com base no mérito e esforço individual. Isso implica que aqueles que trabalham mais e têm sucesso devem colher os frutos desse esforço, enquanto os resultados negativos são frequentemente atribuídos à falta de habilidade ou esforço.

Nossa crítica reside no argumento de que o individualismo exacerbado pode levar a desigualdades socioeconômicas, falta de solidariedade social e negligência de questões coletivas, como a justiça social. O foco excessivo na busca do interesse próprio pode minar os esforços para resolver problemas sociais mais amplos.

3.3 Articulação entre o macro (PNE) e o micro (PME)

Até o presente momento, fomos compreendendo as contradições e os elementos neoliberais presentes no Estatuto do Magistério do Município de Goiânia, ainda que este documento seja o resultado de luta histórica da categoria, por melhores condições de trabalho e valorização.

A partir de uma análise crítica e reflexiva, reconhecemos que os PCS são necessários enquanto instrumentos que possam garantir melhores condições de trabalho aos professores que historicamente enfrentam um campo de descaso e omissão governamental.

Não é por acaso que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta Metas que vão ao encontro da valorização do professor. Relacionamos a seguir estas Metas, no sentido de facilitar a leitura e compreensão de nossa análise, ainda que já tenhamos tratado deste tema em capítulo anterior:

- ✓ **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 com 13 estratégias).
- ✓ **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 com 6 estratégias)
- ✓ **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 com 4 estratégias).
- ✓ **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. (Meta com 8 estratégias)

No Plano Municipal de Educação de Goiânia 2015-2025, Lei nº 9.606 de 24 de junho de 2015 as Metas para valorização do professor estão presentes, conforme se segue:

- ✓ **Meta 15:** Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação (FME), no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME,

política de formação dos(as) profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica, pública e privada, tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Meta com 15 estratégias).

✓ **Meta 16:** Criar mecanismos, em regime de cooperação e colaboração entre a União, Estado e Município, para formar em cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, 60% (sessenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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 com 7 estratégias).

✓ **Meta 17:** Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas e privadas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste PME, e a garantir condições adequadas de trabalho. (Meta com 7 estratégias)

✓ **Meta 18:** Assegurar a existência e cumprimento dos planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal. (Meta com 6 estratégias).

Trazemos com maior destaque a estratégia 18.2: “garantir nos planos de carreira dos(as) profissionais da educação básica do estado e do município, o cumprimento das licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu” (GOIÂNIA, 2015)

Tanto no PNE 2014-2024, quanto do PNE do Município de Goiânia 2015-2025, para os respectivos decênios traduzem a valorização docente como uma política de formação, incentivo e garantia da presença do Estado para sua efetivação. Todavia, tais conquistas ainda não se efetivaram na prática e necessitam permanecer na agenda de discussões do tema.

Como podemos observar, valorizar os professores não é apenas garantir-lhes um Plano de Cargos e Salários (PCS), embora este esteja presente também no PNE enquanto meta para o ano de 2016 e no PME de 2015. Compreende-se a valorização por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, formação continuada e melhores salários.

Entretanto, não basta ter um PCS para garantir esta valorização, tampouco melhores salários. Há que se perguntar sobre a aplicação deste instrumento e a participação coletiva na sua construção.

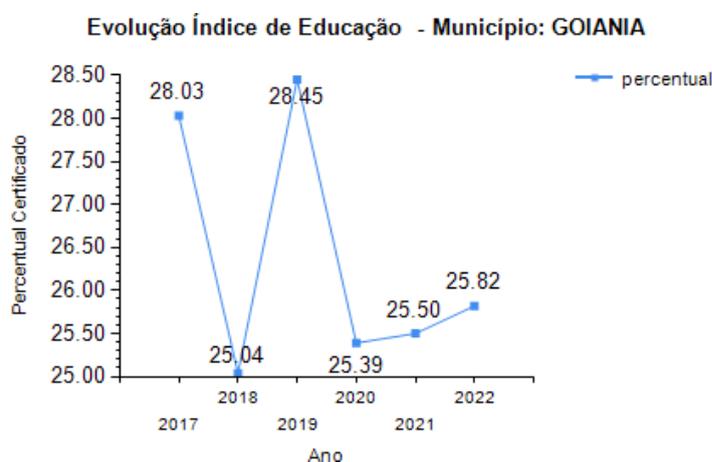
No monitoramento do PNE 2014-2024¹⁷, o Inep revelou que 100% das unidades federativas brasileiras possuem Plano de Cargos e Remuneração docente, entretanto, contraditoriamente, apenas 85,2% dos municípios (incluindo o Distrito federal e Fernando de Noronha) preveem em suas legislações o limite máximo de 2/3 da carga horária dos professores para atividades de integração com os educandos. E o dado que mais chama a atenção, apenas 59,3% dos entes federados cumprem com o piso salarial nacional profissional para professores.

