



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA HÉRICA BRASIL FIGUEIREDO

**TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E
SALÁRIO DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ.**

Fortaleza

2014

ANA HÉRICA BRASIL FIGUEIREDO

TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E SALÁRIO
DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Francisco José Lima Sales.

Fortaleza

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F488t Figueiredo, Ana Hérica Brasil.

Trabalho docente : condições de trabalho, carreira e salário do magistério da rede pública estadual do Ceará / Ana Hérica Brasil Figueiredo. – 2014.

91 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Prof. Dr. Francisco José Lima Sales.

1.Professores – Ceará – Atitudes. 2.Emprego precário – Ceará. 3.Trabalho – Aspectos sociais – Ceará. I. Título.

ANA HÉRICA BRASIL FIGUEIREDO

TRABALHO DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, CARREIRA E SALÁRIO
DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 13/11/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Lima Sales (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

A Deus.

À minha filha Ana Clara.

Aos meus colegas professores.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Francisco José Lima Sales pela orientação deste trabalho.

Aos professores participantes da banca examinadora da qualificação Antônia de Abreu Sousa e Fábio José Cavalcanti de Queiroz pelas valiosas colaborações e sugestões.

À Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo pelas contribuições e atenção mesmo à distância.

À Profa. Dra. Thereza Maria Magalhães Moreira pela revisão e sugestões junto ao texto da dissertação.

À minha mãe Maria das Graças Guedes Brasil pelo cuidado com a minha filha nas horas em que precisei está ausente para estudar.

Aos colegas da turma de mestrado pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

"Não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta." (Umberto Eco).

RESUMO

A pesquisa dirige seu foco de análise para o trabalho docente na rede pública estadual do Ceará a partir da análise das condições de trabalho, carreira e salário dos professores das escolas públicas estaduais do Ceará, tendo como referência documentos, leis e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico e precarização do trabalho docente. O objetivo geral foi compreender as transformações do trabalho docente no âmbito da “reforma” do Estado e a política pública estadual do ensino básico no Ceará analisando os documentos oficiais como a Lei do Piso, o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira. O percurso metodológico foi realizado mediante a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Verificou-se que as transformações no mundo do trabalho repercutem no trabalho docente, tornando-o precário. Isso tem relação com as crises do capitalismo global, com as mudanças estruturais da educação e com as estratégias realizadas pelos governos neoliberais. A flexibilização dos regimes e contratos de trabalho se impôs nas escolas públicas. É crescente o processo de contratação de professores temporários. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação e trabalho. Gestão escolar. Profissão docente. Valorização e precarização.

ABSTRACT

The research directs its focus to the teaching in public schools from Ceará up to the analysis of working conditions, career and salary of teachers, with reference documents, laws and literature review that demonstrate the context of restructuring of the educational work and casualization of teaching. The overall objective was to understand the transformations of teaching under the "reform" of the state and the state public policy of basic education in Ceará analyzing official documents such as the Law of the Base Salary, the Statute of the Magisterium and the Career Plan. The methodological approach was performed by literature and documentary research. It was found that the changes in the working world have repercussions in teaching, making it precarious. This is related to the crisis of global capitalism, with structural changes in education and the strategies undertaken by the neoliberal governments. The flexibility of the schemes and employment contracts were imposed in public schools. A growing process of contraction were the substitute teachers. Such changes brought about by the recent educational reforms have resulted an intensification of teachers' work, enlarging their scope of action and consequently increasing their weariness and dissatisfaction on the part of these workers.

Keywords: Teacher's work. Education and work. School management. Teaching profession. Recovery and precarious.

LISTA DE SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AIE - Aparelho Ideológico do Estado

APEOC - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBE - Conferência Brasileira da Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

