



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC-GO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

MARINALVA NUNES FERNANDES

**TEMPO E SALÁRIO: AS CONTRADIÇÕES DA LEI DO PISO
SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO**

GOIÂNIA

2015

MARINALVA NUNES FERNANDES

**TEMPO E SALÁRIO: AS CONTRADIÇÕES DA LEI DO PISO
SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação da Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2015

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

F363t Fernandes, Marinalva Nunes.
Tempo e salário [manuscrito] : as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério / Marinalva Nunes Fernandes – Goiânia, 2015.
185 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Educação, 2015.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro”.

Bibliografia.

1. Salários. 2. Tempo de serviço. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDU 37(043)

MARINALVA NUNES FERNANDES

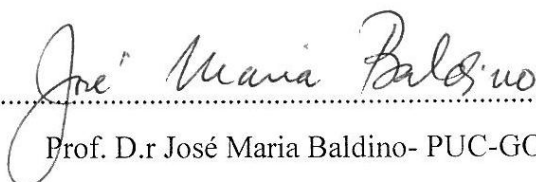
**TEMPO E SALÁRIO: AS CONTRADIÇÕES DA LEI DO PISO
SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO**

Banca Examinadora



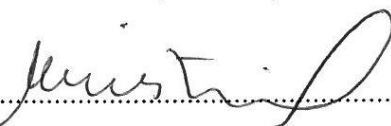
Prof.^aD.ra Maria Esperança Fernandes Carneiro - PUC-GO

(Presidente)



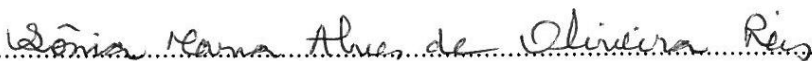
Prof. D.r José Maria Baldino- PUC-GO

(Membro)



Prof.^aD.ra Maria Cristina Dutra Mesquita PUC-GO

(Membro)



Prof.^aD.ra Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - UNEB

(Membro)



Prof.^aD.ra Zuleide Silveira - UFF

(Membro)

Goiânia, 20 de novembro de 2015.

Aos meus Pais (*in memoriam*), Francisco e Ana, que humildemente apresentaram-me a educação como possibilidade de construir um novo jeito de caminhar e tudo fizeram para materializar essa aposta.

Aos meus familiares: Gilmar pelo apoio; minhas meninas, Máira Moema e Indira, pelo companheirismo e pela dedicação total a meu sonho.

Aos professores da educação básica, que incansavelmente lutam pelo reconhecimento social e profissional e pela valorização da carreira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amparo.

Aos meus familiares, presentes nas mais variadas formas, acompanhando e torcendo por meu sucesso pessoal e profissional. Amo vocês!

À Prof.^a Maria Esperança, mais que uma orientadora, uma amiga. Expresso a você meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho dentro das condições postas pela vida. Seu companheirismo, sua seriedade, seu profissionalismo e sua sensibilidade serão sempre lembrados. Muito obrigada.

Aos professores do PPGE, os quais admiro pela disponibilidade ao serviço educacional, principalmente com os que mais precisam. Vocês ensinaram-me o que é verdadeiramente colocar o conhecimento a serviço da vida.

Ao Professor José Maria Baldino, pela escuta sempre atenta e pelo modo sensível e humorado de resolver os problemas, seu exemplo de ser humano será sempre recordado.

Aos professores, José Maria Baldino, Maria Cristina Mesquita, Sônia Maria Reis e Zuleide Silveira por aceitarem o convite para participar da banca de qualificação e defesa e assim poderem contribuir com o trabalho.

Aos colegas da turma de Doutorado de 2012, parceiros nesta travessia, uns mais próximos outros mais distantes, mas sempre torcendo para que subíssemos juntos no pódio.

Aos amigos/irmãos, Sandra Célia, Deuzelina e Antônio Menezes, minha eterna gratidão, sem vocês esse percurso teria sido muito mais difícil.

Aos colegas do *Campus VI* da Uneb, em nome de Zélia Marques e Ginaldo Araújo, pelo sentimento de pertencer a uma instituição em que as pessoas se respeitam, se solidarizam e se comprometem com a causa da justiça social.

À Uneb pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Guanambi/BA por entender a importância da formação e garantir-me o direito à licença para aperfeiçoamento profissional, espero poder contribuir com a educação pública municipal.

Às professoras Ana Soares, Taty Froes, Francisca Silva, Lúcia Rincon e ao professor Luís Alberto Júnior por colaborarem com a pesquisa, sendo mediadores com os sindicatos e os docentes em Belo Horizonte, Salvador, Palmas, Goiânia e Curitiba. Mesmo que alguns dados não tenham sido incluídos no texto, vocês fizeram a diferença.

Aos professores, aos dirigentes sindicais e aos Secretários Municipais de Educação que contribuíram com a pesquisa, na condição de sujeitos interlocutores, sem vocês esse trabalho ficaria incompleto. Obrigada pela confiança.

À professora Lenita Schultz, amor à primeira vista, pelo minucioso trabalho de correção, pelas “aulas” realizadas na devolução do trabalho e pelo acolhimento. Todos esses fatores permanecerão. Foi bom demais conhecê-la, uma descoberta única.

Ao Sispumur, em especial à Wilma Moura e à Marilde Moura, pela disponibilidade em servir e acreditar que a pesquisa contribui com a luta sindical. Obrigada por confiar no trabalho.

A todas as pessoas que oraram por mim para que eu tivesse força o suficiente para lutar e vencer o câncer de mama. A Oração fortalece o espírito e revigora o corpo. Minha eterna gratidão.

Este é tempo de partido,
tempo de homens partidos.
Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua
os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem da
lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra
[...]
Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.

(ANDRADE, 2002, p. 160-161)

RESUMO

A presente tese tem como objeto a Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, resultado da constante luta dos professores ao longo da história. Essa lei também regula o tempo de trabalho pedagógico em sala de aula e de atividades complementares à docência e valoriza a carreira. O estudo, desenvolvido no decurso do Doutorado em Educação (2012 a 2015), investiga o conjunto das contradições presentes na Lei do PSPN, tendo como objetivo geral verificar se sua implementação está proporcionando mais reconhecimento profissional, e melhores condições de trabalho aos professores da educação básica, que atuam na Rede Pública Municipal no Território do Sertão Produtivo na Bahia. Como objetivo específico, buscamos compreender os conceitos de tempo, salário, remuneração, mais-valia, trabalho imaterial e trabalho improdutivo. Esses elementos são fundantes para a compreensão do objeto e do fenômeno desvendado e para o conhecimento do cotidiano dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, observando as implicações da Lei n.º 11.738/2008 no que diz respeito ao tempo e ao salário, dando visibilidade à luta desses professores por meio de seus sindicatos. O cotidiano, modificado com o aumento de novas exigências tem levado à intensificação e à precarização das condições de trabalho do professor, e a adoção das políticas neoliberais impeliu a categoria a lutar por condições dignas de trabalho e salário. A leitura da realidade tomou como base teórica o materialismo histórico dialético e as categorias metodológicas da contradição, da totalidade e da mediação. As categorias de conteúdo *salário e tempo/jornada de trabalho* foram analisadas historicamente dentro de uma lógica não linear e possibilitaram organizar, conceitualmente, o tempo como relação social em seus diversos períodos. A pesquisa de campo, realizada no Território do Sertão Produtivo, na Bahia, teve como sujeitos diretores sindicais, secretários municipais de educação e professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizaram-se questionários e entrevistas semiestruturadas, bem como análises de documentos para contextualizar e caracterizar o estudo. Estabeleceu-se o diálogo com autores diversos, dentre os quais Bernardo (1985, 1987, 1989, 1993), Bruno (1996, 2011), Lombardi (2011), Marx e Engels (1982, 1996), Saviani (2005, 2013) e Silveira (2012, 2014). Por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos dados constatamos que, a histórica luta entre o capital e o trabalho permanece em evidência com a sua reestruturação promovida pelo capital, presente na organização escolar municipal, por meio do trabalho terceirizado e precarizado, principalmente o do professor que passa a ser denominado de horista, auxiliar de ensino, adjunto, substituto. Quanto ao uso do tempo, o perfil que prevalece dos professores pesquisados é retratado por mulheres, pardas, com idade entre 34 a 50 anos, casadas, mães de dois filhos em média, cultivam a religiosidade e acordam entre 5 a 6 horas da manhã. Essas professoras utilizam o tempo de forma bastante parecida, trabalham na educação e em casa realizando atividades domésticas correntes e administrativas. São convictas de que com o seu trabalho contribuem para melhoria da sociedade. O tempo de 1/3 não é suficiente para desenvolverem as atividades extraclasses necessárias ao bom desempenho da função; ainda utilizam os dias destinados ao descanso remunerado para realizarem os trabalhos escolares. A aposentadoria constitui um dos principais problemas a ser enfrentado, pois os professores não recebem o piso salarial. Os sujeitos pesquisados entendem que houve melhoras, que conseguiram avançar, mas ainda estão longe do ideal.

Palavras-chave: Piso Salarial Profissional Nacional. Tempo. Salário. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This thesis has as its research subject the Act nº 11.738/2008 that establishes the Brazilian public schools teachers' *PSPN* - National Professional Minimum Wage from basic education, which is the result of these teachers' political struggle along history. This Act also regulates the pedagogical time, which is the time spent in the classroom and the complementary time, the time needed to, among other things, prepare the classes, and it values the career. This study, developed throughout the Doctorate in Education (2012 to 2015), investigates the set of contradictions in the *PSPN* Act. It has as its main goal to verify if this Act is bringing more acknowledgement to the teachers who work in the public municipal schools located on the *Territorio do Sertão Produtivo da Bahia* - Bahia's Productive Inland Territory, and if it's improving their work condition and life quality. As specific goal we look for the comprehension of concepts like time, wage, remuneration, surplus value, immaterial work and unproductive work. These are basic elements to the comprehension of both the disclosed subject and phenomenon. And also to know the daily work of the teachers who work in the 5^o year of the elementary school, while observing the implications of the Act nº 11.738/2008 concerning time and wage, showing the struggle of this teachers trough their Labor Unions. The daily work that was changed because of the increasing new requirements has been bringing the intensification of the work conditions and making them precarious. The adoption of neo-liberal policies kept the people of this occupation form fighting for deserving conditions of work and wage. The reality reading took as its theoretical basis the historical and dialectic materialism and the methodological categories of contradiction, totality and mediation. The content categories of *wage and time\shift* were analyzed historically within a non-linear logic and made it possible to organize conceptually time as social relation in its various cycles. The field research, that was done in the *Território do Sertão Produtivo da Bahia* (Bahia's Productive Inland Territory) had as its individuals Syndicate directors, municipal secretaries of education and teachers of the 5^o year of the Elementary School. Semi-structured inquiries and interviews have been used as well as document analysis to put the study in a context. Dialogues with the following authors have been established: Bernardo (1985, 1987, 1989, 1993), Bruno (1996, 2011), Lombardi (2011), Marx & Engels (1982, 1996), Saviani (2005, 2013) and Silveira (2012, 2014), among others. Trough the intermediary of the adopted procedures in the data analysis, we conclude historical struggle between capital and work remains in evidence, due to its re-structuration by the capital, present in municipal school organization, trough the precarious outsourcing work, specially the teacher's which is now named 'hourly worker' or 'teaching assistant', 'adjunct' or 'substitue'. As for the usage of the time- the profile that prevails among the surveyed teachers is the one of a woman, mixed-race, aging between 34 to 50 years, married, they have two children at average, most of them are religious and wake up between 5 and 6 a.m. These teachers use the time in a very similar way, they work both in education and homemaking at their own houses. They believe that with their work they contribute to the improvement of society. The 1/3 time is not enough to develop their work that are assistant to the teaching in class, and necessary to the development of his or her occupation, they still use their payed resting days to do this kind of work. The retirement pension is one of the main problems to be solved, because teachers do not receive the minimum wage. The surveyed individuals think that it has been improvements in it, but it is far from the ideal.

Keywords: National Professional Minimum Wage. Time. Wage. Educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
APLB	Associação dos Professores Licenciados da Bahia
APPFs	Associação de Pais, Professores e Funcionários
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro de Pessoa Jurídica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Direc	Diretorias Regionais de Educação e Cultura
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FIP/MOC	Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros
FMI	Fundo Monetário Internacional

Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MF	Ministério da Fazenda
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NR	Nova Redação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Orealc	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCS	Planos de Cargos e Salários
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
RPM	Rede Pública Municipal
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sispumu	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Urandi
Sispumur	Sindicato de Servidores Públicos Municipais Regional
Sispusel	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sebastião Laranjeiras
STF	Superior Tribunal Federal

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TSP	Território do Sertão Produtivo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Sul
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de funções docentes na educação básica por dependência administrativa – 2013	37
Tabela 2 — Número de funções docentes no Ensino Fundamental por dependência administrativa – 2013	38
Tabela 3 — Número de funções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa – 2013	38
Tabela 4 — Mapa do Piso no Brasil – 2013	81
Tabela 5 — Perfil do ensino na rede municipal do Território do Sertão Produtivo – 2014 .	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações pesquisadas	32
Quadro 2 – PSPN: Reajuste no período de 2008 a 2015.....	61
Quadro 3 – Principais reivindicações dos sindicatos do Território do Sertão Produtivo em pauta de negociação com os/as secretários/as municipais de educação nos últimos 5 anos (2010–2014).....	87
Quadro 4 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014	94
Quadro 5 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014	95
Quadro 6 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014	97
Quadro 7 – Problemas não resolvidos administrativamente entre os sindicatos e os gestores municipais e encaminhados ao poder judiciário no Território do Sertão Produtivo – 2014	124
Quadro 8 – Organizações sindicais que representam os professores da Rede Pública Municipal do Território do Sertão Produtivo – 2014.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contracheque do Professor em atividade no Ensino Fundamental com carga horária de 40 horas semanais na rede municipal da Bahia – novembro de 2014	101
Figura 2 – Comprovante de salário/aposentadoria do professor do Ensino Fundamental com Carga Horária de 40 horas semanais na rede municipal da Bahia – dezembro de 2014.....	102
Figura 3 – Posição Geográfica do Território do Sertão Produtivo em relação à Bahia e ao Brasil	114
Figura 4 – Mapa com os aspectos gerais do Território de Identidade <i>Sertão Produtivo</i> da Bahia.....	117
Figura 5 – Trecho da ata de reunião realizada na Promotoria de Justiça Regional de Guanambi/Bahia em 22/05/2015.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula dos municípios do Território do Sertão Produtivo –2013	121
Gráfico 2 – Fundeb-2014: municípios do Território do Sertão Produtivo da Bahia (Port. MEC/MF nº 15 de 25 de novembro de 2014)	122

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1 A pesquisadora, o objeto pesquisado e a problemática que o envolve.....	18
1.2 Problematização.....	19
1.3 Considerações sobre o método e os procedimentos metodológicos.....	20
1.3.1 Motivações	21
1.3.2 Esclarecimentos: o método histórico dialético	23
1.3.3 Universos pesquisados.....	28
1.4 Passos da pesquisa	32
1.5 Organização, interpretação, análise e exposição dos dados	34
2 TRABALHO, TEMPO, MAIS-VALIA E PISO SALARIAL: CONCEITOS FUNDANTES PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO EM ESTUDO	37
2.1 Trabalho não material.....	42
2.2 O tempo na ação docente.....	47
2.2.1 A proletarização e a precarização do trabalho docente	53
2.3 Salário e PSPN: questões históricas e conceituais	57
2.3.1 Piso salarial dos profissionais da educação: uma questão de mercado?.....	61
3 A LEI Nº 11.738/2008 ENTRE O ESTRUTURAL E O CONJUNTURAL	67
3.1 A Lei n.º 11.738/2008: por trás da aparência	69
3.2 A Lei do PSPN e os organismos supranacionais	76
3.3 O papel desempenhado pelo movimento sindical na implantação do PSPN	78
3.4 Os desafios e os enfrentamentos na implementação da Lei do PSPN.....	83
3.5 O proposto e o executado	92
3.6 A Lei do PSPN, a carreira e o regime de previdência	98
3.7 A Lei de Responsabilidade Fiscal: “pedra no caminho”	103
4 O TEMPO DE TRABALHO E O COTIDIANO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA	111
4.1 Território do Sertão Produtivo da Bahia: traços constitutivos	113

4.2 Lutas e articulações do sindicalismo docente no Território do Sertão Produtivo da Bahia	122
4.3 O 5º ano do Ensino Fundamental: tempos acrescidos ou tempos redimensionados	129
4.4 O cotidiano de professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental no Território do Sertão Produtivo da Bahia	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL).....	163
APÊNDICE B – Instrumento 1: Dados pessoais e profissionais	165
APÊNDICE C – Instrumento 2: sobre o cotidiano	169
APÊNDICE D – Instrumento 3: questionário aos sindicatos.....	172
APÊNDICE E – Instrumento 4: questionário para os líderes sindicais e para os Secretários Municipais de Educação	175
ANEXO A – Decisão judicial: Comarca de Belo Horizonte.....	182
ANEXO B – Ata de Reunião.....	184

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo introdutório apresento a pesquisa. Para tanto, exponho não só o objeto aqui estudado, mas também o itinerário que encaminhou-me até ele. Tal trajeto inclui meu percurso profissional, as pesquisas realizadas e as obras que embasam este estudo.

1.1 A pesquisadora, o objeto pesquisado e a problemática que o envolve

O trabalho de pesquisa desenvolvido no decurso do Doutorado em Educação, 2012 a 2015, é resultado de inquietações e reflexões construídas ao longo de minha trajetória profissional como pedagoga e docente na educação básica e no ensino superior nos cursos de licenciatura em História e Geografia do *Campus VI* da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Essas inquietações acentuaram-se no período de 2010 e 2011, quando assumi a função de coordenadora pedagógica em uma escola da educação básica no interior da Bahia.

A dissertação realizada no Mestrado defendida em 2011, possibilitou-me compreender a relação entre trabalho e educação de forma sistemática. O estudo estava respaldado em teorias pedagógicas e sociológicas vinculadas à dialética e aguçou minha indignação acerca da precarização e da desvalorização do trabalho docente na história da educação no Brasil, principalmente nas últimas décadas.

Esse caminhar na elaboração da dissertação oportunizou o contato com fontes diversas. Os dados oficiais, as reportagens veiculadas na mídia sobre a educação, as leituras de artigos científicos, as observações do cotidiano dos professores e, ainda, o cultivo pelo encantamento da pesquisa na profissão docente, fizeram-me compreender que apenas a indignação, as ideias forjadas na experiência, não contribuiriam com o debate, a reflexão e a tomada de decisões mais seguras. Fazia-se necessário ir para além das aparências e buscar no “passado sancionado”¹, nas teorias, respostas para minhas indagações, pois “o *novo*, o moderno, como se pode ver facilmente, é determinado pelo aperfeiçoamento teórico” (TERNES, s.d., p. 11).

Ir além das aparências significa interpretar o processo de reorganização da economia mundial efetivado a partir das reformas neoliberais que afetou os países periféricos, de

¹ “A distinção que Bachelard faz entre ‘passado superado’ e ‘passado sancionado’, não salva àquele. Liquida-o. É que a ciência não pode condescender com o ‘passado superado’. Seria imperdoável anacronismo. E o outro, o passado ‘sancionado’? __ Esse, uma vez julgado ‘atual’, *muda de espécie*. Torna-se presente. Efetivamente, presente” (TERNES, s.d., p.11(grifos do autor).

maneira a expor seus traços anteriores mais perversos do ponto de vista social; “o paradigma fordista é cada vez mais substituído pelas ideias de flexibilização e segmentação dos processos produtivos próprios e que vem se chamando de toyotismo” (FIORI, 1997, p. 143). Na educação acompanhamos o ressurgir da teoria tecnicista com outra roupagem e nova denominação, ou seja, com a pedagogia das competências, que, mediante instrumentalização do conhecimento, é um dos meios encontrado pelo capital para controlar o processo de ensino e aprendizagem no interior dos sistemas educativos. A pedagogia das competências modifica o cotidiano do trabalho do professor em sala de aula, uma vez que demanda outras habilidades, outros conhecimentos, outros saberes, que são revestidos de antigas concepções positivistas, tecnicistas, ainda que apresentadas com outra nomenclatura.

O cotidiano modificado com o aumento de novas exigências tem levado à intensificação do trabalho – isto é, à precarização das condições de trabalho do professor – desde a adoção das políticas neoliberais na década de 1970. A intensidade da exploração do trabalho do professor a partir dos anos 1980 impeliu a categoria a lutar, em suas associações, em seus sindicatos e em sua confederação, por condições dignas de trabalho e salário. A primeira conquista se deu com a Constituição Federal (CF) cidadã em 1988.

A questão do tempo de trabalho e do salário dos docentes que atuam na Rede Pública Municipal nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui nossa preocupação. É nesta realidade que começamos a pesquisar a temática “tempo e salário”, que tem constituído as lutas dos movimentos sociais em educação. Tomamos como referência a Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

1.2 Problematização

A constante luta dos professores da educação básica ao longo da história resultou na conquista da Lei n.º 11.738/2008. Essa lei regula o tempo de trabalho pedagógico, dividindo-o em sala de aula e trabalhos complementares à docência. Todavia, temos presenciado, por meio dos meios de comunicação e dos informativos do movimento sindical, nas legislações municipais, equívocos e incompreensões por parte dos empregadores. Os dispositivos da lei pensados para assegurar o mínimo de tempo a ser utilizado extraclasse pelos professores transformaram-se em tempo máximo. Os gestores, sejam da esfera pública ou da privada,

amparam-se na lei para impor as 40 horas de trabalho semanal e pagar o piso como teto máximo.

Mas a história da educação mostra que essa é a primeira lei federal que regula tempo e salário na educação básica. Portanto, interessou-nos investigar o conjunto das contradições presentes na Lei do PSPN, verificando se sua implementação está proporcionando mais reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho aos professores da educação básica que atuam na Rede Pública Municipal no Território do Sertão Produtivo na Bahia.

Para tanto, elegemos determinados objetivos. Um deles é analisar as contradições do trabalho docente com relação ao tempo e ao salário na educação pública municipal no Território do Sertão Produtivo, tendo como referência a Lei n.º 11.738/2008 e suas implicações para o trabalho docente e reconhecimento profissional dos professores. Outro é entender os conceitos de tempo, salário, remuneração, vencimento, mais-valia, trabalho imaterial e trabalho improdutivo sob o olhar do materialismo histórico, por estes serem elementos fundantes para a compreensão do objeto e do fenômeno a serem desvendados. Por fim, tencionamos conhecer o cotidiano dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, no TSP, observando as implicações da referida lei no que diz respeito ao tempo e ao salário, dando visibilidade à luta desses professores por meio de seus sindicatos.

1.3 Considerações sobre o método e os procedimentos metodológicos

Paulo Netto (2000) adverte-nos que nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação, constituindo apenas um dos componentes fundamentais. O autor não quer, com isso, defender o anarquismo metodológico ou teórico-metodológico, mas chamar atenção para o conjunto de cautelas que devemos ter no ato de realização da pesquisa, indicando o resultado da investigação, o produto dela, que é significativo.

O fato de se invocar esse pensamento, na introdução da discussão do método, foi o desejo de esclarecer, logo de início, a opção do uso, neste trabalho de investigação, das categorias metodológicas presentes na teoria marxista e das categorias de conteúdo surgidas no decorrer do planejamento e da realização da pesquisa. Para discorrer sobre este tópico registramos algumas reflexões e observações relativas ao tema. Apoiamo-nos em estudos de Ianni (2000), Limoeiro (1988), Lombardi (2011), Marx (1982), Marx e Engels (1999), Paulo Netto (2000; 2012), dentre outros.

1.3.1 Motivações

Nas últimas décadas, particularmente na década de 1990, para alguns acadêmicos e até para pesquisadores, falar em materialismo histórico dialético era/é estar ultrapassado. Pensadores como Marx, Weber e Durkheim deixaram de ser lidos pelos jovens de 17 e 18 anos, que, por não os conhecerem, excluem também os paradigmas da modernidade. O século XIX, que tanto contribuiu para o desabrochar das ciências humanas e sociais, não é considerado em muitas pesquisas realizadas na última década do século XX e na primeira década do século XXI².

As bases epistemológicas clássicas³, em particular o materialismo dialético, são criticados sem que os responsáveis tenham qualquer conhecimento razoável da teoria que os embasam. Mas para entendermos o tempo presente é preciso conhecer o aporte substantivo dos grandes pensadores da modernidade.

Tal ideia é compartilhada por Chauí (1994), que recomenda a leitura dos clássicos para compreender o processo histórico e as relações que o homem estabelece consigo mesmo, com o próximo e com a sociedade contemporânea. Também Saviani (1990, p. 7) aborda a necessidade do acesso aos clássicos e justifica que se tornaram clássicos porque “[...] integram o patrimônio cultural da humanidade já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores”.

Bittar (2011), na condição de aluna de Octávio Ianni, faz um relato emocionante de seus ensinamentos e de seu exemplo como sociólogo. Segundo a autora, ele “fazia das aulas um fértil exercício de práxis: conseguia, como poucos, aliar o conhecimento teórico-epistemológico, fundamentado nos clássicos do pensamento sociológico contemporâneo, à análise dos problemas brasileiros [...]” (BITTAR, 2011, p. 419).

A lista poderia ser acrescida com vários outros exemplos da importância da leitura dos clássicos. Não para serem seguidos rigidamente, sem reflexões, mas para compreendermos a lógica de seu pensamento, os fundamentos de suas análises, das temáticas com as quais se ocupavam. Nesse conjunto, discutimos o materialismo histórico dialético, que se convencionou chamar de marxismo. Desse modo, a leitura de Marx se faz necessária; mas o

² Masson (2012), em estudo realizado com o banco de dados da Capes, analisou 1.171 dissertações e 389 teses, no período de 1990 a 2010, sobre políticas educacionais. Dessas, apenas 82 dissertações e 32 teses utilizaram o materialismo histórico dialético como referencial.

³ Bases epistemológicas clássicas: positivismo, idealismo, materialismo mecanicista e o materialismo dialético.

que seria o marxismo? O professor Paulo Netto (2000, p.52) o compreende como “um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, onde convivem e se entrecruzam e frequentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas”.

As categorias “salário e tempo/jornada de trabalho”, ao serem analisadas historicamente dentro de uma lógica não linear, possibilitaram-nos organizar conceitualmente o tempo como relação social em seus diversos períodos. Essa análise constitui fator indispensável para a compreensão dos conflitos, das discordâncias emanadas nos embates travados entre os professores da educação básica municipal e os gestores da educação, por englobar aspectos econômicos, jurídicos, pedagógicos e socioculturais (SILVEIRA, 2014).

O materialismo concebe a atividade humana como atividade objetiva, com atuação “revolucionária”, prático-crítica (MARX, 1982, p. 4). Entende que “[...] é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1982, p. 5).

É nesse compósito que buscamos compreender o objeto em estudo, salário jornada/tempo de trabalho do professor da educação básica pública municipal no PSPN. Fazemo-lo tendo em vista sua historicidade, sua contradição e a exploração da mais-valia.

O materialismo, em geral, reconhece a existência real e objetiva do ser, da matéria. O materialismo histórico é a base sobre a qual se ergueu a economia política e permitiu compreender e explicar o sistema das condições materiais de vida da sociedade, o modo de obtenção dos meios de vida necessários à existência do homem e o modo de produção dos bens materiais. Essa compreensão só tem sentido se entendermos que o homem é um ser de relações e que estas são estabelecidas com a natureza, consigo mesmo e com o outro ao produzir sua própria existência.

Trata-se de um quadro ontológico materialista dialético que captura o duplo movimento entre subjetividade e objetivação. Opera na materialidade do ser, na sua consciência, na sua vontade, na sua linguagem, na sua prática e na luta que o transforma, compreendendo a especificidade de suas múltiplas determinações, no horizonte dinâmico da própria materialidade. (SILVEIRA, 2014, p. 49).

O movimento histórico, criado e vivido pelos professores brasileiros em sua individuação e coletividade, é questão social de preocupação das pesquisas científicas, em particular nos estudos das ciências humanas de cujo processo o pesquisador é parte. Assim, com o uso da abordagem dialética, pretendemos fugir dos esquemas teóricos elaborados previamente pelos intelectuais dentro de uma lógica que procura enquadrar a fluidez da

realidade. Percebemos o movimento dos professores e os gestores da educação dentro de uma realidade contraditória que busca políticas públicas que atendam a todos os cidadãos.

Nas ciências humanas, o próprio homem é colocado como objeto do conhecimento científico [...]. o sujeito do conhecimento científico não está mais observando um fenômeno exterior a realidade humana, uma pura coisa: ele está observando algo que integra a realidade humana, da qual ele mesmo – o observador – faz parte. Ele está observando, portanto, algo que integra a sua realidade, algo que ele próprio está presente e diretamente implicado. (KONDER, 2009, p. 110-111).

Há uma interdependência entre o sujeito que pensa e o ser social e biológico, evidenciada na ação humana no conjunto das relações sociais.

1.3.2 Esclarecimentos: o método histórico dialético

No Posfácio da Segunda Edição, ao contextualizar o debate político e acadêmico acerca de *O Capital* Marx descreveu a posição de alguns autores. Em seguida esclareceu o método utilizado por eles.

Marx apreendeu a contradição e a publicou para os leitores por considerar que seu método foi detalhadamente exposto pelos opositores. Por ser a descrição longa, faremos um pequeno mas importante recorte:

[...] o que importa é que ambos os fatos sejam examinados com o máximo de fidelidade e que constituam, uns em relação aos outros, momentos diversos de desenvolvimento; mas, acima de tudo, importa que sejam estudadas de modo não menos exato a série de ordenações, a seqüência e a conexão em que os estágios de desenvolvimento aparecem. Mas, dir-se-á, as leis gerais da vida econômica são sempre as mesmas, sejam elas aplicadas no presente ou no passado. (MARX, 1996, p. 139).

Marx, diante dessa explanação, afirma que o descrito nada mais é do que o método dialético e faz um esclarecimento:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1996, p. 140).

Ao comentar esse estilo de Marx de distinguir o método de pesquisa do método de exposição, Gorender (1996) coloca que o ato de pesquisar exige o máximo de esforço possível no domínio do material fatural e que Marx não descansava enquanto não houvesse consultado todas as fontes informativas de cuja existência tomasse conhecimento. Entendia que o objetivo final da pesquisa consistia em se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos.

A exposição só aconteceria após essa fase. Para Gorender (1996, p. 25), “a exposição deve figurar um ‘todo artístico’. Suas diversas partes precisam se articular de maneira a constituírem uma totalidade orgânica e não um dispositivo em que os elementos se justapõem como somatório mecânico”.

As pesquisas sobre o método em Marx já ocuparam e continuam ocupando muitos estudiosos. Paulo Netto (2012d) defende como essencial a distinção, do ponto de vista formal, entre o método de investigação e o método de exposição, pois, ao realizar a investigação, o pesquisador deseja apropriar-se do objeto, de sua estrutura, de seu movimento. O autor apresenta três situações que merecem uma investigação e que o investigador positivista tende a ignorar:

- 1º O objeto de investigação, quando novo, quando não possui massa crítica⁴, é ignorado.
- 2º O objeto já é conhecido, mas a massa crítica em relação a ele é insuficiente.
- 3º A massa crítica em relação ao objeto não é insuficiente, mas é falsa, errônea e equivocada.

No momento da exposição escrita da pesquisa, em todas essas situações faz-se necessário mobilizar os conhecimentos evidenciados e confrontá-los com o objeto em análise. Isso implica na exposição do trabalho científico, que possui como ponto de partida a resposta encontrada no processo de realização da investigação. Difere, portanto, do método da investigação, cujo ponto de partida é a pergunta, o problema que envolve o objeto.

Sem querer ser simplista, mas com o intuito de pensar didaticamente, podemos definir um percurso incluindo os elementos centrais empreendidos por Marx ao realizar a análise da sociedade burguesa, quais sejam, a estrutura e a dinâmica. O método de pesquisa surge na observação e na compreensão de como acontece a movimentação do capital e a das classes, possível de perceber empiricamente por meio dos fatos. Esses fatos/dados empíricos são

⁴ “Massa crítica” é uma expressão usada para referir-se ao conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados por uma determinada ciência, disciplina ou área do saber.

investigados em sua gênese histórica e no seu desenvolvimento interno e reconstituídos no plano do pensamento. Para chegar a tal resultado é preciso que seja considerado o modo de comportamento dos homens, fruto de relações sociais políticas, econômicas, ideológicas, ambientais, determinadas e determinantes no tecido social. Podemos afirmar – conforme o pensamento de muitos, Bernardo⁵ (1987, 1989, 1998), Bruno (1996, 2011), Paulo Netto (2000, 2011), Saviani (2008) – que o problema do método em Marx não é de natureza técnica ou filosófica, mas de natureza político ideológica.

Até o momento, preocupamo-nos em apresentar o caminho percorrido por Marx para realizar sua investigação e sua exposição do objeto. Marx deu a sua obra uma dimensão ontológica, sistematizou a compreensão que o ser possui sobre o mundo existente, a realidade. Ao definirmos como objeto de pesquisa a jornada/tempo de trabalho docente e o salário no PSPN, considerando sua especificidade no Brasil, essa complexidade aumenta. Para sermos fieis ao legado marxista, a análise precisou compreender a dimensão histórica e dialética, apreender o objeto dentro de um movimento, da totalidade. É com essa compreensão que tentaremos abordar as contribuições do método em Marx para a pesquisa em relevo.

É fato que Marx e Engels não dedicaram tempo à pesquisa em educação, muito do que temos das transposições de sua obra para a educação é feito por intelectuais adeptos das leituras de seus trabalhos que encontraram neles algumas referências à educação da época, as quais criticavam a educação burguesa. Esses intelectuais realizam suas pesquisas na educação apoiados nas orientações teórico-metodológicas do marxismo, como observa Lombardi (2011, p. 13) ao falar sobre um de seus estudos:

Na segunda parte do trabalho, que intitulei *Fundamentos das concepções e movimentos da filosofia e da ciência (da História)*, apresentei os estudos que fiz para compreender os pressupostos metodológicos e teóricos fundamentais da concepção materialista e dialética da história. Meu entendimento foi que Marx e Engels não produziram uma exposição sistemática e sintética desses pressupostos, mas que eles foram explicitados no conjunto da obra, notadamente na contraposição a toda forma de idealismo, de empirismo fenomênico, de ceticismo e de subjetivismo [...].

⁵ João Bernardo, pensador marxista português, autor de uma obra que vem sendo elaborada ao longo das últimas três décadas, e que já reúne, além de inúmeros ensaios e artigos em revistas especializadas, um total de dezesseis livros, publicados em Portugal e no Brasil e alguns com tradução integral e parcial para o francês e o espanhol. Apesar desse significativo conjunto de obra, ainda assim, João Bernardo é quase que um autor desconhecido no Brasil. Nasceu no ano de 1946. Aos 19 anos participou de organizações comunistas clandestinas onde manifestou oposição radical à ditadura civil de Salazar. Por causa de sua militância política foi-lhe negado o acesso às universidades portuguesas. Em 1965 exilou-se na França. Em Paris, encontrou grande movimentação política e aproximou-se de grupos maoístas. Chegou a frequentar alguns cursos de Louis Althusser. Suas inquietações intelectuais resolviam-se pelo autodidatismo. Explorava as possibilidades do ambiente acadêmico sem, no entanto, dar sequência a estudos como aluno regular (PINTO, 2004, s/p).

O conhecimento na obra marxista é problematizado dentro das condições determinadas, tendo em vista a transformação do objeto, haja vista que um dos pilares que sustenta seus estudos é a revolução. Pesquisar hoje a jornada/tempo de trabalho docente no Brasil é perceber suas contradições, o movimento real que ultrapassa as fronteiras do Estado, e identificar a quem serve determinadas situações vivenciadas dentro do sistema escolar.

A contradição no pensamento marxista não é antagonismo, constitui elemento essencial para se proceder todo o movimento, considerando a ruptura, a transformação. As contradições de nossa realidade educacional estão explicitadas nos dados oficiais que indicam a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, são 97,1% de matrícula em 2013 (INEP, 2014), nessa etapa da educação básica; todavia, o chegar à escola não significa garantia de aprendizagem e conhecimento, fato também já constatado em pesquisa realizada por Libâneo (2008; 2011), dentre outros. Assim, para Saviani (2005) e Kuenzer (2001), a preocupação atual é produzir uma Pedagogia que seja articulada com os interesses das camadas populares que estão buscando o espaço escolar.

Entretanto, a luta pela igualdade real implica o reconhecimento e a valorização profissional independente da etapa educacional em que atua, ressaltando-se a importância dos anos iniciais, em que tudo começa. Nesse sentido, podemos afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história e a transformação social formam uma rica perspectiva para a educação.

Essa compreensão nos leva ao conceito de politecnia, que está no centro da concepção socialista da educação de Marx e Gramsci e implica a união entre educação-escola e trabalho ou, mais especificamente, entre conhecimento científico e trabalho produtivo. É por meio da politecnia, segundo Saviani (2005a, p. 241), “que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, com base na própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação”.

O caráter educativo, na perspectiva do materialismo histórico dialético, deve ser pensado e construído a partir das formulações marxistas sobre a práxis, o trabalho, a alienação, a coisificação, a revolução, a emancipação, a construção do homem novo e as políticas públicas. Isso implica buscas constantes, leva a um percurso que se faz e se refaz, destacando nossas incertezas, mas sem fugir do objetivo central, um espaço geográfico, político e social comum a todos, que permita que haja igual oportunidade, tanto quanto possível, para todos. Nessa busca, o “conhecimento crítico e criativo necessita substituir a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade, a passividade pela atividade na permanente

elaboração de novas sínteses que possibilitem condições de existência cada vez mais democráticas e de qualidade de vida” (KUENZER, 2001, p. 79).

O exercício de compreensão e apreensão dos conceitos reforçou nossa convicção de que o mundo da ciência é feito de ideias; quem quer aprender ciência tem que estar aberto para aprender uma linguagem. “[...] Mediante o signo, o objeto se torna presente na consciência do homem, o objeto tem presença mesmo na sua ausência. Os símbolos são os materiais com os quais são produzidas as culturas e as sociedades” (GUIMARÃES; NEPOMUCENO, 2009, p. 87). As autoras acrescentam:

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo; os grupos sociais, as instituições, as leis, as normas e as crenças que as constituem são mutáveis, são provisórios, estão em constante dinamismo [...]. Daí decorre a afirmação de que os objetos dessas ciências são portadores de uma consciência histórica. (GUIMARÃES; NEPOMUCENO, 2009, p. 94).

Também Ianni (2000, p. 6) nos adverte que o indivíduo não é sempre o mesmo, sofreu alterações ao longo dos tempos modernos e em seus meandros.

Além de plural, múltiplo e contraditório, pode revelar-se errático, obcecado, monocórdico e polifônico. Está desafiado pelas tensões e polarizações que ele próprio cria no âmbito da comunidade e sociedade. Modifica-se contínua, reiterada e periodicamente, produzindo-se e reproduzindo-se pelo trabalho, no contraponto práxis e objetivação, alienação e emancipação, criador e criatura.

Todavia, o trecho de Gorender (1996, p. 65), citado abaixo, merece uma reflexão:

Marx escreveu *O Capital* na Inglaterra e tomando este país como campo preferencial de observação empírica. Mas a estrutura lógica, que deu à obra, tornou-a instrumento teórico válido para o estudo do capitalismo em quaisquer países e circunstâncias concretas, sob a condição de não se perder de vista a relação entre os procedimentos lógico e histórico de abordagem científica, imposta pela metodologia dialético materialista.

O movimento realizado por Marx, em que a base empírica e a teoria foram construídas a partir da dialética materialista, tornou-se essencial à estrutura lógica de sua obra, referência para outros estudiosos da época e até da contemporaneidade. Sua obra constitui-se um clássico, trazendo contribuições fundamentais para o desvelamento da sociabilidade do capital.

Esse é o esforço que fizemos ao elaborar esta exposição para que a tese não fique restrita ao banco de dados da Instituição ao qual estamos vinculadas. As mudanças ocorridas a

partir das últimas décadas do século XX nos Institutos de Pesquisa vêm demonstrando essa tendência, grandes temas foram abandonados em prol do localismo pós-moderno.

A professora Miriam Limoeiro em conferência realizada no Seminário sobre Pesquisa Educacional na Universidade de Brasília chamou atenção para o risco do isolamento da ciência. Vejamos o que diz a autora:

Há o risco de tomar a ciência, com seus desafios, exigências e limitações como um dado isolado da realidade. Há o risco de considerar a ciência como uma atividade tão específica que possa ser independente da necessidade e de laços sociais e históricos. [...] A sociedade dentro da qual a ciência é produzida, é uma sociedade diferenciada, dividida, cindida. É uma sociedade que, no nosso caso, está constituída como uma sociedade de classes. (LIMOEIRO, 1988, p. 45).

Por fim, para reforçar nossa opção metodológica lembramos a tese 11 sobre Feuerbach dita por Marx (1982, p. 3, grifos do autor): “os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*”. Portanto, enfatizamos que o conhecimento científico tem um endereçamento, tem finalidade. A postura epistemológica não se separa do lugar da política. O que nos incomoda não é obra do acaso, é fruto de uma prática social realizada por homens e mulheres.

1.3.3 Universos pesquisados

A pesquisa teve como universo, os professores que atuam na Rede Pública Municipal da educação básica, porque sua jornada de trabalho e o piso salarial estão regulados pela Lei federal n.º 11.738/2008. Os elementos estatísticos foram extraídos dos bancos de dados do Ministério de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outros.

As informações e os dados que compreendem a implantação da Lei do PSPN foram construídos a partir de entrevistas padronizadas, realizadas com 15 dirigentes sindicais, 17 secretários municipais de educação e os 8 professores que atuaram no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal em 2014, no Território do Sertão Produtivo (TSP), da Bahia⁶. Foi analisada a legislação educacional pertinente ao tema: Emenda Constitucional

⁶ A Bahia está dividida em 26 territórios de Identidade. O Território do Sertão Produtivo é formado pelos municípios de Guanambi, Brumado, Caetitê, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora e Lagoa Real

(EC) n.º 53⁷ de 19/12/2006, EC n.º 59⁸ de 2009, Lei de Diretrizes e Base (LDB) n.º 9394/1996, Lei n.º 11.494 de 20/06/2007 do Fundo da Educação Básica (Fundeb) e Lei do PSPN, n.º 11.738/2008. No decorrer do processo investigativo também houve a necessidade de compreendermos a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) n.º 101/2000, que passou a integrar o quadro dos documentos legais.

A escolha do Território do Sertão Produtivo como campo de observação empírica está relacionada com minha⁹ atuação pessoal e profissional. São 30 anos de magistério, exercido nesse espaço geográfico. As atividades laborais iniciaram-se em 1985 como docente em classes multisseriadas na zona rural de Guanambi. Nesse município exerci outras funções, tanto na docência como na gestão. Em 1990, juntamente com outros servidores públicos municipais e com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) fundamos o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Sispumur). Por meio da militância sindical passei a atuar em outros municípios do TSP — Palmas de Monte Alto, Candiba, Pindaí, Urandi e Sebastião Laranjeiras. Em 1999, após concluir o curso de Pedagogia, especializei-me em docência para o ensino superior, prestei concurso para o *Campus XVII* da Uneb e iniciei-me na docência em nível superior, em 2002. Por três anos atuei no município de Bom Jesus da Lapa. Retornei para o TSP em 2005, trabalhando no município de Caetité, onde funciona o *Campus VI* da Uneb.

Muitas atividades de ensino e extensão foram desenvolvidas por mim em vários municípios desse território. Porém, a pesquisa não caminhava no mesmo ritmo. O *Campus VI* oferece seis cursos de licenciatura, mas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), ao realizarem as investigações, os alunos sempre optavam por temas mais específicos da História, Geografia, Biologia, Letras/inglês, Letras/Português e Matemática. As problemáticas referentes às políticas públicas educacionais, a relação entre trabalho e educação, não eram estudadas. Os professores mestres e doutores seguiam suas linhas de pesquisas.

Como professora da educação básica e do ensino superior e militante do movimento sindical docente e de outros movimentos sociais, realizar pesquisas nesse espaço geográfico

⁷ Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁸ Acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

⁹ Utilizamos neste momento a primeira pessoa do singular, pois são relatadas vivências pessoais da pesquisadora.

constituía um compromisso científico, político e social; e, por mais que tentasse ocupar-me de outros espaços, fui traída por minha própria sensibilidade. Para esta tese realizei pesquisa de campo em cinco capitais do país e nos municípios do TSP. Contudo, ao fazer a exposição do trabalho, a ênfase dada ao TSP sufocou as capitais, e os avaliadores da banca de qualificação sugeriram a retirada dos dados referentes às cinco capitais para serem trabalhados em projetos futuros.

“O campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto”, afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 436). Todos os documentos selecionados foram construídos nas duas últimas décadas, que compreendem o final do século XX e o início do XXI, período em que vigora no país a existência clara de dois projetos de sociedade em disputa ou de dois mundos, como reporta Brzezinski (2010, p. 185): “Tratam-se dos embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo”. O trabalho foi bastante difícil, tendo em vista a constante necessidade do confronto entre os textos para garantir a imparcialidade e a ética exigida pela pesquisa. Para tanto, revisitamos¹⁰ o contexto histórico e sociopolítico em que esses documentos foram produzidos para que os significados extraídos, em relação a sua aplicabilidade, se aproximassem ao máximo do real.

Por ser o Brasil um país diverso, em todas as suas dimensões, no decorrer da pesquisa emergiram os mais diferentes contextos educacionais e, neles, as especificidades da gestão, que apontaram desafios importantes e serviram para rever outros pontos não pensados no momento da elaboração do projeto. As interfaces entre a Lei do PSPN e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e a Lei do PSPN e o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) despontaram do campo empírico que estava em contato com os sujeitos da pesquisa.

Para a interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo, por esta consistir, segundo Moraes (1999), em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar toda classe de documentos e textos. Essa análise conduz a “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 8). Encontramos fundamento, também, na tese 1 sobre Feuerbach, escrita por Marx em 1845. Ela critica o materialismo da época, por tomar as coisas, a realidade, o mundo sensível apenas sob

¹⁰ Daqui em diante retomamos o uso da primeira pessoa do plural.

a forma do objeto ou da contemplação e não subjetivamente, como atividade humana sensível, como práxis (MARX, 1982).