A Meta 20 do PNE Lei nº 13.005/2014 diz que se deve ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei, ou seja, até no ano de 2019 deveríamos ter atingido este percentual. Complementa a Meta definindo como mínimo de aplicação, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. De acordo com o monitoramento realizado pelo INEP, no ano de 2020 o Brasil aplicou 5,1% do PIB na Educação Pública.

A contradição reside na participação dos entes. O governo federal participou com 24,5% destes investimentos, os Estados e o Distrito Federal com 32% e os municípios com 43,5%, evidenciando que a nossa política de aplicação de recursos financeiros na educação penaliza os entes com menor capacidade arrecadatória de recursos.

O município de Goiânia vem cumprindo com o que determina a Constituição Federal em relação à aplicação mínima de 25% dos impostos e transferências constitucionais na Manutenção e Desenvolvimento da Educação, embora tenha ocorrido oscilações consideráveis nos últimos anos.

Figura 1 - Aplicação dos percentuais Mínimos na Educação Municipal



Fonte: Tribunal de Contas do Município de Goiás

¹⁷ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGEzNDk2MGYtZTJjMCM0MTZhLTlmNTEtMjVmMmM3NDRjODYxIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 24 de agosto de 2023.

Em relação ao percentual utilizado de sua receita total para pagamento de servidores, o município utilizou 42,6% sendo que o máximo de utilização permitido por lei é 60%.

Mas há que se debruçar na aplicação dos recursos para uma análise maior que dê conta de analisar a relação entre o que está previsto no Estatuto do Magistério da rede Municipal e efetivação das aplicações financeiras que garantam ou impossibilitem tais efetivações.

Ao que tange a valorização docente, os PCS são respostas de lutas e movimentos de professores e defensores da educação. Portanto, configura-se como política de valorização, porém não são substancial para a devida efetivação do aspecto ontológico de valorização. Ao mesmo tempo, esse documento representa o reconhecimento dessa categoria, destes profissionais enquanto trabalhadores formalmente reconhecidos.

Sobre este aspecto, destacamos que o ingresso por concurso representa um ganho para a categoria enquanto reconhecimento da profissão, pois dessa forma, não se trata de um trabalhador assumir a função docente, mas sim um profissional docente. “Então, o profissional é aquele que tem uma formação específica completamente associada, inter-relacionada à formação geral. Só é profissional de fato aquele que tem uma formação geral, que lhe fornece os fundamentos da sua profissão” (SAVIANI, 2009, p. 109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietude que nos motivou a esse trabalho traz como proposta problematizadora: **Como o Estatuto dos Servidores da Educação/ Estatuto do Magistério da rede Municipal retrata a política de valorização docente em Goiânia?** Para essa demanda, buscamos não apenas verificar se a garantia de valorização está contida na legislação, mas também, se os elementos da conjuntura neoliberal se presentificam nesses documentos e como eles se manifestam.

Para tanto compreender o que é valorização docente; analisar o impacto neoliberal na relação trabalho e educação; identificar o trabalho enquanto alienação, mercadoria e força de trabalho; verificar a presença dos elementos neoliberais; demonstrar a contradição estabelecida no próprio sistema neoliberal.