CPIs - Comissões Parlamentares de Inquérito

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EMC – Emenda Constitucional

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviço

IPI - Imposto sobre produtos industrializados

IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

IRPF – Imposto de Renda de Pessoa Física

ISSEC - Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará

ITCM - Imposto de Transmissão Causa Mortis

ITR - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
ONG - Organização não governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PCA - Professor Coordenador de Área
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PIB - Produto interno bruto
PL - Projetos de Leis
PNE - Plano Nacional de Educação
PNI - Parcela Nominalmente Identificável
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB - Secretaria da Administração do Estado da Bahia
SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF - Supremo Tribunal Federal
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Professores efetivos e temporários da rede estadual de ensino cearense	54
GRÁFICO 2 - Professores efetivos da rede estadual de ensino cearense e suas habilitações	55
GRÁFICO 3 - Professores afastados, licenciados ou com exoneração a pedido (últimos dez anos) na rede estadual de ensino cearense	56
GRÁFICO 4 - Regime de trabalho dos professores da rede estadual de ensino cearense	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	01
2	REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....	08
2.1	Reformas das Políticas Educacionais na década de 1990.....	11
2.2	Impactos das reformas da educação na valorização do magistério....	14
3	VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO OU PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?.....	28
3.1	A valorização do magistério e a legislação	32
3.2	A precarização do trabalho docente na Educação Básica	44
3.3	A Política de Fundos FUNDEF/FUNDEB e a valorização do magistério.....	51
4	MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE	54
4.1	O Estatuto do Magistério Oficial da Rede Estadual do Ceará	59
4.2	O Plano de Carreira do Magistério Oficial da Rede de Ensino Estadual do Ceará	66
4.3	A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa o trabalho docente relacionado com a educação básica da rede pública estadual de ensino do Ceará a partir da década de 1980. O objetivo é analisar as condições de trabalho, carreira e salário dos docentes da rede pública estadual cearense. A delimitação do período considera as expressivas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorreram no mundo e no país após o processo de redemocratização.

As mudanças que ocorreram na política educacional tanto em nível nacional quanto estadual, anunciaram estratégias de governo sustentadas nos princípios da reforma administrativa do Estado. A partir dessas mudanças as instituições públicas tiveram que se adequar às novas tendências de mercado impostas pela reestruturação produtiva, dentre as quais as escolas públicas.

No campo da educação, a redução dos investimentos exigiu um novo modelo gerencial que trabalhasse com eficiência e racionalidade, de acordo com a nova lógica produtiva. Em relação ao corpo docente, estes foram submetidos à desregulamentação de direitos que interferiram em suas condições de trabalho, carreira e salário. O novo modelo de gestão privilegiou os contratos temporários e a meritocracia em detrimento do plano de carreira e dos direitos trabalhistas. Tais mudanças repercutiram nas relações de trabalho que passou a exigir mais dedicação dos profissionais da educação, mas sem o mínimo de condições de trabalho necessário.

Consideramos que a política educacional proposta pelas agências multilaterais e adotada pelos governos neoliberais contribuíram para a precarização do trabalho docente com mudanças na carreira, na remuneração e na organização do trabalho escolar. As condições de trabalho, carreira e salário do magistério da educação pública brasileira constituem tema importante para a formulação de políticas públicas educacionais e na luta para as reivindicações pela valorização do magistério brasileiro. Historicamente, a valorização dos professores da educação pública, no Brasil, está relacionada às condições de trabalho, remuneração, carreira e formação (inicial e continuada).

Analisando a História da Educação do Brasil, sobretudo o período no qual a escola pública era de acesso restrito à classe dominante e às camadas médias, observamos que a qualidade da instituição escolar era garantida, pois ali estavam sendo formados os futuros dirigentes do Estado e os demais entes que compoariam os quadros

do exercício hegemônico burguês. Por outro lado, quando ocorreu a expansão da escola pública, que possibilitou aos filhos da classe trabalhadora o acesso à escola, a qualidade educacional não acompanhou o ritmo de aumento da quantidade de alunos, escolas e professores. Os investimentos em educação não foram proporcionais ao aumento da demanda. Desse modo, o acesso à escola pela classe trabalhadora não tornou o ensino mais justo. Tendo em vista esse dado, que se reflete na conjuntura da educação pública atual, o professor e pesquisador José Marcelino Rezende Pinto (2010), em entrevista à Revista Gestão Escolar¹, afirma:

Hoje, o principal argumento usado para justificar o baixo desempenho das escolas públicas é a falta de recursos financeiros para aplicar em infraestrutura, material pedagógico, formação de professores etc. É comum escutar críticos dizendo que o Brasil colocou todas as crianças nas salas de aula, mas que os recursos para atendê-las não aumentaram na mesma proporção.

Na esteira da mesma ideia, para Costa e Oliveira (2011, p. 152):

A dilatação da cobertura escolar ocorreu sem que os recursos e as condições necessárias fossem promovidos. Mais escolas e alunos e, conseqüentemente, a ampliação do número de docentes, em um contexto de recursos insuficientes, têm efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.

Não basta reconhecer a importância dos professores pelo saber e pelo *status* social da profissão; é necessário que esse reconhecimento se expresse em uma efetiva política educacional, que garanta condições de trabalho, carreira e salário adequados a esses profissionais. No entanto, tais condições, em geral, são baixas e precárias, especialmente quando se trata de remuneração, a qual se comparada aos salários de outras profissões que também exigem formação superior contribuem para a desvalorização da profissão.