Questões de ordem prática, da realidade, aqui apresentadas são de nosso conhecimento devido ao exercício da docência dos alunos dos cursos de licenciatura e da Pedagogia que, muitas vezes, precisam optar entre o lanche e o pagamento do transporte. Realizam, ao entrarem para o mercado de trabalho, sacrifícios que envolvem sua formação; enfrentam obstáculos de ordem social, política e econômica, evidentes no salário recebido e no tempo/jornada de trabalho utilizado na profissão.

Os professores enfrentam esse cotidiano de diferentes maneiras, muitos assumem a docência com convicção, como forma de emancipar-se e encontrar na profissão meios legítimos de contribuir com a mudança na sociedade, conforme afirma Curi (2007) a partir de pesquisa realizada pela UnB. Esse trabalhador, com todos os problemas que enfrenta, ainda pertence a uma categoria que apresenta índices de satisfação profissional próximos a 90%.

Esse índice levou-nos a uma interrogação: os professores pesquisados conhecem o modo de produção e organização social em que trabalham? Detivemos nossa atenção em alguns fatos no decorrer da pesquisa para compreender a conclusão a que chegara Curi sobre o índice de satisfação. Como somos um país em desenvolvimento, com uma concentração de riqueza alta, em que os 10% mais ricos concentram 42% da renda do país (IBGE, 2013), essas contradições ficam explícitas na educação. Com um salário baixo e com o papel de provedor principal do sustento da família, a condição de sobrevivência do professor/a fica bastante comprometida. O profissional, cuja tarefa exige um amplo relacionamento com os bens culturais, fica privado desse exercício devido aos baixos salários e à sobrecarga de trabalho.

É nessa conjuntura que o estudo da Lei n.º 11.738/2008 está posto. Estamos buscando compreendê-la dentro do movimento não só histórico, mas também político e econômico, utilizando dados quantitativos e qualitativos, entendendo-os na sua complementariedade e no movimento que o objeto requer.

Os dados não existem fora do tecido social; assim, quando trabalhamos com os dados do censo escolar, com o salário pago nas diferentes regiões do país, reafirmamos nossa convicção de que eles constituem parte da realidade social. Analisamos a lei do PSPN em uma perspectiva de totalidade, levando em consideração os demais elementos que fazem parte da educação em suas interações e influências sociais recíprocas.

1.4 Passos da pesquisa

O entrelaçamento entre a aula e a escrita da tese no programa de pós-graduação *strictu sensu* da PUC-Goiás era muito forte. As disciplinas cursadas convergiram para que os estudos teóricos se aproximassem ao máximo do objeto de pesquisa, particularmente nas disciplinas de Seminário III e IV. Com o apoio dos encontros de orientação construímos o movimento de pensar o real a partir do conhecimento sistematizado e de selecionar as fontes teóricas que nos possibilitassem conhecer, compreender e aplicar os princípios de acordo com nossas indagações para procedermos a análise e a síntese de nossa produção.

A produção da área sobre as categorias em estudo, salário docente na educação básica e tempo/jornada de trabalho na educação básica, registrada em bases de dados é escassa. As teses e as dissertações que tratam desses assuntos relacionam-os a outras áreas do conhecimento, não à educação básica tampouco ao Ensino Fundamental. Quanto ao tempo/jornada de trabalho docente, as pesquisas realizadas enfocam os aspectos filosóficos, administrativos, o que difere de nosso objeto, que aborda o tempo como elemento de exploração do trabalho docente. A busca no banco de dados de teses e dissertações envolvendo as duas categorias resultou em 61 trabalhos, sendo 31 sobre tempo/jornada de trabalho docente e 30 sobre salário docente na educação básica, havendo dois trabalhos repetidos. Desse universo de 61 estudos, aprofundamo-nos em 5, sendo 2 relativos ao tempo/jornada de trabalho e 3 à categoria salário, por serem os que possuíam relação com nosso objeto de investigação. O quadro 1 relaciona os trabalhos selecionados ao banco de dados de teses e dissertações.

Outras teses e dissertações por nós consultadas e utilizadas no trabalho foram encontradas na própria rede a partir das categorias *tempo/jornada de trabalho docente* e *salário docente na educação básica* e da indicação de professores pesquisadores da área.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações pesquisadas

RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES PESQUISADAS			
Palavra-chave	Tese (1) Dissertação (2)	Período	Instituição
Tempo/jornada de trabalho docente	<i>Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores</i> (2)	2008	FAE/USP
	<i>A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação</i> (1)	2014	FAE/UFRGS
Salário docente educação básica	<i>Os salários dos professores brasileiros, implicações para o trabalho docente</i> (1)	2011	Unesp

	<i>Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT ao planos de carreira e remuneração do magistério público (1)</i>	2011	F AE/UFG
	<i>A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico? (2)</i>	2011	U. Tuiuti do Paraná.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações¹¹.

Os trabalhos selecionados são recentes, realizados nos últimos sete anos, coincidem com a publicação da Lei do PSPN em 2008, colocada em vigor apenas em 2012. Muitas pesquisas realizadas nesse período utilizaram como categorias de análise a precarização do trabalho docente e a valorização do magistério, aspectos contraditórios e conflitivos da realidade latente, mas presentes nos textos legais.

Outros programas de pós-graduação *strictu sensu* também ocuparam-se do assunto; devido à complexidade que o envolve. Encontramos trabalhos a ele referente no Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Mestrado em Economia na USP de Ribeirão Preto, no Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes de Belo Horizonte e no Mestrado em Psicologia da Universidade Metodista de São Paulo (CAPES, 2014).

Estabelecido o campo teórico, selecionamos os autores compatíveis com nossos objetivos e os documentos que serviriam de base para contextualizar o PSPN histórica e politicamente. Realizamos as leituras prévias no decorrer dos primeiros dois anos, 2012 e 2013.

A pesquisa empírica foi realizada em 2014 nos municípios que integram o TSP. Inicialmente construímos um questionário e enviamos a todas as Secretarias Municipais de Educação e aos sindicatos, solicitando que fosse respondido pelos representantes. Como não obtivemos retorno de nenhuma secretaria, e apenas três sindicatos responderam, optamos por ir aos municípios, o questionário passou a ser uma entrevista estruturada. Essa nova configuração alterou o planejamento financeiro, uma vez que os municípios são distantes, chegando a 232 km de distância o percurso entre Guanambi e Contendas do Sincorá.

Com o apoio do *Campus VI/ Uneb* fomos a todos os municípios e entrevistamos os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa, diretores sindicais e secretários municipais de educação. Todavia, em quatro municípios os sindicatos ficaram fora da pesquisa, dois, Lagoa Real e Ibiassucê, por não possuírem sindicatos organizados e dois, Pindaí e Dom Basílio, por conta de os dirigentes sindicais não responderem aos questionários,

¹¹ O Banco de teses e dissertações está disponível em: <<http://www.bdtb.ibict.br>>.

alegando outras atividades; comprometeram-se que iriam devolvê-los posteriormente, o que não aconteceu, mesmo com muitas cobranças. Trabalhamos então com 15 sindicatos. Quanto aos secretários municipais de educação, dois não participaram da pesquisa, os de Brumado e Caetité, de modo que obtivemos as informações de 17 municípios.

A entrevista com os professores que atuaram no 5º ano do Ensino Fundamental foi realizada em 2015, após a qualificação do trabalho. Devido ao tempo exíguo, trabalhamos com seis municípios — Guanambi, Caetité, Palmas de Monte Alto, Candiba, Pindaí e Urandi —, que representam pouco mais de 30% do TSP. Estruturamos a entrevista em duas partes. Os aspectos pessoais, familiares, econômicos e formativos estão no Instrumento I e as informações relacionadas ao tempo de trabalho e à estrutura básica dos sujeitos da pesquisa integram o Instrumento II.

Os dados foram organizados em quadros a partir das questões respondidas e utilizados no contexto da tese para ilustrar, referenciar e comprovar as conclusões alcançadas no decorrer do trabalho de exposição da pesquisa. Conforme definimos em nosso Termo de Livre Consentimento (Apêndice A), os dados serviriam para conhecermos o processo de implantação do PSPN na ótica do movimento sindical e para analisar o uso do tempo/ jornada de trabalho a partir do relato dos professores.

1.5 Organização, interpretação, análise e exposição dos dados

Os dados foram organizados em tabelas e gráficos, compreendidos, interpretados e analisados a partir das leituras teóricas de Bernardo (1985, 1997), Bruno (1996, 2011), Lombardi (2011), Marx (1982, 1996), Paulo Netto (2000), Saviani (1990, 2005), dentre outros. Eles permeiam todo o trabalho.

A exposição foi organizada em cinco partes, subdivididos em seções. Primeiramente situamos a problemática da pesquisa, que envolve a própria autora; em seguida justificamos a opção teórica metodológica; e finalmente apresentamos os passos da pesquisa.

Retomando a composição deste trabalho, lembramos que na segunda seção mapeamos e expomos os conceitos centrais que deram suporte para entendermos o objeto pesquisado: trabalho, tempo, mais-valia e piso salarial. A compreensão dos conceitos foi imprescindível no atual contexto das políticas públicas educacionais, pois os documentos produzidos e as lutas empreendidas nem sempre são claros, as interpretações são feitas de acordo com os interesses dos grupos que estão em confronto.

Toda terceira seção foi dedicado à Lei n.º 11.738/2008, política pública educacional conquistada com o decisivo apoio dos docentes vinculados a seus sindicatos e com a mediação política da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) junto aos congressistas. Essa política inaugura uma fase na educação brasileira em que tempo/jornada de trabalho e salário são regulados por lei federal e passa a fazer parte da agenda política em todas as esferas administrativas envolvendo os três poderes.

A inserção da lei no quadro jurídico administrativo das Secretarias Municipais de Educação alterou substancialmente outros aspectos que envolvem a carreira do profissional do magistério, como as vantagens financeiras da função e a aposentadoria. Essas modificações ocorreram quando a Lei do PSPN foi confrontada com a LRF e a Lei do INSS, e os resultados passaram a depender das interpretações dadas aos dispositivos legais. As orientações políticas e administrativas contidas nos corpos das leis foram desvirtuadas de acordo com a veemência dos grupos beneficiados ao enfrentarem o debate e as lutas travadas para garantir a materialização dessa política pública.

Na quarta seção apresentamos o Território do Sertão Produtivo com seus vários traços constitutivos — relacionados à economia, à infraestrutura, à religião e à educação. Em seguida, expomos lutas e articulações do sindicalismo docente pela conquista da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) n.º 11.738/2008, que tem contribuído para alterar as relações unilaterais e as práticas coronelísticas comuns em cidades interioranas. Nesse sentido, relacionamos os sindicatos existentes no TSP.

Trazemos de forma breve uma reflexão sobre o 5º ano do Ensino Fundamental, que teve seu tempo redimensionado a partir de política direcionada ao aumento do tempo para conclusão do Ensino Fundamental. Na sequência discutimos o cotidiano de trabalho de professores que atuaram no 5º ano do Ensino Fundamental em 2014, na Rede Municipal de Educação, em diferentes escolas de seis municípios que compõem o Território do Sertão Produtivo da Bahia.

Para finalizar a seção retomamos alguns elementos que se revelaram comuns no cotidiano dos professores. São eles: o processo de exploração e precarização do trabalho, os salários, a relação com os sindicatos, a carreira, o sistema previdenciário, a compreensão dos prefeitos sobre a Lei de Responsabilidade Fiscal e o uso do tempo.

Nas considerações finais explicitamos o lugar de onde falamos. Ademais, confirmamos nossa convicção de que o tempo e o salário docente são “pedras-angulares” no campo da educação e da Pedagogia e precisam ser vistos com a mesma importância que o

currículo, a didática, as tecnologias, a avaliação pelos gestores educacionais e toda a sociedade civil.

A histórica luta entre o capital e o trabalho permanece em evidência com a reestruturação do trabalho promovido pelo capital presente na organização escolar municipal por meio do trabalho terceirizado e precarizado, principalmente o do professor que passa a ser denominado de horista, auxiliar de ensino, adjunto, substituto.

As contradições presentes na Lei do PSPN referem-se à valorização profissional da carreira e o reconhecimento sociopolítico da profissão, aspectos em que não detectamos avanços significativos, assim como, também não houve avanço na paridade entre ativos e aposentados.

2 TRABALHO, TEMPO, MAIS-VALIA E PISO SALARIAL: CONCEITOS FUNDANTES PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO EM ESTUDO

No decorrer desta seção foram desenvolvidos conceitos que deram sustentação ao trabalho em foco. Objetivamos compreendê-los, em sua historicidade e em seu movimento, como elementos fundantes do trabalho realizado pelos professores que atuam na Rede Pública Municipal da educação fundamental nos municípios que integram o Território do Sertão Produtivo da Bahia. Assim, trabalho não material/educação, salário, tempo, piso salarial, mais-valia são conceitos imprescindíveis no atual contexto das políticas públicas educacionais e mereceram uma atenção especial por parte da pesquisadora.

Os dados estatísticos apresentam o município como esfera administrativa que assume maior responsabilidade com a educação básica pública. No tocante às funções docentes, os dados das tabelas 1, 2 e 3 ajudam-nos a compreender melhor essa participação da Rede Municipal no contexto da educação brasileira.

Tabela 1 – Número de funções docentes na educação básica por dependência administrativa – 2013

Brasil Total	Funções docentes na educação básica			
	Federal	Dependência administrativa		Privada
		Estadual	Municipal	
2.363.235 (100%)	25.375 (1,07%)	728.042 (30,81%)	1.098.890 (46,50%)	510.932 (21,62%)

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP, 2014

Foram 1.098.890 professores, que atuaram na educação básica da Rede Municipal em 2013, ou seja, 46,50%. Esse percentual aumenta quando analisamos os dados referentes ao Ensino Fundamental. Do total de professores, 51,28% estão vinculados ao sistema de ensino municipal, trabalhando no Ensino Fundamental – Tabela 2.

A presença do município como ente federado no processo de democratização da educação básica é relevante. A formação das crianças e dos adolescentes via educação formal está sendo feita com a intervenção direta dos professores que atuam nesse espaço geográfico.

Destacamos o Ensino Fundamental nas séries iniciais, mas na Educação Infantil, na educação de jovens e adultos e na educação especial o quantitativo de professores é maior do

que nas outras redes de ensino. Na educação profissional e no Ensino Médio a Rede Municipal possui o menor número de funções docentes.

Tabela 2 – Número de funções docentes no Ensino Fundamental por dependência administrativa – 2013

Brasil Total	Funções docentes no ensino fundamental			
	Federal	Dependência administrativa		
		Estadual	Municipal	Privada
1.507.823	2.181	453.772	773.253	278.617
(100%)	(0,14%)	(30,10%)	(51,28%)	(18,48%)

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP, 2014

É no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, que o município possui o maior número de funções docentes, são 477.568, o que equivale a 63,06% do total, conforme demonstrado na Tabela 3. Esses professores estão presentes desde as zonas rurais, nas periferias, nas zonas suburbanas, nos centros das cidades. Em muitos lugares o serviço público a que os habitantes têm acesso é a Educação Infantil e Fundamental nos anos iniciais, e o professor pode ser também o único funcionário público com o qual se pode contar. Na maioria das zonas rurais a escola constitui-se a única instituição pública presente; entretanto, o atendimento da Educação Infantil, quando oferecido, faz-se em condições precárias, por exemplo, com o mobiliário inadequado, as crianças sentam em cadeiras recomendadas para adultos, muitas vezes constituindo situação de perigo.

Tabela 3 – Número de funções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa – 2013

Brasil Total	Funções docentes no Ensino Fundamental – anos iniciais			
	Federal	Dependência administrativa		
		Estadual	Municipal	Privada
757.349	638	113.445	477.568	165.698
(100%)	(0,08%)	(14,98%)	(63,06%)	(21,88%)

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP, 2014

A organização escolar brasileira, orientada pela legislação educacional, evoluiu diferentemente em cada Estado. Na Primeira República (1889–1930) a classe trabalhadora não tinha acesso à educação, no interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais em que atuavam professores sem formação profissional. “Não havia uma rede de escolas públicas

respeitável e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 27).

Na Segunda República (1930–1937), período de efervescência ideológica na política educacional, caminhos foram propostos com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas registra-se pouco avanço em termos estruturais.

No período do Estado Novo¹² (1937–1945) houve um retrocesso na educação pública. A CF de 1937 no art. 125 coloca o Estado apenas como colaborador da educação.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2000), desde o Império, os governos não cuidavam de legislar sobre o ensino primário. A rede particular ficava sob o cuidado das Ordens religiosas, e a rede pública em completo abandono na maioria dos Estados.

Em 1960 a sociedade se organizou e lançou a Campanha em Defesa da Escola Pública. A luta sofreu interrupções pelo regime militar, e na década seguinte a Lei n.º 5692/1971 foi aprovada sem avanços significativos no ensino municipal. Os municípios assumem a responsabilidade com o ensino primário, mas não dispunham de recursos para custeá-los, essa modalidade continuou com mais de 45% de professores leigos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Com o advento da Nova República novas ideias passaram a permear o campo da educação brasileira, inserindo no pensamento pedagógico dos anos 80 uma vertente progressista. “Os educadores envolveram-se num clima de positiva expectativa [...] algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores (como, por exemplo, a priorização do ensino de 1º e 2º graus). Foram anunciadas pelos governos”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

O documento “Carta de Goiânia” propôs incluir na CF de 1988 dispositivos para criar a lei ordinária para regulamentar a responsabilidade dos Estados e dos municípios na administração de seus sistemas de ensino. Sugeriu também a participação da União para assegurar um padrão básico de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

A dualidade entre sistema estadual e municipal, reconhecida pelos educadores na IV Conferência realizada em Goiânia, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, começa a dar sinais de rompimento na década de 1990, a Rede Pública Municipal passa a ser administrada,

¹² “O Estado Novo foi uma ditadura. Um regime sem funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado o sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas (tanto dos empregados e funcionários como do operariado)” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 83).

seguindo os preceitos constitucionais, com outro olhar. A rede estrutural é melhorada com a construção de escolas, aquisição de livros didáticos e com a formação de professores.

Esse breve registro histórico revela que os municípios brasileiros sempre ficaram aquém das políticas públicas educacionais. Os professores que atuam na Rede Pública Municipal (RPM) historicamente exerceram a profissão em condições adversas, lidando com uma estrutura física ruim, escolas sem energias, sem água filtrada, sem merenda escolar e sem livros didáticos. Muitos dos alunos com os quais trabalham são excluídos socialmente, são moradores das pequenas cidades, da zona rural, das periferias das cidades médias e das favelas nas grandes cidades brasileiras. Também, a RPM carece de uma maior participação da comunidade escolar, já que em muitos municípios a gestão é centralizadora devido às relações de subserviência e ao mandonismo local e ainda enfrenta a desarticulação das políticas públicas nas diversas pastas com as quais tais políticas trabalham (CAMARGO, 2014). Mesmo enfrentando tantas dificuldades esses professores conseguem realizar, razoavelmente, o trabalho pedagógico, haja vista que na última avaliação do Ideb a RPM ultrapassou a meta estabelecida – 4,5, e cresceu 04, alcançando o índice de 4,9.

A LDB de 1996, no Título IV, versa sobre a Organização da Educação Nacional e define as responsabilidades de atuação dos poderes federados de acordo com cada etapa da educação básica¹³. Contudo, de acordo com Souza e Faria (2004, p. 924), o processo de municipalização remete ao processo de federalismo, “[...] perpassando questões como: o quadro de clivagens regionais marcado por desigualdades; a fragmentação do sistema político; as dificuldades de representação e a indefinição da estrutura e limites da ação estatal, e a divisão de atribuições entre os três níveis de governo [...]”. Esse quadro aponta para tratamento diferenciado no processo brasileiro de municipalização: alguns prefeitos percebem-na como saída para resolver alguns problemas, valendo-se do repasse feito pelo governo federal (CAMARGO, 2014). Em alguns municípios, principalmente nos que integram a faixa de 20.000 habitantes, os professores são os únicos profissionais existentes nos espaços denominados “escolas”. Eles cumprem funções pedagógicas, administrativas e financeiras, considerando as ações básicas indispensáveis ao funcionamento de um espaço que recebe crianças e adolescentes.

¹³ “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009) e no Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996).

É nesse cenário que o processo de exploração e precarização do trabalho docente se agrava, o tempo de trabalho do qual o professor faz uso ultrapassa o tempo indicado em seu contrato, e as horas extras não são remuneradas. O tempo toma outras dimensões, divide-se e se complementa entre o pedagógico e o administrativo, o profissional e o pessoal.

A educação enquanto trabalho não material, vinculada ao setor terciário, configura-se como uma atividade produtiva. “Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 7). Bernardo (1998, p. 33 e 34) também compartilha dessa compreensão ao afirmar que,

quando vemos serem implantados nos estabelecimentos de ensino os mesmos modelos de administração e de organização do trabalho que surgiram em empresas da indústria automobilística, não podemos deixar de concluir que a própria evolução da economia demonstra o caráter produtivo das atividades dos professores e demais funcionários escolares, com exceção das chefias.

Os estudos de Bernardo (1998) e Bruno (2011) contribuem para analisarmos o trabalho do professor não apenas em seu resultado final, mas também em seu processo, e, como o autor afirma, “processo é tempo”, mecanismo de exploração. Fiori (2001), ao apresentar os sete campos ou dimensões fundamentais em que ocorreu a cristalização do capitalismo nos últimos 25 anos do século XX, inclui a revolução tecnológica, que permitiu o aumento da produtividade e da lucratividade com uma redução gigantesca dos postos de trabalho. Essa tecnologia chegou dentro das escolas, inclusive de forma bem perversa, pois as aquisições feitas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação são sempre de máquinas e programas defasados e não atendem aos interesses das escolas. Houve redução de trabalhadores, justificada pelo implemento tecnológico, mas os poucos trabalhadores existentes não conseguem desenvolver um trabalho eficiente devido a esses mecanismos.

Salário, remuneração, piso salarial, jornada de trabalho, elementos presentes nos documentos que regem a vida profissional dos professores da educação básica, Estatuto do Magistério, Planos de Cargos e Salários, leis, decretos e pareceres foram conceituados e historicizados ao longo do capítulo.

2.1 Trabalho não material

Há muitas discussões envolvendo o uso do termo “trabalho imaterial” para designar o trabalho realizado no Setor de Serviço. Considerando o objeto de análise desta tese – a Lei do PSPN, reguladora do trabalho docente, que se inscreve nos princípios do Setor de Serviço –, também optamos por utilizar o termo não material (em citações diretas, manteremos o termo “imaterial” em respeito à autoria da escrita).

Marx (2010) refere-se ao trabalho não material em dois processos distintos, mas com origens idênticas:

No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades:

- 1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante.
- 2) O produto não é separável do ato de produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. [...] Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. (MARX, 2010, p. 119-120).

Saviani (2008, p. 12), como estudioso de Marx, referenda esse pensamento e situa a educação no âmbito do trabalho não material, em que o produtor não se separa do ato de produção, “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se”. Podemos dizer que à proporção que se produz, consome-se e se autoproduz.

No trabalho docente, o não material, mesmo ao se transformar em produto que se separa do produtor, como os livros, revistas, vídeos, etc. e os que são produzidos e consumidos ao mesmo tempo, como as aulas, palestras, conferências, os docentes realizam o processo produtivo. Nesse ato, utilizam elementos complexos que envolvem o intelecto, sínteses reflexivas firmadas anteriormente, mas também fazem uso de sua força física, gastam energia.

Mesmo sendo a educação caracterizada como não material, a profissão docente possui um caráter produtivo devido à atividade desenvolvida por esses profissionais, às características implementadas e adquiridas nas relações de seu processo de trabalho. É fato, como diz Bernardo [...], “que vários autores, pretendendo utilizar de maneira ortodoxa alguns conceitos do marxismo, não consideram produtivos os trabalhadores das profissões recentemente proletarizadas”. Para o autor,

a categoria *trabalho produtivo* não se refere aos produtos, mas ao próprio trabalho enquanto processo. É o tipo de relacionamento social em que uma pessoa se insere, sob o ponto de vista da perda ou da detenção do controle sobre o tempo de atividade e sobre as decisões econômicas, que define o seu trabalho como produtivo ou improdutivo. (BERNARDO, 1997, p. 129, grifos do autor).

No Brasil, os gestores da educação têm adotado um modelo organizacional que obedece às mesmas regras utilizadas no sistema das fábricas, cujos níveis hierárquicos superiores desenvolvem mecanismos de controle do trabalho docente, desautorizando os docentes de realizar suas ações de acordo com os princípios epistemológicos a que estão vinculados. Esses gestores estimulam os professores a serem criativos, a desenvolverem atividades significativas, produtivas, mas dentro de uma lógica que garanta os resultados almejados pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e pelo MEC. Esses resultados, conseguidos a partir dos recortes instituídos com base nas metas programadas por meio dos documentos oficiais, vão compor o conjunto de dados estatísticos que apresenta o Brasil para si mesmo e para o mundo.

Uma política que reflete o pensamento acima esboçado é a da avaliação de desempenho, que utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como elemento ranqueador da política de avaliação. O indicador é calculado a partir do resultado da Prova Brasil e do fluxo obtido pelos dados do Censo Escolar, que leva em conta o rendimento de alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar¹⁴.

Para atingir as metas estabelecidas pelo sistema de ensino os professores são orientados a desenvolverem suas atividades com base nos conteúdos cobrados no ato de realizar a prova. As notas avaliam o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Ocorre que, mesmo conseguindo uma boa pontuação nessas disciplinas, nas demais, que não são cobradas pelo MEC, os alunos ficam com notas baixas. Quando a escola descobre a lógica que orienta o cálculo utilizado pelos avaliadores, o Ideb cresce. Os avaliadores executam um trabalho não material, produtivo para o sistema educacional, mas, ao se separarem de seu produto, os gestores da educação, que estão à frente das instituições escolares, apreendem essa lógica e a utilizam em “benefício” das escolas para garantirem a meta estabelecida pelo estado gestor.

¹⁴ “O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Os estudos de Simônia Silva (2014), assim como pesquisas desenvolvidas na rede pública de educação mineira por Keila Silva e Costa (2014) e por Patrícia Silva (2014), denunciam práticas que corroboram a afirmação acima. Os professores são cobrados pelos coordenadores sobre o cumprimento de um currículo mínimo que garanta a aprendizagem dos conteúdos exigidos na avaliação, reuniões são realizadas para treinar os gestores a adequar o funcionamento da escola tendo em vista as políticas de avaliação externa.

Freitas (2007) também tece críticas às políticas de avaliação baseadas em “responsabilização” e “qualidade negociada” com envolvimento bilateral do Estado e da escola, que considera o Ideb um indicador neutro. Essa ideologia está ligada à meritocracia liberal, que percebe como natural a exclusão das crianças pobres da escola, mesmo estando incluídas em seu interior.

Se considerarmos como referência a pedagogia de resultados, colocada em evidência nas últimas décadas no sistema educacional brasileiro, a produtividade na escola básica está vinculada às notas obtidas no sistema de avaliação externa, realizada pelo MEC. O esclarecimento acerca da política de avaliação, além de ilustrar o controle sobre o trabalho docente reforça a ideia de educação como serviço, interfere diretamente nos resultados desse serviço, que passa a não atender à regionalização dos currículos, mas sim aos interesses de classes. Os estudantes são classificados de acordo com a escola em que estudam e aprendem o básico, o necessário, que deveria ser pelo menos o indispensável à sobrevivência digna em uma sociedade capitalista; porém, muitos não têm nem acesso a isso.

A educação está inclusa nas ocupações que somam 70% das atividades desenvolvidas pelo setor terciário, voltado ao serviço. Nesse rol, as ações que decorrem do trabalho não material são mais produtivas devido a suas características e a suas finalidades. Dentre as várias características citadas por Pochmann (2011; 2012), podemos destacar: o comprometimento do trabalho com o ciclo da vida humana, cuja expectativa média tem aumentado; a exigência de maior competência laboral; a necessidade da educação permanente; e a entrada postergada dos jovens para o mundo do trabalho.

As mudanças na organização do trabalho têm por base a adoção de novas estratégias de competitividade e produtividade. Tal adoção é representada por uma nova conduta empresarial, que busca riquezas advindas das ações desenvolvidas pelo trabalho não material: lazer, criatividade, entretenimento. Pochmann (2012, p. 493) adverte que “a evolução das sociedades tem permitido ao homem libertar-se gradualmente do trabalho vinculado tão somente à estreita necessidade de sobreviver”.

No Brasil, o aumento da longevidade e, conseqüentemente, a inatividade são reais. O que tem dificultado o enfrentamento dessa realidade é a escassez de fundos públicos para financiar todos os que possuem uma idade avançada, uma vez que nem todos contribuíram com o INSS, por estarem vinculados ao subemprego e à informalidade, considerados por Pochmann (2012) estratégias simplificadas e brutalizadas de sobrevivência. Diante dessa realidade, a projeção é que apenas uma minoria de pessoas acima dos 60 anos poderá desfrutar uma velhice digna, fato que reforça a concentração da renda e a má distribuição da riqueza no país.

Na realidade social brasileira ainda perdura a separação entre trabalhar pela sobrevivência (trabalho heterônimo) e trabalhar pela realização pessoal de forma criativa e comunitária (trabalho autônomo). As profissões são possibilidades de algumas categorias que, na maioria das vezes, possuem melhores condições salariais e encontram facilidades, o que inclui a acumulação de renda e patrimônio.

No que tange ao trabalho docente, que possui uma intencionalidade e um movimento que vai além do prescrito, o controle por parte do Estado/gestor, imposto pelos organismos supranacionais é um mecanismo de tensionamento e impede de alcançar os resultados previstos. “Trabajo real norma prescripta chocan con discursos y realidad concreta, con la materialidad del trabajo de enseñar y el proceso de aprendizaje de los alumnos”¹⁵ (MARTINEZ, 2001, p. 15).

A busca incessante da classe trabalhadora para a obtenção de um padrão de bem-estar social desencadeou o processo de lutas sociais e políticas ao longo da história e forçou a expansão da base material da economia. Do outro lado, o empresariado para desencadear esse processo, a educação e a tecnologia foram indispensáveis e possibilitaram a gestação de um projeto de reestruturação social em que o trabalho passou a ser organizado seguindo outros parâmetros.

Um desses parâmetros diz respeito à formação dos novos postulantes aos postos de trabalho. Nas últimas décadas o processo de formação foi prolongado e conseqüentemente a entrada do jovem para o mercado de trabalho foi retardada. Com isso, a contribuição para o fundo público de aposentadoria foi afetada e dificultou a passagem para a inatividade daqueles que possuem a idade e o direito de gozo dessa prerrogativa legal.

Outro parâmetro a ser considerado é a busca pela desmaterialização das economias, que tem impulsionado a sociedade pós-industrial em construção e tem no conhecimento um

¹⁵ “Trabalho real e norma prescrita chocam com discursos e realidade concreta, com a materialidade do trabalho de ensino e o processo de aprendizagem dos alunos”.

dos principais atrativos para propulsionar o desenvolvimento, cujo avanço da produtividade pertence ao comando desse processo. Segundo Pochmann, “em grande medida, percebe-se que desde a última década do século XX, os países periféricos passaram a responder por mais peso no crescimento capitalista global” (POCHMANN, 2011, p. 25).

No Brasil houve alterações na pirâmide social, 22 milhões de pessoas saíram da pobreza extrema, e os pobres, excluídos socialmente, melhoraram suas condições de sobrevivência (REDE GENTE SAN, [2013?]). Essas transferências sociais ocorridas nas últimas décadas estão vinculadas ao investimento feito pelo Estado, que, segundo Pochmann (2011), equivale a 23% do PIB. A cada quatro reais gastos no país, um está direcionado à economia social. O subdesenvolvimento, caracterizado pela dependência das famílias aos programas assistenciais da seguridade social, vislumbra uma diminuição nos próximos dois anos.

Essa previsão tem como elemento estratégico o conhecimento e a aposta nele para gerar não apenas renda para as famílias que estão em situação de pobreza, mas também riqueza para o país. Nesse sentido, algumas ações são visíveis: a expansão e o atendimento em massa da população no Ensino Fundamental, cuja matrícula em 2013 chegou aos 50.042.448 alunos¹⁶; o investimento na educação profissional; os programas voltados para a entrada e permanência dos jovens no ensino superior — Enem, Prouni, Fies¹⁷ —; a formação docente; o aumento, ainda que ínfimo, na ciência e na tecnologia; dentre outros.

Entretanto, as ações esboçadas demandam tempo de trabalho qualificado. Dos professores da educação básica da RPM é exigida uma atuação mais efetiva, regulada, controlada, por mecanismos externos. Mas o que lhe é disponibilizado vai na contra mão dessa exigência; referimo-nos aos cursos de curta duração, à formação em serviço, dentre outros, que levam à exploração do tempo de trabalho por parte do Estado gestor. Estes levam ainda à ausência de qualidade na atuação do professor, por conta da deficiência na formação, que se torna reduzida, pois a ciência pedagógica deve ser transmitida com o mesmo cuidado prestado em cursos superiores e com a necessária duração.

¹⁶ Mas não podemos deixar de considerar que o quantitativo no Ensino Médio, 8.312.815, ainda merece atenção.

¹⁷ Exame Nacional do Ensino Médio, Programa Universidade para Todos, Fundo do Financiamento Estudantil.

2.2 O tempo na ação docente

O cenário delineado pelo estado brasileiro para as políticas educacionais é composto por 26 programas¹⁸ que perpassam pelas diversas linhas de atuação do MEC e compreendem uma relação com outras pastas ministeriais, em particular com as da cultura e da ação social. Esse panorama contribuiu para ascensão do trabalho não material, que passou a ocupar grandes proporções e conseqüentemente aumentou a exploração dos trabalhadores que o executam. A afirmação de Pochmann (2011, p. 191-192) confirma tal fala:

Com a possibilidade de realização do trabalho imaterial em praticamente qualquer local ou a qualquer horário, as jornadas laborais aumentam rapidamente, pois não há, controles para além do próprio local de trabalho. Quanto mais se transita para o trabalho imaterial sem regulação (legal ou negociada), maior tende a ser o curso das novas formas de riqueza que permanecem – até agora – praticamente pouco contabilizadas e quase nada repartidas entre trabalhadores, consumidores e contribuintes tributários. Juntas, as jornadas do trabalho imaterial resultam em carga horária anual próxima daquelas exercidas no século 19 (4 mil horas). Em muitos casos, começa a haver quase equivalência entre o tempo de trabalho desenvolvido no local e o realizado fora dele. Com o computador, a internet, o celular, entre outros instrumentos que derivam dos avanços técnico-científicos, o trabalho volta assumir maior parcela de tempo de vida do ser humano.

O tempo de trabalho, categoria expressiva para a compreensão da exploração do trabalhador na sociedade regida pela tecnologia, a cada dia vem se metamorfoseando, novas formas de utilização são impostas e acompanhadas por novas estruturas de controle.

É latente no trabalho docente o uso do tempo para realizar tarefas fora do espaço da sala de aula: estudos, preparo da matéria, correções de atividades, dentre outras. Na atual conjuntura, em que os gestores da educação fazem uso de elementos vinculados à teoria da administração, sendo a busca pela produtividade o elemento central, essas atividades tornaram-se mais complexas e intensas e exigem mais tempo dos professores. Todavia, esse tempo não é computado para integrar a carga horária para a qual o professor foi contratado, o tempo extra passa a ser invisível para os contratantes, seja o Estado ou os empresários da educação, e envolve subjetividades.

Incluem-se também nesse “tempo invisível” as horas destinadas ao estudo e à realização de atividades voltadas à formação continuada, uma exigência do Estado/gestor. Essa formação, na maioria dos municípios pesquisados, é custeada pelo próprio professor. O

¹⁸ Para conhecer os 26 programas, visitar o *site* do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>.

que equivale a dizer que a exploração é dupla. Bernardo (1997) chama atenção para a qualificação e também para o descanso físico, necessário à reposição das energias para continuar o percurso necessário à profissão docente, haja vista que o maior número de professores que atuam na educação básica possui uma faixa etária entre 41 e 50 anos (INEP, 2014). Vejamos como o autor se posiciona em relação ao assunto:

Ora, uma força de trabalho capaz de uma atividade mais intensa, em operações mais complexas e com uma versatilidade crescente requer qualificações cada vez maiores, que só pode obter fora das horas de laboração. Exige também um maior tempo de repouso, que lhe permita reconstituir as capacidades de trabalho. Ambas estas necessidades fazem com que os ócios, ao mesmo tempo em que aumentam, se integrem completamente no quadro do capitalismo (BERNARDO, 1997, p. 131).

É também Bernardo (1993, p. 10) que esclarece: “o que há de comum aos vários processos de produção não é a produção, mas o processo. E processo é tempo. O tempo é a substância das relações sociais capitalistas. Os bens devem ser entendidos apenas como incorporadores de tempo de trabalho”.

Os trabalhos didático/pedagógicos que são desenvolvidos pelos professores da educação básica da RPM e integram as políticas públicas educacionais demandam tempo e recebem influências globais e internacionais, presentes em suas formulações.

O processo de desvalorização salarial e da desqualificação da profissão relaciona-se ainda a uma jornada organizada em dois cargos, com sobrecarga de trabalho, e baixo salário, resultando em uma ampliação do tempo de horas/aula semanais combinada com a redução do tempo de horas/atividades, o que implica em aumento do trabalho com desvalorização salarial. (ROCHA, 2010, p. 02).

Para se formar/educar um trabalhador tem que investir nele próprio um determinado tempo de trabalho social. De forma ilustrativa, vamos considerar um aluno que cursou o Ensino Fundamental de nove anos, 1º ao 9º, com base nas prerrogativas da LDB/1996 que determina a utilização de 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho para que o aluno tenha acesso ao programa destinado a esse nível de ensino. Foram investidos diretamente nesse aluno 1.800 dias e 7.200 horas de efetivo trabalho docente. Ressaltamos que o programa para formar/educar o referido aluno precisa satisfazer a uma necessidade sistêmica e nele já está incorporado o tempo de trabalho de outros profissionais que atuaram na elaboração do currículo, nos livros didático, nos materiais de suporte, e em outras funções.

Para o aluno chegar ao 9º ano do Ensino Fundamental, ele já fez um percurso acumulativo de tempo de trabalho que foi determinado por condições sociais, culturais, econômicas, diversas e determinantes, para que ele seguisse o seu percurso, haja vista que, para Marx (1996, p.99 e 100),

a força de trabalho de um homem consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva. Para poder crescer e manter-se, um homem precisa consumir uma determinada quantidade de meios de subsistência; o homem, como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para o seu *próprio* sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que hão de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a descendência dos trabalhadores. Ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de certa habilidade.

A exploração do tempo de trabalho do/a professor/a na organização da produção capitalista atende à prerrogativa da sociabilidade do capital, que, na conjuntura do ano de 2013, foi de menores investimentos na formação da força de trabalho nas instituições públicas, apoiada politicamente na convivência da maioria dos deputados e dos senadores do Congresso Nacional. Em seus discursos, ambos alardeavam as mazelas da educação, mas votavam sistematicamente contra as possibilidades de maiores investimentos. Foi interessante acompanhar durante o mês de junho de 2013 como as reportagens veiculadas na mídia mostravam a oposição dos parlamentares à proposta do executivo de exclusividade dos recursos do pré-sal para investimentos em educação.

Sobre a divisão do trabalho docente, incluindo a variável tempo, Rodrigues (2009, p. 33 e 34) assim se posiciona:

[...] o tempo escolar pode ser dividido em administrativo e pedagógico. O tempo escolar administrativo visa precisamente ao controle das atividades de professores e alunos, por meio dos calendários, jornadas e horários. O pedagógico diz respeito ao trabalho de ensino do professor em sala de aula, de certa forma sustentado pelo tempo administrativo.

Consideramos imprescindível e prioritário acrescentar o trabalho para além da sala de aula, pois é nesse tempo que o docente procura ter acesso à atualização de seus conhecimentos. Não podemos tampouco esquecer, nesta reflexão, os mecanismos de apropriações, pelo capital, do tempo de trabalho passado, apontados por Marx como “trabalho morto”, que vem se aperfeiçoando a cada dia e chega até a sala de aula. Essa é uma das

formas mais importantes, pois possibilita a transposição da ciência, na criação das tecnologias e das máquinas.

Aqui o trabalho passado também se apresenta - tanto na maquinaria automatizada quanto naquela posta em movimento por ele [...]. Trata-se do homem de ferro contra o homem de carne e osso. A subsunção de seu trabalho ao capital- a absorção de seu trabalho pelo capital-, que está no cerne da produção capitalista, surge aqui como um fator tecnológico. A *pedra fundamental* está posta: o trabalho morto no movimento dotado de inteligência e o vivo existindo apenas como um de seus órgãos conscientes. A *conexão viva* do corpo da oficina não se funda mais na cooperação, mas sim no sistema de máquinas que forma agora, a partir do movimento de um motor primário e do abarcamento da totalidade das oficinas, a unidade ampla à qual estas últimas, ao continuarem sendo compostas por trabalhadores, mantêm-se subordinadas (MARX, 1994, p. 108).

O *trabalho morto* — transmutado e concentrado em ciência, novas tecnologias/máquinas e novas formas de organização do trabalho — é cada vez mais complexo. Essa complexidade, como esclarece Marx (1994), corresponde a uma multiplicação de trabalhos simples, ou seja, à produção de mais-valia relativa, que implica uma utilização intensiva da força de trabalho, que, no mesmo tempo de trabalho, produz um múltiplo de dois. A mais-valia relativa depende dos investimentos sociais, econômicos e culturais na formação da força de trabalho que será capaz de produzir mais mais-valia, ou seja, trabalho complexo.

Observamos no cotidiano das escolas que as jornadas de trabalho dos professores da educação básica são crescentes, pois é visível que “o tempo de trabalho despendido por um processo de trabalho complexo é quantitativamente superior ao despendido por um processo de trabalho mais simples” (BERNARDO, 1985, p. 92), que resulta na produção de mais-valia absoluta. O autor (1985, p. 92) conclui que “cada nova geração proletária é, assim, capaz de incorporar no produto de uma mesma jornada de trabalho um tempo de trabalho quantitativamente superior ao incorporado pela geração anterior [...]”. O crescente progresso tecnológico é, a cada geração, incorporado, via formação/profissionalização no trabalhador, resultando daí que, com a produção de novas tecnologias, ocorrem novas incorporações geracionais de trabalhadores.

De tal modo que, com o aumento das tecnologias da informação aumenta, também, o quantitativo de indivíduos alienados em busca da sobrevivência, cuja regra é o trabalho precarizado, mutante, inseguro, instável e constituído por jornadas desgastantes. Nessas jornadas se conhece o horário para entrar, mas se desconhece o horário de saída e, mesmo ao sair, continua-se trabalhando via celular e internet onde estiver, ou seja, permanece-se

conectado. Esse sujeito não se envolve afetivamente, tampouco se identifica com as ações desenvolvidas, pois o estado de precariedade é tal que impossibilita a assunção de outras responsabilidades, até mesmo de curto prazo¹⁹.

Com uma carga horária extenuante e com condições adversas de trabalho, os professores da educação básica da RPM submetem-se aos ajustes estruturais da sociedade capitalista, impostos por agentes econômicos internos e externos pautados no modelo neoliberal. Convivem com jornadas de trabalho longas e cada vez mais complexas e intensas não apenas os trabalhadores ditos “de ponta” da Revolução da Informática, mas são também os de outros setores, inclusive professores da educação básica.

Segundo Pochmann (2010, p. 79), a luta pela redução da jornada de trabalho no período da Revolução Industrial paradoxalmente é a mesma no curso da atual revolução tecnológica “por força do transbordamento laboral para além do local de trabalho, a jornada de 48 horas aumenta para 69 horas semanais, enquanto o descanso reduz-se de 48 horas para 27 horas na semana”. Os/as professores/as vivenciam essa realidade com a condensação de conteúdos, dada a velocidade da produção de novos conhecimentos, o que vem exigindo atualização contínua, tempo maior de trabalho e aumento significativo das horas trabalhadas, que se estendem para além da sala de aula.

Adorno (1995) não esconde sua satisfação como professor universitário ao abordar sua conduta fora da universidade: dedicava seu tempo à concentração profunda nas leituras preferidas que lhe propiciavam melhor preparação profissional e se assemelhavam ao tempo dedicado à composição e à audição de músicas. Esse depoimento nos autoriza a afirmar que, ao se livrar de uma carga horária exaustiva, ao poder usar seu tempo fora do ambiente escolar, sem cobranças, sem pressão, os professores da educação básica da RPM poderão indiretamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino com as artes, o esporte, entre outras opções culturais. É necessária liberdade de poder escolher o que fazer, cuidar de seu próprio descanso, recompor sua força de trabalho.

Não obstante, essa problemática está longe de ser solucionada. Ternes (s.d., p. 1), sustentado em Borges, afirma que “o tempo é um problema para nós, um terrível e exigente problema, talvez o mais vital da metafísica, mas, paradoxalmente, talvez por ser o mais humano dos problemas, é, também, o mais distante de uma solução. É o lugar privilegiado das discórdias humanas”.

¹⁹ Conclusão retirada a partir das entrevistas e das leituras realizadas no decorrer da elaboração do trabalho.

As discórdias, que naturalmente existem na relação do tempo humano, são agravadas quando nos deparamos com a distribuição do tempo dos professores no espaço escolar. Devido aos contratos de trabalho diferenciados, convivem no mesmo espaço duas categorias de professores, regidas por leis diferentes: os efetivos e os temporários ou horistas. Se para os efetivos a jornada/tempo de trabalho ainda consiste em ponto de reivindicação, para os professores temporários e horistas a jornada/tempo de trabalho é explorada com maior intensidade e passa a ser um elemento que sufoca, martiriza, é forçado e pertence a outrem: ao diretor, ao coordenador, ao secretário de educação etc. O professor perde a espontaneidade, o encanto, aliena-se. O trabalho que deveria ser de sua interioridade, resultado de suas crenças epistemológicas, históricas e sociais, passa ser exterior, estranho, não mais lhe pertence.

O tempo é mais um dos desafios a ser enfrentado pelos professores da educação básica da RPM. Para Nóvoa, em entrevista concedida a Santos (2012, p. 635), o contexto atual é de (re)definição de posições, “estamos enfrentando tempos de mudança e de combate. A mudança tem três fatores: mais mundo, mais liberdade, mais conhecimento”. Mais mundo inclui a abertura da universidade à sociedade, mais liberdade vincula-se à independência e à afirmação do espírito crítico. Ao referir-se ao conhecimento, ele afirma: “Mais conhecimento numa perspectiva de ligação entre o ensino e a ciência, de centralidade da investigação na universidade”.