Ainda que o objeto de pesquisa se centraliza no município de Goiânia, a compreensão da temática, valorização docente, configura-se em seu aspecto amplo e ontológico. Portanto, no primeiro capítulo discutimos diferentes enfoques como, condição de trabalho, carreira, remuneração e formação - inicial e continuada. A reflexão histórico-dialética da valorização docente pressupõe a verticalização destes aspectos e não apenas o levantamento de dados ao que tange a remuneração e piso salarial.

Para tanto, partimos da compreensão ontológica de trabalho e educação. A partir da teoria marxista compreendemos que o trabalho é a categoria fundante da existência e essência humana. O homem, enquanto ser social, tem a gênese de sua essência na relação com o trabalho. Para Marx, é inextricável imbricação entre o processo de humanização e o trabalho, assim como também, as relações sociais são estabelecidas e determinadas pela divisão social do trabalho.

O trabalhar também é um aspecto fundamental na diferenciação entre o homem e o animal. Ambos não se distinguem pela racionalidade, mas sim, pela intencionalidade e consciência do homem de agir sobre a natureza para transformá-la e retirar dela seu meio de subsistência. A partir da conceituação ontológica de trabalho é possível compreender a relação, também ontológica, indissolúvel entre trabalho e educação.

Os estudos nos permitiram constatar que o trabalho é a essência da formação humana. Afinal, ao mesmo tempo o homem se produz, ele se forma. Sendo assim, segundo Rocha e Mesquita (2020), se no trabalho o homem se forma, obtém-se um processo educativo. Conforme Saviani (2007, p. 154), “lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. [...] o que configura um verdadeiro processo de

aprendizagem”. Assim, encontra-se a origem da relação trabalho e educação, estabelecida por uma relação de identidade.

Entretanto, o advento do capitalismo mudou a essência dessa relação, conseqüentemente, configurou o trabalho docente e sua correspondente (des)valorização. A partir dos estudos realizados, identificamos que a lógica mercadológica e produtivista, estruturantes do neoliberalismo enraizado na estrutura e na organização da sociedade vigente, são determinantes na configuração do trabalho e da valorização do professor.

Neste cenário, o docente tem a força de trabalho que é vendida para o mercado e seu trabalho normatizado pelo Estado. Sua valorização, ou melhor, a redução da desvalorização, quando ocorre, é resultado histórico de lutas e embates entre a sociedade civil e política.

No segundo capítulo, analisamos o impacto neoliberal na relação trabalho e educação, o que possibilitou identificar o trabalho enquanto alienação, mercadoria e força de trabalho. Assim, percebemos que o conceito ontológico de trabalho, ou seja, como atividade vital e humana, de caráter voluntário, consciente e universal, se resume em força produtiva e instrumento de exploração.

Ao que tange a educação, constatamos que a estratégia para a superação da crise do capitalismo conhecida como neoliberalismo, consubstanciou a lógica da educação nas últimas décadas no Brasil. À vista disso, as discussões corroboraram para considerarmos a educação, responsável por processos de humanização e ensino, a cargo das leis de mercado. Essa perspectiva, delimita as reais funções do Estado e conseqüentemente, o papel das Políticas Públicas. Afirma-se o princípio da descentralização estatal e da concepção de um Estado fraco. As políticas públicas se colocam preponderantemente a materializar o interesse dos grupos hegemônicos, ou seja, dominantes. Logo, as políticas educacionais se traduzem em primícias do jogo de interesse.

Deve-se destacar que a implantação do pensamento neoliberal surge como estratégia para a manutenção do sistema capitalista e, resumidamente, é apenas uma nova roupagem do modelo liberal, na tentativa de superar a crise do capital que se instala nos anos 1950 a 1980, após as grandes guerras mundiais. Concebe-se um ‘Estado Mínimo’ para o social e máximo para o capital. Por conseguinte, todo o sistema se organiza, se estrutura e trabalha em prol da superação da crise e manutenção do modo de produção capitalista, com vistas à manutenção da mais-valia, ou seja, trabalho não pago. Esse ideário é sistematizado a partir do ‘Estado Mínimo’, ao qual, justifica a negligência estatal em diversas áreas sociais, como: saúde, educação, segurança etc. mediante um discurso preocupado em dilucidar a dívida social e diminuir a desigualdade – historicamente construída.