Todavia, o projeto educacional adotado pelo Brasil mercantilizou o conhecimento e o trabalho docente e exacerbou o consumo educacional da certificação e não da qualificação, transferindo para a educação as mesmas regras adotadas pelo mercado. Nessa conjuntura o desafio imposto aos pesquisadores e aos profissionais da educação é pensar a educação na perspectiva da formação e da emancipação humana.

A questão do tempo dos professores da educação básica da RPM, no Brasil, sobressai-se nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990. Essas reformas, pautadas em um conjunto de documentos — na Lei n.º 9394/1996, na Emenda Constitucional n.º 14/1996, em decretos, resoluções, diretrizes e pareceres —, alteraram a conjuntura educacional. A implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) resultou em um aumento significativo de matrículas, chegando à universalização das matrículas no Ensino Fundamental. Todavia, os investimentos públicos, os financiamentos disponibilizados, foram irrisórios para a grande demanda e precários no alcance da qualidade da educação oferecida.

2.2.1 A proletarização e a precarização do trabalho docente

Os estudos e as denúncias da proletarização do trabalho docente são de longa data. Já na década de 1980 importantes educadores integrantes da área de trabalho e educação no Brasil, como, Bruno (1996), Enguita (1991), Nunes (1990), dentre outros, por meio de suas formulações teóricas e de sua militância no meio acadêmico-científico, têm se colocado radicalmente contra a precarização do trabalho docente. O trabalho de Andreza Barbosa (2011) reforça a tese de precarização ao admitir que o trabalho docente esteja incluído no âmbito do capitalismo e compartilha de sua lógica e de suas contradições.

O processo de proletarização e precarização do trabalho docente foi agravado pela adoção das políticas neoliberais, que atingiram vários aspectos, dentre eles a forma de gestão pública. O Estado — em todas as esferas, federal, estadual e municipal — não realizou concurso público, e as vagas que foram surgindo eram preenchidas via contratos temporários e terceirizados. Outro fator significativo é que o governo não repassou aos salários as perdas inflacionárias. Os professores efetivos que permaneceram no quadro de funcionários submeteram-se a extensas jornadas de trabalho para conseguirem sobreviver e, por medo de perseguição política, afastaram-se dos espaços de lutas e reflexões, contribuindo para a fragilização dos sindicatos. Retomaremos a discussão sobre esse ponto na terceira seção da tese.

As pesquisas realizadas por Bruno (2011) confirmam esse entendimento e apontam a baixa produtividade como resultado da precarização. Para a autora,

Intensificar o trabalho do professor, aumentar a jornada e reduzir o valor da sua força de trabalho por meio de baixos salários, são mecanismos típicos da mais-valia absoluta. Historicamente, isso gera apatia e desinteresse dos docentes por seu trabalho, o que, por sua vez, agrava o quadro de baixa produtividade e compromete ainda mais a qualidade do ensino, impedindo o recurso à mais-valia relativa, num círculo vicioso que só agrava o quadro geral. (BRUNO, 2011, p. 559).

A conclusão a que chega Bruno (2011) reafirma a compreensão de Bernardo (1993, p. 10) de “que a definição de trabalhador produtivo, ou seja, aquele que produz mais-valia, nada tem a ver com a eventual materialidade do produto, nem com as características peculiares da sua atividade”. A produção do trabalho docente está presa a um modelo de gestão que se organiza de modo a controlar o trabalho docente, retirando-lhe o domínio sobre seu próprio tempo.

Bernardo (1998) entende que o grande feito de Marx, de ordem epistemológica, consistiu em transportar para o quadro das concepções econômicas aquelas preocupações com que se havia deparado no quadro da filosofia, para o qual fez uso de novos objetivos e métodos.

Para tanto, a compreensão do termo *trabalho* passa a ser de processo que é manifestado como tempo utilizado em seu decurso. Bernardo (1998) retoma Marx para explicar como acontece esse processo, o exercício do trabalho expresso no tempo:

Esta é uma questão indispensável para se compreender o modelo da mais-valia, que não opera nem com trabalhadores, entendidos enquanto pessoas, nem como produtos, entendidos enquanto coisas ou serviços específicos, mas somente como tempos de trabalhos, despendidos por uma força de trabalho e incorporados em algo. (BERNARDO, 1988, p. 7).

Esse tempo de trabalho consiste em um processo internamente repartido. Esta divisão interna, supondo a união indissolúvel de seus termos, pessoas e produtos, é a exploração que recai sobre o controle do tempo do trabalhador que não usufruiu dos objetos ou dos serviços que produz, ou seja, sobre o exercício de seu tempo. Assim, a mais-valia é explicada por Bernardo (1988, p. 7-8): “o tempo de trabalho que os trabalhadores são capazes de despende no processo de produção é maior do que o tempo de trabalho que eles incorporam na sua própria força de trabalho”. O autor complementa: “[...] O tempo de trabalho, e portanto a mais-valia, a ele indissociavelmente ligada, deixaram de ser conceitos estruturantes do modo de produção capitalista e foram relegados ao estatuto de modalidades técnicas, possíveis de serem empregados em qualquer circunstância” (BERNARDO, 1988, p.8).

Em relação ao trabalho escolar, a reprodução de mais-valia pode ser compreendida a partir de Bruno (2011, p. 557):

[...] um aumento na produtividade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, reduz o volume de capital variável necessário à formação das novas gerações de trabalhadores, pode contribuir para a expansão da mais-valia, ou, inversamente, uma redução do trabalho de ambos pode comprometer essa expansão.

Nas últimas décadas os capitalistas encontraram no setor educacional um espaço fértil para a obtenção de lucros, e muitos serviços foram automatizados com tecnologias inteligentes. Os valores incorporados nesses serviços aumentaram a exploração da mais-valia relativa. O estado/gestor, amparado na teoria administrativa da qualidade total, entendeu que era necessária a introdução dessas tecnologias no espaço escolar, precisamente na sala de

aula. Todavia, o que se pretendeu buscar foi a redução do tempo de trabalho dos professores, priorizando apenas a reprodução do conhecimento. Trata de reforçar o tecnicismo e a busca do capital, substituindo o trabalho vivo por trabalho morto.

Mesmo reconhecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos na ação de resistência, não se pode negar, principalmente na educação básica, que a escola tornou-se a instituição principal de formação/qualificação dos jovens. Porém, os capitalistas “ao fazer com que sejam produzidos trabalhadores, estão a produzir um produto de duplo efeito, um produto que é produto e que vai ser produtor” (BERNARDO, 1989, p. 8). O produto e o produtor são social e historicamente produzidos, o que significa dizer que esse processo não é estático tampouco homogêneo, mas marcado por contradições e conflitos expressos nas variadas formas de resistência, tanto por parte dos profissionais da educação/formadores quanto dos alunos em formação.

O processo de produção sofre transformações no decorrer do tempo, como é possível constatar nas reformas educacionais realizadas na década de 1990 na América Latina e evidentemente também no Brasil, que sofreram influências externas e foram orientadas sob um duplo enfoque para a formação dos trabalhadores: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplinação da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.131). Isso nos leva a entender que temos educações com qualidades e objetivos diferenciados. A formação para o trabalho destina-se a produzir trabalhadores com determinada qualificação para fazer uso das tecnologias voltadas a atender um determinado contexto sócio histórico.

Bruno (1996, p. 92) declara que

a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho. Neste sentido, diria que é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. Isto já confere ao termo temporalidade e relativiza seu conteúdo, à medida que em cada estágio de desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de organização do trabalho, novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquizações são estabelecidas entre eles.

Nem todos que vivem do trabalho serão qualificados, uma vez que, na perspectiva do capital, muitos terão acesso ao trabalho precarizado e temporal e outros vão compor o exército de reserva, os desempregados, que têm por função estabilizar ou até mesmo diminuir os

salários. Para eles foi reservada a educação orientada na perspectiva da gestão ou do disciplinamento da pobreza, que tem a escola, segundo Libâneo (2008), como espaço e tempo de convivência e sociabilidade do acolhimento social.

Para Gentili (1996), tal orientação tem por base a equidade, explicação neoliberal²⁰ de que nem todos são capazes de se apropriar dos conhecimentos científicos, ou seja, de que cada um tem suas possibilidades individuais. O autor argumenta também, nessa mesma direção, que o acolhimento e a sociabilidade também carregam em si conteúdos a serem apreendidos, preparando as pessoas para conviverem disciplinadamente em harmonia, visando à manutenção da ordem vigente.

Para Oliveira (2004, p. 1134-1135),

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação [...]. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.

Em alguns casos, o que se apresenta como auto alienação pode ser entendido como forma de resistência, às vezes não explícita, mas que se configura na negação de si mesmo, circunscrita ao individualismo dos aturdidos e encantados com as possibilidades da vida *online*.

O trabalhador precarizado dentro das escolas tem seu tempo real pedagógico delimitado segundo as possibilidades de substituições dos professores efetivos devido a problemas de saúde e gravidez, licenças para aperfeiçoamento, aposentadoria de docentes efetivos ou mesmo à falta de concurso. Cada ente federado se encarrega de encontrar o caminho a trilhar e a nomenclatura a ser utilizada por esses docentes, bem como a definição do tempo pedagógico e de seus correlatos (planejamento, reuniões diversas, avaliações, dentre outros).

²⁰ “Neoliberalismo é um complexo processo de construção hegemônica do capital. [...] é uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional... Através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise [do capital] e construir novos significados sociais a partir dos quais legitima as reformas neoliberais” (Gentili, 1996, p. 9). Nesse modelo, o estado implementa amplas políticas de financiamento para o capital privado e traça estratégias e políticas de ajustes sociais, o que significa menos recurso para a educação, a saúde, a moradia, o transporte coletivo etc.

Tal situação caracteriza a desproteção social a que os professores da educação básica da Rede Pública Municipal (RPM) têm sido vitimados. Vejamos a que ponto chega a situação dos professores do país, até mesmo os de São Paulo, o estado mais rico da federação, que, no entanto, possui 57 mil professores contratados, sendo que 23% do quadro possui contrato temporário²¹, precário, sem direito a vale transporte e refeição ou fundo de garantia e, portanto, sem direito a salário desemprego. O estado de São Paulo possui o maior contingente de professores, e, apesar de ser um estado rico, os salários desses profissionais são apontados como baixos há algum tempo. Um levantamento feito pelo jornal *A Folha de São Paulo*, em abril de 2010, aponta o estado na 14ª colocação entre os 27 estados brasileiros no *ranking* de salários dos professores da educação básica.

Esse quadro caótico, de péssimas condições econômicas, sociais e culturais, em que os professores da educação básica da Rede Pública Municipal estão submetidos, fragiliza todo o processo educacional. A escola enquanto instituição pública também fica enfraquecida perante a sociedade. Hélio Fernandes e Orso (2013, p. 9 e 12) enfatizam que

a pauperização do trabalhador conduz à precarização das suas condições econômicas, sociais e culturais acarretando prejuízos para a manutenção da sua própria vida e de seus familiares e a precarização do trabalho, por sua vez, acarreta a pauperização do trabalhador em sua condição de proletário. [...] Ou seja, a precarização, a pauperização e a proletarização caminham juntas e se inter-relacionam. A precarização docente liga-se à pauperização e vice-versa e, ambas, articulam-se à proletarização.

Essa realidade de desproteção social da categoria professores/as é tamanha que os/as trabalhadores/as domésticos/as, no mês de maio de 2013, foram uma das últimas categorias a conquistar direitos sociais trabalhistas, restando ainda, fora destas conquistas, os professores com contratos temporários (FERNANDES, M.; CARNEIRO, 2013)

2.3 Salário e PSPN: questões históricas e conceituais

Salário-base é o valor pago ao trabalhador pelo contratante, estabelecido em contrato inicial, regido pela legislação trabalhista, para uma jornada de trabalho no período de um mês. No Brasil, considerando o aspecto jurídico, o menor valor a ser pago ao trabalhador é o

²¹ São contratados efetivados pela Lei Complementar n.º 1.093, de 16 de julho de 2009. Os professores sob esse regime possuem contratos válidos pelo período de um ano, sem o registro na Carteira de Trabalho e sem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, sem plano de carreira, sem gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários. Os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato (APEOESP, [2013?]).

salário mínimo. Para os professores da educação básica que atuam na RPM a definição do salário-base está vinculada a sua formação e à jornada de trabalho que exerce. O acesso ao serviço se dá por meio de concurso público e é regido juridicamente por um Estatuto dos Servidores Públicos aprovado no âmbito do ente federativo. Existe também o Estatuto do Magistério que, em consonância com o Plano de Cargos e Salários, define questões de ordem social, administrativa e econômica, indicando inclusive os percentuais de aumento dos Salários-base e as gratificações que compõem a remuneração.

As teorias relacionadas à administração de empresa entendem que o salário é um componente de valorização profissional e deve ser considerado nas definições das atividades a serem desenvolvidas pelo trabalhador. Quanto maior forem as exigências requeridas pela profissão, o nível elevado de abstração, maior será seu salário. Daí que, para cada profissão, exige-se um perfil do trabalhador e de sua formação.

Marx (1996, p. 74), em seus escritos sobre “Salário, preço e lucro”, alertou-nos “que o valor e o volume da produção aumentam de ano para ano, que as forças produtivas do trabalho nacional crescem”. Parece ser algo comum do cotidiano; entretanto, permeia nessa ação uma lógica que sustenta esse crescimento variável, qual seja: quem produz a força de trabalho é o trabalhador (BERNARDO, 1985). Por estar situado em um contexto de contínuas mudanças, operadas pela acumulação do capital, o trabalhador carece de constantes investimentos pessoais que advêm de sua formação, a qual acontece em relação com a sociedade e, em casos específicos, com o formador. Ao ter por base a obrigatoriedade da educação básica no Brasil, o formador principal é o professor que se relaciona com esse trabalhador em potencial por 14 anos²². É esse trabalhador, professor da educação básica da RPM, que nas últimas décadas tem acirrado a luta com o Estado para ter valorizada sua força de trabalho por meio de um Piso Salarial e um tempo/jornada de trabalho compatíveis com suas ocupações e com a formação adequada, que lhe dê condições de seguir participando da dinâmica social. A luta, também, é política e inclui a preservação da escola pública, gratuita e de qualidade.

Para alguns gestores da educação, a justificativa apresentada tem sido que a redução da jornada de trabalho em sala de aula implica em aumento de professores e conseqüentemente aumento de salários, o que impacta a folha de pagamento e ultrapassa o

²² Com a lei nº 9394/96 a obrigatoriedade da educação era de 8 anos, o equivalente ao Ensino Fundamental. A EC nº 59/ 2009 alterou os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal e passou a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 208, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009). Essa política educacional configura mais uma conquista social.

percentual de 54%, definido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. A lei das dez horas e meia, conquistada pelos trabalhadores e analisada por Marx (1996), nos ajuda a compreender a importância da diminuição da jornada e o aumento de salários em uma sociedade capitalista. Marx não estava falando especificamente do trabalhador professor, mas pode contribuir para nossa reflexão. Afinal, o próprio autor afirma que o trabalho é a substância social comum a todas as mercadorias. E no contexto atual a educação é vista como mercadoria.

Os salários em dinheiro dos operários fabris aumentaram, apesar de se haver reduzido a jornada de trabalho; cresceu consideravelmente o número de operários em atividade nas fábricas; baixaram constantemente os preços dos seus produtos; desenvolveram-se às mil maravilhas as forças produtivas do seu trabalho e se expandiram progressivamente, em proporções nunca vistas, os mercados para os seus artigos. (MARX, 1996, p. 77).

É ilustrativa também a referência, feita por Marx (1996, p. 78), a Robert Owen, que em 1816 teria pedido “uma limitação geral da jornada de trabalho como primeiro passo preparatório para a emancipação da classe operária, implantando-a, efetivamente, por conta e risco próprios, na sua fábrica têxtil de New Lanark, contra o preconceito generalizado”.

No âmbito da educação o assunto do salário dos professores ganhou destaque com a criação de organizações de educadores em vários estados da federação nos anos 1940 e 1950, e muitos encaminhamentos foram apresentados e decididos em congressos de âmbito nacional (VIEIRA, 2010). No XIV Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), realizado em 1981 com uma expressiva participação de vários estados, foi estipulado o valor do piso salarial profissional em três salários mínimos para uma jornada de 20 horas semanais (CAMARGO, R. et al, 2010; VIEIRA, 2010). Esse momento demarca a luta dos professores do Brasil em torno de um Piso Salarial que demarcasse um critério comum de pagamento para todos os entes federados em um sistema nacional de educação e não em redes fragmentadas.

No contexto de abertura democrática do país, os constituintes vinculados ao movimento docente conseguiram incluir no texto da CF de 1988 o Piso Salarial Profissional, sem o adjetivo nacional, destinado aos profissionais do ensino. Essa prerrogativa significou muito ao movimento docente, visto que a luta ganhava respaldo legal e reconhecimento, inclusive de órgãos do próprio estado, de que os salários pagos aos professores eram baixos e não condizentes com as exigências requeridas pela profissão.

Os professores brasileiros ganham menos que outros profissionais do setor público do país, bem menos que seus colegas de outros países de renda per capita equivalente, possuem uma estrutura de carreira pouco estimulante a

permanecer na profissão e constata-se uma grande discrepância salarial entre Estados da federação e entre redes de ensino. (INEP, 2003, p. 4).

Para se materializar em benefício, ainda que parcial, o PSPN percorreu um longo caminho. Primeiro, o adjetivo “nacional” e a fixação de prazos para que os estados, os municípios e o distrito federal elaborassem ou adequassem seus planos de carreira vieram com a EC n.º 53 de 2006, que também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para Machado (2012, p. 494), depois do “[...] percurso dos quase 10 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a fixação de um prazo para que as carreiras do magistério fossem instituídas representaria um avanço na inércia em que se encontravam vários estados e municípios [...]”.

A Lei n.º 11.494, de 2007, que regulamentou o Fundeb, definiu o prazo para que fosse enviado ao Congresso Nacional um projeto de lei que instituisse o PSPN do magistério. Os Ministros Fernando Hadad e Paulo Bernardo, juntamente com o Consed e a Undime, uniram forças para encaminhar o PL n.º 619/2007 ao Congresso Nacional. O Projeto recebeu 114 emendas no período de 18 a 24 de abril de 2007 e culminou com a aprovação da Lei n.º 11.738 em 16 de julho de 2008, também conhecida como Lei do Piso (MACHADO, 2010; VIEIRA, 2010). A lei não foi amplamente discutida pelos professores da educação básica da RPM e muitos prefeitos ignoraram o processo de discussão.

O conceito de PSPN não é hegemônico, foi se consolidando ao longo do tempo.

[...] A CNTE definiu o PSPN como o *valor* abaixo do qual não podem ser estabelecidos os vencimentos iniciais de carreira. Aliás, como analisaria o deputado federal Severiano Alves (PDT/BA), a propósito da redação final do texto da Lei nº 11.738/08, “a grande inteligência da lei não é a questão do valor, mas é a padronização nacional de um Piso, é o conceito, é isso que vocês queriam como professores, e eu, como educacionista, como diz meu mestre Cristovam”. (VIEIRA, 2010, p. 153).

Ao ser implantado o PSPN, os salários dos professores da educação básica da rede pública foram reajustados anualmente, nos últimos seis anos os reajustes acumularam em 75,23%, conforme registrado no Quadro 2.

Quadro 2 – PSPN: Reajuste no período de 2008 a 2015

Ano	Vigência	Percentual	Valor do PSPN em R\$	Valor do Salário Mínimo em R\$
2008	Aprovado o PSPN	Não houve	950,00	415,00
2009	(1º de janeiro de 2010)	7,86%	1.024,60	465,00
2010	(1º de janeiro de 2011)	15,85%	1.187,08	510,00
2011	(1º de janeiro de 2012)	22,22%	1.451,00	545,00
2012	(1º de janeiro de 2013)	7,97%	1.567,00	622,00
2013	(1º de janeiro de 2014)	8,32%	1.697,37	678,00
2014	(1º de janeiro de 2015)	13,01%	1.917,78	724,00
Total do Repasse Acumulado:			75,23%	

Fonte: Construída com base nas informações coletadas nos *site* da CNTE, Agência Brasil.

Nos anos subsequentes observamos que o PSPN em relação ao SM manteve o mesmo percentual valorativo, entre 2.2 a 2.6 e com os altos índices inflacionários o poder de compra é cada vez menor. Decorre daí a contradição, expressa pelo desinteresse na carreira docente e a “valorização e o reconhecimento sociopolítico da profissão” prevista na lei do PSPN.

As discussões referentes ao piso em 1994 apresentava o valor de R\$ 300,00, o salário mínimo era R\$ 64,75. O valor proposto, R\$ 300,00 equivalia a 4.6 salários mínimos. Ao aprovar a Lei do PSPN em 2008 o valor do piso foi de R\$ 950,00 e o salário mínimo R\$ 415,00. A perda calculada corresponde a 50%, ou seja o PSPN passou a valer 2.3 SM.

Se analisarmos em nível de sobrevivência desses professores, reconhecemos que o salário continua baixo. Todavia, esse é um indicativo de contradição nas políticas públicas que mesmo de modo insuficiente vêm colaborando para elevação do *status* social e econômico do próprio professor e de seus familiares. Nos municípios com até 30 mil habitantes tem impactado o comércio local. Entretanto, existem tensões e desafios a serem enfrentados, visto que alguns gestores alegam que, ao repassar o percentual definido pelo MEC anualmente aos salários dos professores, comprometem a folha de pagamento e incidem sobre a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). As questões relacionadas à previdência também constituem objeto de impasse para muitos docentes quando saem da ativa. Essas demandas serão aprofundadas na seção 3 desta tese.

2.3.1 Piso salarial dos profissionais da educação: uma questão de mercado?

A sobrevivência na sociedade capitalista depende do trabalho, é fato. Todavia, no capitalismo, a força do trabalho está atrelada aos ditames do mercado regulado pela lei da oferta e procura, por isso, defendem os neoliberais, que todo bem escasso tem seu preço

aumentado. Mas como explicar tal funcionamento do mercado no caso dos professores, que a cada dia se tornam mercadoria mais escassa, principalmente os que atuam nas áreas de Matemática, Química, Física, Educação Artística, uma vez que esses/as profissionais têm encontrado dificuldades para prover sua sobrevivência devido aos aviltantes salários ofertados pelo mercado?

O resultado da política salarial do Estado não tem encorajado os jovens a entrarem na profissão docente. Cada vez menos jovens procuram esta profissionalização. No vestibular de 2013, a procura pela licenciatura e pela Pedagogia dificilmente ultrapassou os 5%. Segundo o *site* terra, em matéria publicada em 28 de junho de 2013 com o título “Vestibular: licenciaturas estão entre os cursos menos procurados”, as proporções foram: na Unicamp de 4,23%, na UFGS de 4,23%, na PUC-Rio de 3,12% e na UFSC de 11%. Acrescentam-se a essa realidade as baixíssimas notas de corte dos cursos mencionados.

Como justificar que os salários ainda continuem aviltantes? E por que neste caso não funciona a lei do livre mercado? Constatamos que 82,8% da matrícula na educação básica em 2013²³ foi de responsabilidade do Estado, no ensino superior é o inverso, 71% das matrículas em 2012 (INEP, 2014) ficou sob a responsabilidade do setor privado. Mas como o ensino superior consegue formar apenas 11% dos jovens em idade própria, constitui-se, portanto, prerrogativa do estado pagar a força de trabalho do/a professor de modo bastante desigual em relação a outras profissões.

Tal situação pode ser compreendida como vantajosa pelo empregador — no caso em questão, o Estado, que impõe o preço —, que não se sujeita à lei da oferta. Tem restado aos professores em atividade, como uma das alternativas, o aumento da carga horária na própria escola ou em outras diferentes, inclusive em redes distintas, e/ou serviços temporários, que surgem no próprio espaço escolar.

A situação privilegiada de domínio da compra da força de trabalho dos/as professores/as pelo estado tem, por outro lado, subordinado as instituições representativas dos professores a negociações desfavoráveis aos interesses da categoria. Apesar de os mais expressivos movimentos sociais lutarem pela disponibilização de maiores recursos para financiar e priorizar uma educação que possibilite o desenvolvimento social, político e

²³ Nos 190.706 estabelecimentos de educação básica do país, estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. As Redes Municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguida pela Rede Estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (INEP, 2014, p. 12).

econômico sustentável, o atendimento dessas reivindicações tem sido adiado nas votações da Câmara dos Deputados e no Senado, ou seja, existe má vontade política.

O trabalho de Andreza Barbosa (2011), resultado de pesquisa desenvolvida em nível de Doutorado na Universidade Estadual Paulista (Unesp), perseguiu como questão central a forma como os salários dos professores afetam o trabalho docente. Partiu da hipótese de que esses salários são baixos e trazem implicações para o trabalho docente. Barbosa aponta outra vertente de análise, bastante significativa, que contribuiu para esclarecer como essa “categoria salário” influencia no trabalho docente e na efetivação das ações didáticas pedagógicas. A autora visa a analisar e compreender as implicações dos baixos salários para o trabalho do professor e verificar a forma pela qual os salários docentes eram tratados nas pesquisas e nos documentos que abordam esse assunto. Para a autora “os salários seriam um dos aspectos mais decisivos com relação ao declínio da profissão docente, representando a perda da dignidade e do respeito dessa categoria profissional” (BARBOSA, A., 2011, p. 42).

Segundo Andreza Barbosa (2011), os salários dos profissionais da educação representam 75% dos gastos com educação; o que implica dizer que a discussão dos salários dos professores envolve, necessariamente, a discussão sobre financiamento da educação. Nesse contexto, vê como relevante a discussão do Custo Aluno Qualidade Inicial e elucida que os pesquisadores da área da economia, influenciados pelo Relatório Coleman, têm se posicionado no sentido de não perceber uma relação positiva entre os recursos educacionais e o desempenho do aluno, indicando que é mais importante a forma como se empregam os recursos do que o montante despendido à educação. As análises realizadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação constataram o baixo investimento do Brasil nesse setor.

Essa realidade de conflitos e contradições tem tornado difícil uma digna remuneração, entendida como a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, e de toda espécie de gratificações, prêmios, bônus, na mesma jornada para o período de um mês (CAMARGO et al., 2010). Essa realidade também dificulta a redução da carga horária dos professores da educação básica da RPM, garantindo que $1/3$ ²⁴ dessa carga horária seja destinada efetivamente às atividades extraclasse, porém utilizada no espaço educacional, sem ter o professor de valer-se de outros espaços de

²⁴ A Lei n.º 11.738/2008 prevê que um terço da carga horária dos professores da educação básica seja destinado aos trabalhos extraclasse. Essa carga horária, segundo a própria lei, não poderá ultrapassar 40 horas. As entidades sindicais estão na luta, reivindicando uma carga horária de 30 horas, medida que já se materializou em alguns municípios da federação. Atuando com uma carga horária de 30 horas, o professor utilizará 20 horas para trabalho em interação com os educandos, o equivalente a $2/3$, e 10 horas para planejamento, pesquisa e correção de atividades, o equivalente a $1/3$.

trabalho. Esse acúmulo de trabalho sem o devido descanso compromete a qualidade de vida dos professores.

Uma pesquisa realizada pela CNTE, em parceria com a Universidade de Brasília, no final da década de 1990 constatou que os professores brasileiros estão sendo afastados do trabalho devido à síndrome de *burnout*²⁵. Os sintomas envolvem, sobretudo, aspectos de despersonalização e exaustão emocional dos profissionais devido ao excesso de trabalho desvalorizado e à contradição entre formação recebida e exigências do mercado, cada vez maiores, de profissionais qualificados, sem contrapartida dos empregadores.

A remuneração dos professores integra o cotidiano das discussões nos sindicatos da categoria, que nas últimas décadas têm se intensificado devido ao quadro de precarização das condições de trabalho e da remuneração a que os profissionais têm sido submetidos. Todavia, a reduzida participação dos professores nos movimentos que são convocados pelos sindicatos é visível, o que pode ser explicado pela expansão da jornada e pelo aumento das exigências postas aos professores.

Dentre as implicações dos baixos salários para a profissão docente, destaca-se a baixa atratividade e o intenso processo de perda de prestígio e *status* social que o magistério continua enfrentando nas últimas décadas. Tais implicações afetam tanto a profissão docente quanto o professor como sujeito e podem ser explicadas pela intensa jornada de trabalho. Existe uma variedade nas horas trabalhadas pelos professores de acordo com o nível de ensino e com a região geográfica em que atua; todavia, as pesquisas apontam que muitas horas trabalhadas fora da escola não são remuneradas.

Outros pontos também são vistos com preocupação por Andreza Barbosa (2011): a rotatividade docente; a itinerância, inclusive entre escolas de diferentes esferas administrativas, que provoca a falta de contato com outros professores para a realização de trabalhos coletivos; e a falta de tempo²⁶ para cumprir até mesmo as exigências burocráticas da escola. Com a exposição contínua dos professores a essas dificuldades, surgem os problemas de saúde, que conseqüentemente proporcionam obstáculos para a escola, uma vez que a docência pressupõe grande nível de envolvimento emocional e de desgaste físico e mental.

Para assegurar a matrícula desses alunos na escola sem alterar a estrutura e os investimentos existentes, a equação foi resolvida de forma simples: aumento no número de

²⁵ A síndrome do esgotamento profissional, conhecida como síndrome de *Burnout*, foi descrita nos anos 1970. O nome vem da expressão em inglês *to burnout*, ou seja, queimar completamente, consumir-se. Se é uma síndrome de trabalho, a organização deste deveria ser mudada, dependendo das condições em que ele ocorre naquela comunidade (CURI, 2007).

²⁶ Essa constatação, falta de tempo, reforça a necessidade da aplicabilidade da Lei do PSPN no tocante ao uso de 1/3 da carga horária para atividades relacionadas ao planejamento e equivalentes.

alunos e ampliação da jornada de trabalho dos professores. A universalização das matrículas do Ensino Fundamental, que atinge cerca de 96% de crianças e jovens em idade escolar, tem ocorrido às custas da apropriação de mais tempo de trabalho dos professores, que, mesmo tendo curso superior, constituem uma categoria que recebe os menores salários com maior jornada de trabalho. Para Rocha (2010, p. 02), “essa relação entre tributos, matrículas e salários de professores/as ficou explícita a partir da vinculação entre a arrecadação de impostos e sua destinação à educação pública”.

As contradições vivenciadas pelos professores da educação básica da RPM são agravadas pelas condições culturais, pessoais, emocionais e psicológicas. Os baixos salários não permitem que os professores se apropriem de novos conhecimentos e novas tecnologias para sua qualificação intelectual. O acesso ao livro, ao teatro, ao cinema, a uma boa música, ao computador e à internet e o cuidar de si e de sua família ficam limitados, quando não impossibilitados.

Há ainda que acrescentar a realidade representada pelas instituições, tais como grandes empresas e redes bancárias, contratadas pelo Estado para colaborar com a educação básica, que trazem, como mostra Chauí (2011), o “discurso competente, instituído”. Esse discurso da competência reduz o homem à condição de objeto e exige interiorização das regras estabelecidas e disseminadas no meio educacional mediante cartilhas, acordos firmados, trabalhos disponibilizados, dentre outros. A entrada dos bancos e das grandes empresas para financiar a educação vai além do fator econômico, não se restringe apenas ao retorno financeiro que vem das transações econômicas realizadas com o Estado, uma vez que esse setor já tem margens de lucros elevadas. Portanto, seu maior interesse é ideológico, inclui o disciplinamento da pobreza, a escamoteação de conflitos sociais e o controle da força de trabalho (CHAUÍ, 2011; RODRIGUES, J., 2007).

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a mudança para os nove anos e a inclusão da Educação Infantil têm sido financiados via salários abaixo do nível de mercado em comparação com as demais profissões. Fato este escondido pela mídia e pelas autoridades, que apontam os professores como os principais responsáveis pela falta de qualidade do ensino público. Esse discurso, há anos publicizados pela mídia, é que tem sustentado a necessidade de privatização das gestões públicas pelos bancos dos sistemas públicos estaduais e municipais.

Para obter êxito, essas instituições, os bancos e as grandes empresas, utilizam um discurso competente, mas procuram ocultar a origem dos autores. Na concepção de Chauí (2011, p. 22) o discurso é “legislador, ético e pedagógico [...] mas deixou de fundar-se em

essências e valores, como deixou de ser proferido do alto para fundar-se no racional inscrito no mundo e proferir-se ocultando o lugar de onde é pronunciado”. Direciona, ainda muito cedo, a formação inicial, dificultando as perspectivas de autonomia emancipatória da classe trabalhadora.

3 A LEI Nº 11.738/2008 ENTRE O ESTRUTURAL E O CONJUNTURAL

Frigotto (2011, p. 236) adverte-nos que o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que queira tratar no campo da historicidade, entendendo-o como parte de uma totalidade histórica, “implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural”.

A estrutura brasileira está calcada em uma alta concentração da riqueza, com grandes latifúndios do sistema financeiro, respaldados no aparato político e jurídico com raízes profundadas no Estado. Esses latifúndios impedem e/ou dificultam o acesso da maioria da população aos bens econômicos, sociais, culturais e educacionais de forma digna e autônoma sem ter que submeter-se a imposições, seja do Estado, seja de líderes políticos ou religiosos, seja de empresários. O tecido estrutural do Brasil caracteriza-se como uma das sociedades mais desiguais do planeta com prepotentes forças políticas, econômicas e ideológicas, concentradoras de capital, que historicamente o definem e o mantêm (FRIGOTTO, 2011).

A conjuntura educacional brasileira dos últimos 30 anos passou por diversas alterações e contou com a contribuição de diferentes segmentos, dentre os quais destaca-se o movimento sindical docente. As intervenções ocorreram em espaços diversificados, envolvendo as três esferas administrativas — federal, estadual e municipal — e os três poderes — executivo, legislativo e judiciário. Em relação ao salário e ao tempo/jornada de trabalho, as reivindicações foram acentuadas e buscou-se assegurá-las na legislação nacional por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte de 1988.

Foi nesse período que a luta pela implantação de uma lei que regulasse o salário e o tempo/jornada de trabalho ganhou visibilidade na Constituição Federal de 1988. Todavia, na redação final da carta magna, os deputados constituintes não incluíram o adjetivo “nacional” e direcionaram-se apenas aos profissionais do magistério.

Na década de 1990, no decorrer do governo de FHC, uma minoria prepotente de detentores do capital assessorados por um grupo de intelectuais preparados, protagonizaram um ajuste estrutural. As reformas propostas, de cunho neoliberal “aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

A análise da primeira década do século XXI, realizada por Frigotto (2011) precisamente a partir do ano 2003, quando teve início o governo Lula, considerou a natureza

do fazer e das forças que o materializaram para além das intenções e do discurso. A expectativa de que o governo ultrapassasse o aspecto desenvolvimentista não se concretizou, tivemos mudanças conjunturais, mas o tecido estrutural da sociedade que produz a desigualdade não foi rompido, não se alterou.

No plano educacional tivemos “continuidade e descontinuidade no decorrer da década” afirma Frigotto (2011, p. 241). O debate sobre o piso salarial foi retomado e incluído na agenda política e contou com a adesão das forças progressistas que apoiaram a luta da categoria dos professores da educação básica.

É nesse contexto que o pleito reivindicado toma forma e passa a fazer parte do texto legal da Emenda Constitucional n.º 53/2006, na Medida Provisória n.º 339/2006 e na Lei do Fundeb n.º 11.494/07 até se constituir em lei específica sob o n.º 11.738/2008, compreendendo as duas políticas públicas: piso salarial e tempo/jornada de trabalho. O processo de votação e implantação foi bastante tensionado, conforme abordaremos neste capítulo.

O papel desempenhado pelo movimento sindical em articulação com a CNTE foi decisivo para que a lei fosse votada no Congresso Nacional, mesmo que posteriormente tenha ficado parado por dois anos no STF devido à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.167, questionando a validade da lei aprovada no Congresso. Esta ação foi colocada pelos governadores de Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Destaca-se que dos estados pleiteantes apenas o Ceará possui uma economia incompatível com os problemas sociais existentes, que o inclui entre os estados pobres da federação, elementos que podem ser utilizados para justificar a incapacidade do estado para cumprir a legislação. O estado do Mato Grosso do Sul está no 17º lugar na arrecadação do país, mas a população é considerada pequena em relação aos demais estados, portanto, tem menores problemas sociais. Os demais estados possuem uma economia forte. A contribuição do PIB, em 2008, para o Brasil variou entre 4,1% e 6,6%. O Rio Grande do Sul ocupa a 4ª posição, o Paraná a 5ª e Santa Catarina a 6ª posição em arrecadação, e as questões sociais são controladas. Portanto, a resistência em cumprir a Lei do PSPN não foi de ordem econômica, por falta de orçamento, como justificado no processo, mas de ordem política, comportamento que transparece a não valorização da educação básica pública e a falta de compromisso social para com os que mais precisam.

Nas discussões historicamente realizadas em torno de um piso salarial nacional o financiamento e a descentralização da educação ocuparam espaços privilegiados nos debates

entre os políticos, o governo e o sindicato, impedindo o avanço e a materialização da proposta. As manifestações das contradições entre capital, trabalho e educação nas esferas administrativas, o embate de ideias e de disputas entre os poderes executivo e judiciário retardaram a implantação da Lei do Piso, que, sendo aprovada e sancionada em 2008, só entrou em vigor em 2011, no ano seguinte à decisão do STF.

No lento decurso do processo de implantação da Lei em estudo, alguns dados foram utilizados pelos gestores para justificar a não aplicação da legislação, como o limite imposto pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Os secretários municipais de educação, principalmente das cidades de pequeno porte, alegam que dispõem dos recursos para pagarem os salários dos professores, mas não podem fazê-lo porque os valores pagos incidem sobre a folha de pagamento e o percentual ultrapassa o permitido pela LRF.

O impasse também está presente nos processos que envolvem os professores em fase de aposentadoria. Quando na ativa recebem o piso salarial estipulado pelo MEC por meio da Lei n.º 11.738/2008; ao se aposentarem, passam a receber salário inferior, com perdas consideráveis.

São questões desafiadoras que nos impulsionam a desvendar o objeto em estudo em relação a suas implicações sociais, políticas, econômicas, trabalhistas, dentre outras. Buscamos compreendê-las sistematicamente no universo das políticas públicas.

3.1 A Lei n.º 11.738/2008: por trás da aparência

A Lei 11.738/2008 (Lei do PSPN) trouxe à educação brasileira um caráter de valorização profissional, em atendimento à alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988. Nesse sentido, na esfera propositiva, três aspectos foram contemplados: piso, tempo/jornada de trabalho e carreira.

Aprovada a Lei uma “nova realidade” é apresentada no campo das políticas educacionais e na sequência se depara com a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.167, ajuizada junto ao STF, com pedido de medida cautelar. Os governadores da época eram Rafael Coldibelli Francisco (Mato Grosso do Sul), César Augusto Brinder (Paraná), Sadi Lima (Santa Catarina), Eliana Soledade Graeff Martins (Rio Grande do Sul) e Ciro Gomes (Ceará). Eles contestaram os artigos. 2º, §§ 1º e 4º, 3º, *caput*, II e III e 8º, todos da Lei acima referida, os quais versam sobre o piso e a jornada de 40 horas.

Os requerentes expressaram concordância com a necessidade de a Federação adotar piso salarial para os profissionais da educação básica pública nos moldes do que estabelece a Constituição Federal. Mas apresentaram, no processo, quatro argumentos na tentativa de justificar a inconstitucionalidade. O primeiro indicava que o alcance dos instrumentos escolhidos pela União são desproporcionais e não têm amparo orçamentário.

O segundo apontava que as normas se distanciaram de seu fundamento de validade ao versarem sobre a jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais, matéria estranha ao estabelecimento do piso salarial. Conforme o entendimento dos requerentes, a imposição de parâmetros para a jornada de trabalho dos servidores estaduais e municipais — prevista no art. 2º/§ 1º, no que se refere à expressão para a jornada de no máximo 40 horas, e no § 4º do mesmo artigo — viola a reserva de lei de iniciativa do Chefe do Executivo para regular o regime jurídico do servidor público, que se estende a todos os entes federados e aos municípios em razão da regra de simetria (aplicação obrigatória do art. 61, § 1º, II, c, da Constituição). Os requerentes sustentaram ainda que a planificação da carga horária da jornada de trabalho e de sua composição viola o pacto federativo, na medida em que a organização dos sistemas de ensino pertinentes a cada ente federado deve seguir regime de colaboração (art. 211, § 4º da Constituição).

O terceiro argumento foi calcado na premissa de que os art. 2º e 4º da Lei do Piso teriam violado o princípio da proporcionalidade, tanto no aspecto pedagógico como no financeiro, haja vista que trariam custos exagerados para a adequação da planificação da jornada e de sua composição, tal como pretendida pela União. Assim, estados e municípios teriam de ampliar o número de professores, o que implicaria no aumento de gastos com folha de remuneração e em outros custos acessórios.

O quarto e último argumento dos postulantes indica que a constitucionalidade da estipulação de piso salarial depende da restrição do alcance da expressão. Ademais, sinaliza que o piso salarial deve compreender todas as vantagens pecuniárias devidas ao professor em razão do exercício de sua profissão, de modo a não admitir no conceito o vencimento inicial da carreira.

Entendendo a relevância da Lei do PSPN e buscando contribuir com as reflexões acerca do assunto, um grupo, composto por instituições jurídicas e pessoas físicas, entrou com a ação de *Amicus Curiae* no STF, aceita pelo Órgão devido à matéria em julgamento ter

expressivo significado social e aos postulantes possuírem representatividade²⁷. O STF entende que a manifestação da sociedade civil tem o objetivo de democratizar o controle concentrado de constitucionalidade e oferece à corte novos elementos e perspectivas para a apreciação da matéria.

No julgamento do mérito dessa ADI, o Supremo Tribunal Federal, por maioria dos votos, entendeu que “a União tem competência para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, como forma de utilizá-lo como mecanismo de fomento ao sistema educacional e de valorização profissional, e não apenas como instrumento de proteção mínima ao trabalhador” (BRASIL, 2008b). Desse modo, considerou constitucional a norma que instituiu o piso nacional e determinou o cumprimento imediato do julgado do Supremo na referida ADI. Para a justificativa desta decisão, dentre outros, o relator, Ministro Joaquim Barbosa (2011, p. 47), proferiu o seguinte posicionamento:

A jornada de quarenta horas semanais tem por função compor o cálculo do valor devido a título de piso, juntamente com o parâmetro monetário de R\$ 950,00. A ausência de parâmetro de carga horária para condicionar a obrigatoriedade da adoção do valor do piso poderia levar a distorções regionais e potencializar o conflito judicial, na medida em que permitiria a escolha de cargas horárias desproporcionais ou inexecutáveis. Profissionais com carga horária diferenciadas, para mais ou para menos, por óbvio, terão valores proporcionais como limite mínimo de pagamento.

Quanto à eficácia *erga omnes* e ao efeito vinculante da decisão em relação ao § 4º do art. 2º da Lei n.º 11.738/2008 “composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Com isso, o Tribunal decidiu que tais eficácias não se aplicam ao respectivo juízo de improcedência. Finalmente o STF manteve o pagamento do piso sem considerar benefícios, conforme previsto na lei, e posteriormente voltou a se posicionar em

²⁷ Apresentamos as instituições e as pessoas físicas organizando-as por cidade. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). Fortaleza: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA), Maria de Jesus Araújo Ribeiro (representante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil — MIEIB) e Prof. D.r Idevaldo da Silva Bodião. Rio de Janeiro: Actionaid Brasil e Maurício Fabião (gestor do Núcleo de Educação da Ação da Cidadania contra a Fome a Miséria e pela Vida, Comitê Rio). Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Salvador: CIPÓ, Comunicação Interativa, e Avante, Educação e Mobilização Social. Ribeirão Preto: Prof. D.r Marcelino de Rezende Pinto. São Paulo: Ação Educativa, Assessoria Pesquisa e Informação, Instituto Paulo Freire, Plataforma DHESCA, Denise Carreira (relatora nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais), Daniel Tojeira Cara (coordenador nacional da Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Márcia Mara Ramos (coordenadora do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra — MAST), Prof.^a D.ra Aparecida Neri de Souza e Prof.^a D.ra Maria Clara di Pierro.

favor da lei, fixando a carga horária de 40 horas como limite máximo para exercício da docência, das quais 2/3 (dois terços) devem ser usadas para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A lei inscreve-se como avanço no âmbito das políticas públicas educacionais, mas algumas questões ainda incomodam e precisam ser apresentadas, discutidas e enfrentadas. Assim, será possível aperfeiçoar as políticas públicas para a educação básica, com ênfase na gestão do tempo e gasto com o trabalho como possibilidade de melhorar a qualidade de vida dos professores da educação básica que estão na ativa e dos aposentados.

Apresentamos algumas questões de ordem geral, antes de adentrarmos nos pontos específicos, explícitos ou não, no corpo da lei em análise. Podemos inferir que a lei contempla uma “política de inclusão”, recomendada nos acordos realizados entre o Estado e os organismos supranacionais, os professores da educação básica pública no Brasil encontravam-se à margem, em situação de proletarização e precarização extrema, principalmente os professores da Rede Pública Municipal que desenvolvem suas atividades profissionais nas pequenas cidades do interior. O estudo da Unesco (2008) “Um olhar para o interior das escolas primárias” de maio de 2008, que compõe a coleção *Indicadores Mundiais de Educação para Países em Desenvolvimento*, foi utilizado pelo parecerista da ADI 4.167 para revelar uma situação perversa vivida pelos professores brasileiros. Na folha 227 do processo, o Parecerista admite que “é preciso, assim, para entender os problemas que a escola e a educação enfrentam no Brasil, olhar para as condições de vida e de trabalho dos professores”. Tais condições incluem salários, extensas jornadas de trabalho, número excessivo de alunos por classe, dentre outros. A disparidade e a desigualdade salarial entre as regiões do país e entre as redes, estadual e municipal, são ruins e eram alarmantes antes da lei.

Todavia, para amenizar o caos social, a Lei do PSPN realizou um nivelamento do salário, por baixo. Em seu § 3º do Artigo 2º estipulou o salário, em valor absoluto, em R\$ 950,00 para uma carga horária de no máximo 40 horas semanais, em termos de salário mínimo, em 2008, isso equivaleu a 2.3% para os professores com formação em nível médio na modalidade normal no início da carreira. Não apresentou orientação ou sugestão aos prefeitos e aos governadores para definirem o salário dos professores que possuem nível superior.

Outra questão a ser pontuada refere-se à proposição de piso para a categoria dos professores, enquanto outras categorias pedem cautela para que seus reajustes não ultrapassem o teto salarial permitido. Frigotto (2011) apresenta um dado surpreendente relacionado ao financiamento da educação básica: o Sistema S em 2010 mobilizou

aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, superiores ao que a União projetava investir no Fundeb no mesmo ano.

O que levou os congressistas à tanta flexibilidade? O Brasil possui 26 estados brasileiros, o Distrito Federal e 5.565 municípios, alguns deles bastante fragilizados nos temas que remetem à participação, à fiscalização e à democratização das políticas públicas. Obviamente que se trata de uma lei federal; e, ao ser adequada às especificidades locais, essas problemáticas viriam a tona. Nosso entendimento é que houve omissão no compromisso com o assunto referente ao tempo/jornada de trabalho.

O artigo 2º da lei versa sobre o tempo/jornada de trabalho dos professores. O § 1º declara que “o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”. O § 4º do mesmo artigo afirma que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Três pontos podem ser analisados a partir desses dois parágrafos. O primeiro é que o máximo de 40 horas refere-se à educação pública, isso implica dizer que o professor está livre para trabalhar até 60 horas, sendo 40 na rede pública e 20 na rede privada, ou vice-versa, realidade vivida por muitos professores brasileiros, que poderia ser regulada como já acontece em outros países.

O segundo refere-se à interação com o aluno, prescrita nos 2/3. Não está claro que é apenas aula, outras interpretações podem ser feitas, incluindo orientação individual, acompanhamento em viagem de campo, dentre outras. O que temos constatado é o reconhecimento da aula ministrada dentro da escola para toda a classe, esse é o modelo que tem prevalecido e configura a interação com o aluno.

O terceiro ponto destacado diz respeito ao 1/3 da carga horária, para esse tempo não há legislação. As interpretações para que esse tempo seja utilizado com as atividades de planejamento, estudo, avaliações, são extraídas a partir da ativa participação da CNTE e da militância dos professores, e foi incluído no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, mas a lei omite essa definição, se quer refere a 1/3. O trecho da lei 11.738/2008 que faz referência à distribuição da carga horária está no Art. 2º § 4º que afirma “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Tempo para o planejamento, para o estudo, para a pesquisa não está posto na lei, como também não há orientação para seu cumprimento, não há definição se tais ações devem ser feitas no interior das escolas ou fora delas. Tal decisão está a bel prazer dos gestores, de suas convicções e das conveniências. Podemos ilustrar tal premissa com o exemplo de Belo Horizonte, os gestores foram orientados a colocarem os professores que se encontravam no interior das escolas, cumprindo um 1/3 da carga horária em importantes tarefas didático-pedagógica, para substituir os professores faltosos, o caso foi denunciado à justiça e o juiz deliberou em favor dos professores²⁸.

Atitude dessa natureza, resistência dos professores à imposição dos gestores, não foi encontrada no Território do Sertão Produtivo. Os professores se intimidam e acham que não podem lutar com o devido rigor e vigor para implementar a carga horária e garantir o 1/3 para as atividades extraclasse. Dos 12 sindicatos pesquisados que responderam sobre esse ponto, 5 declararam ter necessitado de intervenção jurídica para resolver o problema e 2 não incluíram esse ponto em suas pautas de reivindicações, porque não configuram problemas para os professores. No imaginário dos docentes o que deve prevalecer é o cumprimento do piso salarial.

A lei também não explicita o tempo equivalente à hora/aula. A própria rede municipal apresenta variações, existe aula de 40, 50 e 60 minutos. O mesmo profissional, com a mesma formação, a mesma carga horária mensal executa carga horária semanal diferente, a depender da modalidade ou da etapa da educação em que exerce a atividade, EJA, Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental ou séries finais do Ensino Fundamental. A diferença entre os professores que atuam na EJA e nas séries iniciais do Ensino Fundamental chega a 2h e 10min semanal. O aluno do EJA é atendido com uma carga horária inferior aos demais alunos, tanto de direito como de fato. Não é claro se esse tempo reduzido constitui preocupação para os gestores ou para os empresários, se o tempo é adaptado ou mera retirada dos direitos.

Ressalta-se que o tempo escolar, a carga horária tão propagada nos documentos oficiais, não é cumprido em muitas escolas do país, o que inclui a região do TSP. O aluno que atravessa o rio Amazonas a barco não é o mesmo que sobe as ladeiras das estradas de barro do sertão em uma carroceria de carro, como não é o aluno da capital que vai de ônibus. São tempos e circunstâncias diferenciados.

²⁸ Ver decisão judicial, Anexo A, p. 182.

A definição da hora/aula ficou a critério de cada sistema de ensino, alguns municípios mantiveram-na, com aulas de 45/50 minutos, outros ajustaram-na para 60 minutos. Na Bahia, os secretários municipais de educação fazem cálculo matemático; ou seja, quando a aula é de 60 minutos, o cálculo de $2/3$ equivale a 13 horas/aula semanais, quando a aula é de 50 minutos; o cálculo de $2/3$ equivale a 16 horas/aula semanais. O tempo é matematizado enquanto procedimento administrativo contratual, mas o tempo pedagógico fica a cargo da subjetividade dos professores. Essa realidade gera mal-estar e provoca conflitos entre os professores, os coordenadores e os gestores.

Nos municípios onde os gestores possuem compromisso social e seguem os princípios da gestão democrática, prerrogativa constitucional confirmada pela LDB n.º 9394/1996, os Conselhos Municipais de Educação são convocados a fazerem a regulamentação da Lei do PSPN, adequando-a às reais necessidades do município. É necessário definir a concepção de interação com os alunos, as atividades a serem desenvolvidas no tempo de $1/3$ da carga horária, o local onde devem ser realizadas, a pessoa que deverá coordená-las, sob pena que esse tempo conquistado se transforme em um espaço de alienação quando poderia ser de emancipação da categoria dos professores, como defende Haddad (2011).

A polêmica que envolve o tempo da hora/aula, 50 ou 60 minutos, está presente em várias regiões do país, muitas ações já foram ajuizadas em vários municípios do Brasil, e não existe uma padronização. O Conselho Municipal de Educação de Guanambi realizou consulta ao Conselho Nacional de Educação por meio do ofício n.º 29/2012, abaixo apresentamos um extrato de parte da resposta:

[...] 3. Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 08/2004 não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores em hora/aula de 60, 50 ou 45, minutos desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus. Assim poderá haver jornadas de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 60 minutos; jornadas de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 50 minutos, ou jornadas de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 45 minutos de duração. 4. De acordo com a legislação portanto, a jornada de trabalho de 40 horas semanais deve ser composta da seguinte forma, independente do tempo de duração de cada aula, definido pelos sistemas ou redes de ensino: duração total da jornada – 40 horas semanais; interação com estudantes – no máximo $2/3$ da jornada; atividades extraclasse – no mínimo $1/3$ da jornada [...]. (MEC/CNE/CEB, Ofício n.º 122/ 2012).

Apesar de a Lei abordar três pilares fundamentais — piso, tempo/jornada de trabalho e carreira — para a valorização dos professores, a indeterminação de certos aspectos pode levar à exploração docente. O que mais se sobressai nessa indefinição é o tempo, que pode levar o

professor a seguir diferentes estruturas de hora/aula. Deve-se, portanto, estabelecer com mais clareza esses aspectos.

O foco dos meios de comunicação, dos gestores e de alguns profissionais do magistério está no salário, entretanto percebemos no decorrer do texto a existência de muitos outros interesses que permeiam e buscam sustentar essa discussão, inclusive com orientação dos organismos supranacionais como veremos na sequência.

3.2 A Lei do PSPN e os organismos supranacionais

Com a internacionalização da economia, acentuada com as políticas neoliberais, a educação e o conhecimento tornaram-se moedas importantes para o capitalista, que se alastra rapidamente por todos os espaços, inclusive o da universidade. Silveira (2012, p.2) entende que a mediação das organizações supranacionais — Unesco, OCDE, BM, FMI, OIT, dentre outras —, bem como das entidades de caráter regional — Cepal, Orealc, Mercosul —, com os Estados-Nações tem redefinido, dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da escola, particularmente o da universidade.

A mediação entre o Estado brasileiro realizada pelos organismos, com a participação de outros sujeitos dependentes e associados ao capital internacional, tendo em vista a implantação das políticas educacionais, é definida sob o manto da “educação inclusiva”, da “universalização da educação básica”, “da priorização da educação profissional” e da “valorização do magistério”. Ela “busca afirmar o capitalismo como um modo de relação social e produção insuperável, escamoteando, assim, o antagonismo entre classes” (SILVEIRA, 2012, p. 3).

A estratégia utilizada pelos organismos para disseminar e fortalecer o capitalismo é a constante busca para conciliar as desigualdades econômicas, sociais, ambientais por meio do silenciamento do pensamento crítico, que mascara e camufla as divergências para, conseqüentemente, anular os conflitos. Esses organismos são mediadores do capital “no processo de uniformização, integração e subordinação da produção do conhecimento ao processo histórico de internacionalização da economia, sob os ditames do capital” (SILVEIRA, 2012, p. 4). Sofia Vieira (2011, p. 86) adverte que “não se pode esquecer que ao financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais o país e sua população têm pago um preço excessivamente alto”.

Dentre as várias recomendações da Unesco²⁹, para a política educacional, consta a melhoria da qualidade do pessoal docente com avaliação de desempenho. Porém, não se define com clareza a concepção de melhoria, o propósito e o direcionamento.

O Banco Mundial em 1970 incorporou em suas linhas de ações um caráter “humanitário” e passou a financiar os Estados em suas atividades ligadas às áreas sociais e culturais. No Brasil, no período de 1987-1990, a prioridade era a área de agricultura, que absorvia 47% dos financiamentos; destinavam-se aos projetos educacionais 2%. Entre 1991–1994 a agricultura recebia 10% dos investimentos e a educação 29% (VIEIRA, 2011).

Esse exemplo revela o interesse das agências supranacionais, não só do Banco Mundial, na educação, que se tornou um campo fértil de investimentos e ampliou os acordos com os países de capitalismo dependente, dentre eles o Brasil, que se fez presente em todos os eventos da agenda internacional para a educação. Os acordos firmados retomam os princípios e as concepções da teoria do capital humano ao vincular a educação ao desenvolvimento econômico, colocando-a como central na definição de um novo panorama mundial (VIEIRA, 2011).

Quatro documentos influenciaram na definição da jornada de trabalho no Brasil e em toda a América Latina: a “Recomendação relativa à condição docente”, aprovada pela Unesco em 1966; a “Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996”, apresentada pelo Comitê Regional Intergubamental del Proyecto Principal de Educación en América Latia y el Caribe; a Declaração de Cochabamba de 2001; e o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2005. Influenciaram também a sociedade civil e o movimento sindical dos docentes agregados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Esses documentos foram gestados, aprovados e recomendados dentro de uma conjuntura política, econômica social que privilegia a divisão de classe, caracterizada pelas diferentes situações ocupadas quanto à disposição do tempo. Sendo que os capitalistas, os burgueses e a classe gestora se ocupam do controle do tempo alheio para garantir o domínio e a predominância de seus interesses privados.

²⁹ A presença da UNESCO no Brasil remonta ao período Militar, com a efetivação do acordo MEC-USAID que lhe possibilitou realizar pesquisas que apontassem os problemas educacionais nos planos regional e nacional, assim como na área cultural, no que diz respeito à cooperação para a conservação e preservação do patrimônio cultural. Essa presença se fortalece com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e com a implantação das políticas neoliberais.

3.3 O papel desempenhado pelo movimento sindical na implantação do PSPN

A luta por educação no Brasil remete ao período colonial e inscreve-se na problemática que caracteriza a ausência do Estado para garantir educação pública para todos. Por dois séculos a educação esteve sob a responsabilidade dos padres jesuítas. Com a implantação das aulas régias, em substituição à educação pública religiosa, no período pombalino, a falta de professores passou a ser o problema crucial, como consta em requerimento datado de 16/06/1765, encaminhado ao Rei pelas principais pessoas da cidade da Paraíba, em que reclamam da total falta de mestres de Gramática.

A história registra o envio de professores de Lisboa para as cidades de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Olinda (VIEIRA; FARIAS, 2007), fato que configura as desigualdades regionais. As escolas primárias de responsabilidade das províncias não possuíam financiamento, e os professores trabalhavam por “vocação”, pelo *status* de ser professor. A exploração do trabalho docente surge junto com a implantação da educação pública estatal no Brasil Col nia.

O quadro educacional no período inicial da República é marcado por mudanç as tímidas em relação ao Império. Tendo a velha ordem dos grandes proprietários à frente do governo e das decisões administrativas, a concepção educacional não difere muito do período imperial, as proposições permaneciam a nível de discurso, não se efetivavam, a maioria da população brasileira não participava das decisões políticas e não tinha acesso aos bens culturais. A educação ainda continuaria extremamente excludente e elitista, a presenç a de alunos das camadas populares nos bancos escolares configurava em casos raros.

Com o advento da industrialização, as vagas no mercado de trabalho eram destinadas aos que possuíam alguma qualificação para pleite -la. Essa nova realidade fez com que os jovens buscassem a sala de aula e também estimulou as famílias a matricularem seus filhos, mais cedo no sistema de ensino. A busca pela escola exigiu que o Estado aumentasse o número de vagas e conseqüentemente ampliou o número de professores para atendê-los. Diante do desafio para solucionar o problema, o meio legal encontrado pelos gestores foi incluir no texto da CF de 1946 dispositivos que assegurassem aos trabalhadores que exerciam funções no magistério o direito de acumular cargos. Porém, o aumento do tempo/jornada de trabalho não foi compatível com o acréscimo do s lario.

O aumento quantitativo do tempo/jornada de trabalho e o arrocho salarial continuaram no decorrer do regime militar com o agravante do controle das ações desenvolvidas pelos

professores e das profundas alterações curriculares que priorizavam o tecnicismo pedagógico. Essas políticas foram decisivas para que os professores, maior categoria profissional do país, se posicionassem contrários ao regime, conferindo-lhes uma identidade oposicionista: entretanto “os professores se caracterizaram como categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas médias e até da elite, não afeita à organização sindical” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1162).

Para atuar organizadamente, a categoria criou, em 1962, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Esta passou, em 1971, à condição de Confederação dos Professores do Brasil (CPB) devido à entrada dos docentes do antigo ginásio no 2º grau, nomenclatura instituída pela reforma de 1971, que se consubstanciou na Lei n.º 5692/71.

A categoria já se apresentava com um perfil feminino. A formação, por sua vez, acontecia nas Escolas Normais, apelidada por alguns estudiosos de “Ginásio das Moças” por ser seu público majoritário as moças advindas da burguesia.

Uma das bandeiras de luta da CPB foi o Estatuto do Magistério previsto na Lei n.º 5692/1971, que instituía a ajuda financeira da união para os estados e municípios formarem seus professores e o ensino obrigatório para as oito séries do 1º grau. Em torno dessas lutas, os professores que atuavam no ensino de 1º grau tiveram um maior desenvolvimento orgânico em relação aos demais. Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1165), apoiados nos estudos de Barreto (1991), afirmam que:

Estudo publicado pela Fundação Carlos Chagas dava conta de que “o Brasil possuía em 1982, segundo dados da PNAD, excluindo a zona rural da Região Norte, 899 mil professores de primeiro grau. Destes, 730 mil (81%) residiam na zona urbana e 169 mil (19%), na zona rural”. Nesse período, a remuneração média mensal dos professores do ensino de 1º grau (público e privado), levando em consideração o nível de instrução e a média salarial nacional em dólares, era de US\$ 182,58.

Ferreira Jr. e Bittar (2006) e Gohn (2009) defendem que os professores foram protagonistas na construção do processo democrático que ocorreu no final dos anos de 1970 ao começo de 1980 no Brasil. Muitas greves ocorreram nesse período em muitos estados brasileiros. Não obtiveram o sucesso almejado, mas conseguiram avançar politicamente em torno de grandes temas discutidos no período, dentre eles a democracia.

A CPB realizou em Fortaleza no ano de 1981 o XIV Congresso Nacional estabelecendo a primeira proposta de PSPN, com valor estipulado para o piso de três salários mínimos para uma jornada de 20h semanais, proposta que continuou sendo apreciada nas bases. Com a inserção dos membros da categoria dos professores no Congresso Nacional em

1988, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, a discussão do PSPN ganhou relevância. Mesmo enfrentando opiniões divergentes, conseguiu espaço no texto constitucional no inciso V do art. 206: “[...] Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com *Piso Salarial Profissional* e ingresso exclusivo por concurso de provas e títulos” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Em 1990, sob a coordenação da Unesco, aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a 1ª Declaração Mundial de Educação para Todos, que traçou um rol de recomendações a serem seguidas pelos países signatários, dentre as quais consta a melhoria social do pessoal docente. Na condição de país signatário o Brasil acatou as recomendações, e em 1993 o Ministro Murilo Hingel assinou o Plano Decenal de Educação e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Pública.

Para estudar a viabilidade do PSPN, baseado nas disponibilidades financeiras da União, dos estados e dos municípios foi estruturado um Grupo de Trabalho composto pelo MEC, pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), pelo Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), pelo CEEs (Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação) e pela CNTE (CNTE, 2007). O GT apontou a viabilidade de instituir um Piso Nacional no valor de R\$ 300,00 (valores referente a julho de 1994) a ser implementado em 15/10/1995 com a correção da inflação. Mas no primeiro ano do governo de FHC, por meio do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, o pacto foi extinto juntamente com outras políticas educacionais.

Na LDB de 1996 os conflitos de ordem jurídica atropelaram o processo de discussão do PSPN, que não avançou. “*Evidentemente que o estado, e a legislação em particular, é o momento de condensação desses conflitos*” afirma Abicalil³⁰ (2014). A correlação entre as forças instituídas permitiu ao congresso nacional utilizar recursos do poder de negociação entre os deputados, desfavorecendo os docentes por não definir com clareza na LDB a quem cabia legislar sobre o piso salarial. Contudo, o movimento docente persistiu na luta, se fortaleceu com outros segmentos da sociedade civil e política e garantiu que muitas alterações fossem realizadas. As alterações realizadas na LDB 9394/1996 são frutos desse esforço de

³⁰ O Prof. Carlos Augusto Abicalil proferiu a palestra “LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos” no Colóquio da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC, que ocorreu dentro da Semana de Ciência e Tecnologia da PUC-GO em 29/10/2014.

luta de classes. No decorrer da palestra proferida pelo Prof. Abicalil (2014), esse pensamento ficou mais evidente.

O número de dispositivos alterados supera uma centena, é maior que o número de artigos que tem a LDB, embora o número de emendas seja menor. Portanto, o número de modificações nessas quase duas décadas é maior que o corpo que restou de processos entre a tramitação da Câmara e sua redação final dada pelo ex-senador Darcy Ribeiro.

A discussão do PSPN é retomada na EC n.º 53/2006. Esse ato legal alterou o inciso VIII do art. 206 da CF de 1988, que passou a ter a seguinte redação: “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”.

Foi por meio dessa ação, nesse contexto histórico, que a categoria percebeu a concretude de sua luta. Percebeu o desvelar de uma possibilidade real de conquistar a regulação em âmbito nacional do salário e do tempo/jornada de trabalho dos docentes em todas as regiões do país e todas as esferas administrativas por meio de instrumento legal.

Os objetivos da Lei do PSPN foram explicitados: a) valorizar a carreira e recuperar a dignidade dos profissionais da educação; b) melhorar a qualidade do ensino por meio de profissionais mais qualificados e melhor remunerados; c) combater as desigualdades regionais a fim de possibilitar a elevação das condições de trabalho, formação e remuneração de todos os profissionais da educação no país (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2007, p. 10). Como todo o esforço empreendido pelos docentes, pelos dirigentes sindicais, pelas instituições acadêmicas, pelos membros da sociedade política, dentre outros, ainda encontramos estados e municípios que não cumprem a Lei do PSPN. A tabela 4 revela o Mapa do Piso no Brasil³¹ em 2013.

Tabela 4 – Mapa do Piso no Brasil – 2013

REGIÃO/ESTADO	PISO/ R\$	CH	CAPITAL	PISO/R\$	CH
NORTE					
Acre	1.175,00	30	Rio Branco	906,87	25
Amapá	2.511,83	40	Macapá	-----	-----
Amazonas	1.073,00	20	Manaus	1.222,64	20
Pará	2.437,15	30	Belém	1.796,70	40
Rondônia	1.451,00	40	Porto Velho	1.445,23	40
Roraima	1.528,44	25	Boa Vista	1.454,00	25
Tocantins	1.567,00	40	Palmas	1.619,36	40

³¹ Resultado obtido pelo site terra após levantamento realizado com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre abril e maio de 2013, período em que o valor do piso destinado aos professores de nível médio era de R\$ 1.567,00 para uma jornada de no máximo 40 horas e o valor do salário mínimo era de R\$ 622,00.

NORDESTE					
Alagoas	783,50	20	Maceió	1.075,28	40
Bahia	1.756,88	40	Salvador	1.451,82	40
Ceará	1.901,08	40	Fortaleza	1.470,11	40
Maranhão	783,50	20	São Luís	1.939,55	40
Pernambuco	1.698,09	40	Recife	1,214,32	30
Piauí	1.814,98	40	Teresina	1.567,00	40
Paraíba	1.204,15	30	João Pessoa	1.728,04	30
Rio Grande do Norte	1.644,00	30	Natal	900,04	20
Sergipe	1.567,00	40	Aracajú	1.567,00	40
SUL					
Paraná	2.327,08	40	Curitiba	946,46	20
Rio Grande do Sul	997,05	40	Porto Alegre	2.187,00	40
Santa Catarina	1.567,00	40	Florianópolis	1.567,00	40
SUDESTE					
Espírito Santo	1.897,00	25	Vitória	2.782,74	40
Minas Gerais	1.455,30	24	Belo Horizonte	1.140,75	22,5
Rio de Janeiro	1.462,62	30	Rio de Janeiro	2.933,72	40
São Paulo	1.950,00	40	São Paulo	2.600,00	40
CENTRO OESTE					
Goiás	1.567,00	40	Goiânia	1.680,27	40
Mato Grosso	2.353,75	30	Cuiabá	2.120,49	40
Mato Grosso Sul	2.711,00	40	Campo Grande	2.362,04	40
-----	-----	-----	Distrito Federal	4.508,67	40

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados no *site* terra.com

São necessários alguns esclarecimentos acerca das informações contidas na Tabela 4. Nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e nas capitais João Pessoa, São Paulo e Vitória todos os professores possuem nível superior. No estado do Tocantins apenas 78 professores de nível médio recebem o valor correspondente ao piso salarial; os demais professores recebem entre R\$ 3.233,39 a R\$ 5.837,70. A prefeitura de Macapá não informou os valores pagos aos professores. Os estados de Rondônia e Rio Grande do Sul e as capitais Porto Velho, Salvador, Fortaleza e Maceió não pagavam o piso salarial nacional aos professores em 2013.

Considerando a proporcionalidade da carga horária e os valores pagos aos professores os três estados que melhor pagaram os professores em 2013 foram: Mato Grosso (R\$ 3.138,25), Mato Grosso do Sul (R\$ 2.771,00) e Amapá (R\$ 2.511,83). Dentre as capitais merece destaque: Rio de Janeiro (R\$ 2.933,72), Vitória (R\$ 2.782,74) e São Paulo (R\$ 2.600,00). O Distrito Federal foi quem melhor pagou o professor (R\$ 4.508,67).

Os piores salários foram pagos pelos estados de: Rio Grande do Sul (R\$ 997,05) e Rondônia (R\$ 1.451,00). E as capitais que pior pagaram os professores foram: Maceió (R\$ 1.075,28), Porto Velho (R\$ 1.445,23), Salvador (R\$ 1.451,82) e Fortaleza (R\$ 1.470,11). Todos os estados e as capitais citadas como piores pagadores são também os que desrespeitam

a lei federal no tocante ao pagamento dos salários. Essa realidade demonstra o distanciamento entre o proposto e o executado nas políticas públicas educacionais, conforme será apresentado no item 3.5 deste capítulo.

3.4 Os desafios e os enfrentamentos na implementação da Lei do PSPN

Estamos vivendo um momento de efervescência no campo da educação. As cobranças por parte da sociedade, intensificadas pela mídia, e os acordos internacionais assumidos pelo país, para que seja garantido ao aluno o direito à aprendizagem, são aspectos que requerem do movimento sindical docente uma atuação mais efetiva e politizada acerca das políticas educativas.

A problemática da educação envolve todo o sistema de ensino, o movimento perpassa pelos órgãos gestores e fiscalizadores e chega à sala de aula. O professor está pronto para assumir esse desafio? Os movimentos sindicais docentes, em particular os que representam os docentes que atuam na Rede Pública Municipal, estão acompanhando esse processo? Estão acompanhando as pesquisas, realizadas dentro das universidades, que buscam conhecer e compreender esse movimento?

Para refletir sobre essas questões faz-se necessário reconhecer que os sindicatos cumprem um papel importante nesse contexto, pois, ao atuar nas bases, além de serem propositivos, reivindicativos, são mediadores dos conflitos gerados entre a categoria e os gestores. Podem também trabalhar a consciência dos docentes sobre a necessidade da formação e do envolvimento com a pesquisa acadêmica para desempenhar sua função de forma politizada e qualificada e alterar o quadro educacional de seu município, de seu estado e de seu país.

Na parceria do movimento sindical docente com as universidades, os grupos de pesquisas contribuem para uma intervenção mais eficaz, uma vez que as pautas de reivindicações são construídas e desenvolvidas a partir de uma realidade concreta, mas interpretada por um saber que é baseado em fatos empíricos, levantamentos estatísticos, analisados cientificamente, tendo por referência o contexto histórico. O estreitamento dessa parceria, principalmente nas cidades interioranas, possibilita a visibilidade das pesquisas que estão sendo realizadas e fortalece a luta. É também uma possibilidade de melhor explicar várias incoerências existentes nos dados que também são gerados nos municípios e compõem o banco de dados do MEC. Esses dados são utilizados no estabelecimento dos quantitativos

alocados para o financiamento das políticas educacionais e muitas vezes não condizem com a realidade.

É fato que o interior dos estados tem recebido investimentos econômicos, mas o desenvolvimento econômico desprovido de educação, cultura reconhecimento da história local pode ser catastrófico, principalmente para os que mais carecem de atenção e cuidado. Na busca desenfreada pelo lucro, o capital exerce um brutal controle sobre o processo educativo para facilitar a exploração da força de trabalho (BRUNO, 2011).

Daí, a importância da pesquisa educacional que busca compreender a realidade empírica escutando também os sujeitos que fazem parte dela e estão diretamente envolvidos com ela. Neste trabalho, em particular, procuramos garantir aos professores da Rede Pública Municipal e de seus sindicatos a oportunidade de exporem suas ideias e suas convicções acerca da política pública educacional.

As políticas públicas são resultados da correlação de forças desenvolvidas entre os usuários de um determinado serviço e o estado, representado por seus gestores. Portanto, estudar uma política pública é buscar compreender a lógica do estado gestor e desenhar o estado que se quer construir. As alterações sofridas no decorrer do movimento que envolvem os diversos setores interessados na implementação de determinadas ações correspondem às relações estabelecidas, aceitas e/ou negadas no percurso.

O estado não é um ente absoluto, estático, rígido. As intervenções realizadas por meio dos movimentos sociais e sindicais vão redesenhando um novo estado, que muito aos poucos se torna mais pluralista. As políticas públicas (re)definidas são objetos dessas correlações de forças antagônicas; portanto, são construtos sociais.

O ordenamento legal que define a política pública educacional cabe ao estado, mas a materialidade, a garantia do direito por ela assegurada, depende da intervenção da sociedade, que inclui o movimento sindical. O sindicalismo docente, atualmente, é o que agrega o maior número de trabalhadores da esfera pública e nas últimas décadas, devido ao aparato de leis, tem ocupado um significativo espaço no âmbito da implementação da política pública. Em todos os órgãos de controle social vinculados à pasta da educação, nas três esferas de governo, o sindicato da categoria de professores tem garantido seu espaço. Todavia esses espaços são pouco explorados politicamente, há uma escassez de debate, de proposição, de modo a garantir a efetivação das políticas propostas nos documentos jurídicos. Em alguns casos as representações passam a ser pessoais, individuais, sem o efetivo retorno para a categoria.

Filiados à CNTE são 46 sindicatos³². Destes, 26 possuem em seus quadros de filiados profissionais do magistério que trabalham na Rede Estadual e Municipal e 20 sindicatos são específicos dos professores que atuam na Rede Pública Municipal.

Com o aumento nas taxas de sindicalização o movimento sindical docente passou a ocupar um patamar diferenciado em relação aos demais servidores públicos. Contudo, as cidades de pequeno porte mostram fragilidades no que tange ao comprometimento dos filiados com a entidade, principalmente quando as ações a serem realizadas como forma de resistência acontecem em praças públicas.

A característica histórica do sindicalismo docente no Brasil é a oposição. O fato novo é que, com a chegada ao poder de um presidente advindo da classe trabalhadora, as estruturas sindicais foram abaladas, e em momentos pontuais houve alinhamento de alguns sindicatos com o governo, inclusive os dirigentes assumiram cargos no governo e orientaram suas bases para que assumissem cargos nos estados. A vice-presidente do Sintego do estado de Goiás relata:

Quando das decisões de quatro anos atrás, nós tiramos em reunião a decisão de ocupar esses espaços em todos os municípios possíveis. Aparecida de Goiânia é um caso atípico: tinha 20 anos que quem mandava era uma oligarquia. Nós não tínhamos planos de carreira. Nós entendíamos que ocupando esse espaço poderíamos ter eleição para diretores, plano de carreira para o administrativo, melhoraríamos a educação infantil e outras questões. Então fizemos essa discussão e fomos disputar em todos os municípios. Fizemos esse enfrentamento em 11 municípios, uma conversa dialogada com os partidos que eram da base da presidente Dilma, dentro do projeto nacional fizemos a coligação onde acharíamos que dava para fazer a disputa, mas com esse objetivo (SINTEGO, 2014).

A postura assumida pelos sindicatos caracterizou-se como contraditória, ora declarava-se oposição ao governo, ora posicionava-se de modo harmônico com ele. Essa postura levou à cisão de muitos sindicatos estaduais historicamente constituídos, como também alterou o quadro de filiação da CUT; muitos sindicatos buscaram apoio político em outras Centrais Sindicais.

O que representou essa nova configuração na história da educação no Brasil? Vieira (2012), após analisar o papel dos partidos políticos no processo histórico de formulação das diretrizes políticas adotadas para a instituição do PSPN, concluiu que depois de muitas lutas o processo de negociação com os canais de diálogo com o governo federal houve algumas conquistas, o que alterou o perfil da educação básica no Brasil, principalmente nas regiões

³² Esses dados estão disponíveis no *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2014).

Norte e Nordeste. Essas conquistas incluem o aumento do número de matrículas e a melhoria da infraestrutura das escolas, da formação e dos salários dos professores.

Registra-se também o papel das associações acadêmicas científicas, dos pesquisadores vinculados aos programas de educação, presentes nos fóruns, nos congressos, nas conferências. Elas contribuíram para que os dirigentes do movimento sindical acompanhassem o desenvolver dessa política.

A conjuntura da década de 1990 não favoreceu o fortalecimento sindical devido às orientações neoliberais. O processo de despolitização instaurado fez com que a maioria dos professores que entravam para o magistério público não se interessasse nas questões relacionadas ao sindicato e não se preocupasse em adquirir uma formação política ideológica. Nesse período, as ideias marxistas foram basicamente exterminadas das universidades, como assinala Ferreira (2002, p. 76), “o antigo compromisso político diluiu-se e as teorias são outras. A tradição marxista que fincou terreno na academia vai cedendo espaço para as análises fragmentadas, fortuitas, efêmeras, particularizadas”.

Essa roda se fechou e não foram pensadas novas formas de intervenção, poucos foram os sindicatos que conseguiram manter-se combativos e atuantes. Também foi nessa década que os professores que atuavam na Rede Pública Municipal se organizaram em sindicatos, delegacias sindicais, muitas vezes desprovidos de um conhecimento prático e teórico da história de luta do movimento docente no Brasil. Houve um aumento significativo de sindicatos, o que pulverizou e fragmentou a categoria e a luta. Um exemplo ilustrativo acontece no TSP, no início da década de 1980 não há registro de sindicato que representasse os profissionais do magistério e servidores públicos em geral, os primeiros sindicatos começaram a surgir mais para o final da década de 1990 e início do século XXI, hoje já são dezessete.

Mesmo com esse processo de fragmentação da luta, muitas reivindicações são comuns a todos os sindicatos, como demonstra o Quadro 3

Quadro 3 – Principais reivindicações dos sindicatos do Território do Sertão Produtivo em pauta de negociação com os/as secretários/as municipais de educação nos últimos 5 anos (2010–2014)

Nº de sindicatos	%	Reivindicações
13	87%	Reajuste salarial
11	73%	Diminuição da carga horária, melhoria das condições de trabalho, investimento na formação, gestão democrática (prestação de contas por meio dos conselhos constituídos, FUNDEB, merenda escolar, educação), qualidade na educação (discussão do número de alunos por turma).
07	47%	Qualidade na educação (discussão da proposta pedagógica da escola), concurso público.
06	40%	Funcionários de apoio administrativo em quantidade suficiente para dar sustentação ao trabalho escolar
05	33%	Atenção à saúde dos profissionais da educação, afastamento remunerado para estudo de Mestrado e Doutorado.
04	27%	Pagamento de substituto para cursar especialização, participação em eventos.

Fonte: Pesquisa de campo (2014), construção da autora.

Nota: Dos 15 sindicatos que responderam ao questionário, 11 são constituídos juridicamente como Sindicato dos Servidores Públicos e possuem em seus quadros de filiados os professores e 4 são delegacias sindicais, 2 vinculadas ao Sispumur e 2 à APLB.

Além dos pontos disponibilizados pela pesquisadora, autora deste trabalho, no ato da entrevista, outros foram acrescentados pelos sindicatos: licença prêmio, reivindicada por quatro sindicatos; enquadramento dos professores de 20 para 40 horas, cobrado por três sindicatos; pagamento do quinquênio, eleição direta para diretores e reformulação do plano de cargos e salários, exigidos por dois sindicatos. Um sindicato reivindicou estatuto do magistério, plano municipal de educação, 1/3 de férias, qualidade da merenda escolar e plano de carreira para os demais servidores.

Quinze sindicatos responderam à entrevista e apontaram mais de uma reivindicação, o que justifica o percentual não atingir 100%, verificamos a percentagem para uma melhor visualização. O quadro desenhado por meio das respostas do sindicato situa o salário em primeiro lugar na pauta de reivindicação dos profissionais do magistério, confirmado por 87% dos 15 sindicatos, sujeitos da pesquisa. Isso revela um repasse anual que reajusta o PSPN definido pelo governo federal não automatizado pelos governos municipais, fazendo-se necessária a cobrança sistemática dos sindicatos, inclusive do poder judiciário. Essa conduta por parte dos prefeitos demonstra que a lei do PSPN não foi concebida como uma política de estado que tem continuidade e mecanismos de controle e acompanhamento. O art. 5º, parágrafo único da referida lei, é bastante claro:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2007).

Como bem esclarece a lei, o reajuste anual está vinculado a lei do Fundeb. Essa tensão constante entre os sindicatos e as prefeituras não tem procedência legal. Mesmo não possuindo lei municipal que regulamente esse assunto, a prefeitura não pode infringir, contrapor-se, a uma lei federal.

Perguntamos aos sindicatos e aos secretários municipais de educação sobre os principais embates ocorridos nos últimos cinco anos (2010–2014) no Território do Sertão Produtivo cuja intervenção da justiça foi necessária. Soubemos que o não pagamento do PSPN aparece em primeiro lugar, sendo indicado por oito sindicatos, seguido da não adequação da carga horária, que cinco sindicatos declararam ter procurado o judiciário para resolver³³.

Os pontos que obtiveram uma adesão dos sindicatos abaixo de 50% revelam a ação imediatista e ativista dos sindicatos que agem quando o problema se instala e não trabalham com a perspectiva de futuro, a visão é míope e individualizada. Basta tomarmos as pesquisas realizadas sobre os problemas de saúde dos docentes para entendermos que estes carecem de maior atenção dos representantes sindicais.

Os afastamentos remunerados para qualificação só estão presentes nas agendas de 33% dos sindicatos, mesmo assim esse item é contestado pelos secretários municipais de educação; apenas três secretários afirmaram que, em termos percentuais equivale a 18%, os quais declaram ter visto esse ponto em pauta de reivindicação.

Direitos básicos, garantidos pela CLT, Lei de 1943 — como 1/3 de férias e tempo de serviço e licença prêmio —, instituídos pelo Estatuto do Servidor Público quando ocorre transição de regime orientado pela CF de 1988, continuam sendo objetos de negociação em muitos municípios do TSP, interior da Bahia. O plano de cargos e salário, previsto desde 1996

³³ Muitos processos levados à justiça não são julgados. Em encontro realizado pelos sindicatos da região da Serra Geral da Bahia, que compreende muitos municípios do Território do Sertão Produtivo, foi denunciado um caso cuja liminar levou mais de um ano para ser julgada. Tal encontro ocorreu em 02/08/2014, em Guanambi/Ba, por ocasião da fundação da RESSGE (Rede Sindical dos Servidores Públicos da Região da Serra Geral da Bahia) e contou com a presença da Desembargadora Daldice Maria Santana de Almeida do Tribunal Regional Federal da 3.ª Região (TRF3).

na Lei n.º 9.424/1996, posteriormente exigido pelo PNE de 2001 e reformulado pela lei do PSPN/2008, em alguns municípios não foi materializado.

A mídia³⁴ tenta manipular a opinião pública para exercer um controle sobre as políticas públicas educacionais e, em muitas situações, procura descaracterizar o movimento sindical, que se encontra fragilizado devido às exigências postas aos professores pelo sistema de ensino. Esse sistema sobrecarrega os professores de tal forma que todo o tempo é dedicado ao trabalho, impedindo-os de participar nas lutas organizadas pelo sindicato.

A política pública educacional atualmente em vigor no Brasil tem requerido, por parte do movimento sindical, um acompanhamento sistemático. Todavia, a maioria dos sindicatos se limita às questões de ordem salarial, o que a impede de perceber que a melhoria qualitativa nas demais políticas pode refletir diretamente na valorização docente.

Diante dessa realidade, o movimento sindical tem enfrentado vários desafios para garantir que a “principal política pública”³⁵ — que materializa a valorização do trabalho docente porque define salário (sobrevivência), regula jornada/tempo de serviço (qualidade de vida) e incentiva a formação —, a Lei n.º 11.738/2008, seja implantada de fato em todos os municípios brasileiros.

As intervenções dos líderes sindicais realizadas após uma mesa de discussão intitulada “O sindicalismo docente e as políticas educacionais”³⁶ nos permitiram conhecer os principais desafios do movimento sindical na implantação da Lei n.º 11.738/2008, os quais expomos a seguir:

- O alto número de contratos pelas prefeituras vem alterando o serviço público. No que diz respeito à área da educação a situação fica mais complicada porque gera uma rotatividade dos docentes, uma descontinuidade no serviço, e fragiliza a luta. Ao optar pelo contrato, em detrimento do concurso público, o gestor passa a pagar a hora trabalhada e não reconhece esses professores como portadores de direitos por não estarem enquadrados no Plano de Cargos e Salários da categoria.
- O corporativismo na educação divide a categoria, nega a luta coletiva e estimula a busca de meios escusos para solucionar os problemas. Com isso, os problemas são

³⁴ Conseguimos depoimentos de líderes sindicais do TSP na Bahia que denunciam o comportamento abusivo de locutores, desmerecendo o trabalho do sindicato, colocando-o como insignificante perante à população e enaltecendo as ações dos poderes executivo e legislativo.

³⁵ Compreensão da presidente do Sispumur, declarada em palestra proferida em 07/07/2014, no *Campus VI/ Uneb*, em Caetitê/BA.

³⁶ A mesa foi realizada dentro do I Colóquio da linha de pesquisa “Educação, cultura e memória” do GPCSL. O tema foi: “Movimento Sindical docente no Território do Sertão Produtivo e as Políticas Educacionais”. O evento foi realizado no *Campus VI/ Uneb*, em Caetitê/BA, em 07/07/2014, e contou com a participação de 48 pessoas de 10 municípios.

vistos de forma isolada. A ação coletiva fortalece a luta e contribui para a melhoria da qualificação docente porque atua com o saber político, necessário à formação humana na perspectiva emancipatória.

- A ausência de formação política da categoria constitui um entrave para analisar e compreender a causa principal que rege as estruturas nos municípios, nos estados e no país e para enfrentá-la com maior determinação. A compreensão da relação capital-trabalho em uma sociedade classista faz toda a diferença nas definições das pautas de negociações e nas proposições de ordenamento legal.
- As interpretações dadas à LRF e às despesas criadas no município e incluídas no percentual dos 54%, limite permitido para gastos com folha de pagamento, consubstanciam um grande desafio.
- A categoria não tem união suficiente para eleger representantes para as câmaras legislativas que se comprometam com o movimento sindical de modo a atuar por dentro do sistema. Muitos professores declaram-se apolíticos.
- As relações de compadrio, coronelísticas — ainda presentes em muitos municípios, principalmente nos que possuem carências e pequeno porte, cuja população chega a 30.000 habitantes — rotulam e descaracterizam o pleito da categoria.
- A falta identidade profissional de muitos professores que não têm a educação como atividade principal e, assim, não investem na formação representa um problema. Os reflexos dessa má atuação extrapolam o espaço escolar; isso impede que a sociedade reconheça a função social desempenhada pela escola.
- A descontinuidade da política e os retrocessos configuram um obstáculo, pois alguns gestores compreendem a lei do PSPN como uma prerrogativa do governo e não do estado brasileiro.
- A ação morosa da justiça diante das solicitações dos sindicatos é utilizada para o desgaste e o descredito da luta dos professores e fortalece a ação dos gestores que não são punidos pelos atos cometidos.
- O número de professores liberados para exercer o mandato sindical é ínfimo, praticamente inexistente nos sindicatos menores; o que compromete a luta em prol do acompanhamento da implantação da Lei do PSPN.

Outro desafio bastante presente é encontrar uma política de formação continuada que abranja os princípios filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos e pedagógicos da educação. Geralmente os formadores limitam-se ao praticismo didático³⁷.

Todos esses aspectos contribuem para colocar um hiato entre as definições do ordenamento legal e o que se consegue executar na Rede Pública Municipal da educação no Brasil. Além disso, aumentam o conflito entre a categoria dos professores da educação básica e o Estado. Segundo Bruno (1998), é por meio do conflito que novas relações sociais são inauguradas, colocando em evidência novos problemas e novos desafios a serem enfrentados de modo prático, para o desenvolvimento do próprio conhecimento.

O conjunto de problemas sistematizados a partir das intervenções dos dirigentes sindicais, no decorrer do debate “implica pensarmos a contradição como princípio estruturante da realidade social” e o conflito dela resultante como elemento definidor do tempo que, ao adquirir significação humana, permite-nos pensar a história. “Negar o conflito é negar o tempo, e, assim, afirmar a impossibilidade da história” (BRUNO, 1998, p.vii).

Gentili (2014) entende que a precarização do trabalho docente no Brasil e na América Latina foi condição para expandir o número de matrículas nos últimos 30 anos, sendo o objetivo principal atender aos interesses econômicos do capital. Os gestores e muitos professores, no afã de aumentar a produtividade do trabalho pedagógico, buscam nas tecnologias educacionais e no acréscimo as qualificações as inovações necessárias. Muitas políticas educacionais são definidas e implementadas a partir dessa referencialidade; contudo, no interior de muitas escolas localizadas na zona rural do TSP, encontram-se computadores defasados, que nunca foram desembalados, e livros amontoados por falta de espaço físico. A estrutura de sala existente é utilizada para as aulas em turmas convencionais.

Bernardo (1998, p. 8) define a exploração da seguinte forma:

De um lado, temos a capacidade da força de trabalho de alimentar de tempo de trabalho um processo produtivo em curso. Do outro lado, temos trabalhadores enquanto consumidores de bens e serviços de todo o gênero, que representam tempos de trabalho, e cujo consumo é necessário para que sua força de trabalho possa exercer-se de novo e volte a alimentar o processo. A indissociabilidade destas fases nos mesmos ciclos pressupõe uma defasagem interna. É isto a exploração. (BERNARDO, 1998, p. 8).

³⁷ As questões que envolvem o conhecimento didático merecem uma reflexão mais aguçada por parte dos professores, indo além da superficialidade, pois a didática representa mais que ações práticas, necessita de um sólido referencial teórico e epistemológico que permite aos professores uma compreensão qualificada de seu fazer pedagógico.

A ação coletiva, necessária para enfrentar os problemas do cotidiano, é trocada por formas de lutas individuais. Bernardo (1998) define as formas de lutas a partir de um paralelogramo cujos polos registram as formas individuais e coletivas, ativas e passivas. Qualquer luta concreta classifica-se mediante a combinação de dois destes polos, configurando quatro possibilidades: individual e passiva, individual e ativa, coletiva e passiva, e coletiva e ativa.

Nem sempre a ação coletiva é garantia de um movimento revolucionário propositivo, podem ocorrer ações coletivas que não alteram a dinâmica dos conflitos. O autor assegura que só as “formas de luta ativas e coletivas é que são geradores de relações sociais inteiramente distintas das relações prevalentes no capitalismo” (BERNARDO, 1998, p. 14).

Na sequência abordamos as proposições do estado como política educacional e o que se executou no TSP.

3.5 O proposto e o executado

No que tange à educação, o interlocutor primeiro da categoria *professor/a* em relação a salário, tempo/jornada de trabalho e condições de trabalho têm sido o Estado, que é, ao mesmo tempo, Restrito e Amplo. Segundo Bernardo (1998), o Estado Restrito é apenas o aparelho político que compreende o governo em suas instâncias: executivo, legislativo e judiciário. Já o Estado Amplo abrange todas as formas de organização das classes dominantes em que o poder provém das empresas enquanto centro de sociabilidade do capital.

O Estado Restrito é gestor da educação, quer na esfera pública, quer na esfera privada. Sua ação interventiva compreende desde os Ministros até os diretores das escolas, que procuram amenizar para os trabalhadores as contradições de financiamento, quantidade, qualidade, graus de acesso, permanência e conclusão da educação.

Devemos acrescentar a peculiaridade de que o Estado Restrito é o maior contratador dos trabalhadores da educação básica e, com esse trunfo, impõe os preços dessa contratação. Tem sido prerrogativa desse Estado a imposição do preço da compra da força de trabalho do professor/a, mesmo quando há escassez desse profissional no mercado, o que em tese possibilitaria o aumento do preço/salário. Em relação ao ensino superior, o setor privado detém o monopólio da compra da força de trabalho. Todavia, a educação básica atende um número de alunos incomparavelmente maior do que o ensino superior. O que vem

acontecendo é que o monopólio da compra da força de trabalho do professor/a pelo Estado Restrito segue as necessidades do Estado Amplo; isso facilita a imposição dos preços/salários.