Diante de tais estratégias, o objetivo da educação não vislumbra a formação humana, mas sim, a construção de mão de obra barata, pois é o mais ideal de homem para este modo de produção nas mediações contemporâneas. Por este ângulo, os dilemas e impasses do campo educacional que são justificados através da ineficácia da gestão pública, respaldam-se na concepção ludibriadora da imprescindibilidade da descentralização. Entretanto, deve-se destacar que os impactos fomentados pelas políticas econômicas, contraditoriamente, defluem sobre a própria subsistência do sistema capitalista. Para tanto, o Estado se coloca diante da imprescindibilidade de promover políticas públicas.

Sob esse prisma, encontramos a valorização docente, pois, constatamos que o termo ‘Valorização Docente’ está resguardado pela legislação brasileira, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, bem como o Plano Municipal de Educação, no caso analisado o do município de Goiânia. Entretanto, embora a existência destes instrumentos estabeleça caminhos de avanços e conquista, há inúmeras lacunas nas políticas que são desenvolvidas para efetivá-la.

Por último, no terceiro capítulo, para além da análise do Plano de Cargo e Salário dos docentes do município de Goiânia, verificamos a presença dos elementos neoliberais, e, conseqüentemente, a contradição estabelecida pelo próprio sistema. Essa reflexão tornou-se relevante tanto para identificar orientações políticas e valorativas explícitas ou implícitas, como para os professores tomarem consciência da intencionalidade dominante velada em seus direitos.

Acreditamos que a consciência da presença desses elementos no Estatuto do Magistério Municipal de Goiânia, por parte dos professores, é vital para o movimento de luta e resistência contra hegemônico. Para a superação desta alienação e a criação de um espírito autônomo é inevitável o exercício emancipatório, pois, os professores são atingidos e legitimam políticas de controle, precarização, desvalorização e intensificação do trabalho.

Ratificando a importância da luta da categoria, podemos observar a promulgação dos Estatutos, pois, foram três documentos com espaços temporais consideráveis. Os estudos mostraram que há vinte e três anos os professores do município de Goiânia não têm um novo Estatuto. A cada alteração da LDB/96 ou da legislação do trabalhador, o Estatuto do Magistério de Goiânia vai sendo alterado sem uma legítima consulta popular, negando o direito da categoria de participar.

Identificamos dispositivos legais que asseguram a inserção do professor na rede por meio de concurso público. Esse ato demonstra o reconhecimento da categoria, porém, enfatiza

a característica neoliberal de induzir a competitividade, para que vença o melhor. Tal elemento, desconsidera as condições, ou seja, não pressupõem os sujeitos em condições de igualdade, e intensifica a desigualdade social, uma vez que a oportunidade de formação e preparo para um certame público não é igual para todos.

Para os neoliberais a eficiência, o individualismo e a meritocracia são primordiais. Eficiência é sinônimo de resultando, em uma lógica quantitativa. Isso vem posto de forma velada ao que é denominado, por exemplo, de “pleno desempenho”. O professor eficiente é aquele que proporciona que o aluno tenha pleno desempenho e que se comprova mediante os resultados nas avaliações standardizadas.

Nesse contexto, destacamos vários artigos do Estatuto Municipal de 2020 (4º, 17º, 18º, 23º, 25º, 26º). As categorias individualismo e meritocracia se tornam ainda mais robustas e perversas, pois delega ao professor a responsabilidade de se garantir ou não uma gratificação. Em suma, atribui ao professor o direito de uma gratificação por progressão, titulação e avaliação (sem a identificação dos critérios, os quais ganham caráter subjetivo).

Vale lembrar, que o contexto é de um trabalhador, muitas vezes com extensas jornadas de trabalho, condições precárias para sua ação pedagógica, remunerações não condizentes entre outros aspectos desafiadores para os docentes. Não obstante, vale salientar que os neoliberais pressupõem que os direitos trabalhistas induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais. Resumidamente, Azevedo (1997), relata que os neoliberais consideram que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social.