Devido ao pagamento dessa força de trabalho ocorrer de forma bem diversificada nas três redes de ensino, tornou-se visível o descontentamento generalizado da categoria, expresso em diferentes formas de protesto. O governo, então, não teve alternativa, enviou ao congresso o projeto de lei que regularia o piso e o tempo/jornada de trabalho do professor.

Com a aprovação da lei, os professores da educação básica vislumbraram duas possibilidades quais sejam: melhor qualidade de vida³⁸ e valorização profissional. No decorrer desse período, constatamos, a partir da pesquisa de campo, que as determinações previstas no corpo da lei, em muitos municípios, não estão em vigor; em outros, estão parcialmente; e, em outros ainda, cujos secretários municipais de educação declararam que implantaram a Lei, são utilizados mecanismos de escapes para burlá-la no que tange à adequação do tempo/jornada de trabalho. Em 2014, período de realização da Pesquisa de Campo, os municípios, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Caculé, Sebastião Laranjeiras, Iuiu, Rio do Antônio, Ituaçu e Brumado não haviam adequado a carga horária dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental conforme a lei do PSPN.

Perguntamos aos dirigentes sindicais e aos secretários municipais de educação do Território do Sertão Produtivo na Bahia sobre as posições adotadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008, seguindo o próprio texto da lei, fracionado em tópicos. As respostas do estado/gestor e do sindicato dos docentes não se diferenciam muito.

Os dados mostram que cinco municípios não pagaram o piso em 2013. Três pagaram salário inferior a ele e dois pagaram o piso para os professores que possuem nível superior. Esses municípios desconsideraram o inciso primeiro do artigo 2º da Lei do PSPN, mesmo este sendo claro o suficiente sobre o procedimento dos municípios em relação ao piso salarial inicial da carreira docente:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008).

³⁸ Qualidade de vida aqui entendida como possibilidade de descanso, poder ficar com a família, ter lazer, cuidar de si, dentre outros.

Quadro 4 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014

Perguntas feitas aos sindicatos e às Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008	Respostas dos sindicatos (16 participaram)			Respostas das SME (17 participaram)		
	SIM	NÃO	ABS.	SIM	NÃO	ABS.
O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal?	10	03	03	13	03	01
O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais, para a formação em nível superior?	02	11	03	02	14	01
O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é inferior a R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal?	03	10	03	--	16	01
O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é superior a R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal?	02	11	03	02	14	01

Fonte: Elaborado pela autora na pesquisa de campo (2014).

Além de definir o valor do piso, a lei garantiu o reajuste anual, conforme já abordado neste trabalho. Entretanto, os municípios só passaram a cumprir essa determinação a partir do ano de 2012 com a decisão favorável do STF à constitucionalidade da lei, mesmo assim, no Território do Sertão Produtivo, apenas os municípios de Guanambi e Caetité repassam o reajuste em janeiro para os salários dos profissionais do magistério, os demais municípios pesquisados repassam o percentual nos meses posteriores, pagando-o de forma retroativa.

Ainda em relação ao Quadro 4, as respostas entre as duas instituições divergiram. Os sindicatos disseram que 11 municípios pagam valor superior ao piso, 2 afirmaram que recebem o valor do piso e 3 se abstiveram da resposta. As Secretarias Municipais de Educação de 12 municípios afirmam que os professores recebem o piso e as de 5 disseram que eles recebem quantia superior ao piso.

Enfim, a Lei do PSPN, objeto de negociação na instância federal durante tanto tempo, continua sua marcha a cada início de ano em vários municípios do Brasil.

Quadro 5 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014

Perguntas feitas aos sindicatos e às secretarias municipais de educação em relação à Lei n.º 11.738/2008	Respostas dos sindicatos (16 participaram)			Respostas das SME (17 participaram)		
	SIM	NÃO	ABS.	SIM	NÃO	ABS.
O piso salarial profissional nacional é destinado para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais?	11	02	03	16	--	01
Os profissionais do magistério público da educação básica que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência — isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais —, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB também recebem o PSPN?	02	11	03	12	05	0
Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho são proporcionais ao valor do PSPN?	11	02	03	17	--	0
A secretaria observa, na composição da jornada de trabalho, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos?	10	03	03	17	---	0

Fonte: Elaborado pela autora na pesquisa de campo (2014).

O quesito tempo/jornada de trabalho é o mais complexo. Os secretários foram unânimes em responder que cumprem o que a lei prescreve. A maioria dos sindicatos disse que o município cumpre a lei. Todavia, quando buscamos compreender o sistema utilizado na distribuição da carga horária, percebemos as desculpas utilizadas pelos gestores para afirmarem que cumprem a referida lei.

O tempo/jornada de trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) não é organizado tendo o PSPN como referência. Quando questionamos como se efetiva a distribuição da carga horária desses profissionais, obtivemos como resposta que, para esses professores, a SME paga o planejamento, 10% sobre os salários; e as justificativas giram em torno de que o quantitativo de professores é pequeno e não tem como substituí-los, um vez que as crianças são pequenas e não podem ficar revezando professor. A realidade é que esses professores trabalham as 40h integralmente em sala de aula e utilizam seu repouso semanal para elaborar os planejamentos e efetuar as correções das atividades dos alunos e não conseguem visibilidade sequer com seus representantes.

Em todos os municípios pesquisados o tempo/jornada de trabalho dos professores é de 20 ou 40h. Quando aplica-se a distribuição dos 2/3, esse tempo fica fracionado, 13h para os professores que atuam com 20h e 26h para os que atuam com 40h. A função de administrar esse tempo/jornada de trabalho apresentou dificuldades para os municípios, em particular para os de pequeno porte. O projeto inicial, desenhado pela categoria e mediado pela CNTE, relativo ao tempo/jornada de trabalho de 30h, tinha por base uma aplicação prática. Os professores trabalhariam as 20h em um turno, o que corresponde à assistência a suas turmas, utilizariam os 2/3 e, no turno oposto, cumpririam 1/3 do tempo/jornada de trabalho, as 10h restantes, com as atividades de estudos, os planejamentos, as correções e as elaborações de atividades, dentre outros. Como é histórico na educação brasileira, como afirmava Anísio Teixeira, conseguimos “meia vitória”, mas avançamos em termos de política pública no que se refere a tempo/jornada de trabalho.

Há também a questão do pagamento dos vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho (terceira linha do Quadro 5). Quanto a isso, 100% das SME e 69% dos sindicatos disseram que são proporcionais ao valor do PSPN.

Como a história é dinâmica e o movimento é sinuoso, registramos também retrocessos. Os capitalistas no século XIX e no início do XX, quando os trabalhadores travaram duras lutas pela obtenção da fixação/redução da jornada de trabalho e de melhores salários, recorreram à maquinaria (BRUNO, 2011). O Estado/gestor utiliza contratos de serviços terceirizados, temporários. Os professores, com distintas denominações — adjunto, substituto, horista, auxiliar de ensino — assumem o trabalho com o tempo/jornada de trabalho integral. Desse modo, apenas os professores efetivos atuam conforme as definições da Lei do PSPN.

O § 2º do art. 2º da Lei do PSPN define quem são os profissionais do magistério público da educação básica. Perguntamos a nossos interlocutores se esses profissionais que desempenham as atividades de suporte pedagógico à docência — isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais —, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB, também recebem o PSPN (segunda linha do Quadro 5). Os secretários e os dirigentes sindicais possuem o mesmo entendimento: todos são considerados profissionais do magistério, portanto, seus salários são pagos tendo o PSPN como referência. A exceção é o município de Contendas do Sincorá, onde o professor exercendo a função de coordenador pedagógico não recebe o PSPN.

As respostas atribuídas à pergunta relacionam-se com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (PCRM) de cada município. Alguns definem o mesmo piso para

todos os profissionais do magistério de acordo com os respectivos níveis e acrescentam um percentual para o exercício da função que está desempenhando. De modo que, ao término do exercício da função, retira-se o percentual.

Ainda em relação ao posicionamento dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei do PSPN, o Quadro 6 aborda os pontos relacionados com os professores inativos, o prazo limite para o pagamento do piso, a cooperação técnica da União com os estados e os municípios e o plano de carreira e remuneração do Magistério.

Quadro 6 – Posições dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação em relação à Lei n.º 11.738/2008 no Território do Sertão Produtivo – 2014

Perguntas aos sindicatos e às Secretarias Municipais de Educação sobre a Lei n.º 11.738/2008	Respostas dos sindicatos (16 participaram)			Respostas das SME (17 participaram)		
	SIM	NÃO	ABS.	SIM	NÃO	ABS.
As disposições relativas ao piso salarial de que trata a Lei do PSPN são aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo <u>art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003</u> , e pela <u>Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005</u> ?	—	13	03	—	17	0
A Secretaria Municipal de Educação respeitou o prescrito no parágrafo segundo do artigo 3º da Lei 11.738/2008, que estabeleceu o prazo limite de 31 de dezembro de 2009 para pagamento de salário inferior ao do piso vigente e resguardou as vantagens daqueles que percebiam valores acima do estabelecido na Lei?	04	09	03	12	05	0
O município recebe cooperação técnica da União para assegurar o pagamento do piso, assessorando-o no planejamento e no aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos?	04	09	03	05	12	0
O Município elaborou ou adequou o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do <u>art. 206 da Constituição Federal</u> ?	07	06	03	13	04	0

Fonte: Elaborado pela autora na pesquisa de campo (2014).

O § 2º do artigo 3º da Lei n.º 11.738/2008, como indicado no quadro, estabeleceu o prazo limite de 31 de dezembro de 2009 para pagamento de salário inferior ao do piso vigente e resguardou as vantagens daqueles que percebiam valores acima do estabelecido na lei. Perguntamos a nossos colaboradores se a SME considerou esse dispositivo, porém não houve

consenso entre as respostas: apenas 4 sindicatos disseram que sim, houve esse cuidado e buscou-se a implementação. Mas 12 Secretarias Municipais de Educação afirmaram que cumpriram o dispositivo legal, mantiveram as vantagens daqueles que percebiam valores acima do estabelecido na lei. Todavia, os municípios fizeram a adequação considerando a remuneração e não o salário base dos professores, e mesmo assim outros preferiram o julgamento da ação que se encontrava em tramitação no STF, aspectos já apresentados na introdução deste capítulo.

No que concerne ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério que deveria ser elaborado ou adequado à Lei do PSPN até 31 de dezembro de 2009 pelos municípios, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal, as respostas se distanciaram. 44% dos sindicatos argumentaram que os gestores fizeram a adequação. Já 76% das SMEs declararam que os planos foram elaborados e/ou adequados conforme recomendou a Lei. Em Palmas de Monte Alto o PCRM foi elaborado por intervenção jurídica, e muitos municípios que elaboraram seus planos não os põem em prática.

No que se refere à cooperação técnica da União ao município, no sentido de orientar os gestores para assegurar o pagamento do piso, assessorando-os no planejamento e no aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos, 56% dos sindicatos e 70,5% das SME disseram que não recebem essa cooperação.

A lei do PSPN estendeu seus benefícios para os professores aposentados e pensionistas. Entretanto, esse direito não é assegurado a nenhum dos municípios pesquisados. Em virtude dessa revelação, abordaremos o assunto em tópico específico (item 3.6).

Os dados aqui expostos revelam que a política pública proposta pelo Estado brasileiro para regular tempo e salário na educação básica pública não vem sendo executada a contento. Ela continua sendo objeto de negociação entre os sindicatos e as Secretarias Municipais de Educação ano após ano.

3.6 A Lei do PSPN, a carreira e o regime de previdência

Mesmo os que acompanham à distância o cotidiano de trabalhadores têm percebido que o assunto da previdência tem provocado bastante sofrimento para a categoria dos professores quando estes saem da ativa e buscam ingressar no sistema previdenciário, ou seja, aposentam-se. Para os profissionais do magistério público da educação básica da Rede Municipal esse caminho ficou mais tortuoso depois da mudança de regime jurídico dos

servidores públicos, recomendada pela CF de 1988. A legislação facultou aos servidores estatutários ter previdência própria, ou manter-se vinculados ao regime geral de previdência. Na década de 1990, período em que ocorreu a reforma política e administrativa nos municípios, por consequência das instituições das Leis Orgânicas Municipais, muitas prefeituras implantaram os próprios regimes de previdência, seguindo uma tendência dos Estados. Outras optaram por continuar vinculadas ao regime geral.

Com o transcorrer do tempo, algumas prefeituras não conseguiram manter seus próprios fundos e retornaram ao regime geral, o do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), principalmente os municípios de pequeno porte. Os municípios que integram o Território do Sertão Produtivo não possuem regimes próprios, estão vinculados ao INSS, inclusive Guanambi chegou a instituir o fundo juridicamente, colocou-o em funcionamento, mas retornou ao INSS.

Inserir-se nessa breve contextualização a Lei do PSPN aprovada em 2008, que estende seus benefícios de ordem salarial aos profissionais do magistério público da educação básica que estão inativos, os aposentados e pensionistas. Todavia, o INSS não tem garantido esse direito. Esses profissionais que trabalharam em municípios que não possuem fundos próprios de previdência, ao se aposentarem, passaram a receber o salário mínimo. Ou seja, os professores que atuam na Rede Pública Municipal, quando se tornam inativos, não recebem o PSPN. Isso constitui um grande problema de ordem social e econômica para essa categoria, que ainda na ativa enfrenta uma série de problemas de saúde e quando entra no processo inativo necessita de mais cuidados e tem seu vencimento diminuído drasticamente.

A falta de comprometimento dos gestores com a categoria, quando seus profissionais se tornam inativos, é evidente. Chama a atenção, também, o comportamento dos sindicatos que, em sua maioria, deixam de ser combativos e optam por “lavar as mãos”, não enfrentam o problema.

Ao serem questionados pela pesquisadora sobre as disposições relativas ao piso salarial de que trata a Lei do PSPN no art. 2º § 5º, sobre a aplicação a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da E.C. n.º 41, de 19 de dezembro de 2003 e pela EC n.º 47, de 5 de julho de 2005, todos, 100% dos representantes dos sindicatos e das Secretarias Municipais de Educação, disseram que não, os professores não recebem o piso após se tornarem inativos. Uma secretária chegou a comentar que depois que o professor se aposenta, desvincula-se, a SME passa a não ter mais responsabilidade com o profissional. O problema passa a ser entre o professor e o INSS.

Também detectamos com a pesquisa que os profissionais do magistério enfrentam outros problemas com o processo de aposentadoria. As aposentadorias não são concedidas pelo INSS porque não constam no sistema os repasses que devem ser realizados pelo órgão empregador. Ou seja, a prefeitura faz o desconto na folha, mas não efetua o depósito no INSS. Em outros casos desconta-se um valor no contracheque do funcionário e repassa-se outro valor, inferior, para o INSS.

Na legislação brasileira o empregador que desconta do empregado e não recolhe para o órgão para o qual o desconto deve ser feito, está cometendo um crime de apropriação indébita. Apesar disso, quando perguntamos sobre os principais embates ocorridos entre o movimento sindical docente e os gestores dos municípios em que houve necessidade de intervenção do poder judiciário, esse problema não aparece na relação de fatos/queixas levados à justiça pelo sindicato. Dentre tantas funções a desempenhar, essa é mais uma delegada aos sindicatos: acompanhar o recolhimento previdenciário dos profissionais do magistério.

Mesmo sendo conhecedores da morosidade da justiça no Brasil, o monopólio da jurisdição é do Estado. Na condição de controlador, cabe a ele, juiz, resolver os conflitos, seja pela conciliação seja pela sentença impositiva.

Salienta-se que a lei deve ser interpretada de forma inteligente; quando ela causa um absurdo, algo está errado e precisa ser revisado sob o olhar dos estudiosos desse campo do conhecimento. Entretanto, não é preciso estudar Direito para entender o problema de uma pessoa pagar o fundo durante todo o período que esteve na ativa, com um determinado valor, e receber um salário inferior quando passa à inatividade.

A Figura 1 ilustra o salário de um professor de nível 2, com formação superior e o tempo/jornada de trabalho de 40h semanais. Quando estava na ativa o professor recebeu auxílio-transporte, incentivo à titulação e tempo de serviço no valor de 5% sobre o salário base a cada cinco anos de efetivo serviço. A soma de todos esses direitos, conquistados historicamente, compõe a remuneração.

Figura 1 – Contracheque do Professor em atividade no Ensino Fundamental com carga horária de 40 horas semanais na rede municipal da Bahia – novembro de 2014

01 - EDUCACAO		PRACA HENRIQUE PEREIRA DONATO 90 QD-29 LI-22			Demonstrativo de Pagamento de Salário	
CNPJ : 13.982.640/0001-96		PERIODO : Novembro / 2014				
Emp.	Local	Depo.	Sitor	Seção	R	
01		PROFESSORIA N2				
Cód.	Descrição	Referência	Vencimentos	Descontos		
0051	Vencimento		2.927,32			
422	Aux. Transporte 16% 40 H		115,84			
76	Incent. Titulacao 6%		175,64			
01A2	Quinquenio	3	439,10			
0651	Contrib. Sindical			21,72		
0901	INSS	11		389,62		
0902	Imposto de Renda	15		110,68		
			Total de Vencimentos	Total de Descontos		
			3.657,90	522,22		
			Valor Líquido →	3.135,68		
Salário Base 2.927,32		Sal. Contrib. INSS 3.342,08	Base Calc. F.G.T.S. 0,00	F.G.T.S. do Mês 0,00	Base Calc. IRPF 2.972,73	Faixa IRPF 15


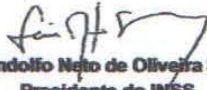
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Ao postular a aposentadoria o professor informa ao INSS, por meio dos contracheques, os últimos salários recebidos para que seja realizado o cálculo. O contracheque exposto na Figura 2 pertence ao mesmo professor da Figura 1, que está na condição de aposentado.

Esclarecemos que não estamos falando de salários que ultrapassam o teto do INSS, R\$ 4.663,75, mas sim de uma remuneração de R\$ 3.135,68, que é rebaixada para R\$ 2.154,21 quando o profissional se torna inativo. Esse valor não é reajustado de acordo com o percentual do piso salarial.

A cada ano o salário do professor aposentado perde o poder de compra até chegar ao salário mínimo. Para compreender melhor essa realidade buscamos informações com uma professora que se aposentou em 2009, um ano após a implantação da Lei do PSPN. Ao se aposentar, mesmo com a redução ela recebia cerca de 3 salários mínimos, em julho de 2015 estava recebendo pouco mais de um salário mínimo, segundo a professora a redução foi de mais de 60%.

Figura 2 – Comprovante de salário/aposentadoria do professor do Ensino Fundamental com Carga Horária de 40 horas semanais na rede municipal da Bahia – dezembro de 2014

 PREVIDÊNCIA SOCIAL <small>INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL</small>		SEQ: 073647 DATA: 22/12/2014	
CARTA DE CONCESSÃO / MEMÓRIA DE CÁLCULO			
		OL	NB
		04.026.030	168.001.888-1
<p>COMUNICAMOS QUE LHE FOI CONCEDIDO APOSENTADORIA P/TEMPO DE CONTRIB (PROFESSOR) (57 168.001.888-1 REQUERIDO EM 11/12/2014 COM RENDAMENSAL DE R\$ 2.154,21 CALCULADA CONFORME ABADIO, COM INÍCIO DE VIGÊNCIA A PARTIR DE 01/11/2014</p> <p>CASO NÃO TENHA FEITO OPÇÃO PELO CRÉDITO EM CONTA CORRENTE OU POUPANÇA, COMPAREÇA A PARTIR DE 19/01/2015 NA INSTITUIÇÃO BANCÁRIA INDICADA ABAIXO, MUNDO, OBRIGATORIAMENTE, DO DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO APRESENTADO NO ATO DO REQUERIMENTO DO BENEFÍCIO, OS CRÉDITOS SUBSEQUENTES SERÃO EFETUADOS NO 3 DIA ÚTIL DE CADA MÊS.</p>			
ORGÃO PAGADOR/AGÊNCIA BANCÁRIA: 750552 - BRADESCO - PRA GUANAMBI MUTANS PRACA ANTONIO PRIMO SN VIA SEGURADO		 Lindolfo Neto de Oliveira Sales Presidente do INSS	

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

É comum ouvir casos como esse entre os professores e as lideranças sindicais em assembleias, momento em que expõem os fatos em busca de orientações e experiências diferenciadas. Os escritórios de advocacia têm-se especializado a cada dia mais, com o objetivo de mediar com o poder judiciário soluções legais para a problemática. Daí a importância de os sindicatos atuantes frearem esses abusos praticados pelo poder executivo municipal, buscando o poder judiciário, e esclarecer a ignorância por meio do diálogo. Ao cidadão não pode ser negado seu direito.

O INSS tem utilizado como subterfúgio para fazer os cálculos a exclusão da parcela variável dos salários, do tempo de serviço, da titulação, dentre outros fatores, que os profissionais do magistério pagam ao INSS e que não estão incorporados aos salários. Quando questionado sobre os baixos valores pagos aos que requerem o direito da aposentadoria após cumprir o tempo de serviço e estar na idade adequada, o INSS invoca o art. 195 da CF de 1988 para alegar a fonte de custeio. Alguém tem que pagar para que o profissional requerente possa receber, esse é um dos principais argumentos do INSS.

O Prof. Abicalil (2014) considera que esse tema está muito presente. Em sua fala fica evidente que a justificativa dada aos profissionais do magistério pelos prefeitos de que quem se aposenta pelo INSS, não tem integralidade é falsa. Desde a EC n.º 51 as prefeituras e os

estados que não sustentam regimes próprios, que é uma faculdade das prefeituras, devem garantir a integralidade dos proventos dos aposentados por meio de um fundo público complementar.

O palestrante ainda explica que se algum/a professor/a na ativa, em sua carreira, ganha mais do que o teto salarial pago pelo INSS, R\$ 4.663,75³⁹, o gestor público deve depositar o recurso adicional em fundo complementar, que pode ser próprio da prefeitura ou de um banco, para garantir a integralidade do salário. A decisão sobre a constituição de fundos complementares é anterior à emenda do piso, a EC n.º 51 da reforma da previdência.

Outra lei que tem sido bastante utilizada para o não pagamento do PSPN aos profissionais do magistério é a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar n.º 101 de 04 de maio de 2000. Vejamos a seguir como isso ocorre.

3.7 A Lei de Responsabilidade Fiscal: “pedra no caminho”

No decurso da pesquisa de campo, ao perguntar aos dirigentes sindicais e aos secretários municipais de educação se os professores estavam satisfeitos com o PSPN, eles responderam que sim. Os dados apresentados no Quadro 2, página 61 deste trabalho, retratam que houve reajuste e os salários melhoraram consideravelmente para algumas regiões do país, a exemplo do TSP, onde os professores recebiam salário mínimo por 40h de trabalho.

Ainda assim, encontramos situações contraditórias que envolvem a Lei do PSPN. Os municípios com menos de 30 mil habitantes, cuja maioria dos funcionários é composta por professores, segundo seus dirigentes, enfrentam problemas com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Os gestores utilizam o discurso falacioso para alegar que possuem dinheiro, mas não podem pagar aos professores porque ultrapassa o percentual determinado pela LRF. Desconhecemos qualquer planejamento dos municípios com definição orçamentária transparente em que consta os percentuais do Fundeb que obrigatoriamente são usados para pagar os profissionais do magistério.

Muitas leituras foram feitas para decifrar essa incompatibilidade, sempre com o cuidado de não ter que explicá-la juridicamente. Contudo, “no meio do caminho tinha uma

³⁹ Índice reajustado pelo INSS (BRASIL, 2015). [BRASIL. Ministério da Previdência Social. Benefícios: índice de reajuste para segurados que recebem acima do mínimo é de 6,23% em 2015. In:_____. **Notícias**. Brasília: MPS, 2015. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/noticias/beneficios-indice-de-reajuste-para-segurados-que-recebem-acima-do-minimo-e-de-623-em-2015/>. Acesso em: fev. 2015]

pedra” e sua obstrução só foi possível a partir da explicação do prof. Carlos Augusto Abicalil em palestra proferida na PUC-GO, já mencionada neste trabalho.

O PSPN é objeto da EC n.º 53 de 2006 de autoria do referido professor quando deputado federal no período de (2003-2007). Ela institui o piso salarial profissional nacional em lei federal. Anterior a essa emenda o piso estava previsto no inciso V do art. 206 da CF, sem o adjetivo “nacional”, o que dava a entender que cada estado e município fixava o piso de acordo com sua legislação local. Compreensão que levou à Lei do piso por 2 anos ao STF. A lei foi de 2008, mas só entrou em vigor em 2011, no ano seguinte à decisão do STF (ABICALIL, 2014).

A EC n.º 53, conhecida como emenda do Fundeb, foi um marco na educação pública brasileira, pois alterou outros assuntos, entre estes a consideração da Lei do PSPN como federal. Com a promulgação da lei, foi possível atender os profissionais que integram o magistério da educação básica pública. Todavia, esse atendimento é parcial, como reconhece o autor da emenda, Abicalil (2014), que explicou que a lei não se estende ao conjunto dos profissionais da educação.

O inciso VIII do art. 206 da CF, incluído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal. A Lei do PSPN utiliza os termos “profissionais do magistério público da educação básica”, limitando-os aos profissionais que exercem a docência e aos que realizam suporte pedagógico à docência, conforme §2º do art. 2º:

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao mesmo tempo, o convívio com contradições é evidente: a mídia critica os baixos salários; a categoria se mobiliza, luta por melhores salários, conquista junto ao governo federal o aumento do financiamento da educação; e os membros da sociedade política se opõem. Alguns governos municipais não fazem esforço algum para implantar uma política séria, contínua de aumento dos salários dos profissionais da educação. Os sindicatos organizam greves, paralizações, denunciam ao Ministério Público, mas os avanços são poucos. O governo federal propõe uma política de formação continuada com avaliação periódica de desempenho profissional e de carreira, vista como um mecanismo para melhorar

a remuneração dos docentes e conseqüentemente a qualidade da educação; e alguns governos estaduais e municipais optam por implantar a política de bônus de salário⁴⁰.

Todo esse encadeamento feito até aqui é para afirmar, com base nas reflexões feitas por Abicalil (2014), que não há como relacionar todas essas necessidades e lutas históricas com a LRF. *“Educação e saúde são essencialmente presença humana, significam contratação de pessoas qualificadas, de bem com a vida, para fazer com que a vida no centro de convivência seja boa, mais ainda se for de tempo integral, 7h por dia”*.

Não existe nenhum serviço público que faz com que os profissionais convivam com as mesmas pessoas durante tanto tempo no ano como o serviço de educação. A convivência é diária, durante 200 dias, no mínimo, por ano, anos seguidos, consecutivos. Isso reforça a convicção de que não é possível avançar na área educacional tendo a LRF como referência.

Alguns gestores das Secretarias Municipais de Educação justificam não poder cumprir a Lei do PSPN porque vai de encontro à Lei de Responsabilidade Fiscal. Os professores ficam impedidos de receber o PSPN porque, quando o setor financeiro da prefeitura aplica o reajuste anual no PSPN, o percentual consentido, 54%, pela LRF ultrapassa os limites permitidos, e os gestores ficam impossibilitados de pagarem. Esse é o registro de um embate entre duas leis federais: LRF e PSPN.

Em um primeiro momento essa é uma questão que se apresenta com contornos difíceis, porque existe choque de valores entre equilíbrio fiscal e direito dos profissionais do magistério que foi resgatado pela Lei do PSPN. Registra-se que o pagamento dos profissionais do magistério é efetuado com recursos do Fundeb e possui legislação específica, fundo contábil e CNPJ separado. O gestor pode, inclusive, utilizar até 100% dos valores do fundo para pagar a remuneração dos profissionais do magistério, conforme prescreve o art 22 da Lei n.º 11.494/2007: *“Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”* (BRASIL, 2007).

Uma possibilidade com relação à LRF seria os gestores utilizarem a transparência para com a sociedade civil e o movimento sindical. O enfoque dessa ação deve envolver principalmente os contratos realizados e os cargos de confiança.

⁴⁰ Política de bônus, forma de pagamento aos professores que obtiverem êxito junto aos alunos e as instituições onde trabalham sejam bem avaliadas. Freitas (2012, p. 383) denomina-a de “neotecnicismo” ao afirmar que “no centro está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados [...]” E continua “o pagamento através de bônus definidos pelo desempenho dos alunos contribui para agravar estas fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério [...]” (FREITAS, 2012, p. 393).

Dirigentes sindicais pontuaram, no decorrer da entrevista, que o aumento do percentual da folha de pagamento diz respeito ao número exorbitante de contratos realizados pelos gestores, o que nem sempre garante a qualidade do serviço público. Muitos compromissos de campanha estão sendo assumidos por meio do contrato temporário. Ao desconsiderar o princípio da razoabilidade, dentro da lógica apresentada pelos sindicalistas, o contrato deixou de ser exceção, caso especial, e passou a ser regra no serviço público, desabonando a obrigatoriedade do concurso público, prerrogativa legal e necessária para entrar no serviço público.

Com relação à Lei do PSPN, tendo como parâmetro a LRF, por meio dos diálogos realizados com os interlocutores da pesquisa conseguimos extrair três preocupações que são procedentes. A primeira relaciona-se a quem fez a lei: o congresso. E muitos deputados, inclusive eleitos por professores, têm interesses outros que não o da coletividade e vão para o congresso para defender outra plataforma, não estão preocupados com a educação, tampouco com seus profissionais.

A segunda refere-se a quem aplica a lei: o gestor. Nem sempre esse gestor, por força de sua formação, possui o conhecimento adequado na área educacional. Seus assessores relegam o assunto para segundo plano, e os conflitos vão parar no judiciário.

A terceira preocupação diz respeito a quem vai interpretar a lei: o juiz. Como vai fazê-lo? Espera-se do juiz a análise da lei tendo como parâmetro a CF, a percepção sobre os valores que a lei possui — se colidem ou não com a CF — sem desconsiderar sua qualidade de carta política. A CF é uma opção política da sociedade e deve traduzir seus valores, os princípios por essa sociedade defendidos: o da dignidade da pessoa humana, o da igualdade, o da eficiência e o da ética. Caso a interpretação que se está dando a Lei estiver desvirtuando a CF, ela é inconstitucional.

O texto abaixo, extraído de uma lei municipal que instituiu o Plano de Cargos e Salários dos profissionais da educação, reforça as preocupações externadas pelos entrevistados:

Art. 93. O Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN para os Profissionais do Magistério, público municipal, será efetivado através dos recursos do FUNDEB, aplicando no mínimo 60% (sessenta por cento) da receita anual, não podendo ultrapassar o montante de 70 % (setenta por cento) do referido recurso, em dispêndios relativos ao pagamento e obrigações patronais dos Profissionais do Magistério no interstício dos últimos 12 meses sem que a complementação da União ao PSPN tenha sido efetivada, quando ultrapassado o referido teto, respeitando o valor mínimo estabelecido para o PSPN, todas as gratificações sofrerão rebaixamento percentual, visando adequação ao limite estabelecido, preservando o equilíbrio financeiro e os

tetos referentes à Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF. (SÃO Félix do Coribe, 2014).

O texto expressa o tamanho do equívoco entre os legisladores, o executivo e o próprio sindicato, uma vez que não registrou nenhuma insatisfação acerca do assunto. Desse modo, permitiu que uma lei complementar se contraponha a uma lei federal e que todos os avanços conquistados no corpo da lei, as gratificações, sofram rebaixamento caso atinja o percentual permitido pela LRF.

Destacamos a procedência das preocupações, tendo em vista que a lei do PSPN já ficou paralisada por dois anos no STF. Ademais, encontramos gestores que estão retrocedendo na aplicação da lei porque entendem que ela não possui a compreensão de todos os juízes, uma vez que a decisão foi bastante apertada, conforme informou o iG Brasília:

Nesta quarta, o plenário retomou o julgamento da carga horária do magistério e o ministro Peluso considerou inconstitucional a definição da jornada de trabalho, empatando o placar em 5 votos contra a carga horária e 5 a favor. O ministro José Antonio Dias Toffoli se absteve da votação. Seguindo o voto do ministro relator, Joaquim Barbosa, o plenário decidiu manter o artigo da lei que separa um terço das 40 horas semanais de trabalho para realização de atividades fora da sala de aula, e a Lei do Piso passa a valer na íntegra sem nenhuma alteração. (LEÃO, 2011).

Muitos prefeitos deslocaram-se para Brasília para reclamar do piso, a audiência pública foi realizada na câmara, com a participação do secretário da Articulação do sistema de ensino para discutir a incompatibilidade entre a Lei do PSPN e a LRF. Dos prefeitos foi requerido, pelo citado secretário, que respondessem à questão: o que vale mais, a Constituição Federal ou uma Lei Complementar?

No site do MEC criou-se um espaço para tirar dúvidas na ocasião em que foi implantado o Fundef, momento em que apareceu a dificuldade de colocar em ação as duas leis. Foi enviada ao portal a seguinte questão: “A LRF impede o cumprimento da aplicação dos 60% do FUNDEF destinados ao pagamento da remuneração do magistério?”. Registrou-se a resposta:

A obrigação de Estados e Municípios destinarem o mínimo de 60% do FUNDEF, para fins de pagamento da remuneração do Magistério, emana da Constituição Federal, portanto fora do alcance de outro mandamento infraconstitucional que contenha regra distinta. A Lei de Responsabilidade Fiscal, ao estabelecer o limite máximo de 54% das receitas correntes líquidas, para fins de cobertura dos gastos com pessoal, não estabelece mecanismo contraditório ou que comprometa o cumprimento definido em

relação à utilização dos recursos do FUNDEF. Tratam-se de critérios legais, técnica e operacionalmente amigáveis.⁴¹

É fato que o prefeito que não paga o PSPN aos professores comete improbidade administrativa, se ele paga o PSPN e fere a LRF, também pratica improbidade. Como resolver o impasse? Levar o assunto para o STF. Não se tem registro que algum prefeito tenha encaminhado o questionamento ao STF. O que realmente preocupa os prefeitos não é a LRF, é o significado que a Lei do PSPN possui e propõe, ou seja, consolidar uma política continuada, com gastos continuados, conforme vem ocorrendo nos últimos anos com o aumento do PIB, destinado à educação. Segundo Patu (2015) em 2008 o investimento do PIB na educação foi 5,4% e em 2013 chegou a 6,6%. A proposta é chegar aos 10% em 2024 previsto no novo PNE, Meta 20 “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 e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”.

O salário é condição *sine qua non* para a sociabilidade do capital, na medida em que é apenas uma parte do que foi produzido e que volta para o trabalhador em forma de ordenado. A outra parte é a do trabalho não pago que é apropriado pelo capitalista. Segundo Bernardo (2004), a exploração da força de trabalho é maior na medida em que os salários apenas repõem as condições mínimas de sobrevivência. É nesse sentido que reside a dificuldade de assegurar aos professores da educação básica pública, principalmente aos que residem nas cidades de médio e grande porte, um salário digno, capaz de garantir uma existência que proporcione qualidade de vida.

A realidade presenciada nos últimos anos por toda sociedade civil em relação à educação é do uso da manobra política por parte do presidente, dos governadores e dos prefeitos, esses utilizam de um discurso fantasioso e sem sustentação jurídica para não cumprirem as determinações legais.

Uma das manobras corriqueiras tem sido a contratação de professores sem concurso público por meio de contrato temporário, como é visível na reportagem abaixo, exibida na segunda edição do telejornal da TV Anhanguera de Goiânia em 18/03/2015:

A Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) abriu as inscrições para o processo seletivo simplificado com 1.805 vagas para professores temporários. Os salários variam entre R\$ 654,22, para carga

⁴¹ Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#29>. Acesso em: 17 mar. 2015.

horária de 20 horas, a R\$ 1.308,44, para 40 horas. Os candidatos podem se inscrever gratuitamente até o próximo dia 30 de março. O edital pode ser conferido no site da Secretaria de Gestão e Planejamento de Goiás (Segplan), responsável pela análise curricular dos candidatos. O prazo para contratação dos professores temporários será de três anos. Os aprovados serão divididos nas escolas de todo o estado. No total, 5% das vagas serão destinadas aos portadores de deficiência. (TV ANHANGUERA, 2015).

Em situações avessas registramos ainda que as políticas públicas educacionais aprovadas a nível federal e, por força de lei, extensivas a todos os entes federados vêm dando respostas mais eficazes nos pequenos municípios e têm alterado as condições sociais de seus beneficiados e das localidades onde residem. A declaração da dirigente sindical do município de Malhada de Pedras/BA é bastante ilustrativa: *“depois que passou a receber o PSPN o professor passou a ser visto sob outra forma pelo comércio local, além de melhorar seu bem estar e ter conseguido adquirir sua casa própria”*. Por conseguinte, não podemos afirmar essa mesma prática nas cidades médias e grandes, uma vez que o PSPN não é compatível com as despesas necessárias à sobrevivência dos professores, devido ao custo de vida ser superior às cidades pequenas, como o uso do transporte, do aluguel, do custo dos serviços. Nesse contexto de adversidade, ao produzir sua existência em melhores condições, os professores da rede municipal que atuam nos pequenos municípios passam a produzir novos princípios, novas ideias, de acordo com as novas relações sociais estabelecidas; como defendia Marx (1996, p. 206), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral [...]”.

Essa realidade possui outro lado, contraditório e perverso: a universalização das matrículas no Ensino Fundamental foi custeada pelos professores que atuam nesse segmento mediante os poucos salários recebidos para trabalhar com um grande número de alunos por turma, em escolas com péssimas condições estruturais. Essa tese também foi defendida por Gentili em conferência realizada no X Seminário da Rede Estrado em agosto de 2014. Para o conferencista a expansão, a ampliação e a democratização dos sistemas educacionais na América Latina e Caribe foram feitas sob um processo, cada vez mais intenso e precário, das condições de trabalho docente. Assim, este operou como uma forma de subsídio, por meio de sustentação indireta, para a expansão dos sistemas educacionais nesses países⁴².

⁴² Anotações feitas pela autora no decorrer da conferência *Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa*, proferida pelos professores Adriana Puiggrós (Deputada Federal da Argentina), Pablo Gentili (Secretário Executivo do CLACSO) e Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-Minas), realizada no X Seminário Internacional da Rede Estrado, em Salvador, 12 de agosto de 2014.

O Estado brasileiro continua expandindo seu sistema e propondo políticas educacionais que sustentem essa expansão, inclusive em relação ao salário do professor, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 17, que propõe equiparar o valor do piso salarial do professor da educação básica ao valor médio do piso dos demais profissionais com formação equivalente. Isso implica ainda muitas lutas por parte do movimento docente e de seus sindicatos para materializar essa política.

4 O TEMPO DE TRABALHO E O COTIDIANO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Nesta seção apresentamos uma exposição da luta dos professores em atuação sindical pela conquista da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) n.º 11.738/2008. Também discorremos sobre o cotidiano de trabalho de professores que atuaram no 5º ano do ensino fundamental em 2014, na Rede Municipal de educação, em diferentes escolas de seis municípios que compõem o Território do Sertão Produtivo da Bahia.

Não temos a intenção de generalizar esses dados ou usá-los como representatividade amostral quantitativa, uma vez que esta pesquisa é de cunho qualitativo, mas auxiliar no conhecimento do perfil das pequenas e das médias cidades localizadas no interior do estado, no Território do Sertão Produtivo, com população inferior a 100 mil habitantes. Destacamos os traços constitutivos desse território, a cobertura de matrículas, o Ideb na rede municipal de ensino, o uso do tempo das professoras vinculadas à rede e o papel dos sindicatos na conjuntura educacional, em épocas de busca pela valorização do trabalho docente consubstanciado na Lei do PSPN.

Entendemos que a escola na sociedade capitalista pauta-se, também, pelas regras das empresas que atuam em outros ramos de serviço onde prevalece uma intensa burocratização que contribui para racionalizar a ação pedagógica, cujo tempo passou a ser matematizado e definido enquanto categoria que se insere no pensamento lógico (IANNI, 2005; TEIXEIRA; LEAL, 2009).

A sociabilidade do capital em expansão vem subsumindo a educação e a escola, complexificando as formas de exploração do trabalho do professor, utilizando seu tempo, ao retirar suas horas em casa ou ao pagar-lhes baixos salários. Aquilo que se economiza no salário do professor é utilizado no financiamento da inclusão universal do acesso ao Ensino Fundamental. Perde-se na qualidade da remuneração do professor para ostentar estatísticas que nem sempre correspondem à realidade. O piso que deveria ser o salário inicial para os professores com formação em nível médio na modalidade normal passou a ser o teto em manobras efetuadas pelo executivo, apropriador de mais trabalho não remunerado.

O tempo na escola é regido por leis que disciplinam todas as ações humanas, é fatiado em marcadores diversos — calendários, horários, sirenes. Predomina nesse espaço a concepção do tempo linear, que se cumpre dentro de uma rotina pré-estabelecida, que busca

uma produtividade controlada por mecanismos externos à escola. O tempo escolar é também distribuído em minutos, horas, dias, semanas e orienta o cotidiano de alunos, funcionários, professores; além de alterar a rotina das famílias que passam a conciliar o seu planejamento de acordo com o tempo definido pela escola.

O Estado, por sua vez, coloca em ação um aparato de leis que visam a monitorar as ações desenvolvidas no interior das escolas; todavia, quando o assunto é jornada de trabalho/tempo dos professores, os conflitos aumentam. Historicamente, esse tema não recebeu a devida atenção por parte do Estado, que se esquivava o quanto consegue, postergando a aplicação da Lei do PSPN. Por outro lado, as intervenções e as decisões, quando encaminhadas pelos órgãos competentes, tanto de gestão como de controle, aproveitam as lacunas da Lei e resolvem a questão aplicando seus próprios critérios.

A ação definida a partir dos critérios estabelecidos nos estados e nos municípios gera conflitos entre os gestores e a categoria de professores, visto que em um mesmo município professores da rede estadual cumprem carga horária/tempo diferente da exercida pelos professores que atuam na rede municipal. A própria rede de ensino apresenta variação, como abordado no capítulo anterior. Agir diante de situações dessa magnitude não constitui tarefa simples, a lógica de compreensão do tempo por parte dos gestores indica um tempo passível de controle, por isso utilizam ponto eletrônico ou livro de ponto, as leis são pensadas nessa direção. “Nas sociedades modernas e contemporâneas, a noção de tempo e as formas de cômputo temporal correspondem aos ordenamentos da sociedade industrial, urbana e mercantil, marcados pela produtividade e pela razão instrumental” (TEIXEIRA; LEAL, 2009, p. 3).

Os documentos legais revelaram ações e comportamentos diversos e heterogêneos, ainda que a lei seja a mesma para todos. Essas ações ficam claras quando trata-se da hora/aula no Brasil que, historicamente, na educação básica, variava entre 45 e 50 minutos; bastou que os professores conquistassem o direito legal de trabalhar no máximo 2/3 de sua carga horária com os alunos para que o discurso mudasse de tom, o entendimento atual, por parte de alguns gestores, é que a hora/aula é de 60 minutos, hora/relógio.

Bernardo (1993) define a classe dos burgueses e a dos gestores como capitalistas, sendo uma de suas características o controle sobre o tempo alheio. A constante luta dos docentes sobre o uso de seu tempo, na conjuntura educacional atual, é indispensável no combate à expropriação de seu tempo pelo gestor.

4.1 Território do Sertão Produtivo da Bahia: traços constitutivos

Territórios são espaços de poder. Essa denominação política é utilizada para caracterizar um espaço de um país, apropriado efetiva ou afetivamente por determinado grupo social ou político. (JESUS, 2007; SANTOS, 2008).

A Bahia, para além da concepção política, utiliza o termo *território* administrativamente. Isso compreende, de acordo com Milton Santos e Silveira (2008), o arcabouço normativo, estando incluídas a legislação civil, fiscal e financeira e a implementação de infraestrutura compatível com o dinamismo da economia e da sociedade. O estado está dividido em 26 territórios de identidade. O território do Sertão Produtivo compreende 19 municípios, distribuídos em uma superfície de 23.544,55 km² com uma população composta por 439.455 habitantes, segundo dados do IBGE (2013), sendo que 45,82% das pessoas vivem em áreas rurais. Essa realidade é diferente da maioria dos estados brasileiros em que a reversão campo-cidade resultou em uma média de 20% de habitantes no meio rural⁴³.

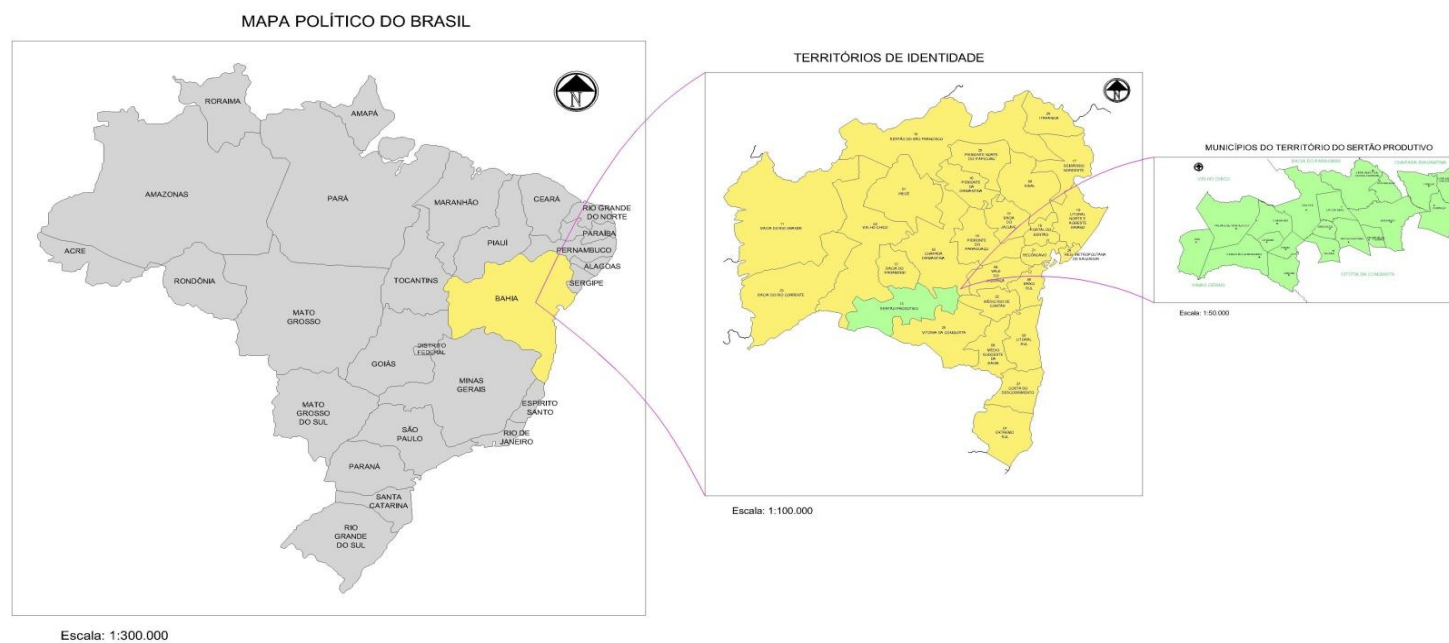
Segundo Milton Santos e Silveira (2008), o território também é revelador de diferenças, às vezes agudas, de condições de vida da população. Os 19 municípios que integram o Território do Sertão Produtivo possuem uma diversidade na produção econômica, nos aspectos geográficos, no desenvolvimento social, histórico, político, ambiental, dentre outros. Dentre eles, há tanto municípios novos, com recente emancipação política, como municípios que surgiram no século XVIII, há municípios com Índice de Desenvolvimento Social (IDS) alto, outros com IDS baixo. O Ideb também sofre variações. Essa diversidade faz da região um espaço fértil para estudos e pesquisas (FERNANDES, M., 2013).

Geograficamente o TSP está situado na Mesorregião do Centro Sul Baiano. Limita-se ao Norte com os territórios *Velho Chico*, *Bacia do Paramirim* e *Chapada Diamantina*, ao Sul com o território *Vitória da Conquista* e com o estado *Minas Gerais*, ao Leste com o território *Médio Rio de Contas* e ao Oeste com o território *Velho Chico*.

A Figura 3, composta por três mapas — Brasil, Bahia e Território do Sertão Produtivo —, apresenta a divisão política do TSP, extraído do território baiano, que é, por sua vez, parte do território brasileiro. Essa dinâmica de inter-relação dos espaços geográficos nem sempre é pacífica no espaço social e econômico.

⁴³ De acordo com o censo de 2010, a população rural no Brasil hoje representa 15,6%, ou seja, 29,8 milhões de um total de 198,8 milhões de pessoas. As informações sobre o Sertão Produtivo estão disponíveis no *site* <<http://www.fae.org.br/perfil-de-territorios/sertao-productivo.html>>.

Figura 3 – Posição Geográfica do Território do Sertão Produtivo em relação à Bahia e ao Brasil



Fonte: Adaptado por Clécio Oliveira Silva (2015)

O TSP, com sua diversidade, contribui com a produção do estado atuando em vários setores econômicos. No setor agrário muitos produtos são comercializados no mercado interno e externo, a exemplo do algodão herbáceo (em caroço), da banana, do milho, da melancia, do feijão. Todos os 19 municípios cultivam o algodão e o feijão, seja em pequenas, médias ou grandes propriedades; a diferença reside entre os produtores e sua finalidade — enquanto o algodão é produzido em larga escala pelos donos do agronegócio e serve ao capital internacional, o feijão é produzido pelos agricultores familiares e abastece o mercado interno. O milho é cultivado em 18 municípios; com o período longo de estiagem, no decorrer dos anos de 2011 e 2012, os pequenos e os médios proprietários enfrentaram dificuldades para adquirir o produto no mercado para alimentar os animais. Todavia, esses produtos *in natura* não agregam valor, não são possuidores de lucros e, ao serem exportados, geram a desindustrialização do país (FERNANDES, M., 2013).

O setor minerológico nessa região está bem desenvolvido. Os minérios estão presentes no solo escuro de muitos municípios, com destaque para Caetité, que possui extensa jazida ferrífera, 3ª maior do Brasil, e urânio, extraído há mais de 10 anos. Nos solos do município de Brumado encontram-se magnetita e talco, em exploração há mais de 30 anos.

A parte de infraestrutura, logística, carece de investimento. O TSP não possui voos comerciais em nenhum de seus municípios, os terminais aéreos são deficitários e servem à empresa dos correios, aos bancos, aos grandes empresários e aos políticos proprietários de aeronaves particulares.

As rodovias federais que cruzam o território — BR 030, 122, 342, 407 e 430 — não recebem manutenção periódica; em alguns trechos os motoristas enfrentam dificuldades para transitar. A recuperação das rodovias estaduais é demorada nessa região, tem municípios que ficam praticamente isolados, mantêm-se anos e anos à espera dos concertos das estradas.

A linha férrea integra a paisagem do TSP desde 1945, quando os trens eram utilizados para transportar passageiros e diversas mercadorias vendidas no comércio. Sua rota compreendia as cidades de Salvador, Candeias, Santo Amaro da Purificação, Cachoeira, São Félix, Cruz das Almas, Castro Alves, Ituaçu, Contendas do Sincorá e Brumado. Posteriormente alguns trechos foram desativados para transporte de passageiros e passaram a transportar os minérios dos municípios de Brumado, Tanhaçu e Caculé para Minas Gerais e outros estados. Encontra-se em construção a ferrovia *Norte e Sul*, que servirá outros municípios e escoará a produção até o porto de Ilhéus no Sul da Bahia.

Outros aspectos, de ordem mais geral, são constitutivos do TSP e podem ser visualizados na Figura 4. Nela, podemos observar as áreas de Reforma Agrária — localizadas

nos municípios de Ituaçu, Sebastião Laranjeiras e Palmas de Monte Alto — e a existência de projetos de irrigação em Livramento de Nossa Senhora, Guanambi, Urandi e Sebastião Laranjeiras. Notamos também que seis áreas de conservação estão localizadas nos municípios de Contendas do Sincorá, Urandi, Pindaí, Candiba, Palmas de Monte Alto e Guanambi. Nesse espaço, ademais, pode ser encontrado um dos maiores parques eólicos da América Latina, com 184 aero geradores, em fase de finalização das atividades de implantação. Identificamos, além disso, uma usina de geração de energia no município de Brumado.

Figura 4 – Mapa com os aspectos gerais do Território de Identidade *Sertão Produtivo* da Bahia



Fonte: BEM/SEI (2012)

No aspecto religioso, o TSP possui diversidade religiosa, com predomínio de fiéis da religião Católica. Nesse sentido, a Diocese de Caetité coordena 15 municípios e a Diocese de Livramento 4 — Livramento de Nossa Senhora, Tanhaçu, Ituaçu e Contendas do Sincorá.

O setor universitário, considerado de extrema relevância para o desenvolvimento de uma região, ganhou visibilidade no TSP no século XXI. Atualmente estão instalados e funcionando três *campi* da Uneb — Caetité/*campus* VI, Guanambi/*campus* XII e Brumado/*campus* XX —, dois *campi* do Instituto Federal Baiano — Guanambi e Brumado — e várias faculdades particulares com cursos presenciais e virtuais. A Faculdade de Guanambi é a maior e oferece os cursos de Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Psicologia, Ciências Contábeis, Administração, Direito e Engenharia Civil. Registramos que os ministérios da Educação e da Saúde, em 10/07/2015, autorizaram a abertura de 2.290 vagas para alunos de Medicina em instituições particulares de 10 estados do país. O TSP foi contemplado por meio do município de Guanambi, sendo as Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP/MOC) a instituição responsável para oferecê-lo.

Os profissionais que estão no mercado de trabalho e os aspirantes a uma vaga encontram oportunidades de especialização em várias faculdades do TSP. Mas os que pretendem ingressar na pós-graduação *strictu sensu* precisam ultrapassar os limites do TSP, nenhuma faculdade ou universidade atende a essa demanda.

A rede estadual era administrada até 2013 por quatro Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direc), com sedes nos municípios de Guanambi, Caetité, Brumado e Macaúbas. Este último não integra o TSP, mas gerenciava os municípios de Tanhaçu, Ituaçu e Contendas do Sincorá. Em janeiro de 2015, ao tomar posse o novo governador, houve uma reestruturação dos serviços públicos com o propósito de enxugar a máquina administrativa; dessa forma, em todo o TSP ficou apenas uma Direc, a de Caetité, que responde pela rede pública estadual em todo o território.

Quanto à educação municipal nesse espaço geográfico administrativo os números revelam especificidades, distanciamentos e aproximações entre os municípios, conforme exposto na Tabela 5.

Tabela 5 – Perfil do ensino na rede pública municipal do Território do Sertão Produtivo – 2014

Municípios do Território do Sertão Produtivo	Matrículas			EJA	Ideb (1)	Ids (2010)
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação Especial			
Brumado	1.483	8.111	49	875	5,6	4,64
Caculé	596	2.640	36	189	5,6	3,99
Caetité	1.360	6.008	119	872	4,5	3,71
Candiba	327	1.830	14	0	4,0	3,77
Contendas do Sincorá	253	819	9	239	4,2	3,58
Dom Basílio	396	1.769	4	116	5,0	3,67
Guanambi	1.726	8.360	204	705	4,5	4,42
Ibiassucê	245	1.355	15	127	4,7	3,94
Ituaçu	550	3.336	46	953	4,6	3,28
Iuiú	582	1.746	52	205	3,8	3,27
Lagoa Real	260	2.012	17	14	4,2	3,20
Livramento de Nossa Senhora	1.045	4.471	39	168	4,0	4,01
Malhada de Pedras	112	1.245	22	162	5,9	3,43
Palmas de Monte Alto	701	3.193	89	349	4,1	2,84
Pindai	526	2.092	26	200	4,3	3,60
Rio do Antônio	499	1.912	54	177	4,0	3,25
Sebastião Laranjeiras	328	1.343	25	180	4,7	3,53
Tanhaçu	590	2.292	19	193	4,5	3,81
Urandi	489	2.391	29	113	4,6	3,80
TOTAL	12.068	56.925	868	5.837	4,5 ± 0,6	

Fonte: Construída pela autora a partir dos dados do INEP (2014).

Legenda: (1) O Ideb refere-se ao 4º e ao 5º do Ensino Fundamental.

Extraímos da Tabela 5 as seguintes considerações: a) Guanambi lidera todas as matrículas, exceto na EJA; b) Ituaçu registra o maior número de alunos matriculados na EJA, 953, enquanto Candiba não possui nenhum aluno matriculado; c) Dom Basílio matriculou apenas 4 alunos na educação especial em 2013; e) Malhada de Pedras é o município com menor matrícula na Educação Infantil, 112 crianças; e f) Contendas do Sincorá possui o menor quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental.

Mesmo não aparecendo na Tabela 5, Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto possuem alunos indígenas/quilombolas matriculados em suas redes, sendo 66 no primeiro, 89 no segundo e 28 no terceiro respectivamente. Caetité ainda registrou matrículas em creche: 73 alunos em pré-escola e 26 em instituições conveniadas (INEP, 2014).

Quanto ao Ideb, Malhada de Pedras assume a liderança com 5,9, seguido por Brumado e Caculé, ambos avaliados com 5,6. Já o menor Ideb, 3,8, está em Iuiu. Os municípios de Ibiassucê, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto não alcançaram a meta estabelecida para o ano de 2013, atingindo 5,1, 4,6 e 4,4 simultaneamente. Rio do Antônio e

Urandi alcançaram a mesma média estabelecida, 4,0 e 4,6. Os demais municípios ficaram acima da meta prevista. Destaca-se Malhada de Pedras, cuja meta seria 3,5, mas o município alcançou 5,9. Enviamos *e-mail* à Secretária Municipal de Educação solicitando uma explicação para o sucesso alcançado na avaliação, mas não obtivemos resposta.

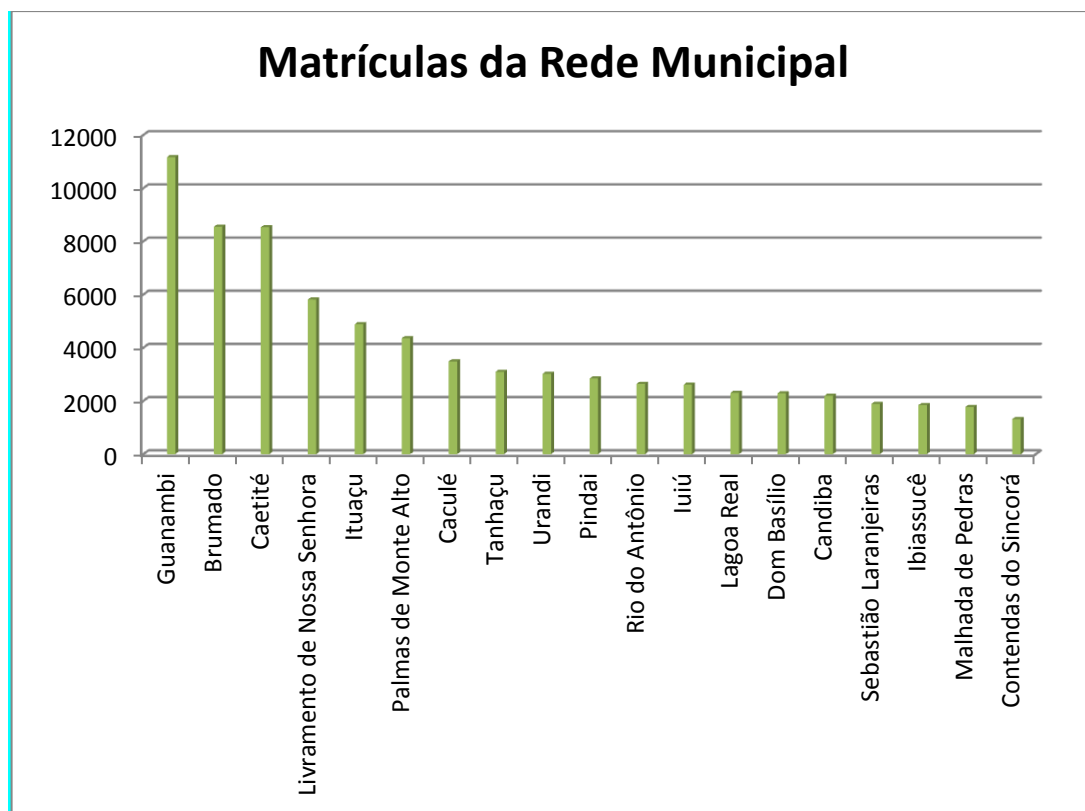
O campo total do Ideb ($4,5 \pm 0,6$) está relacionado com a média obtida entre os municípios, cujo desvio padrão é de 0,6, podendo ocorrer para mais ou para menos.

O Índice de Desenvolvimento Social – IDS, referente ao ano de 2010 apresenta um território bem equilibrado em relação ao IDS do estado da Bahia que foi de 4,25, mas se distancia do IDS da capital, Salvador que obteve 5,45. Os dois municípios com os piores resultados foram, Palmas de Monte Alto, 2,84 e Lagoa Real avaliado com 3,20 e os municípios com os melhores índices foram, Brumado 4,64 e Guanambi 4,42.

Os itens observados são comuns a todos os municípios, mas os resultados apresentam as diferenças existentes, expressam concepções, crenças e práticas institucionais que tendem a priorizar uma ação, mesmo as deliberações estando inscritas enquanto políticas públicas de estado. O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de matrículas na Rede Municipal por ordem decrescente.

De posse do número de matrículas do ano anterior, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Fazenda (MF) calculam o total do repasse do recurso destinado ao Fundeb para o pagamento dos salários dos profissionais do magistério, em um mínimo de 60%, e para a manutenção da educação básica nos estados e nos municípios da federação. Assim, por meio do Gráfico 2, visualizamos o montante dos recursos repassados aos municípios pela União após contabilizar os valores arrecadados entre os estados e municípios para custear o ensino na rede. Todavia, esse dado pode sofrer variação devido ao custo aluno/ano não ser o mesmo valor para todas as modalidades. Por exemplo, o aluno baiano matriculado nas séries iniciais do ensino fundamental urbano, em 2015, representa um valor de R\$ 2.576,36; já o aluno baiano matriculado na mesma série, no mesmo ano, porém na zona rural, constitui um custo de R\$ 2.962,82; o município que atende o aluno com esses perfis, receberá um repasse maior que o outro, mesmo tendo maior número de matrícula em sua rede (BRASIL, 2014).

Gráfico 1 – Matrícula dos municípios do Território do Sertão Produtivo –2013



Fonte: Construído pela autora a partir dos dados do censo escolar (INEP, 2014)

Mesmo com a existência do Fundeb e a Lei do PSPN, a categoria de professores precisa prosseguir na luta em prol da valorização de seu trabalho. Alguns municípios registram embates mais acirrados, tornam públicas suas reivindicações, como Guanambi, Urandi e Pindaí. Outros buscam apenas o poder judiciário para resolver os impasses, como Iuiú, Rio do Antônio e Tanhaçu. Outros ainda insistem em resolver os impasses administrativamente, como Malhada de Pedras, Sebastião Laranjeiras e Palmas de Monte Alto. O fato é que, apesar de utilizarem intervenções diferenciadas, as melhorias nas condições de trabalho dos professores conquistadas por meio da Lei do PSPN são frutos de árduo trabalho desenvolvido, cotidianamente, pela categoria organizada em sindicatos ou pelas delegacias sindicais, conforme notamos na pesquisa de campo feita em 2014.

O Fundeb, criado pela EC n. 53 de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494 de 2007 substituiu o Fundef que vigorou até 2006. A Lei do Fundeb manteve alguns dos dispositivos da Lei extinta que regulamentava o Fundef e ampliou o atendimento educacional para toda a educação básica incluindo as modalidades de educação, quilombola, indígena e educação especial. Muitas lacunas detectadas no Fundef foram corrigidas no Fundeb, contudo muitos desafios ainda precisam ser superados, a exemplo da universalização da educação infantil, da qualidade da educação e do aumento do financiamento.

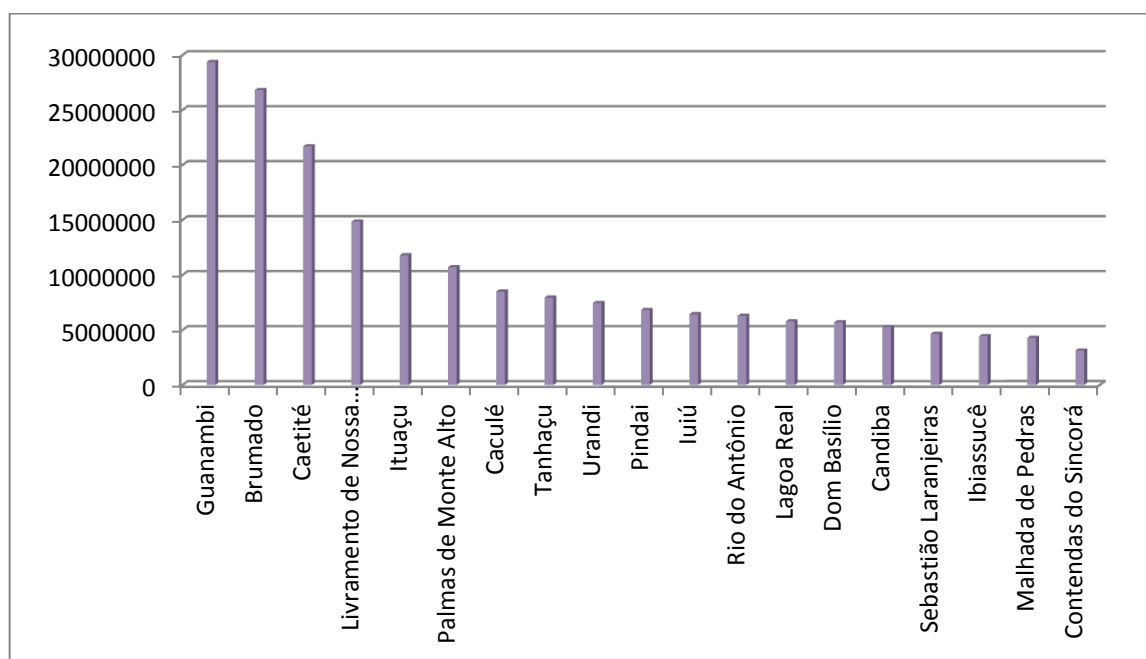
Quanto à ação supletiva de responsabilidade da União para com o fundo, a EC n. 53 de 2006 garantiu maior transparência e estabeleceu o percentual de até 10% de complementação da União sempre que no Distrito Federal, nos Estados e em cada município o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Entretanto segundo Costa (2010, p.115)

[...] a União deverá complementar até o valor estipulado por aluno/ano, de modo que enquanto houver estado mais pobres, com arrecadação de impostos mais baixas, os alunos das escolas públicas receberão investimentos mínimos para sua formação. Já nos outros, com maior volume de arrecadação, esses investimentos ficarão acima do mínimo, acentuando a desigualdade, ao invés de proporcionar a equalização [...].

No Gráfico 2 temos a representação dos recursos do Fundeb 2014 destinados aos municípios do TSP.

Gráfico 2 – Fundeb-2014: municípios do Território do Sertão Produtivo da Bahia (Port. MEC/MF nº 15 de 25 de novembro de 2014)



Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da Port. MEC/MF nº 15 de 25 de novembro de 2014

Os professores da Rede Municipal trabalham com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Segundo Marinalva Fernandes, Carneiro e Mesquita (2014, p. 5),

esses processos de formação dos alunos em suas várias etapas do ensino são tempos de trabalho, entram como custo de produção do trabalhador e o professor/a como os demais trabalhadores, que a cada período recebe como salário apenas uma parte do trabalho produzido, para se alimentar, se alojar,

se vestir, se transportar, para procriar os filhos, ou seja, para que se reproduza e retorne a produção de mercadorias imateriais.

No ápice das lutas nacionais em defesa da Lei do PSPN, coordenadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), os professores do Território do Sertão Produtivo também se fizeram presentes em Brasília. A possibilidade de conquistar um salário melhor e ter um tempo definido legalmente para estudos e planejamentos fora da regência, estava posta na agenda das lutas travadas pela categoria. Os professores contribuíram com recursos próprios, organizaram caravanas e foram para Brasília dar visibilidade às suas insatisfações diante da política de valorização docente em vigor no Estado brasileiro.

O movimento de luta dos professores em prol do PSPN e contra a exploração e a precarização do trabalho docente, segundo os sindicatos pesquisados, influenciou outras ações locais, como revelou a pesquisa de campo (2014). Constatamos as seguintes ações: respeito pelas instituições de ensino e parceria com as escolas; divulgação e debate de outros assuntos que estão em discussão em nível local e nacional para melhorar a qualidade da educação, bem como as condições de trabalho docente; luta pelo respeito, pela cidadania, pela dignidade humana e pelo rompimento com o medo e o comodismo; conhecimento teórico na área das políticas públicas da educação; conscientização dos profissionais da educação sobre seus direitos e deveres; interesse dos professores para a leitura da LDB, para a apropriação das leis que regem a educação; contribuição nas reflexões sobre os direitos humanos, sobre as mudanças sociais; e garantia da presença e da participação dos movimentos sociais.

Quanto ao reconhecimento da luta dos professores por meio dos sindicatos, os secretários municipais de educação possuem concepções diferentes. Para cinco secretários a luta influenciou positivamente a categoria e a sociedade local. Eles admitem que o sindicato é uma instituição indispensável e contribui com a conscientização política dos professores, é parceiro dentro das escolas, possui o trabalho reconhecido pela comunidade em geral e incentiva a participação da sociedade nas seções das câmaras municipais. Por outro lado, quatro Secretárias elencaram pontos negativos, indicando que os dirigentes sindicais deixam se influenciar por outras pessoas e se preocupam muito com os direitos e esquecem os deveres; além disso, afirmaram que suas ações são restritas aos professores. Outras duas Secretárias entendem que a influência do sindicato acontece parcialmente, visto que exercem uma participação mais consciente por direitos do que por deveres; todavia, tendem mais à cobrança dos direitos e deixam de cumprir os deveres, não observam que as duas palavras andam juntas.

Tanto as SME, como os próprios sindicatos, reconhecem a importância da luta, das conquistas, mas não mencionam, explicitamente, que existe uma exploração do trabalho docente quanto ao tempo/jornada de trabalho. As reivindicações dos professores apresentadas aos sindicatos têm como foco principal os salários, outros pontos de pauta, apresentados pelos diretores sindicais, passam a ser coadjuvantes e não contam com o apoio maciço da base.

4.2 Lutas e articulações do sindicalismo docente no Território do Sertão Produtivo da Bahia

As ações desenvolvidas pelo movimento sindical docente contribuem para alterar as relações unilaterais, até então estabelecidas. Assim, as “práticas democráticas são adquiridas, fortalecidas e reproduzidas” (FREITAG, 2005, p. 42).

Nos últimos cinco anos muitas das ações propostas pelos sindicatos que atuam no TSP não foram resolvidas administrativamente, em mesas de negociação, por meio do diálogo. Muitos casos extrapolaram as fronteiras do executivo, e os sindicatos contaram com a participação do poder judiciário para mediar, solucionar e/ou encaminhar os processos de resolução. Ao serem entrevistados, os representantes dos sindicatos informaram os pontos, relacionados no Quadro 7, em que não conseguiram êxito por meio das reuniões de negociação. O quantitativo indica que alguns sindicatos tiveram mais de uma causa encaminhada ao judiciário, enquanto outros não tiveram nenhuma.

Quadro 7 – Problemas não resolvidos administrativamente entre os sindicatos e os gestores municipais e encaminhados ao poder judiciário no Território do Sertão Produtivo – 2014

Nº	Problemas encaminhados ao judiciário	Quantidade de sindicatos
01	Não pagamento do piso salarial de acordo com a Lei n.º 11.738/2008	8
02	Não adequação da carga horária docente de acordo com a Lei n.º 11.738/2008	5
03	Irregularidades com as contas do Fundeb	5
04	Enquadramento dos professores de 20 para 40 horas ou de 20 para 30 horas	4
05	Processos administrativos envolvendo profissionais da educação	4
06	Realização de concurso público	4
07	Interferência dos gestores (prefeito, secretários) no movimento sindical	2
08	Assédio moral	2
09	Irregularidades com as contas da merenda escolar	1

Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2014)

Além desses pontos apresentados no Quadro 7, os sindicatos apontaram outros, que foram incluídos nos processos judiciais, como: reformulação do Plano de Cargos e Salários; cobrança do FGTS; tempo de hora/aula diferenciado de 50 e 60 minutos; quinquênio; abono pago em folha, mas não creditado nas contas dos professores; e professores que ocupavam funções sem a devida formação. Cada ponto relacionado foi cobrado por um sindicato, com exceção do FGTS, cobrado judicialmente por três sindicatos. Outros processos encontram-se em andamento nos fóruns locais, mas são cobranças de cunho individual. Ressaltamos que a cobrança do FGTS refere-se ao período anterior à Constituição de 1988, quando os professores eram regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e, ao se tornarem Estatutários perderam o direito ao FGTS e passaram a ter a estabilidade (CF, 1988, Art.41). Ocorre que ao procurarem a agência da Caixa Econômica, não encontraram as suas contas individualizadas, alguns dos sindicatos buscaram a justiça para solucionar o problema, mas não alcançaram êxito.

Ao analisar o Quadro 7, percebemos que, dos nove problemas relacionados, apenas dois, linhas 5 e 8, não estão diretamente vinculados às questões de ordem econômica. A educação, compreendida enquanto política social, juntamente com outras políticas públicas, integra os processos de princípios neoliberais para corte de despesas orçamentárias. É necessário que o Estado garanta o indispensável para manter a estabilidade e o controle social e que os serviços mais avançados, que exigem maiores investimentos, sejam privatizados em sua totalidade ou na gestão. Para Fiori (1997, p.143), as reformas neoliberais adquiriram várias formas e matizes, mas alguns elementos estiveram presentes em todas elas, um deles foi “a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos dos serviços sociais que estiveram previamente em mãos dos Estados”.

Os gestores municipais nesse território pertencem a grupos hegemônicos que, historicamente, comandam a política local e revezam o poder a cada período eleitoral, conhecem o “caminho das pedras”. Assim, investem na desmontagem e/ou no enfraquecimento dos sindicatos e, a fim de ganhar tempo, utilizam o mecanismo do impasse administrativo, encaminhando os problemas para o judiciário. Como os programas são financiados com verbas federais, a exemplo do Merenda Escolar e do Fundeb, as denúncias são feitas no Ministério Público Federal, o que dificulta a ação dos sindicatos. Destacamos ainda que os problemas encaminhados à justiça pelos sindicatos estão relacionados com a valorização e a profissionalização do magistério, assunto historicamente debatido pela categoria e pela sociedade civil brasileira.

Ferreira (2009, p. 19), ao discutir a constitucionalidade do PSPN, apresenta o seguinte argumento:

Compreende-se que embora as políticas de valorização e profissionalização do magistério possam ter início em ações municipais e estaduais, em nível de cada sistema e de cada rede, mesmo com o processo de descentralização financeira dos recursos, essas políticas exigem soluções nacionais para os problemas da educação. Nesse sentido, consideramos como bastante significativo o envolvimento dos profissionais do magistério em associações de classes ou sindicatos, de forma a promover o fortalecimento da categoria e do próprio sindicalismo docente, constituindo uma participação ativa e democrática nas decisões das políticas de valorização do magistério.

Os salários dos professores que atuam na rede municipal, nas cidades interioranas no Brasil, sempre foram baixos, mas na região Nordeste chegavam a ser abusivos. Os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhecem que “o piso salarial nacional sempre encontrou dificuldade de implementação em função das discrepâncias financeiras regionais e da falta de um ordenamento jurídico capaz de absorvê-lo plenamente” (BRASIL, 2009, p. 15).

Os pontos apresentados pelos sindicatos aos gestores municipais, não configuram propostas e sim uma solicitação oficial de cumprimento da Lei do PSPN. Isso porque “tanto o Fundeb quanto o piso salarial profissional nacional criam bases e ensejam a unidade das condições de trabalho do magistério nos diferentes lugares da nação” (BRASIL, 2009, p. 11).

Para acompanhar seus representados, os sindicatos buscam articular-se a nível interno, nos locais de trabalho, com escolha de representantes em cada instituição escolar e em encontros periódicos, envolvendo todos os profissionais da educação; dois sindicatos utilizam as redes sociais para realizarem articulações em favor das lutas desencadeadas em prol da categoria. Externamente, a maioria dos sindicatos, 11, articula-se com os conselhos do Fundeb, da Merenda Escolar e de Educação; 10 articulam-se com outros sindicatos da região; 8 com conselhos escolares; 7 com movimentos sociais diversos; 5 com a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB); 4 com associação de moradores, Universidades e CNTE; 3 com pastorais e CEBs; 2 recorrem ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) para dar suporte a suas lutas; e apenas um sindicato com partidos políticos⁴⁴.

Segundo Bernardo (1987), os dirigentes sindicais, ao participarem das negociações, função a eles delegadas, limitam-se apenas, a dialogar sobre modificações para garantir aumento nos salários, diminuição do desemprego e melhora nas condições de trabalho. Tais

⁴⁴ Um sindicato pode relacionar com várias instituições, por isso os dados extrapolam os 15 sindicatos pesquisados.

modificações restritas são aceitas pelo capitalismo, que tudo faz para permanecer no controle. No Território do Sertão Produtivo nem essa condição é aceita pelos gestores. O autor, ao continuar sua análise, declara que esse comportamento dos sindicatos assemelha-se ao das instituições estatais da segurança social e dos fundos de aposentadoria. Os sindicatos são úteis aos trabalhadores, mas não impedem seu massacre pelo capitalismo, pois “o objetivo do grande capital é o de adequar o tipo de reforma introduzido, e o seu ritmo, às possibilidades de aumento da produtividade” (BERNARDO, 1987, p. 13).

Bernardo (1987) analisa os grandes sindicatos que administram grandes fortunas. A alusão feita ao autor é para demonstrar a dificuldade dos sindicatos para enfrentar as oligarquias regionais com um alto grau de atraso político ideológico.

Os sindicatos estão organizados a nível, municipal, estadual e nacional. O Quadro 8 apresenta as organizações sindicais em atuação no TSP.

A nível local a categoria tem a opção de criar seu próprio sindicato ou juntar-se a outro já existente, como acontece em muitos municípios do TSP, conforme já exposto neste trabalho. Existem Sindicatos dos Servidores Públicos Municipais, há também Delegacias Sindicais vinculadas aos professores da Rede Estadual ou a um sindicato regional, a exemplo do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Sispumur), que atua em quatro municípios.

A nível de estado temos a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB), que representa os professores da Rede Estadual, mas possui, em seu quadro, professores da Rede Municipal. E a nível nacional os sindicatos são filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). As repostas dadas pelos representantes sindicais quanto ao grau de empenho dessas instituições, em relação ao processo de implantação da Lei do PSPN foram positivas. A maioria dos entrevistados respondeu que todos os sindicatos — seja local, estadual ou nacional — estão bastante empenhados, acompanham todas as discussões referentes à implantação da Lei do PSPN e posicionam-se com clareza em favor da referida Lei.

Quadro 8 – Organizações sindicais que representam os professores da Rede Pública Municipal do Território do Sertão Produtivo – 2014

Nº	Município	Sindicato/Delegacia/Núcleo
01	Brumado	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
02	Caculé	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
03	Caetité	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
04	Candiba	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Delegacia)
05	Contendas do Sincorá	Núcleo do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia - APLB

06	Dom Basílio	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
07	Guanambi	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Sede)
08	Ibiassucê	Não possui sindicato
09	Ituaçu	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
10	Iuiu	Núcleo da APLB
11	Lagoa Real	Não possui sindicato
12	Livramento de Nossa Senhora	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
13	Malhada de Pedra	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
14	Palmas de Monte Alto	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Delegacia)
15	Pindai	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional (Delegacia)
16	Rio do Antônio	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
17	Sebastião Laranjeiras	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sebastião Laranjeiras (Sispusel)
18	Tanhaçu	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
19	Urandi	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Urandi (Sispumu)

Fonte: Construído pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2014).

No TSP existem 12 sindicatos autônomos (63%), que representam todos os servidores públicos municipais, 3 delegacias sindicais (16%) vinculadas ao Sispumur, sindicato regional que responde por todos os servidores públicos. Dois núcleos da APLB (10,5%) que representam os professores da Rede Pública Municipal e dois municípios não possuem organização sindical.

Essas organizações sindicais surgiram no decorrer da década de 1990 por ocasião das elaborações e das votações das Leis Orgânicas Municipais. O conflito foi a marca que acompanhou esse surgimento. Os funcionários públicos, protagonistas das propostas, organizaram-se para garantir nas Leis Orgânicas os direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988; tinham como antagonistas os governos municipais.

Os professores passaram a ocupar uma posição de maior destaque dentro dos sindicatos com a reforma educacional. Esta incluiu no rol das políticas educacionais a implantação do Fundef, que preconizava a valorização do magistério.

Nos municípios que não houve a organização dos funcionários públicos, em geral os professores recorreram ao sindicato estadual dos professores. Tal sindicato possui em seu Estatuto Social cláusulas que permitem filiação de professores da RPM.

Registramos, também, que no conjunto de reformas da educação brasileira consta a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. O peso maior desta ampliação recai sobre o 5º ano conforme apresentamos a seguir.

4.3 O 5º ano do Ensino Fundamental: tempos acrescidos ou tempos redimensionados

A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, contando com a matrícula de crianças de 6 anos de idade, e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos, o sistema de ensino brasileiro redesenhou outra configuração de agrupamento dos alunos no tempo e no espaço escolar. Muitos professores que atuavam na 4ª série passaram a atuar no 5º ano do Ensino Fundamental.

Para muitas pessoas, inclusive para os alunos, essa alteração foi muito conturbada, a partir de 2006 passaram a existir dentro das escolas os alunos da antiga 5ª série e os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, visto que os alunos do 5º ano correspondiam à 4ª série. Essa correspondência não foi uma mera transposição dos conteúdos da 4ª série para o 5º ano, outras alterações foram realizadas, não objetivamente, no início, mas sim subjetivamente, pois muitas interrogações surgiram no espaço escolar e desestabilizaram os docentes que atuavam na 4ª série.

Os currículos direcionados para a 5ª série e para o 5º ano são distintos e orientados de formas diferentes. No 5º ano os alunos foram acompanhados, inicialmente, em suas atividades pedagógicas, por um único professor, em alguns municípios e/ou escolas, atualmente, já trabalham por área do conhecimento com mais de um professor por turma. Os alunos da 5ª série, por sua vez, eram acompanhados por uma multiplicidade de professores, dentro das respectivas áreas do conhecimento.

As classes formadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental são geridas por pedagogos e apresentam um quadro bastante sombrio de fracasso escolar, com alto índice de reprovação e repetência. As análises realizadas para compreender esse mau desempenho variam entre a problemática da gestão de recursos e de pessoas apontadas pelas agências de financiamento e o ensino/aprendizagem, visto pelos pesquisadores da área de educação, que atribuem ao currículo “inchado”, com muitas disciplinas, as condições ruins de trabalho e a necessidade de o professor transformar-se em um “faz tudo”. Os objetivos nucleares do ensino são absolvidos pelos objetivos secundários.

De acordo com o *Relatório de monitoramento de educação para todos* da Unesco (2008),

o Brasil está perto de atingir o objetivo de universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência no 5º ano está em sua pior situação: entre

os 129 países avaliados no *Relatório de Monitoramento Global* o Brasil ocupa 93ª posição.

O censo escolar da educação básica em 2013 mostrou que a Rede Municipal assumiu 81,7% das matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), enquanto a Rede Estadual assumiu apenas 18,3%. Nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) esses percentuais foram mais equilibrados: a Rede Estadual matriculou 53% dos alunos e a Rede Municipal 47%. O censo registrou também uma diminuição do número de matrículas entre os níveis I e II do Ensino Fundamental. Em números absolutos o total de matriculados no EF I foi 12.876.507 e no EF II foi 11.313.862 (INEP/MEC, 2013). Os dados mostram uma descontinuidade do 5º ano do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, alguns alunos se perdem nessa travessia, ficam retidos ou se evadem. Ademais, a diferença entre o número de matriculados entre o 5º ano e o 6º ano é de 11.182 alunos, é muito alta.

Como trabalhamos com professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, pudemos escutá-los no sentido de externar o quanto é complexo preparar o aluno para iniciar o 6º ano do Ensino Fundamental⁴⁵. São muitos os conteúdos distribuídos em várias áreas do conhecimento, com grau elevado de dificuldade, e o currículo do curso de Pedagogia não consegue contemplar, sendo necessária uma formação mais específica, voltada para essas áreas do conhecimento (LIBÂNEO, 2011). A maioria dos professores também construiu seu percurso educacional na rede pública e fez um Ensino Médio “capenga”, com disciplinas básicas, nucleares, principalmente da área de exatas, entregue a professores sem a devida formação. Esse efeito dominó continua perpetuando. O professor que não possui o conhecimento da matéria não pode dar significado, forma, ao conteúdo, torná-lo interessante para o aluno em formação.

Além disso, a legislação educacional brasileira, LDB n.º 9394 de 1996, aumentou o tempo para a formação dos alunos em todas as etapas da educação básica e do ensino superior. O tempo destinado ao Ensino Fundamental compreende 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas por ano. Demo (2007) critica duramente essa deliberação, haja visto que não

⁴⁵ Essa preocupação é histórica. O Decreto-lei n.º 8529 de 02 de janeiro 1946 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário. Essa lei demonstrava algumas influências do Movimento da Nova Escola. Dividido em Fundamental (quatro anos) e Complementar (um ano), o ensino primário deveria preparar para o exame de admissão ao ensino secundário. Ele oferecia as seguintes disciplinas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Desenho e Trabalho Manuais, Iniciação à Matemática, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, Educação para a Saúde e Trabalho, Geografia e História do Brasil, Canto Orfeônico e Educação Física. Oferecia ainda o Supletivo para adolescentes e adultos. Para ter acesso ao ginásial, os alunos tinham que estar em uma faixa etária de no mínimo 12 anos e dominar conhecimentos de curso ginásial, com duração de quatro anos, destinado a dar aos adolescentes elementos fundamentais do ensino secundário (ALVES, E.; OLIVEIRA, s.d.).

refletiu em melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. Ao prolongar os problemas de ordem estrutural, social e econômica dentro das escolas, a exploração do professor tornou-se evidente, pois, ao conviver com toda essa problemática, enfrenta os problemas de ordem trabalhista.

4.4 O cotidiano de professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental no Território do Sertão Produtivo da Bahia

A partir das leituras realizadas, entendemos e afirmamos ao longo deste trabalho que a história é obra e produto dos homens, é construída com seu trabalho, e “que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de ‘fazer história’. [...] o primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material”(MARX; ENGELS, 1999, p. 30). Essas atividades são realizadas na vida cotidiana dos homens e das mulheres e sofrem modificações ao longo da história.

Penin (2011, p. 44), sustentada em Lefebvre, destaca que as modificações ocorrem por meio dos “aspectos globais de cada sociedade, em cada época, ou seja, pela identificação de modificações nas relações sociais, no modo de produção, nas ideologias”. As relações que o homem estabelece consigo, com o outro e com a natureza na vida cotidiana servem para criar e modificar as identidades pessoais, que, vividas em sociedade, alteram sua dinâmica. A vida cotidiana anterior ao capitalismo competitivo, ao desenvolvimento do mundo da mercadoria, orientava-se por outros valores referenciados nos ritos, nos mitos e no sagrado (PENIN, 2011). Com o capitalismo competitivo, a vida cotidiana passa a ter outros referenciais: o mercado, o lucro e a técnica. O cotidiano orientado por ideologias dominantes passou a ser lugar de continuidade, repetição do fazer e relações padronizadas inspiradas nos ídolos, nos heróis, apresentados pela mídia previamente selecionados e trabalhados nos espaços apropriados de interesse do capital.

Dessa forma passamos a conviver com a cotidianidade quando as ações da vida cotidiana tornam-se homogêneas, repetitivas, que invadem todos os campos: mesmos trajes, mesmos gestos, mesma alimentação, mesmas leituras. O cotidiano deixou de pertencer ao sujeito, à sua individualidade, para se submeter à programação, aos interesses de outros, de grupos, de empresas e do próprio Estado (PENIN, 2011).

A escola, contributo histórico da sociedade capitalista, teve seu cotidiano alterado nas últimas décadas e conseqüentemente modificou o dos professores que desenvolvem suas práticas pedagógicas nesse espaço. O cotidiano dos oito professores pesquisados foi

construído e tematizado a partir das questões que integram o corpo do texto da entrevista. Os professores ao responderem às questões traçaram seu cotidiano e, ao mesmo tempo, reconstituíram suas histórias de vidas em relação ao processo formativo, à entrada para o mundo do trabalho, às influências dos pais e do ser profissional, atualmente em ação no magistério.

Constatamos “que uma história é feita de muitas histórias”, como afirmava Clarice Lispector (1999), e que a prática cotidiana, as marcas humanas, vão contribuindo para a re(criação) do processo cultural e social em que esses fios são constantemente tecidos em outros espaços e circunstâncias. A escola, nesse aspecto, é o *lócus*, o habitat natural em que são redesenhados esses seres humanos, que, em contato com o conhecimento, perpetuam a história.

Os professores pesquisados são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos de origem rural e enfrentaram muitas dificuldades para estudar a educação básica. Começaram a trabalhar ainda muito cedo na lavoura e em casa, realizando os trabalhos domésticos. Posteriormente entraram no mercado de trabalho e exerceram as mais diversas profissões — servente de pedreiro, serviços gerais, locutor radiofônico, comerciário.

A busca pelo acesso à cultura letrada, ao conhecimento, desde os primórdios, foi árdua, sofrida e interrompida em média por cinco anos. Dos oito professores participantes, sete interromperam os estudos devido a problemas diferenciados, conforme declararam no decorrer das entrevistas:

Toda a minha trajetória escolar foi realizada na escola pública, fui reprovada uma única vez na 6ª série. Logo após concluir o magistério comecei a trabalhar e voltei a estudar uns dez anos depois, não tinha universidade na cidade, e eu não tinha condições de sair para estudar fora. Prestei vestibular para Pedagogia, estudei no turno matutino e continuei trabalhando à tarde e à noite. (Professora Dália⁴⁶).

Fiz a educação básica na rede pública, fui reprovada na 3ª série e concluí o Ensino Médio com 19 anos. Devido à falta de condições financeiras e por não obter aprovação na Uneb só consegui entrar para o ensino superior em 2008, seis anos depois, quando resolvi ir para Belo Horizonte trabalhar e estudar. A vontade de crescer na vida impulsionou-me a continuar tentando entrar para a universidade. O desejo inicial era cursar enfermagem, mas com o que eu ganhava só consegui custear o curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso na PUC-MG. Hoje agradeço por não ter feito enfermagem acredito que não estaria realizada, gosto de ser professora. (Professora Tulipa).

⁴⁶ Os nomes utilizados são fictícios. A opção por nomes de flores possui uma representação simbólica e tem como propósito homenagear e agradecer aos professores que, com seus trabalhos, florescem as terras áridas, porém produtivas, de nosso sertão.

Estudei na escola pública, iniciei aos 7 anos e terminei o Ensino Médio, modalidade normal, magistério, com 22 anos, tive uma reprovação e interrompi os estudos por 2 anos porque tinha que trabalhar e depois veio o casamento. Voltei a estudar por vontade própria e por falta de opção fiz o normal superior, modalidade à distância, custeado com meus próprios recursos. Sempre desejei fazer medicina, como não tive condições transferi o sonho para minha filha que está concluindo o curso nos próximos oito meses. (Professor Lírio).

O conhecimento possibilitou a esses professores mudarem o curso da história, principalmente da sua própria, saíram de seus lugares, das condições impostas pela sociedade para construírem também a história da educação básica no TSP, como eles próprios relatam:

Não sou daqui, vim de outra cidade para cursar outra graduação. Ao chegar no município submeti a uma seleção para docente do ensino fundamental séries iniciais, consegui aprovação e estou trabalhando com contrato no turno vespertino. (Professora Angélica).

Acordo diariamente às cinco horas, faço higiene pessoal, [me] preparo e tomo o café, e dirijo-me para escola, localizada em outro município, às 5:30h, em carro de linha, onde chego às 7:00 horas, entro para a sala e aguardo às crianças. Nessa escola trabalho com crianças do 2º ano, dedico 100% do tempo a elas, mas algumas vezes as aulas são interrompidas pelos pais buscando alguma informação sobre o filho, pela direção e pela coordenação para passar algum recado. O recreio dura 15 minutos, eu apenas lancho e fico com meus alunos. Saio da sala de aula às 11:30 e vou rápido para pegar o ônibus que sai às 12 horas, não posso atrasar nenhum minuto, pois tenho aula em outra cidade às 13:00 horas. (Professora Tulipa).