O individualismo, apresentado no ideário neoliberal como liberdade individual, apresenta o ser indivíduo em oposição ao ser coletivo. Assim, sem interferência do estado, subentendo como meritocracia e responsabilidade individual a aquisição de recompensas e oportunidades. Entretanto, esse exacerbado individualismo, vem a intensificar a desigualdade social e econômica.

A conjuntura neoliberal é caracterizada pelo individualismo e pela meritocracia, a qual, exige o Estado de todo fracasso ou sucesso individual. Essa lógica coloca a progressão como desempenho e esforço individual. No estatuto isso pode ser comprovado, principalmente no Art. 4, inciso IV. Assim como também o Art. 25 e 26, que concede gratificação por aprimoramento de titulação. De forma geral, podemos afirmar que na lógica de mercado, as políticas de formação, se apresentam em um conjunto de contradição e ambiguidade.

Paradoxalmente, os Planos de Cargos e Salários, a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, não são garantia de uma política de valorização. Todavia, devem ser compreendidos como um avanço e um ganho aos direitos dos professores, porém não retiram o trabalhador da

sua condição de explorados. São ao mesmo tempo necessários e insuficientes, posto serem incapazes de transformar esta realidade. Normatizam e organizam a relação trabalho - trabalhador, porém de forma alienada e a serviço do capital.

Essa pesquisa nos permitiu verificar que valorizar os professores não é apenas garantir-lhes um Plano de Cargos e Salários, embora este esteja presente tanto no PNE como no PME. Compreendemos a valorização também enquanto Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, formação continuada e melhores salários. Entretanto, por meio dos dados do monitoramento do PNE 2014-2024, o Inep revelou que 100% das unidades federativas brasileiras possuem Plano de Cargos e Remuneração docente, porém, contraditoriamente, apenas 85,2 % dos municípios asseguram o limite máximo de 2/3 da carga horária dos professores para atividades de integração e apenas 59,3% cumprem com o piso salarial nacional para professores.

Ao que tange ao município de Goiânia, devemos destacar que atualmente, vem cumprindo com o que determina a Constituição Federal em relação à aplicação mínima de 25% dos impostos e transferências constitucionais na Manutenção e Desenvolvimento da Educação, mas não utiliza todos os recursos possíveis e legais para a remuneração dos seus trabalhadores.

Refletindo a intencionalidade neoliberal e as mazelas de uma educação mercadológica sistematizada no modelo de sociedade e Estado vigentes, reconhecemos que os PCS são necessários, porém não substancial para cobrir as lacunas históricas de uma política de valorização docente. Ou seja, pensando em política de valorização, os PCS enquanto resposta de lutas e movimentos de professores e defensores da educação, representam que é preciso avançar no desenvolvimento dessas políticas. Portanto, configura-se como política de valorização, porém não supri a devida efetivação dos aspectos ontológicos de valorização do professor, não consegue, por si, só a superação da realidade mostrada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **Rede nacional de formação continuada de professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 333 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente proletarização. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v. 9, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.

ALVES, F. K. R. *et.al.*. Valorização docente: do conceito a política pública. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 7. On-line. 2021. **Anais do VII CONEDU**, vol. 3 João Pessoa, 2021.

ALVES, F. K. R. de.; SANTOS, L. M. dos.; SOUZA, J. V. S. de. A política de valorização docente: carreira, remuneração, condições de trabalho e formação (inicial e continuada). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 8. 2022. **Anais do VIII CONEDU**. Maceió, 2022.

AMORIM JÚNIOR, Ademar. **Financiamento da educação básica**: um estudo do custo aluno em alguns municípios do estado de Goiás. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Denise; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.

ARAÚJO, F. K. R. de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte**: carreira e remuneração (2009-2015). 258 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

ARRUDA, Lígia. Piso salarial do professor 2023: tabela atualizada e salários. Salário Mínimo, 2023. Disponível em: <https://salariominimo2023.com.br/piso-salarial-dos-professores-2023/> Acesso em: 14 jun. 2023.