Em 1994 saí do meu município e vim para cá, estudar e trabalhar. Aqui casei-me e tive meus três filhos. Meus pais possuem poucos anos de estudo, minha mãe teve 40 dias de aula com uma professora que veio de Caetité, e o meu pai não concluiu o ensino fundamental. Trabalho desde os 8 anos ajudando nas tarefas domésticas, em 1987 comecei a lecionar no município onde morava logo após ter concluído o magistério e dei continuidade, ao mudar o meu domicílio para onde resido atualmente. (Professora Acácia).

A organização das escolas segue o mesmo critério, o tempo do recreio é o mesmo para a maioria o horário do início e da conclusão das aulas também. Apenas em uma escola da zona rural que apresentou um horário diferenciado no turno vespertino, as aulas iniciam-se ao meio dia e encerram-se às 16 horas.

Toda ação educacional está estruturada tendo por parâmetro o tempo, um dos elementos de análise do cotidiano que contribuem para homogeneizar a vida dos diversos sujeitos que convivem no espaço escolar. A prática social aí desenvolvida é comandada por meio do tempo e obedece uma linearidade dos processos de medida definidos

hierarquicamente, a partir dos resultados que pretendem alcançar, das metas a serem atingidas.

Penin (2011) apresenta uma síntese dos vários fatores de homogeneização, fragmentação e hierarquização do cotidiano a partir de Lefebvre. Destacamos alguns que se relacionam com os depoimentos dos professores, sujeitos da pesquisa, de modo que pudéssemos entender as alterações ocorridas em suas vidas a partir da instituição do PSPN⁴⁷.

No que tange ao item “à lei e à ordem estabelecida” os princípios propostos na lei que orienta o salário e o tempo/jornada de trabalho dos professores são comuns a todos os profissionais da educação básica pública. Nesse aspecto o princípio apresenta um quadro homogêneo da educação brasileira, mas, ao mesmo tempo em que se homogeneiza a “divisão do trabalho” entre os professores que atuam nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e os turnos em que atuam os professores, fragmenta-se esse cotidiano.

Quanto ao sujeito profissional, a Lei do PSPN é uma garantia de direitos a todos que enquadram-se nesse requisito, ser profissional do magistério ativo ou inativo na educação básica pública. Todavia, nem todos esses profissionais do magistério estão vinculados aos sindicatos, não são concursados, nem regidos por estatutos, “estão desprotegidos”, fator que fragmenta o cotidiano.

“A segmentação das funções elementares (comer, dormir, reproduzir etc.) no cotidiano uniformizado” é clara na escola Jardim, localizada na zona rural de um dos municípios do Território do Sertão Produtivo. Os professores realizam as mesmas ações até na hora do almoço: *“aqui todos nós almoçamos entre 11:20 e 11:50 horas e permanecemos na escola após o horário de almoço, porque as aulas no turno matutino se encerram às 11 horas e as aulas do turno vespertino iniciam às 12 horas”* (Professor Lírio).

Os professores, sujeitos da pesquisa, deram excelentes contribuições por meio das entrevistas, de modo que conhecêssemos com maior transparência o cotidiano dos professores da Rede Pública Municipal do Território do Sertão Produtivo. Alguns elementos foram revelados como sendo comuns, no cotidiano desses professores, a saber: o processo de exploração e precarização do trabalho, os salários, a relação com os sindicatos, a carreira, o sistema previdenciário, a compreensão dos prefeitos em relação à Lei de Responsabilidade Fiscal e o uso do tempo.

⁴⁷ Os fatores mencionados aparecem em itálico e entre aspas no corpo dos parágrafos.

Todos esses elementos, emergidos no campo empírico, ora nas falas dos professores ora nos documentos analisados, foram apresentados e discutidos teoricamente nas seções 2 e 3, mas serão retomados nessa seção devido a sua importância para essa tese.

1. *Processo de exploração.* Esta acontece quando o Estado paga aos professores salários aviltantes para ensinar 35 alunos nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e responsabiliza-os pela pouca aprendizagem, pela evasão e pela repetência escolar. Impõe também a esse professor um “kit pedagógico” (LIBÂNEO, 2013), sendo a maior preocupação os conteúdos vinculados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, retirando do professor sua autoridade e sua autonomia profissional. Os professores, muitas vezes, não usufruem sequer dos 10 minutos de intervalo, o foco é a aula. Podemos observar esse fator nas seguintes falas:

Acordo às 7 horas, realizo tarefas domésticas, organizo os materiais que vou usar na escola, almoço em casa [às] 12 horas, gasto em torno de 15 minutos e [me] dirijo para escola às 12:30 no ônibus escolar. Ao chegar, entro para a sala de aula e permaneço durante as quatro aulas com os alunos, não tem interrupção. Nos 15 minutos do recreio [me] ausento apenas para tomar um cafezinho, saio da sala de aula e da escola às 17 horas, trinta minutos depois estou em casa, descanso, assisto TV, leio e revejo o meu planejamento. (Professora Rosa).

Acordo às 5:30, cuido dos afazeres domésticos, faço higiene pessoal, acordo e arrumo os meus filhos, tomamos café e saímos. Eles vão estudar e eu trabalhar. Desloco-me para a escola, a pé, às 7:20, onde chego às 7:25, resido bem próximo. Antes de entrar para a sala de aula costumo conversar um pouco com as minhas colegas. O horário de 7:30 às 11:30h é dedicado aos alunos, no decorrer de 20 minutos de intervalo enquanto os alunos merendam também merendo. As interrupções no horário das aulas são mínimas, só as necessárias. Retiro-me da sala de aula e da escola às 11:30 direto para casa, deixo os materiais e pego meu filho na escola. Ao retornar, preparo a refeição e almoçamos às 12:30. (Professora Margarida).

Levanto às 6 horas, realizo a higiene pessoal, preparo o café [e o] tomo e [me] desloco para a escola às 6:30h de moto. Chego à escola às 6:50h, esporadicamente reproduzo algum material, sempre trago o material pronto. Trabalho as 4 horas sem interrupção, no horário do recreio gosto de olhar os alunos. Saio da escola às 11 horas para a casa dos meus pais, que moram na zona rural, próximo à escola, para almoçar às 11:10, gasto em média 30 minutos, faço higiene pessoal e retorno para a escola, onde chego às 11:50 para dar início às aulas do turno vespertino às 12h. (Professor Gerânio).

2. *Precarização do trabalho.* Dos oito professores entrevistados, três possuem contratos temporários e a relação entre eles e os gestores se diferencia de um município para o outro. Em alguns municípios os professores trabalham as 20 horas integrais na regência, em

outros conseguem 1/3 para o planejamento. Os municípios se encontram em uma posição cômoda, pois o número de contratados supera os 30% permitido legalmente; portanto, não realizam concurso público.

No município de Guanambi, o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Regional denunciou o problema ao Ministério Público Municipal. Após se posicionar de modo favorável, a Promotora Tatyane Miranda Caires de Mansine Castro da 1ª Promotoria de Justiça de Guanambi encaminhou ao Prefeito Municipal a Recomendação n.º 01/2014, denominada “Guanambi Contratação Irregular: Desrespeito à Constituição Federal e à Lei de Improbidade Administrativa”, dela retiramos o trecho abaixo, referente ao concurso público:

e) Promova no prazo de 90 (noventa) dias contados da ciência desta Recomendação, a realização de concurso público visando ao preenchimento integral de seu quadro de pessoal, de todas as áreas, especialmente, áreas de educação e saúde, adequando-se às diretrizes traçadas pelo artigo 37, inciso II, da Constituição Federal [...]. (MANSINE, 2014, p. 5).

Quanto às contratações temporárias, a Promotora recomenda ao Sr. Prefeito Municipal a não renovação dos contratos que não sejam emergenciais, conforme o texto em destaque:

d) se abstenha de realizar novas contratações temporárias ou renovar os contratos já existentes para a realização de atividades prestadas regular e diretamente pela administração pública municipal que não se enquadrem nas situações de excepcionalidade, previstas na Lei Municipal n. 515/2011, observada no artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal [...]. (MANSINE 2014, p. 5).

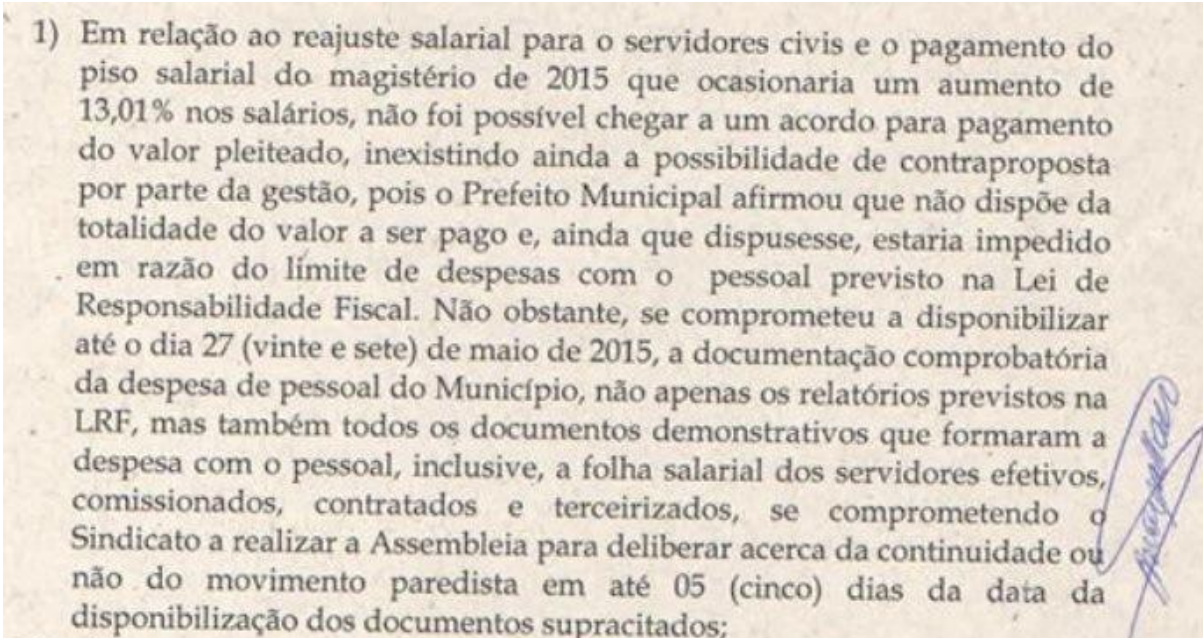
Os professores que possuem contratos temporários declararam que não acompanham o destino dos descontos efetuados em seus contracheques em nome do INSS e FGTS. É comum acontecer entre as empresas/cooperativas que assumem os serviços terceirizados junto as prefeituras municipais a prática de não realizarem os depósitos dos descontos efetuados, ou em creditar apenas o que é de responsabilidade do trabalhador e o que cabe a empresa contratante não é efetivado.

Como as questões que envolvem a aposentadoria e o tempo de serviço são de longo prazo, são tratadas pelos professores como de menor importância, atitude que beneficia as empresas/cooperativas que agem tranquilamente. Quando os trabalhadores tomam consciência dos seus direitos e resolvem procurá-los, junto as contratantes, não conseguem senão via judicial.

3. *Salário*. Este fator constitui um complexo campo de tensão que caracteriza os sistemas públicos municipais do TSP. O enfrentamento entre os sindicatos que representam os

professores da RPM e os gestores educacionais, os secretários e os prefeitos é constante, e os recursos utilizados na resolução dos conflitos variam entre resolução administrativa, paradas pontuais, reuniões de negociações e intervenção judicial. O fato mais recente no TSP aconteceu no município de Urandi. Após 74 dias de greve dos professores, o episódio parou no Ministério Público, e na reunião que aconteceu entre as partes em 22/05/2015, na Promotoria de Justiça Regional de Guanambi, no tocante aos salários, ficou deliberado da seguinte forma:

Figura 5 — Trecho da ata de reunião realizada na Promotoria de Justiça Regional de Guanambi/Bahia em 22/05/2015



1) Em relação ao reajuste salarial para o servidores civis e o pagamento do piso salarial do magistério de 2015 que ocasionaria um aumento de 13,01% nos salários, não foi possível chegar a um acordo para pagamento do valor pleiteado, inexistindo ainda a possibilidade de contraproposta por parte da gestão, pois o Prefeito Municipal afirmou que não dispõe da totalidade do valor a ser pago e, ainda que dispusesse, estaria impedido em razão do limite de despesas com o pessoal previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal. Não obstante, se comprometeu a disponibilizar até o dia 27 (vinte e sete) de maio de 2015, a documentação comprobatória da despesa de pessoal do Município, não apenas os relatórios previstos na LRF, mas também todos os documentos demonstrativos que formaram a despesa com o pessoal, inclusive, a folha salarial dos servidores efetivos, comissionados, contratados e terceirizados, se comprometendo o Sindicato a realizar a Assembleia para deliberar acerca da continuidade ou não do movimento paredista em até 05 (cinco) dias da data da disponibilização dos documentos supracitados;

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Registramos que os salários dos professores, além de custear as despesas pessoais, contribuem com as despesas familiares em geral. Dos oito entrevistados, sete contribuem com as despesas familiares; destes, cinco assumem mais de 50% do total dos gastos.

Tenho 49 anos, 29 de magistério na educação básica, divorciada e mãe de três filhos, criei-os sozinha, separei-me após o 3º filho e optei por não ter outro companheiro, atualmente somos três pessoas em casa, todas trabalham e contribuem com as despesas da casa; contudo, eu contribuo com a maior parte, 80% dos gastos. (Professora Dália).

Tenho 42 anos, considero-me amarela, “casada”, tenho 3 filhos. Eu e meu namorado colaboramos com as despesas da casa, mas a maior parte fica sob minha responsabilidade. (Professora Margarida).

Tenho 35 anos, sou negro, casado, pai de 2 filhos, resido na cidade e trabalho na zona rural. Contribuo com 65% das despesas da casa o restante, 35%, a minha esposa assume. (Professor Gerânio).

4. *Relação com os sindicatos.* Desde a última década do século XX, com a conquista dos funcionários públicos na Constituição Federal de 1988 de poderem organizar-se em sindicatos, os municípios do TSP iniciaram o movimento de fundação e organização de seus sindicatos. Alguns foram fundados logo no início da década de 1990; portanto, acumularam experiência e conseguem desenvolver ações mais organizadas e exitosas. Outros tornaram-se dependentes dos líderes sindicais que ocupam posições nas instâncias regional e estadual e dois municípios ainda não conseguiram criar uma instituição que represente a categoria dos professores. O fato é que os conflitos que surgem no cotidiano dos professores da RPM são encaminhados aos sindicatos para serem solucionados. Em entrevista, um dos líderes sindicais contatados tratou dessa questão de modo crítico: “*Os colegas acham que o sindicato sozinho tem o poder para resolver todos os problemas*”(Líder Sindical).

Em alguns municípios a relação dos sindicatos com a base é hostil, esses não levam as reivindicações da base à frente, porque estão vinculados explicitamente aos partidos políticos que estão administrando o município, sendo portanto os sindicatos, nessa situação, aliados dos chefes políticos que assumem o poder de Estado.

Marx (2001) concebeu o Estado como o comitê da burguesia, assim são poucos os líderes que, ao serem beneficiados pelas regalias do Estado, conseguem manter-se fiéis aos princípios de defesa dos trabalhadores, eles precisam ser possuidores de uma consciência que transcenda o ego pessoal, individual para manter-se livre e independente da ideologia burguesa, das facilidades para acumularem capital. Muitos desses líderes não possuem mecanismos de resistência e deixam-se envolver pelos modelos de gestão centralizadora e dominadora que prevalecem, historicamente, e acabam por decepcionar os trabalhadores que veem no sindicato a única esperança para melhorar suas condições de vida.

5. *Carreira docente.* São muitos os professores das RPM que não conseguem avançar na carreira por falta de um documento legal que os ampare, o PCS considerado por Rocha (2010) como uma estratégia para reter e atrair profissionais qualificados, entretanto os gestores não tem demonstrado preocupações acerca dessas questões. Os professores da RPM após conseguirem uma melhor qualificação fazem concurso para outras esferas, estadual e federal e exoneram-se do sistema de ensino municipal. Por isso, o PSPN – parâmetro de instituição salarial dos professores, não deve ser utilizado como inibidor da autonomia dos

municípios e dos estados, restringindo os salários dos professores ao mínimo recomendado legalmente.

As bases para instituir o PCS estão na CF no Art. 37 e específico para os professores no Art. 206 [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ela é explicitada no Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. A Lei 9424/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEF) no Art.9 recomenda que, “Os Estados, o DF e os Municípios deverão [...] dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, [...] e o Art. 10 reforça, “Os Estados, o DF e os Municípios deverão [...] II - apresentar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação”. Por fim a lei do PSPN Art. 6º define que,

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2008).

As prescrições e orientações para que os entes federados elaborem o PCS dos professores, não estão restritas aos documentos nacionais originados do Estado, os organismos internacionais, as organizações sindicais e científicas também deram as suas contribuições.

Rocha (2010) apresenta uma série de documentos que influenciaram a elaboração desse conjunto de leis que versa sobre o PCS. Dentre os documentos internacionais temos: Recomendação Relativa à Condição Docente, aprovada pela UNESCO em 1966; A “Recomendacion para la ejecucion del proyecto principal de educacion em el periodo 1993-1996; Declaração de Cochabamba, de 2001; O documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2005. Os documentos nacionais incluem os elaborados e propostos pela categoria, intermediados pelas representações sindicais. As propostas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para o Projeto de Plano de Nacional de Carreira da Educação Básica (1993), O Plano

Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, consolidado na plenária final do II CONED, em Belo Horizonte (1997); O Documento do MEC sobre Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, 1997, posteriormente, publicado pelo FUNDESCOLA, no ano de 2000, com nova versão intitulada “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público”. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, Resolução 02/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Lei do FUNDEB, 2009; Lei do PSPN

Em 2014, no período da realização da pesquisa de campo, nos municípios de Brumado, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Contendas do Sincorá, Tanhaçu e Rio do Antônio o PCS não tinha sido elaborado e/ou adequado ao PSPN, portanto o que é aprovado em termos de legislação no Brasil, extensivo a estados e municípios nem sempre configura realidade e quando existe não é colocado em prática.

Devido à ausência desse instrumento legal, os professores que possuem nível superior são pagos com o valor do PSPN, piso recomendado para o professor com formação em magistério na modalidade normal, e não recebem titulação, tempo de serviço e outras vantagens concernentes à função e ao cargo que exercem. Esses pontos levaram os sindicatos a buscarem amparo judicial, como já apresentado no trabalho.

6. *Previdência.* Este é outro fator que passou a fazer parte do cotidiano dos professores da RPM, com maior intensidade logo após a reforma administrativa na década de 1990 e mais recentemente com a Lei do PSPN. A reforma mencionada facultou as prefeituras a criar os fundos previdenciários. O Direito previdenciário é um dos direitos trabalhistas a que todos os trabalhadores devem ter acesso. Todavia, a cultura dos trabalhadores brasileiros é se preocupar com a previdência quando se aproxima da velhice; fatores como doenças, invalidez e dependentes ficam esquecidos ou são relegados a segundo plano. Os professores não foram alertados pelos sindicatos da importância de acompanharem o desconto efetuado em seus salários em prol da aposentadoria, mas do que isto, se os depósitos são devidamente efetuados nos referidos institutos. Alguns dos sindicatos não preocupam em mostrar aos professores que o depósito do INSS deve ser monitorado, permanentemente, e que assim aparecerem as irregularidades os professores devem ir ao sindicato para procurarem a justiça. A politização dos professores nesse aspecto é uma ação primordial.

Como já afirmamos neste trabalho, os 19 municípios do TSP não possuem previdência própria, estão vinculados ao regime geral de previdência, ou seja, ao INSS e a uma sombria estatística que levanta questionamentos. Segundo o analista do INSS, em reunião realizada com os sindicatos da região da Serra Geral em 20/06/2015, existe um alto percentual de

prefeituras da região que não repassam ao INSS os recolhimentos efetuados nos salários de seus funcionários. Os casos na região são de diversas origens, existem casos em que há o recolhimento, mas não o repasse ao INSS; casos em que não há recolhimento, então não há repasse para o INSS; e casos em que a prefeitura desconta um valor no contracheque dos professores e repassa ao INSS um valor inferior.

Essa situação exige dos professores da RPM um acompanhamento individual, rotineiro e preventivo confrontando os descontos efetuados com o repasse feito ao INSS, de modo a corrigir possíveis falhas evitando problemas futuros⁴⁸. Essa é a questão grave na medida em que o professor no ato da aposentadoria tem sua remuneração rebaixada devido ao cálculo realizado pelo INSS e nos anos subsequentes não garantem o percentual que o MEC repassa para o salário dos professores por meio da lei do PSPN. Justamente nesse momento o professor encontra-se sozinho não conta com o acompanhamento do sindicato, nem da secretaria municipal de educação. Muitos secretários não sabem como ocorre o processo de aposentadoria.

7. *Lei de Responsabilidade Fiscal.* Sempre que há interesse do gestor municipal para não pagar o PSPN aos profissionais do magistério, a LRF é evocada. O trecho da Ata, exposta na Figura 5, retrata e confirma essa afirmativa. O gestor inviabiliza o pagamento do PSPN em nome do cumprimento de uma lei suplementar, mas desrespeita a Constituição Federal contratando trabalhadores para realizar ações simples que não caracterizam emergência. No cotidiano dos professores da RPM a LRF funciona como um empecilho que lhe retira o direito de usufruir de melhores condições de vida porque não recebem o mínimo recomendado pela Lei Federal n.º 11.738/2008.

Os sindicatos, na sua maioria, submetem-se a essa ideia e não exigem dos prefeitos municipais a apresentação dos documentos comprobatórios de que realmente os gastos com pessoal ultrapassam os permitidos pela referida lei, tampouco exigem a apresentação da relação dos funcionários e os locais onde encontram-se lotados.

8. *Uso do tempo.* O perfil que prevalece dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal no TSP é retratado por mulheres pardas, com idade entre 34 e 50 anos, casadas e mães de dois filhos em média. Elas cultivam a religiosidade e acordam entre 5 e 6 horas da manhã. Essas professoras utilizam o tempo de forma bastante parecida. Trabalham na educação e em casa, onde realizam atividades correntes — lavam, passam e preparam as refeições — e administrativas — fazem compras e

⁴⁸ Trabalho que deveria ser feito por órgãos fiscalizadores, é transferido para os professores, tornando-os mão de obra barra a serviço do estado.

pagam as contas — e ainda visitam os parentes e os amigos. São convictas de que com seu trabalho contribuem para a melhoria da sociedade. O final de semana é vivido da seguinte forma:

O meu sábado é reservado para a casa, faço faxina, lavo roupa, preparo a refeição e às vezes saio para divertir-me. No domingo durmo até mais tarde, faço supermercado, preparo a refeição, descanso um pouco à tarde e realizo trabalhos escolares, organizo o material, corrijo atividades. O tempo de um terço não é suficiente para realizar todas as atividades, melhorou mas não resolveu. Não sobra tempo para leituras livres, durante o semestre leio, no máximo, dois livros, os últimos foram de autoajuda. (Professora Dália).

Aos finais de semana continuo bastante atarefada, no sábado cuido da casa, do filho e do marido, vou à feira, ao supermercado e às vezes à pizzaria, à praça, com o filho e o esposo. No domingo continuo a mesma rotina de casa e frequento a igreja. (Professora Tulipa).

As minhas atividades dos finais de semana dependem do local onde fico. Quando estou no município onde trabalho e estudo, aproveito para revisar os conteúdos e preparar as tarefas do curso. Quando vou para minha cidade, isso acontece quinzenalmente, dedico[-me] à organização da casa, lavar e passar roupa, ir ao supermercado e à noite acostumo sair com meu esposo. Aos domingos continuo com as tarefas da casa e visito os parentes. (Professora Angélica).

A exposição das professoras nos faz refletir sobre as condições em que ocorrem seus contatos extraescolares e de como usam o seu tempo nesses ambientes. Não costumam frequentar outros espaços culturais que podem contribuir com a formação intelectual para além do estritamente escolar. Não vão ao cinema, ao teatro, ao show musical. Importa-nos destacar a ausência desses espaços nas cidades do TSP, porém existem iniciativas de populares que trazem para essas cidades apresentação teatral e musical, o esforço da universidade que sempre inclui em seus eventos, momentos culturais, mas as professoras não apresentaram essas possibilidades, ou se quer reclamaram dessa realidade. Essa é uma situação preocupante, que reflete na formação das crianças, em particular dos alunos do 5º ano, para os quais ministram as aulas.

São crianças com 10 anos de idade que vivenciam o processo de transição para a adolescência e necessitam de professores com melhores conhecimentos, mais ativos e críticos, sedentos pelo conhecimento. Libâneo (2011) aponta, dentre tantas outras falhas para o baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro a ausência de “uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte” por parte do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

9. *Tempo destinado ao planejamento: 1/3 da carga horária.* Ao serem questionados sobre a implementação desse 1/3 da carga horária para a realização do

planejamento e das demais atividades extraclasse, os professores entrevistados emitiram posições próximas, mas diferenciadas, deixemos que eles falem:

Mesmo sendo contratada, tenho direito a 1/3 da carga horária para planejamento, mas percebo que esse tempo facilita o nosso trabalho, mas este não diminuiu, permanece do mesmo jeito. (Professora Angélica).

Mesmo com o tempo de 1/3 para o planejamento eu realizo atividades em casa, tenho dificuldades de concentração em grupo. (Professora Tulipa).

Para mim não houve alteração, já que estou no Regime Especial de Direito Administrativo, que tem que trabalhar 16 horas aulas e mais 4 de planejamentos, lembrando que, os vencimentos, pouco ultrapassam o salário mínimo. (Professora Rosa).

Entendo que, ao garantir um 1/3 da carga horária para o planejamento, intensificou o trabalho do professor, pois o tempo que 'sobra' exige mais pesquisa, mais leituras para fazer novas escolhas, mas está bem melhor que antes. (Professor Lírio).

Percebo que o tempo de 1/3 destinado ao planejamento diminui o trabalho, mas ainda faço uso do tempo em casa para preparar as atividades, pois gosto de desempenhar bem a profissão mesmo não gostando de ser professor. Não realizo nenhuma leitura diferente da parte pedagógica. (Professor Gerânio).

O tempo de 1/3 destinado ao planejamento já deveria ter acontecido há mais tempo, melhorou muito nossas vidas, acabou o estresse, hoje consigo ler outros livros para além da escola. (Professora Acácia).

Entre os tópicos destacados, a partir das falas dos professores e do registro documental, alguns ocasionam a homogeneização, a fragmentação e a hierarquização do cotidiano dos professores da RPM nos diversos municípios do território. Algumas situações, de acordo com os relatos, tornaram-se cotidianidade. Entretanto, as narrativas contêm uma boa dose de resistência, por mais difícil que seja a vida desses professores, eles conseguem identificar-se com a profissão e continuar o percurso da construção histórica e social da educação básica nesse espaço geográfico. O fato de conquistarem um tempo destinado às atividades fora da sala de aula, não os torna livres do trabalho extra, eles permanecem utilizando o tempo no espaço privado, residencial. Com o “aumento do tempo” ampliam, também, as possibilidades de escolhas para o preparo das atividades, e conseqüentemente, esse tempo torna-se ínfimo para a autorrealização pessoal e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de pedagoga, docente que transita entre a educação básica e o ensino superior contribuindo com a formação de futuros professores, ao longo deste estudo dialoguei com várias ciências que buscam compreender a dinâmica do trabalho no contexto atual das políticas públicas e o lugar que ocupam a educação e os professores na sociedade atual. É a partir desse lugar que propus e desenvolvi a pesquisa.

Aproximei-me de reflexões acumuladas e sistematizadas nas teses, nas dissertações, nos artigos científicos e nas contribuições empíricas do cotidiano dos docentes e das posições assumidas pelos líderes sindicais e pelos gestores municipais. Tais reflexões permitiram-me avançar na re(leitura) das relações entre tempo e salário docente enquanto política pública educativa do estado brasileiro em vigor nas redes públicas da educação básica desde 2008.

Denunciei a tradicional exclusão que diferencia as redes de ensino e conseqüentemente seus professores, que prestam serviços em municípios menores, em escolas com péssimas condições estruturais, sem o básico necessário — energia, água potável, rede de esgoto, bibliotecas. Conforme demonstrado no censo educacional, em 2014 funcionaram no Brasil 188.673 escolas, deste total, 13% não tinham água potável, 53% não tinham rede de esgoto e 64% não possuíam biblioteca (INEP, 2014), e esses são apenas alguns dados ilustrativos.

Tratei de questões que podem ser consideradas simples para algumas áreas, mas necessárias e indispensáveis a outras quando busquei compreender em que a Lei do PSPN, política pública, a qual os professores estão submetidos, alterou sua sobrevivência. Trilhei pelo campo da história, da sociologia, da economia, da filosofia e, timidamente, da psicologia⁴⁹.

O estudo da relação entre tempo e salário envolveu outros conceitos, dentre eles o trabalho, que assumi como o “princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana” (ARROYO, 1998, p. 139). Com esse entendimento busquei analisar as contradições do trabalho docente quanto ao tempo e ao salário na educação pública municipal no Território do Sertão Produtivo, tendo como referência a Lei n.º 11.738/2008 e suas implicações para o trabalho docente para o reconhecimento da profissão.

O percurso traçado e as leituras selecionadas para subsidiar a discussão foram os possíveis e permitiram-me algumas conclusões para esse momento histórico. O olhar, a partir

⁴⁹ Deveria ter explorado melhor este campo. Todavia, nem tudo é possível em um único trabalho.

das leituras realizadas e do diálogo desenvolvido com os sujeitos da pesquisa, não é o mesmo de quando iniciei o percurso, em muitos pontos houve avanços, em outros desconstruções de ideias formadas e em outros ainda, reconhecimento de que é preciso continuar verticalizando o conhecimento para posteriormente ter condições de estabelecer a horizontalidade com maior convicção, ou seja, continuar investindo no conhecimento teórico para poder estabelecer o diálogo mais consistente com outras teorias e as questões da realidade.

Entendi e refleti sobre a amplitude do campo da educação e os vários profissionais que nele atuam, seja por meio do ensino e/ou da pesquisa. O trabalho inscreveu-se nesse universo com o firme propósito de contribuir com os debates e os esclarecimentos acerca da Lei do PSPN, que regula tempo e salário dos professores da educação básica, e de compreender se ela está colaborando para melhorar o trabalho desses professores, como já anunciado anteriormente. Entendo, como Arroyo (1998, p. 141), que “todos trabalhamos uma terra comum, cultivamos o mesmo campo social e cultural, o campo da formação humana”.

A relação entre tempo e salário advém com a relação do trabalho. Neste caso específico trabalho e educação só têm sentido em estreita vinculação com o processo de humanização.

Saber como está o professor, se o seu trabalho foi alterada a partir das contribuições de uma política pública é tão importante quanto sabermos sobre o Ideb da escola, o desempenho do aluno, tudo está interligado, não temos como exaltar um em detrimento do outro. Desvendar esse processo contribui para encontrar caminhos promissores para que a Lei do PSPN seja implantada em sua totalidade; e acompanhar a desenvoltura dessa política em todas as suas dimensões é contribuir com a educação brasileira, em particular com as redes municipais em funcionamento no TSP, reconhecendo que os professores são sujeitos políticos e culturais. Assim, as alterações entre o tempo e o salário dos professores só têm sentido se refletirem positivamente no reconhecimento desses profissionais, possibilitando-os a re(construção) de identidades, pessoal e profissional para que reflitam e direcionem sua prática pedagógica.

Encontramos professores que declararam que agora conseguem ler outros livros, mesmo que pouco, para além do trabalho pedagógico, que conseguem visitar os amigos nos finais de semana e incluir em seu cotidiano uma atividade física. Porém, ainda deparamo-nos com professores que utilizam os finais de semana para os serviços domésticos, os cuidados pessoais e a reposição de suas energias, que não dispõem de tempo no decorrer da semana para uma atividade física. Então, a política educativa do PSPN deixa de ter essa característica para esse professor que não consegue ir além de sua subsistência. Assim, continua-se

produzindo proletários sem o devido senso de reflexão crítica, que não interferem na dinâmica social regida pelo capital.

A valorização profissional, é um dos elementos que pode contribuir para o repensar da teoria pedagógica, a compreensão e a valorização do ser, da cultura, dos valores e das linguagens no campo educacional. O tempo e o salário docente podem ser considerados “pedras-angulares” no campo da educação e da pedagogia e precisam ser vistos com a mesma importância que o currículo, a didática, as tecnologias, a avaliação pelos gestores educacionais e toda a sociedade civil.

Uma das grandes descobertas da pesquisa, que pode contribuir com o debate e as alterações no campo educacional da rede pública no TSP, é que o uso do tempo e sua distribuição em atividades com os alunos, atividades individuais e atividades coletivas com os seus pares, forem pagos corretamente e bem administrado, pode alterar o cotidiano da escola, tomando-a espaço para trabalho de profissionais e não de “tias”. Não serão espaços apenas para dadores de aula, mas para profissionais que pensam, definem e são capazes de fazer os encaminhamentos necessários à melhoria qualitativa da pedagogia escolar. Os processos educativos estão vinculados ao trabalho, aos tempos e aos espaços de socialização.

A distribuição do tempo/jornada de trabalho do professor a partir da Lei do PSPN precisa ser visto como oportunidade de aprendizagem formativa do professor para recuperar e/ou conquistar sua autonomia profissional, a credibilidade e a confiança da sociedade pelo trabalho que realiza, ser autor de seus próprios atos⁵⁰. Permite um novo posicionamento filosófico diante da vida.

Demo (2007, p.2) denuncia a obsessão da política educacional brasileira em aumentar o tempo da aula, seja por meio do aumento dos dias letivos, seja por meio da escola integral. Coloca a aula como expressão máxima de aprendizagem; todavia, afirma: “nossos alunos aprendem tão pouco, não é, acima de tudo, porque têm pouco tempo de aula, mas porque assistem a aulas instrucionistas que dificultam a aprendizagem”.

⁵⁰ Encantou-me ouvir o professor finlandês, Dr. Teivo Teivainen, no I Colóquio Internacional Educação e Sociedade realizado pelo PPG da PUC-Goiás em 25 e 26/08/2015. Em sua palestra de encerramento, “A política mundial da globalização: perspectiva sobre educação”, disse-nos que o germe do movimento mercantilizador da educação também está chegando na Finlândia, mas que em seu país as fundações não têm papel decisivo nem orientam as políticas educacionais. A cultura da Finlândia é de muita leitura, as bibliotecas públicas são sagradas, e os alunos ocupam esses espaços. Os professores são valorizados, têm *status*, não porque têm altos salários, mas porque a escolha de professores é muito difícil e cuidadosa. Os professores se sentem respeitados e percebem que há confiança em seu trabalho. No tocante à dimensão temporal, menos é mais. Eles possuem tempo para se preparar, estudar, e têm que saber Ciência da Educação para ser qualificados. Ministram quatro aulas por dia, e o outro tempo é dedicado aos estudos, à preparação e à realização de atividades. O sindicato tem condições de lutar contra as ideias mercantilizadoras, 94% dos professores são sindicalizados.

Olhar para o professor, neste momento, é de extrema relevância, não apenas para “formá-los” profissionais, mas para re(encontrar) um ser humano que enfrenta dificuldades e vive em uma sociedade utilitarista e individualista, que tem respeito e veneração pelo ter, que busca obstinadamente o sucesso pessoal, o lucro, o prazer, a qualquer custo. Nessa sociedade a qualidade das relações humanas são ofuscadas. Assim, “para fazer qualquer mudança mais profunda e intensa na escola, em especial para melhorar significativamente a aprendizagem do aluno, o desafio maior é cuidar do professor” (DEMO, 2007, p. 2). E, para se contrapor a essa sociedade faz-se necessário libertar o humano, resgatar-lhe a dignidade, possibilitando-lhe o mínimo necessário à sobrevivência. “Não é possível libertar os homens enquanto eles não estiverem completamente aptos a fornecerem-se de comida e bebida, a satisfazerem as suas necessidades de alojamento e vestuário em qualidade e quantidade perfeitas” (MARX; ENGELS, 1999, p. 30).

Ao colocar a dimensão histórica dos conceitos percebemos que eles não existem abstratamente, estão em perfeita relação com o ser biológico, cultural, social, político e ideológico. O trabalho, o tempo, o salário, o Estado não são categorias imutáveis, são processos relacionais que, em movimento constante, alteram o ser humano, que se forma, deforma, transforma. Os professores que atuam na Rede Pública Municipal do TSP, ao mesmo tempo em que integram o coletivo da categoria docente, possuem suas peculiaridades. Relacionam em um espaço geográfico, cultural e político com suas especificidades, produzem práticas educativas e sociais diferenciadas, mecanismo que torna relevante a pesquisa educacional.

O debate que envolve a não exploração e o reconhecimento do ser humano e do professor da educação básica em particular, tão necessária à sociedade atual, presente na Lei do PSPN, traz a noção de mudança, supera as concepções de mero “aumento de salário” e de “tempo vago”. Consente e estimula uma nova postura do professor perante seu ofício, seu local de trabalho e a sociedade. Permite idealizar e materializar um projeto educativo que contribua com a emancipação dos envolvidos e construa espaços e tempos, humanizados, democráticos e justos socialmente. A Lei do PSPN é uma política educacional e tem por função colaborar com as demais legislações no sentido de valorizar os profissionais do magistério; as garantias de direito previsto na citada lei, são direitos de cidadãos concretos, históricos, diversos em classe, gênero e raça. Sua abrangência adquire novas nuances, a depender de onde se encontra esse professor.

Mostramos neste trabalho que pelo simples fato de receber um salário melhor com data definida o professor passou a ser visto de outra forma por meio do comércio local. Para

muitos é possível fazer, por exemplo, um financiamento para aquisição da casa própria. Contudo, em outras localidades, não conseguem manter-se com o mínimo de dignidade devido ao alto custo de vida. As políticas educacionais aplicam-se os mesmos parâmetros, mas seus resultados são diferenciados. Esses resultados alargam o olhar dos professores, dos gestores e dos dirigentes sindicais sobre a postura que devem ter perante as políticas de valorização profissional propostas pelo Estado/gestor.

A relação entre tempo e salário se reduzida apenas a melhores condições de trabalho e redução do tempo de afazeres pedagógicos direto com o aluno afastam a oportunidade de vislumbrar outras possibilidades para alterar a dinâmica existente nas redes municipais de educação. Outros processos poderão ser desencadeados com professores presentes mais tempo na escola, como a visita à biblioteca, a pesquisa, o debate com seus pares, a ascendência política cultural das crianças e dos adolescentes, que vivem diariamente, 200 dias por ano, nesse espaço formativo.

O Estado nacional como propulsor e normatizador das políticas educacionais não possui total controle sobre suas deliberações. Os entes federados, estados e municípios, são convocados a contribuir. Os sindicatos, como representantes dos professores, devem permanecer em vigilância, de modo a garantir que a conquista do PSPN avance a cada ano e não admitir qualquer tipo de retrocesso.

A valorização profissional, presente em várias legislações, explicita de forma clara os meios de materialização da Lei do PSPN quando define o valor do salário e o instrumento para reajustá-lo anualmente. Além disso, normatiza a distribuição da carga horária docente na escola e em seu exterior.

Insisto na premissa de que a análise da relação tempo e salário a partir de meu olhar de pedagoga, em diálogo com outras áreas do conhecimento, permitiu a construção de uma concepção mais abrangente da educação básica. Entendo também que melhorar as condições de trabalho é condição essencial para os professores desempenharem melhor a docência.

Na pesquisa empírica os depoimentos dos sujeitos, expostos ao longo do trabalho, ratificam minha compreensão da melhoria das condições de trabalho dos professores do TSP e da continuidade da exploração. Os sujeitos pesquisados entendem que houve melhoras, que conseguiram avançar, mas mesmo assim continuam sendo explorados pelo estado/gestor ao trabalhar com 30 ou 35 alunos por turma no 5º ano do Ensino Fundamental, ministrar todas as disciplinas e realizar provas bimestrais, individualizadas para registro em diário escolar, e precisar seguir religiosamente as instruções externas dos organismos supranacionais para que

seus alunos sejam bem “avaliados” na prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática e a escola alcance a meta do Ideb.

No cotidiano dos professores deve ser implementado o desejo de ampliar a participação consciente e crítica. Desse modo, poder-se-á alcançar a valorização do tempo de trabalho em todas as dimensões e encarar a responsabilidade com o processo de formação das crianças e dos adolescentes no TSP enquanto formação humana e cidadã, não apenas econômica, individualista e utilitarista, como é o objetivo das políticas mercantilizadoras.

A conclusão a que se chega, após esse trabalho, nesse contexto conjuntural é que a lei nº 11.738/2008 inscreve-se como avanço no âmbito das políticas educacionais, aumentou ainda que pouco os investimentos em educação e desde a sua implantação, anualmente, o MEC anuncia o percentual de correção do piso salarial para serem efetivados nos estados e municípios do país. Mesmo com o empenho das instituições sindicais, acadêmicas e científicas, que lutam pela implantação dessa política educacional, a realidade dos últimos três anos, 2012-2015, período de realização da pesquisa de campo, comprova que em muitos municípios os professores recebem abaixo do piso, ou seja R\$ 1.917,78, valor referente a 2015, para uma carga horária de 40 horas semanais.

Essa constatação permite afirmar que os gestores públicos continuam utilizando o discurso evasivo nos palanques, de priorizar a educação, em seus mandatos, mas na prática descumprem a legislação educacional.

O que se propagou nos documentos oficiais das últimas décadas sobre a valorização do magistério e a crença da CNTE de que com o PSPN o professor resgataria sua dignidade sucumbiu perante os comportamentos truculentos e desrespeitosos de muitos prefeitos e governadores. Libâneo (2011, p. 88) confirma essa afirmação ao dizer que “é notória a ausência de informação, de vontade política e de ações estratégicas por parte dos governantes e dos partidos políticos, do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país [...]”, com base na pesquisa desenvolvida podemos incluir entre esses atores alguns dos sindicatos do TSP. São esses comportamentos que fazem com que “a educação e o ensino no Brasil, continuem se prestando, como se faz há décadas, muito mais a clientelismos, a trocas de favores eleitorais, ao jogo de interesses, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural” (LIBÂNEO, 2008, p. 88).

Com o propósito de melhores salários, disponibilidade de tempo para estudos e trabalhos extraclasse e ascensão na carreira, elementos apontados pela lei do PSPN, reacendeu na militância e nos intelectuais progressistas o sonho de melhores condições de trabalho para os professores e que isso seja revertido em melhores atuações no espaço escolar,

espaço que para muitos, inclusive os professores sujeitos desta pesquisa, é a única via possível para conseguirem usufruir “de outros direitos como o acesso ao trabalho, à cultura, ao lazer, a participação política” (LIBÂNEO, 2008, p. 91).

Em uma sociedade desigual as marcas são estampadas, visíveis, encontradas em todos os espaços, nos segmentos e categorias profissionais. A profissão docente, comparada a outras que exige formação em nível superior, em termos de valorização econômica, ocupa uma das piores posições na escala da estratificação social.

A histórica luta entre o capital e o trabalho ganha fôlego dentro das escolas com o desenvolvimento das forças produtivas que utilizam de mecanismos diversos para reduzir o número de trabalhadores na educação, dentre os quais destaca o aprofundamento do tecnicismo. Utilizando-se dessa prerrogativa o capital esvazia a atuação docente, tornando-a meramente reprodutora de propostas elaboradas previamente por especialista, e sistematizadas no livro didático, podendo inclusive, ser transmitida à distância. O papel político, indispensável à formação crítica dos estudantes e do próprio professor deixa de existir.

Assim, os professores, em particular os que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, que exercem suas funções nos lugares mais distantes e excluídos socialmente sentem-se inferiorizados e incapacitados de reconhecerem-se intelectuais formadores das novas gerações, portanto capazes de contrapor-se ao capital e aos seus efeitos desumanizantes.

A reestruturação do trabalho, promovida pelo capital, desorganizou a classe trabalhadora e alterou substancialmente à sua consciência influenciando em seu comportamento e atitude nos locais de trabalho. O receituário neoliberal, evidencia-se, atualmente, na organização escolar municipal por meio do trabalho terceirizado e precarizado do professor que passou a ser denominado de horista, auxiliar de ensino, adjunto, substituto. Reflete, também, na questão salarial, na inexistência de paridade entre ativos e aposentados.

No decorrer do texto, à proporção que fui discorrendo sobre os itens orientadores da escrita, apresentei algumas das contradições presentes na Lei do PSPN que estão inclusa no conjunto da legislação educacional publicada nas últimas décadas.

No que se refere à valorização profissional da carreira e o reconhecimento sociopolítico da profissão detectei os seguintes elementos contraditórios.

Primeiro - há por parte da referida Lei uma proposição de garantir aos professores da educação básica um piso salarial, como de fato foi instituído. Todavia o piso, quando proposto em 1994 no valor de R\$ 300,00 equivalia a 4,6 salários mínimos, cujo valor era R\$ 64,75. O pacto foi assinado no dia 19 de outubro de 1994 com a presença do Presidente

Itamar Franco e o Ministro da Educação Murilo Hingel. O Piso seria implantado em 15 de outubro de 1995 por ocasião do dia do professor, o que não aconteceu devido ao não comprometimento do MEC representado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Assim, rompeu-se com o pacto mesmo antes da sua implementação. Em 2008 quando aprovado a Lei n. 11.738 com o valor do Piso de R\$ 950,00 o salário mínimo valia R\$ 415,00, a queda foi de 50%, ou seja, o valor passou a ser correspondente a 2,3 SM.

Considerando que o PSPN destina-se ao pagamento dos professores com uma carga horária de no máximo 40h – o que tornou-se regra geral para todos os gestores _ os professores da RPM, com formação em nível médio modalidade normal, recebe 1.3 salários mínimo ou seja R\$958.89 de salário base (Valor referente ao ano de 2015) porque trabalham 20h semanais. Esse valor por não ser atrativo provoca o desinteresse dos jovens estudantes pela profissão docente. A intenção da Lei, de valorização profissional da carreira é desfeita na prática.

Segundo - Registrei, ainda, no tocante a valorização da carreira docente, as desigualdades regionais. Antes da Lei do PSPN, em muitos municípios das regiões norte, nordeste e centro oeste os professores recebiam menos de 1 salário mínimo por 40 horas de trabalho, nesse sentido a Lei n. 11738/2008 contribuiu , economicamente, para melhorar os vencimentos desses professores. Já, nas regiões sul e sudeste a lei contribuiu para os governadores e prefeitos frearem os percentuais de repasse aos salários dos professores.