AZEVEDO, Janete M. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CN, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: CN/CC, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: CN/CC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas de Metas**. Brasília: Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/assistencia-tecnica/programas-do-mec-metas>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Valorização dos profissionais da educação**. Brasília: MEC/PNE, 2014. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/o-pne-e-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Remuneração média dos docentes em exercício na educação básica por município e escolaridade. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Valorização do professor**. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professo> Acesso em: 12 jun. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**. Ano, XII, n. 10, jul. 2011.

CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. Disponível em: <https://www.goiania.go.leg.br/> Acesso em 27, jul, 2023.

CARNEIRO, Maria Esperança; MESQUITA, Maria Cristina; AFONSO, Lúcia Helena. Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. In: PAIVA, Wilson Alves de. **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. Organizador Homero Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COELHO, H. R. Neoliberalismo e políticas de formação de professores: todos pela educação e “Nova” CAPES, como aparelho de hegemonia. In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867-1917). **Anais ...** Niterói, 2017. Disponível em: <https://www.nieparx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC71/mc714.pdf> Acesso em: 18 jun. 2023.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**: a reforma na educação profissional. Goiânia: Alternativa, 2003.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A.A.; **A falsificação do Consenso**: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOIÂNIA, **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Goiânia-GO. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Municipal%20de,Art. Acesso em: 02 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LERCHE, Sofia Vieira. O público e o privado na educação: cenário pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 77-98.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 45-88.

LIBÂNIO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. In: LIBÂNIO, J. C. et al. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. [Ebook] Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMOEIRO, Cardoso Míria. Periodização e a ciência da história: observações preliminares. Rio de Janeiro, jun. 1977. (mimeo).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História da mulher no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão estratégica. Petrópolis: Vozes, 2018.

MANACORDA, Mario. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. Política pública de financiamento da educação infantil no estado de Goiás: o desvelamento do real. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MESQUITA, Maria Cristina; CARNEIRO, Maria Esperança; AFONSO, Lucia Helena. Parceria público privado: uma nova estratégia do capital. In: 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da educação – FINAEDUCA, Gramado, v. 01, 2015. p. 1562-1565.

MESQUITA, Maria Cristina; SIQUEIRA, Ana Karolina. O ProUni enquanto política pública educacional: possibilidades e limites. In: **V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Goiânia. v. 41, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Cesar Augusto; CUNHA, Luiz Antônio; MURANAKA, M. A. Segatto; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, Romulado; VIEIRA, Sofia. **Política Educacional:** Impasses e Alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. de. **Política educacional no Brasil:** a constituição do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação. São Paulo: Autores Associados, 2017.

PAIVA, Wilson. **Reflexões sobre o método.** Curitiba: CRV, 2017.

PINO, Ivani Rodrigues. **Educação E Constituinte:** Carta De Goiânia Revisitada. Editorial. Revista Educ. Soc. 39 (145), out.-dez 2018.

ROCHA, Ana. A evolução das perspectivas de gênero no mundo do trabalho. **Revista Princípios,** Trabalho e proletariado no século XXI, n. 159, jul.-out. 2020.

RODRIGUES, Jose. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSSLER, José Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Nelson. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

ROTHBARD, Murray N. **Educação livre e obrigatória**. Trad. Felipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SACRISTÁN, José. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSO, Telma Cristiane; TAMASO, Regina Célia. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 2, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. Formação e valorização dos profissionais da educação: superar a lógica do mercado. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, p. 109-112, jul./dez. 2009.

SILVA, Patrícia Alves da. **A (des) valorização dos professores e a relação com a aplicação dos recursos em educação:** um estudo do financiamento da educação básica em Goiás. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256f. Tese. (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TRINDADE, Natália Silva; COVRE-SUSSAI, Maira A transgeracionalidade do papel de gênero e a condição feminina entre mãe e filha: reflexões sobre o trabalho doméstico não remunerado. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 26, n. 1, p. 46-78, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649770075004>

VIEIRA, Sofia; FARIAS, Isabel Maria. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexões e Ação**. v. 21, p.316-334, jan./jun.2013.

VON MISES, Ludwig. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. Trad. Haydn Coutinho Pimenta. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2010.