Terceiro - A carreira docente, elemento que valoriza a profissão, recomendado pela Lei do PSPN não estimula a formação continuada, aprendizagem formativa do professor devido ao piso proposto ser baixo, em termos valorativos de poder de compra e está vinculado ao professor com formação em nível médio. O salário dos professores que possuem nível superior e outras formações, a nível de especialização, nível de mestrado e nível de doutorado não foi regulamentado e ficou a cargo dos estados e municípios definirem os percentuais nos planos de cargos e salários. Requisito que não vem sendo cumprido em muitos municípios do país. No TSP os municípios possuem o PCS como documento burocrático, mas não o põe em prática. Entre os que aplicam o PCS a média do percentual que incide sobre o PSPN para os professores que possuem nível superior é de 18%.

Frente a essa situação, entendo que o propósito da Lei n.11.738/2008 de valorizar a carreira docente não avançou, os planos de cargos e salários, quando posto em prática, apresentam baixos percentuais para crescimento na carreira, também, não estimula a formação continuada e a permanência dos profissionais qualificados na RPM. Em alguns planos de cargos e salários não constam o afastamento remunerado do professor para estudos de

mestrado e doutorado. Isso implica dizer que os baixos percentuais de gratificação e afastamento não remunerado são elementos utilizados pelos gestores para desestimular os professores que pretendem avançar na carreira.

A paridade entre ativos e aposentados não constitui preocupação para os gestores, não aparece em suas falas, tampouco nas ações. Os sindicatos, também, em sua maioria, não estão discutindo o problema, não apresentam planos de luta coletiva, as demandas que chegam aos sindicatos são analisadas e buscam resolução individual.

O reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho, elementos propostos como objetivos a serem verificados no processo de implementação da Lei do PSPN, foram revelados na pesquisa de campo a proporção que as respostas dos sujeitos da pesquisa e os documentos foram analisadas. Em algumas situações as práticas evidenciadas denotam ações que contribuem positivamente para melhoria das condições do trabalho docente e o reconhecimento profissional, como é possível perceber nos parágrafos subsequentes.

As lutas desenvolvidas para a implantação do PSPN rompem as relações unilaterais localizadas. Os professores, juntamente com os seus sindicatos, sentem-se integrados ao movimento nacional, por meio do sentimento de pertença, a categoria esforça-se para convencer os colegas a aderirem as paradas nacionais ocorridas ao longo de todo o processo em defesa da Lei do PSPN.

Ao reivindicar o pagamento do PSPN, outros direitos são incluídos nas pautas de reivindicações e quando não resolvidos administrativamente são encaminhados ao poder judiciário, como demonstrado no Quadro 7, página 124 desse trabalho. Ou seja, a luta pelo PSPN estimulou outras demandas que encontravam estagnadas.

Com relação à implementação da carga horária, ao destinar um terço para as atividades complementares à docência, professores e sindicatos percebe-a como melhoria das condições de trabalho e reconhece a sua importância nas atividades extraclasse, consubstanciando em valorização docente. Entretanto essa ainda é uma conquista parcial.

Passos foram dados em prol dessa realização, mas muito ainda precisa ser feito, de modo que esses professores que sobreviveram, tanto pessoalmente como profissionalmente, em situações precárias, ambientes desconfortáveis e conseguiram, ainda que seja para cumprir metas impostas pelos organismos externos, apresentar o Território do Sertão Produtivo como um espaço em que a educação atingiu uma média de 4,5 no Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental e o índice de desenvolvimento social variou entre 2,84 a 4,64.

Avançamos sim, mas ainda estamos longe do ideal.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. In: COLÓQUIO DA LINHA DE PESQUISA ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUC, 2014, Goiânia. Goiânia: PUC, 2014. p. s.p.

ADORNO, Theodoro. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Drummond. **Antologia poética**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 138 - 165.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, Joaquim. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.167**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2011.

BERNARDO, João. A produção de si mesmo. **Educação Revista**, Belo Horizonte, v. 9, p. 3 - 17, jul. 1989.

_____. Crise dos trabalhadores ou crise do sindicalismo? **Crítica Marxista**, Campinas-S.P, n. 04, p.123-139, 1997.

_____. **Democracia totalitária**, teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Depois do marxismo, o dilúvio? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XIII, n. 43, p. 1-18, 1992..

_____. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. O proletariado como produtor e como produto. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 83-100, jul.-set. 1985.

BITTAR, Marluce. A construção da categoria na perspectiva da análise dialética - uma aula de Octávio Ianni. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 417-422, abr. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 24, de 17 de outubro de 2007. Como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do Fundeb. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Constituição (1988). Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: mar. 2009.

_____. Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 47, de 05 de julho de 2005. Altera os arts. 37, 40, 195 e 201 da Constituição Federal, para dispor sobre a previdência social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005b.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

_____. **Lei de Responsabilidade Fiscal**: Lei Complementar nº 101, , de 04 de maio de 2000. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005a. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70313/738485.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 11.276 de 07 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 05 dez. 2009.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 mar. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, de 29 de outubro de 2008. Brasília, DF: STF, 2008e. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=334068>. Acesso em: 20 jun. 2009.

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

_____. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Prefácio. In: BERNARDO, João. **Estado**: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998. p. V-IX.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul.-out.2010.

CAMARGO, Paulo de. Caminhos para a municipalização. **Revista Escola Pública**, São Paulo, ed. 40, jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/caminhos-para-a-municipalizacao-261321-1.asp>>. Acesso em: 16 out. 2014.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. Remuneração docente no Brasil: antecedentes do Piso Salarial Profissional Nacional. In: SEMINÁRIO RED ESTRADO, 8. Lima, 2010. p. 1-13.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 21.

_____. **Cultura e democracia o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **O passo-a-passo do Piso Salarial Profissional Nacional**. Brasília, DF: CNTE, 2007.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista brasileira de política e administração da educação** v.26, n.1, jan/abr.2010 p. 102 a 121.

CURI, F. Sob pressão. **Revista Educação**, São Paulo, n. 119, p. x-y, mar. 2007. Disponível em: <http://www.oesti.com.br/educacao/noticias/professores_doentes.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

DEMO, Pedro. **Escola de tempo integral**. Brasília: Unb, 2007

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização**. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9., 2010, Belém. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Educação e trabalho: interfaces entre ensino técnico agropecuário e desenvolvimento sociopolítico regional**. Goiânia: Kelps, 2013.

FERNANDES, Marinalva Nunes; CARNEIRO Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças. Piso salarial profissional: a luta dos professores/as no Alto Sertão da Bahia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10. Salvador, 2014. p. 1-15.

FERNANDES, Marinalva Nunes; CARNEIRO Maria Esperança Fernandes. Trabalho docente e as novas configurações no mundo do trabalho: sobre o tempo na educação. In: **35th International Association for Time Use Research Conference – “The value of time: Addressing social inequalities”**, which will take place in Rio de Janeiro, Brazil, 2013, p. 1-15.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa . **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set. dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf> Acesso em: 12 dez. 2014

FERREIRA, Maria Onete Lopes. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 75-89, set.-out.-nov.-dez. 2002.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná, 2009, p.1-20.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. O Cosmopolitismo de Cócoras. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p.11-27, dez. 2001.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.-abr. 2011.

GENTILI, Pablo. Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina – experiências e propostas em disputa. Salvador, 2014. Anotações pessoais da conferência proferida no 10. Seminário Internacional da Rede Estrado.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **Os Economistas**. Coordenação e revisão Paul Singer. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 5-70.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas Ciências Humanas. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 85-107, jan.-jun. 2009.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELLICE, José Luiz. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 27-34. (Coleção educação contemporânea).

_____. Tipos e mitos da modernidade. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL, 3., 2000, Campinas. Campinas: Unicamp, 2000. p.s.p. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2475.doc>. Acesso em: 03 out. 2013

IBGE. Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Rio de Janeiro, RJ, 2013.

INEP. **Gastos com educação:** Sumário Executivo. Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília: INEP, maio de 2003.

INEP. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2014.

JESUS, Sandy Regina Cadete Barbosa de. A territorialidade da Igreja Católica Apostólica Romana no nordeste brasileiro – 2000. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 50-67, jan. 2007.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação:** contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LEÃO, Naiara. STF define que um terço da jornada dos docentes seja fora da aula. **Último segundo**, Brasília, 24 abr. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/stf-define-que-um-terco-da-jornada-dos-docentes-seja-fora-da-aula/n1300107606705.html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008.

_____. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: Reforma Educacional Goiana – setembro de 2011”.** Goiânia: Sintego, 2011. Disponível em: <www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013. p. 47-72.

LIMOEIRO, C. Mirian. Desafio, exigências e limitações do trabalho científico numa perspectiva epistemológica. In: SEMINÁRIO “A PESQUISA E A POLÍTICA EDUCACIONAL”, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: FE/UNB, 1988. p. 17-21.. Mimeografado.

LISPECTOR, Clarice. **Os desastres de Sofia.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOMBARDI, J.C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Alínea, 2011.

MACHADO, Jarbas de Paula. Piso e planos de carreira: o debate sobre as ADI.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 489-505, jul.-dez. 2012. Disponível em: www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/223/411. Acesso em: 02 ago. 2013

_____. **Piso salarial profissional nacional do magistério [manuscrito]**: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MARTINEZ, Deolidia. **Abriendo el presente de una modernidad inconclusa**: treinta años de estudios del trabajo docente. Buenos Aires: 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ridendo Castigat Moraes, 1999. Edição eletrônica.

MARX, K. **Capítulo IV: Inédito de O Capital**. São Paulo: Centauro, 2010, 2ª Ed, 1ª reimpressão.

_____. **Salário, preço e lucro**. Tradução: Leandro Konder. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Avante, 1982. (v. 1).

_____. Maquinaria e trabalho vivo (os efeitos da mecanização sobre o trabalhador). **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.1, 1994, p.103-110.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 9 jul. 2013

MEC/CNE/CEB. **Ofício nº 122/ 2012**. Brasília: DF, 2012

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, Marilene de Oliveira. A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas. 1990 f.196. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 1990

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

PAULO NETTO, José. Aula 1. DVD 1. Curso “O Método em Marx” In: LINS, João Vicente Nascimento. **Canal**. 2012a. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g>. Acesso em: 22 abr. 2013

_____. Aula 2. DVD 1. Curso “O Método em Marx” In: LINS, João Vicente Nascimento. **Canal**. 2012b. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=mvNjhpcWDic>. Acesso em: 22 abr. 2013

_____. Aula 3. DVD 1. Curso “O Método em Marx” In: LINS, João Vicente Nascimento. **Canal**. 2012c. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=hqXgrYQvQuU>. Acesso em: 22 abr. 2013

_____. Aula 4. DVD 1. Curso “O Método em Marx”. In: LINS, João Vicente Nascimento. **Canal**. 2012d. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=PHtPvWC5Ao>. Acesso em: 22 abr. 2013

_____. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDER, 2000. p.50-64.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção, o poder das práticas cotidianas na transformação da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, João Alberto da Costa. A propósito do marxismo de João Bernardo. In: **Revista Espaço Acadêmico** n.43 dez de 2004 p. 1-4.

POCHMANN, Marcio. Brasil: 2010-2015. Desafios e possibilidades. Entrevista especial com Márcio Pochmann. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 29 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/31881-brasil-2010-2015-desafios-e-possibilidades-entrevista-especial-com-marcio-pochmann>>. Acesso em 10 abr. 2011

_____. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

_____. Trabalho e formação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio-ago. 2012.

REDE GENTE SAN. Brasil sem miséria retira 22 milhões de pessoas da extrema pobreza. In:_____. **Notícias**. Porto Alegre: UFRGS, [2013?]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/redesan/news/brasil-sem-miseria-retira-22-milhoes-de-pessoas-da-extrema-pobreza>. Acesso em: 20 mar. 2014

ROCHA, Maria da Consolação. As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais. In: SEMINÁRIO RED ESTRADO, 8., 2010, Lima: UCH, 2010. p. 1- 16.

RODRIGUES, Ernardina Sousa Silva. **Organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÃO FÉLIX DO CORIBE-BA. **Lei complementar nº 003 de 28 de fevereiro de 2014**. São Félix do Coribe-Ba, 2014.

SAVIANI, Demerval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 3-9, jan.-mar. 1990. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados: Histedbr, 2005. p. 223-273

_____. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELLICE, José Luiz (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a. (Coleção Educação contemporânea). p. 13-26

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008,

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVA, Keila Fernanda; COSTA Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. A política e a qualidade educacional: a capacitação da equipe gestora em foco. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia: PUC, 2014. p. 1-12.

SILVA, Patrícia Aparecida da. O reflexo das avaliações sistêmicas na realidade de uma escola pública. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia: PUC, 2014. p. 1-14.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implantação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVEIRA, Zuleide S. Edward P. Thompson: Método, Categorias Analíticas e Fenômenos Educacionais. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 18, p. 42-73, 2014. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18_-_artigo_do_dossi_-_Zuleide_Silveira.pdf. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano

10, n. 14, p. 1-26, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Zuleide%20S.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos Sistemas Públicos de Ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação política pública Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out.-dez. 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LEAL, Álida Angélica Alves. Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários. In: SIMPÓSIO DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, 2009, Vitória: Anpae, 2009. p. 1-22. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/131.pdf>. 15 mar. 2014

TERNES, José. **Bachelard: verdade e tempo**. Goiânia, s/d.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos. Brasil – 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/Freeman71/unesco-2008>>. 20 mar.2014

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso**. 2. ed. rev. Brasília: CNTE, LGE, 2010.

_____. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** 2012. 294 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luis Fernando; PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 59-90.

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

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL)

Eu,....., R.G n.º.....,anos, estado civil....., professora, residente a , estou sendo convidada a participar de um estudo denominado: **educação, docência, tempo e salário: os significados atribuídos pela Lei n.º 11.738/2008**, que tem como objetivo principal analisar as contradições do trabalho docente quanto a tempo e salário na educação brasileira, tendo como referência a Lei nº 11.738/2008 e suas implicações para o trabalho docente, e a melhoria, ou não, da qualidade na educação básica. As contradições referenciadas constituem uma problemática, uma vez que a docência na educação básica se fundamenta nas extensas jornadas de trabalho, nas quais o uso do tempo e os baixos salários afetam a qualidade da educação. O estado concreto do exercício da docência fica limitado às condições culturais, pessoais, psicológicas e educativas. Os baixos salários não permitem que os professores apropriem o conhecimento necessário para sua qualificação intelectual.

Minha participação no referido estudo será contribuir com informações acerca do uso do tempo disponibilizado às atividades realizadas no espaço escolar e extraescolar relacionadas à função docente.

Fui alertado/a de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para esclarecer se a relação hoje estabelecida entre o Estado e os professores é uma relação de exploração e para entender como o uso do tempo e o salário podem colaborar para melhorar a qualidade da educação básica.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa e que os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização. Assim, pode ocorrer algum constrangimento devido à presença da pesquisadora no espaço escolar no turno de trabalho em que atuou.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, de que meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de alguma forma me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: **Marinalva Nunes Fernandes e Maria Esperança Fernandes Carneiro (orientadora)**. Elas são vinculadas à linha de pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Goiás. Com elas poderei manter contato pelos telefones: (62) 8291 2887 e (62) 9691 8116.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, sobre tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação.

Tendo sido orientado/a quanto ao teor de tudo o que foi aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em dele participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o PPGE — (62) 39 46 1274 — ou mandar um *e-mail* para pos.edu@pucgoias.edu.br

.....,/...../2014

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – Instrumento 1: Dados pessoais e profissionais

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, Educação, docência, tempo e salário: os significados atribuídos pela Lei n.º 11.738/2008, em desenvolvimento na PUC-GO pela doutoranda Marinalva Nunes Fernandes, orientado pela Prof.^a D.ra Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente por sua presteza.

Instrumento 1: Dados pessoais e profissionais

Dados Pessoais

- 1- Sexo: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Como você se considera em relação à cor: _____
- 4- Territorialidade: Onde você nasceu? _____
- 5- * (Esta questão é apenas para quem emigrou de outro lugar para a cidade onde mora) Por que veio para a cidade onde mora? _____

Família

- 6- Estado civil: _____
- 7- Tem filhos? _____
- 8- * (Responda esta questão em caso afirmativo na questão 7). Quantos filhos você tem? _
- 9- Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)? _____

Aspectos econômicos:

- 10- Qual sua renda *per capita*? _____
- 11- Quantas pessoas trabalham em sua casa? _____
- 12- Quantas pessoas colaboram com a despesa de sua casa? _____
- 13- Quem mais colabora com a despesa de sua casa? (grau de parentesco ou vínculo com a família) _____

- 14- Quem é a segunda pessoa que mais colabora com a despesa de sua casa? (grau de parentesco ou vínculo com a família) _____
- 15- Você ajuda no sustento da família? _____
- 16- * Se você ajuda, como? _____
- 17- Qual é a renda de sua família?
- 18- Qual o nível de instrução de seu pai?
- 19- Qual o nível de instrução de sua mãe?
- 20- Com que idade começou a trabalhar?
- 21- Em quais setores da Economia que você já trabalhou antes de entrar para o magistério?
22. Com qual idade você começou a trabalhar na área de educação?

Estudo:

- 23- Ensino Fundamental? () Regular () Supletivo
 Rede: _____ Idade: _____
 Teve reprovação: _____
- 24- Você cursou o Ensino Médio de 1º ao 3º Ano? () Regular () Supletivo
 Rede: _____ Idade: _____
 Teve reprovação: _____
- 25- Você terminou o Ensino Médio e ingressou no Ensino Superior a seguir?

Aspectos de trabalho e estudo

- 26- Em qual turno você cursou a universidade? _____
- 27- Você parou de estudar alguma vez em sua vida? _____
- 28- * (Para os que pararam de estudar) Se parou de estudar quantas vezes e por quanto tempo?
- 29- * (Para os que pararam de estudar) Quais os principais motivos que lhe levaram a parar de estudar?
- 30- * (Para os que pararam de estudar) Quais os principais motivos que lhe levaram a voltar a estudar?
- 31- Qual o motivo que lhe levou a escolher o Curso de Licenciatura?
- 32- Você desejava cursar outro curso? Qual? _____
- 33- Em relação à opção do turno que você estudou:
- () Só podia estudar naquele período.
 - () Teve que se adequar ao horário do curso
 - () Teve que conciliar trabalho e estudo

d. Nenhuma das opções descreve meu caso.

34- Em relação ao tempo de estudo:

- a. Estudava apenas no horário das aulas
- b. Estudava duas horas por dia
- c. Estudava de três a quatro horas por dia
- d. Estudava de cinco a oito horas por dia
- e. Estudava apenas nos finais de semana

35- Você considera que esse tempo de estudo foi suficiente para sua formação?

36- Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar comprometeu o processo de aprendizagem?

37- Você repetiu alguma disciplina de seu curso?

38- Qual o motivo da repetência?

39- * (Apenas para quem trabalhava e estudava) Seu rendimento escolar era inferior em relação ao de seus colegas que só estudavam?

40- Você fez parte de grupos de pesquisa de sua ou de outra Instituição de Ensino Superior?

41- Você participou de atividades extracurriculares na graduação (Simpósios, Encontros, Congressos, Seminários, entre outros)?

41.a- Qual ou quais clássicos você leu na graduação?

42- Quando você concluiu o Trabalho de Conclusão de Curso, qual trabalho foi solicitado?

43- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

44- Você participa de algum grupo?

45- Você acha que as exigências do mercado de trabalho na atualidade são maiores do que foram para as gerações passadas?

46- Você percebe que seu curso de fato lhe ofereceu uma Profissionalização de qualidade?

47- Enquanto profissional, você contribuiu para melhorar a qualidade de vida social? Como?

48- O curso que você fez explicita claramente quais os principais requisitos demandados pelo mercado de trabalho em relação: **(Coloque em cada item S para Sim e N para Não)**

- a. à visão do curso como um todo?
- b. à flexibilidade entendida como capacidade de adaptação a mudanças?
- c. aos saberes implicados na formação do educador?
- d. às formas de gestão e às funções?

- e. () à capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes?
- f. () à capacidade de comunicação com as instituições em que trabalha?
- g. () à capacidade de fazer propostas fundamentadas cientificamente?
- h. () à capacidade de inovação no âmbito das atividades propostas?
- i. () à capacidade de conhecer, simbolizar, selecionar e relacionar informações variadas?
- j. () à capacidade de assimilação de código e normas disciplinares e comportamentais que articulam aspectos da personalidade atributos e valores?
- k. () à disponibilidade para a atualização permanente?
- l. () à discussão sobre os contratos de trabalho precários, os baixos salários e as consequências para os jovens dessa forma de acumulação de capital?

49- Você considera que sua formação profissional o/a preparou para as exigências do mercado de trabalho?

50- Qual ou quais cursos de aperfeiçoamento, especialização, Mestrado, Doutorado, você fez ou está fazendo?

Local e Data

APÊNDICE C – Instrumento 2: sobre o cotidiano

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, Educação, docência, tempo e salário: os significados atribuídos pela Lei n.º 11.738/2008, em desenvolvimento na PUC-GO pela doutoranda Marinalva Nunes Fernandes, orientado pela Prof.^a D.ra Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente por sua presteza.

Instrumento 2: Sobre o cotidiano

Orientações a serem consideradas ao entrevistar o/a professor/a

1. Horário que levanta: _____
2. Atividades que realiza antes de sair de casa para a escola: _____
3. Horário que sai de casa: _____
4. Horário que chega à escola: _____
5. Meio de transporte que utiliza: _____
6. Atividades que realiza antes de entrar na sala de aula: _____
7. Tempo dedicado aos alunos na sala de aula: _____
8. Interrupções durante a aula: _____
9. Horário do recreio: o que faz o professor? _____
10. Horário do retorno à sala de aula: _____
11. Interrupções durante a aula: _____
12. Horário de saída da sala de aula: _____
13. Horário de saída da escola: _____
14. Local para onde vai o professor:
15. Horário que chega a sua casa: _____
16. Atividades que realizam ao chegar a sua casa _____
17. Horário que almoça: _____
18. Tempo que gasta ao almoçar: _____
19. O que faz após o almoço: _____

- Restaurante ou outro espaço: _____
20. Horário que chega ao local: _____
21. Horário que almoça: _____
22. Tempo que gasta ao almoçar: _____
23. O que faz após o almoço: _____

Quem trabalha em dois turnos

24. Horário que sai de casa, restaurante ou outro local: _____
25. Horário que chega à escola: _____
26. Atividades que realiza antes de entrar na sala de aula: _____
27. Tempo dedicado aos alunos na sala de aula: _____
28. Interrupções durante a aula: _____
29. Horário do recreio: o que faz o professor? _____
30. Horário do retorno à sala de aula: _____
31. Interrupções durante a aula: _____
32. Horário de saída da sala de aula: _____
33. Horário de saída da escola: _____
34. Local para onde vai o professor: _____
35. Horário que chega a sua casa: _____
36. Atividades que realizam ao chegar a sua casa _____
37. Horário que janta: _____
38. Tempo que gasta ao jantar: _____
39. O que faz após o jantar: _____
40. Se vê TV, qual o programa que assiste: _____
41. Se faz leitura, o que lê: _____
42. Se escuta música, o que escuta: _____
43. Se navega na rede, o que procura ver: _____
44. Horário que dorme: _____
45. Finais de semana
- Descrever a rotina do final de semana. _____

Estrutura

46. Onde mora? Endereço: _____
47. O imóvel é próprio, alugado ou cedido: _____

48. Quantas pessoas moram na casa: _____
49. Quantos dormitórios: _____
50. Quantos banheiros: _____
51. Quantas TVs: _____ Assina TV a cabo: _____
52. Possui *freezer*: _____
53. Possui máquina de lavar: _____
54. Possui micro-ondas: _____
55. Possui área de lazer: _____
56. Possui internet: _____ Assina banda larga ou internet popular: _____
57. Possui telefone: _____ Tipo de linha: _____
58. Possui trabalhador doméstico: _____

Outros

Com a distribuição de 1/3 da carga horária para as atividades extraclases houve intensificação ou diminuição do trabalho? _____

Lê quantos livros por semestre? _____

Quais os dois últimos livros lidos? _____

Local e data.

APÊNDICE D – Instrumento 3: questionário aos sindicatos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Instrumento 3: questionário aos sindicatos

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, Educação, docência, tempo e salário: os significados atribuídos pela Lei n.º 11.738/2008, em desenvolvimento na PUC-GO pela doutoranda Marinalva Nunes Fernandes, orientado pela Prof.^a D.ra Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente sua presteza.

Município: _____

1. Em relação à representação sindical:

Possui sindicato próprio: () Sim () Não

Em caso positivo, qual o nome? _____

Em caso negativo, como os professores se organizam para reivindicar os direitos?

2. O sindicato é ativo? () Sim () Não

3. Quais as principais lutas desenvolvidas nos últimos quatro anos?

4. Quanto à lei do PSPN, a Secretaria Municipal de Educação:

Paga aos professores o piso de acordo como o MEC? _____

Paga aos professores abaixo do piso? Valor pago: _____

Paga aos professores acima do piso? Valor pago: _____

Com relação à Jornada de trabalho:

- a) () A carga horária máxima de trabalho é de 40 horas e utiliza 2/3 da carga horária em sala de aula e 1/3 como atividades extraclasse
- b) () A carga horária máxima de trabalho é de 40 horas e não utiliza 2/3 da carga horária em sala de aula e 1/3 como atividades extraclasse
- c) () A carga horária máxima de trabalho é de 30 horas e utiliza 2/3 da carga horária em sala de aula e 1/3 como atividades extraclasse

- d) () A carga horária máxima de trabalho é de 30 horas e não utiliza 2/3 da carga horária em sala de aula e 1/3 como atividades extraclasse

Em caso das respostas corresponderem às letras b ou d, como é pago o trabalho extraclasse?

5. O município possui conselho do Fundeb? () Sim () Não

O Sindicato possui representação no Conselho do Fundeb? () Sim () Não

Em caso positivo, como esses representantes se relacionam com seus representados? Quais os meios utilizados?

Como você avalia a atuação desse conselho? () Bom () Razoável () Ótimo () Ruim

Justifique a resposta:

6. Com relação aos professores:,

Quantos atuam no município? _____

Quantos atuam na zona rural? _____

Quantos atuam na zona urbana? _____

Quantos possuem nível superior? _____

Quantos possuem só o magistério? _____

Quantos não possuem o magistério? (Considerar neste item as pessoas que fizeram “formação geral” ou aquelas que não possuem o segundo grau completo). _____

Quantos estão cursando a graduação? _____

Observações sobre este ponto, caso seja necessário algum esclarecimento): _____

Por ordem crescente onde fizeram a formação? (enumerar)

() Em cursos presenciais na Universidade pública

() Em cursos presenciais na Universidade pública, modalidade Rede Uneb, Parfor, outros.

() Em cursos à distância na Universidade pública

() Em cursos presenciais na Universidade particular

() Em cursos à distância na Universidade particular

Quantos professores são sindicalizados? _____

7. Em relação ao Sindicato:

Nome do presidente: _____

Contato (endereço para correspondência física, e-mail, telefone): _____

Funcionário/a do sindicato: _____

Contato do Sindicato (endereço para correspondência física, e-mail, telefone): _____

8. Formação da Secretária/o de Educação Municipal: _____

Outras observações que julgar necessárias:

Local e data

**APÊNDICE E – Instrumento 4: questionário para os líderes sindicais e
para os Secretários Municipais de Educação**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

**Instrumento 4: questionário para os líderes sindicais e para os Secretários Municipais de
Educação**

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, Educação, docência, tempo e salário: os significados atribuídos pela Lei n.º 11.738/2008, em desenvolvimento na PUC-GO pela doutoranda Marinalva Nunes Fernandes, orientado pela Prof.^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Contamos com sua colaboração e agradecemos antecipadamente por sua presteza.

1. Os professores da rede municipal estão organizados em Sindicato, Associações:

() Sim () Não

2. O Sindicato/Associação é atuante: () Sim () Não

3. Principais reivindicações, constadas em pauta de negociação, dos Sindicatos/Associação com os Secretários/as Municipais de Educação nos últimos cinco anos foram sobre:

Reajuste salarial: () Sim () Não

Diminuição da carga horária: () Sim () Não

Melhoria das condições de trabalho: () Sim () Não

Investimento na formação: () Sim () Não

Afastamento Remunerado para estudo a nível de mestrado e doutorado: () Sim () Não

Pagamento de substituto para cursar especialização, participar de eventos: () Sim () Não

Gestão democrática (prestação de contas por meio dos conselhos constituídos, do Fundeb, do projeto Merenda Escolar, da Educação): () Sim () Não

Qualidade na educação (discussão da proposta pedagógica da escola): () Sim () Não

Qualidade na educação (discussão do número de alunos por turma): () Sim () Não

Funcionários de apoio administrativo em quantidade suficiente para dar sustentação ao trabalho escolar: () Sim () Não

Atenção à saúde dos profissionais da educação: () Sim () Não

Concurso público: () Sim () Não

Outras que não foram listadas: _____

4. Formas de lutas desenvolvidas nos últimos cinco anos:

Reuniões envolvendo as duas partes, gestores e trabalhadores: () Sim () Não

Palestras envolvendo os profissionais da educação: () Sim () Não

Cursos de formação/seminários específicos para os profissionais da educação: () Sim ()
Não

Assembleias: () Sim () Não

Greves: () Sim () Não

Ocupação de espaços públicos: () Sim () Não

Outras que não foram listadas: _____

5. Principais embates ocorridos entre o movimento sindical docente e os gestores municipais, em que houve necessidade de intervenção do poder judiciário nos últimos cinco anos:

Não pagamento do Piso salarial de acordo com a Lei n.º 11.738/2008: () Sim () Não

Não adequação da carga horária docente de acordo com a Lei n.º 11.738/2008:
() Sim () Não

Enquadramento dos professores de 20 para 40 horas ou de 20 para 30 horas:

() Sim () Não

Processos administrativos envolvendo profissionais da educação: () Sim () Não

Especificar:

Irregularidades nas contas do FUNDEB () Sim () Não

Irregularidades nas contas da Merenda Escolar: () Sim () Não

Assédio Moral: () Sim () Não

Concurso público: () Sim () Não

Interferência dos gestores (Prefeito, Secretários) no movimento sindical: () Sim () Não

Outros que não foram listados:

6. Contribuições do movimento sindical docente para as lutas sociais:

Os docentes participam dos movimentos sociais que desenvolvem atividades/campanhas em favor da paz: () Sim () Não

Os docentes participam dos movimentos sociais que desenvolvem atividades/campanhas em favor do meio ambiente: () Sim () Não

Os docentes participam dos movimentos sociais que desenvolvem atividades/campanhas contra discriminações raciais: () Sim () Não

Os docentes participam das atividades desenvolvidas em favor dos demais servidores municipais: () Sim () Não

Os docentes participam dos movimentos sociais que desenvolvem atividades/campanhas contra discriminações dos relacionamentos homoafetivos: () Sim () Não

Os docentes participam dos movimentos nacionais em favor da escola pública de qualidade: () Sim () Não

Outras que não foram listadas: _____

7. O movimento sindical docente se articula internamente:

Em grupos nos locais de trabalho: () Sim () Não

Em grupos com representantes de cada instituição escolar: () Sim () Não

Em grupos de debate nas redes sociais: () Sim () Não

Em encontros periódicos envolvendo todos os profissionais da educação: () Sim () Não

Outras formas que não foram listadas:

8. O movimento sindical docente se articula externamente:

Com outros sindicatos da região: () Sim () Não

Com a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB): () Sim () Não

Com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE): () Sim () Não

Com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE): () Sim () Não

Com as Universidades: () Sim () Não

Com as Pastorais e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's): () Sim () Não

Com os Partidos Políticos: () Sim () Não

Quais: _____

Com movimentos sociais diversos: () Sim () Não

Com a Associação de Moradores: () Sim () Não

Com os conselhos escolares: () Sim () Não

Com os conselhos do Fundeb, do projeto Merenda Escolar e da Educação: () Sim () Não.

Outras que não foram listadas:

9. Com relação à Lei n.º 11.738/2008, o município procedeu da seguinte forma:

O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais para a formação em nível médio na modalidade Normal. () Sim () Não

O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais para a formação em nível superior. () Sim () Não

O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é **inferior** a R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais para a formação em nível médio na modalidade Normal. () Sim () Não

O piso salarial profissional nacional pago pela prefeitura aos profissionais do magistério público da educação básica em 2014 é **superior** a R\$ 1.697,00 (um mil, seiscentos e noventa e sete reais) mensais para a formação em nível médio na modalidade Normal. () Sim () Não

O piso salarial profissional nacional é destinado para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. () Sim () Não

Os profissionais do magistério público da educação básica que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência — isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais —, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional também recebem o PSPN. () Sim () Não

Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho são proporcionais ao valor do PSPN. () Sim () Não

Na composição da jornada de trabalho, a secretaria observa o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. () Sim () Não

As disposições relativas ao piso salarial de que trata a Lei do PSPN são aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo **art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005.** () Sim () Não

A Secretaria Municipal de Educação respeitou o prescrito no parágrafo segundo do artigo 3º da Lei n.º 11.738/2008, que estabeleceu o prazo limite de 31 de dezembro de 2009 para pagamento de salário inferior ao do piso vigente e resguardou as vantagens daqueles que percebiam valores acima do estabelecido na lei. () Sim () Não

O município recebe cooperação técnica da União para assegurar o pagamento do piso, assessorando-o no planejamento e no aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos. () Sim
() Não

O Município elaborou ou adequou o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do **art. 206 da Constituição Federal**. () Sim () Não

10. Resultados obtidos por meio da aplicação da Lei n.º 11.738/2009 para a educação municipal:

Melhorou o índice de aprendizagem dos alunos. () Sim () Não

Diminuiu a evasão. () Sim () Não

Diminuiu a repetência. () Sim () Não

Melhorou o nível de satisfação dos professores. () Sim () Não

Diminuiu o número de afastamento de professores da sala de aula por questões de saúde.
() Sim () Não

Dinamizou as aulas. () Sim () Não

Registrou maior participação dos professores nas atividades extraclasse. () Sim () Não

Registrou maior intervenção dos professores com os alunos de menor rendimento.
() Sim () Não

Despertou nos professores o interesse para estudar. () Sim () Não

Despertou nos professores o interesse para desenvolver pesquisa na comunidade escolar.
() Sim () Não

Outras que não foram listadas: _____

11. Principais resultados obtidos por meio do Movimento Sindical Docente:

12. Houve alguma mudança de comportamento e/ou aceitação social do Movimento Sindical por parte da sociedade? () Sim () Não () Em parte

13. Em caso positivo, em que ações são percebidas essas mudanças e/ou aceitação?

14. As ações desenvolvidas pelo Sindicato podem ser consideradas educativas?

() Sim () Não () Em parte

15. Quais as implicações socioeducativas do Movimento?

16. Como você percebe o posicionamento dos sindicatos, nas várias esferas, em relação à implantação da Lei n.º 11.738/2008 nos municípios baianos:

Em relação ao Sindicato/Associação local:

Está bastante empenhado e acompanha todas as discussões sobre o assunto. () Sim () Não

Não

Está razoavelmente empenhado e acompanha as discussões sobre os salários.

() Sim () Não

Está pouco empenhado e não acompanha as discussões sobre o assunto. () Sim () Não

Posiciona-se com clareza em favor da implantação da Lei n.º 11.738/2008, tendo em vista uma educação de qualidade. () Sim () Não

Possui pouca clareza no posicionamento em relação à implantação da Lei n.º 11.738/2008 e não evidencia quais os benefícios que espera dessa lei. () Sim () Não

É indiferente ao processo de implantação da Lei do PSPN. () Sim () Não

Em relação à APLB (Associação dos Professores Licenciados da Bahia):

Está bastante empenhado e acompanha todas as discussões sobre o assunto () Sim () Não

Está razoavelmente empenhado e acompanha as discussões que sobre os salários.

() Sim () Não

Está pouco empenhado e não acompanha as discussões sobre o assunto. () Sim () Não

Posiciona-se com clareza em favor da implantação da Lei n.º 11.738/2008, tendo em vista uma educação de qualidade. () Sim () Não

Possui pouca clareza no posicionamento em relação à implantação da Lei n.º 11.738/2008 e não evidencia quais os benefícios que espera dessa lei. () Sim () Não

É indiferente ao processo de implantação da Lei do PSPN. () Sim () Não

Em relação à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Está bastante empenhado e acompanha todas as discussões sobre o assunto.

() Sim () Não

Está razoavelmente empenhado e acompanha as discussões sobre os salários.

() Sim () Não

Está pouco empenhado e não acompanha as discussões sobre o assunto. () Sim () Não

Posiciona-se com clareza em favor da implantação da Lei n.º 11.738/2008, tendo em vista uma educação de qualidade. () Sim () Não

Possui pouca clareza no posicionamento em relação à implantação da Lei n.º 11.738/2008 e não evidencia quais os benefícios que espera dessa lei. () Sim () Não

É indiferente ao processo de implantação da Lei do PSPN. () Sim () Não

Município Pesquisado: _____

Responsável pelo preenchimento: _____

Função que desempenha: _____

Data: _____

ANEXO A – Decisão judicial: Comarca de Belo Horizonte.

COMARCA DE BELO HORIZONTE
1ª VARA DE FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL

Autos nº 002413022523-B

Vistos, etc.

Para a concessão da tutela antecipada pleiteada, faz-se necessária a presença de prova inequívoca e verossimilhança das alegações, bem como o receio de dano grave ou de difícil reparação.

Sobre o assunto, a Constituição Federal determina:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

I -

XXIV - diretores e bases de educação nacional;

Assim, nos termos da Constituição Federal, caberá a União determinar as diretrizes básicas da educação, entre as quais, a carga horária dos professores.

Por sua vez, a Lei Federal 11.738 de 2008 estabelece no §4º do art.2º que 2/3 da carga horária dos professores será realizada junto aos educandos e o restante, ou seja, 1/3 de carga horária será realizada em atividades extraclasses.

Não foi outro o entendimento do Tribunal de Justiça de Minas Gerais quando examinou caso semelhante:

"REEXAME NECESSÁRIO. APELAÇÃO CÍVEL. PISO SALARIAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO. ADI 4167/DF. DIFERENÇAS DEVIDAS. JORNADA DE TRABALHO. HORAS DEDICADA A ATIVIDADES EXTRA-CLASSE. - O piso salarial nacional estabelecido na Lei 11.738/08 deve ser aplicado como parâmetro mínimo para a fixação do vencimento base de início de carreira dos professores em todas as esferas da federação. - O Supremo Tribunal Federal na ADI 4167/DF reconheceu a constitucionalidade da norma geral federal que fixou o piso salarial dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. A decisão confirma a validade da norma que já estava apta a produzir efeitos desde o início de sua vigência, de modo que as diferenças salariais pelo pagamento a menor são devidas mesmo com relação ao período anterior ao julgamento. - A jornada de trabalho do servidor deve ter o máximo de 2/3 destinado à regência de aula, devendo o restante ser resguardado para a dedicação ao preparo de aulas.

COMARCA DE BELO HORIZONTE
1ª VARA DE FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL

avaliação e planejamento. - A disciplina referente à jornada de trabalho do professor estabelecida no art. 2º, §4º da Lei 11.738/2008, se insere na competência privativa da União para estabelecer diretrizes básicas de toda a educação nacional. - Ao estabelecer a jornada de trabalho de seus servidores deve o Município respeitar a reserva de 1/3 da jornada para atividades extraclasse. - Sentença confirmada em reexame necessário. Recurso prejudicado. (Ap Cível/Reex Necessário 1.0498.11.002644-6/001, Relator(a): Des.(a) Nelma Combat, 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 07/02/2013, publicação de súmula em 16/02/2013)

Portanto, a verossimilhança da alegação se encontra caracterizada.

Além disso, também se encontra presente a urgência do pedido, uma vez o réu está a aplicar penalidade aos professores que se recusam a exercer atividade junto aos educandos em horário próprio de atividades extraclasse (ACPATE), tal como comprovado pelos documentos de fl. 67/76.


Pelo exposto, defiro o pedido de tutela antecipada, para determinar que imediatamente o réu suspenda os processos administrativos disciplinares que tenham por objeto apurar recusas dos professores em substituir colegas faltosos durante horário dedicado ao planejamento das atividades escolares (APCATE), bem como se abstenha de advertir os professores que se recusam a substituir os colegas faltosos durante o horário destinado as atividades escolares (APCATE). Por fim, ainda determino que o município se abstenha de obrigar os professores a substituir colegas faltoso durante o horário dedicado ao planejamento de suas atividades escolares (APCATE), sob pena de multa diária a ser arbitrada pelo presente Juízo, crime de desobediência e eventual improbidade administrativa.

Expeçam-se os mandados e comunicações que se fizerem necessárias.

Cite-se.

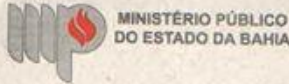
Intimem-se e cumpra-se.

Belo Horizonte, 27 de março de 2014.


LUIS FERNANDO DE OLIVEIRA BENFATTI

Juiz de Direito Auxiliar

ANEXO B – Ata de Reunião



MINISTÉRIO PÚBLICO
DO ESTADO DA BAHIA

Promotoria de Justiça da Comarca de Urandi/BA

ATA DE REUNIÃO

Aos 22 (vinte e dois) dias do mês de maio de dois mil e quinze, na sede da Promotoria de Justiça Regional de Guanambi, situada na Rua dos Expedicionários, nº 174, Centro, Guanambi-BA, compareceram para a reunião convocada com a finalidade de mediar o diálogo entre o sindicato dos servidores municipais e a gestão municipal sobre o movimento grevista dos servidores, marcada para esta data, às 14:00 horas, o Prefeito Municipal de Urandi, Sr. Dorival Barbosa do Carmo, a Secretária Municipal de Educação de Urandi, Sra. Gildilene Pedro Rodrigues Botelho, o Secretário Municipal de Administração, o Sr. Sildelsino Marinho de Souza, o Procurador Jurídico do Município, Dr. Jansen Rodrigues Moraes, a Presidente do Sindicato dos Servidores Municipais de Urandi, Sra. Idalina Gonçalves Magalhães, o Sr. José Nilson Soares Sá, o Sr. Lucas José Nogueira Santos, a Sra. Wilma Moura Conceição e o advogado do Sindicato, Dr. Edvard de Castro Costa Júnior. Dando início à reunião o Dr. Thiago Cerqueira Fonseca, Promotor de Justiça Substituto de Urandi, solicitou que os presentes não utilizassem recursos de gravação em áudio ou fotografia da reunião, para evitar distorções acerca do conteúdo discutido. Em seguida, passou a palavra para a Presidente do Sindicato, Sra. Idalina, que apresentou a pauta de reivindicações constante no edital de convocação da Assembleia que deliberou pelo início da greve. Após, exaustivas tratativas a acerca dos itens propostos ficou deliberado que:

- 1) Em relação ao reajuste salarial para o servidores civis e o pagamento do piso salarial do magistério de 2015 que ocasionaria um aumento de 13,01% nos salários, não foi possível chegar a um acordo para pagamento do valor pleiteado, inexistindo ainda a possibilidade de contraproposta por parte da gestão, pois o Prefeito Municipal afirmou que não dispõe da totalidade do valor a ser pago e, ainda que dispusesse, estaria impedido em razão do limite de despesas com o pessoal previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal. Não obstante, se comprometeu a disponibilizar até o dia 27 (vinte e sete) de maio de 2015, a documentação comprobatória da despesa de pessoal do Município, não apenas os relatórios previstos na LRF, mas também todos os documentos demonstrativos que formaram a despesa com o pessoal, inclusive, a folha salarial dos servidores efetivos, comissionados, contratados e terceirizados, se comprometendo o Sindicato a realizar a Assembleia para deliberar acerca da continuidade ou não do movimento paredista em até 05 (cinco) dias da data da disponibilização dos documentos supracitados;
- 2) No que tange ao desconto e repasse da mensalidade sindical ficou

PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE URANDI
PRAÇA DR. LUIZ GOMES, Nº 100, CENTRO
FONE E FAX: (77) 3456-2088
CEP: 46.350-000 URANDI - BAHIA

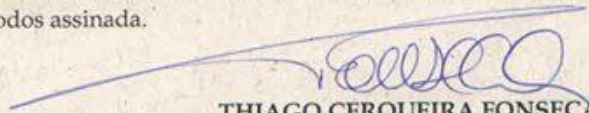
THIAGO CERQUEIRA FONSECA
PROMOTOR DE JUSTIÇA



acordado que o gestor municipal irá analisar o pleito, apresentando a resposta e as justificativas, no prazo de 30 (trinta) dias;

- 3) Por fim, em relação a negociação da minuta do plano de cargos, carreira e salários dos servidores civis, ficou acordado que o Município e o Sindicato irão apresentar no prazo de 30 (trinta) dias uma comissão para tratar da elaboração da primeira etapa do referido plano, que consistirá na organização da estrutura administrativa com a consequente definição das atribuições dos cargos públicos, sem ocasionar impactos no orçamento do Município, cujos trabalhos deverão ser concluídos em até 90 (noventa) dias da data da constituição da comissão. O gestor se comprometeu a contratar uma empresa de especializada ou disponibilizar uma equipe técnica, até 29 (vinte e nove) de janeiro de 2016, para fazer um levantamento da estrutura administrativa e financeira do Município, a fim de viabilizar a segunda etapa da elaboração do plano de cargos, carreira e salários, no qual serão definidos as questões que venham a gerar direitos e vantagens que possam ocasionar impactos no orçamento.


As justificativas e documentos a serem apresentados pelas partes deverão ser encaminhadas também ao Ministério Público. As partes acordaram ainda que o descumprimento do acordo poderá ensejar o ajuizamento de eventuais ações judiciais de obrigação de fazer, sem prejuízo da responsabilização civil e/ou administrativa. Nada mais havendo foi encerrada a reunião, tendo sido lavrada a presente ata que vai por todos assinada.



THIAGO CERQUEIRA FONSECA




DORIVAL BARBOSA DO CARMO



GILDILENE PEDRO RODRIGUES BOTELHO




SILDELSINO MARINHO DE SOUZA



JANSEN RODRIGUES MORAIS

PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE URANDI
PRAÇA DR. LUIZ GOMES, Nº 100, CENTRO
FONE E FAX: (77) 3456-2088
CEP: 46.350-000 URANDI - BAHIA



THIAGO CERQUEIRA FONSECA
PROMOTOR DE JUSTIÇA