Diante disso, neste trabalho, analisaremos as condições de trabalho, carreira e salário dos professores das escolas públicas, especialmente dos que estão atrelados à rede básica de ensino do Estado do Ceará. As condições de trabalho (ambiente físico, carga horária, número de alunos por sala), a valorização salarial, a existência de um plano de cargo e carreira o qual assegure direitos e vantagens importantes para que os docentes se sintam seguros e estimulados, as ofertas de políticas de formação continuada são importantes vetores para medir a valorização do magistério e da

¹ <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-jose-marcelino-rezende-pinto-582413.shtml> Acesso em: 28 out. 2013.

educação. Ao analisarmos tais elementos, evidenciamos a necessidade de se angariar esforços para uma reformulação da carreira docente, sobretudo no que tange ao ensino básico.

Acerca dessa necessidade, Pinto (2010) relata ser urgente um choque de investimento, a exemplo da Coreia do Sul, para reformular a carreira dos professores. Só assim teremos condições de mudar a rotina de quem já trabalha na área, trazer melhorias e tornar a profissão atraente. Isso não significa apenas aumento salarial, mas estabelecer condições para que os profissionais se dediquem a apenas uma escola em jornada integral e tenham tempo adequado para o planejamento e a formação.

Um importante fator que se encontra intrinsecamente ligado a esses elementos é a qualidade da educação. Consideramos que esses aspectos (condições de trabalho, carreira e salário) representam importantes indicadores da qualidade da educação, embora sozinhos não sejam suficientes para atestar essa qualidade como um todo. Se de um lado não é possível conceber uma educação de alta qualidade numa sociedade capitalista em condições precárias, marcada por baixos salários, jornadas de trabalho muito extensas e de direitos trabalhistas negados, por outro não se pode garantir alta qualidade educacional apenas com salários altos e boas condições de trabalho e carreira. É fundamental vincular, mas não apenas, a qualidade da educação à valorização do magistério.

Como afirmam Correa e Pinto (2010, p. 02), a atividade desenvolvida pelo professor é, sem dúvida, um dos fatores mais relevantes para um bom resultado, mas apenas ele não basta. É preciso considerar a realidade dos alunos e, fundamentalmente, as condições de infraestrutura escolar que, sendo pública, depende do montante de recursos garantidos pelos governos em suas diferentes instâncias.

Um professor com boas condições de trabalho, bem preparado, bem remunerado e motivado, via de regra, tem muito mais chances de ensejar um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os professores, segundo Oliveira (2004) são obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas em um contexto de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo (faltam condições de trabalho). Percebemos, portanto, que não se trata apenas de uma questão subjetiva, individual e isolada; definitivamente, o desempenho do professor faz parte de um conjunto de fatores que compõem as políticas para o ensino, que são de responsabilidade, em última instância, do Estado. Além disso, aspectos como condições de trabalho adequadas, salário digno e carreira, que estimulem

a inserção e a manutenção do profissional no sistema de ensino, necessariamente, dependem da política de financiamento.

A precarização do trabalho docente vinculado à educação básica da rede estadual de ensino cearense está dentro das novas dimensões atribuídas aos docentes a partir das mudanças implementadas na política educacional e com seus desdobramentos nas relações de trabalho. Expressivas transformações ocorreram na política educacional tanto em nível nacional quanto estadual nas últimas décadas do século XX. As estratégias anunciadas pelos governos foram sustentadas nos princípios da reforma administrativa do Estado que buscaram adequar as instituições públicas às tendências do mercado em decorrência da reestruturação produtiva. Na América Latina, a reestruturação produtiva, acompanhada da reforma do Estado, trouxe a implementação dessas novas formas de organizar e controlar a produção e a força de trabalho.

Na educação, as medidas administrativas tenderam à diminuição do financiamento, de acordo com o novo modelo gerencial, pautados no discurso da eficiência e da racionalidade. A partir desta lógica, os professores da rede pública estadual sofreram o impacto de imposições que, em última análise, conduziram à desregulamentação de direitos e interferiram nas condições de vida e trabalho. Convergentes com o modelo neoliberal, os governos do Estado do Ceará, com origem nos anos de 1990, empreenderam estratégias para adequar a política de recursos humanos da educação ao modelo de gestão empresarial por meio dos contratos temporários e da utilização de uma base meritocrática, no lugar de valorizar o plano de carreira e os direitos dos trabalhadores. Tais estratégias repercutiram nas relações de trabalho, pois o novo modelo de gestão passou a exigir mais ainda dos professores, com o mínimo de condições adequadas para esses profissionais.

No conjunto de estratégias neoliberais os princípios individualistas são situados em uma posição privilegiada. São esses princípios que evidenciam a meritocracia, atribuindo a cada indivíduo a responsabilidade por desenvolver as próprias habilidades e competências, e ao mesmo tempo, pelos êxitos e fracassos na vida profissional.

A política educacional adotada pelos governos repercutiu sobre o trabalho docente no que se refere à organização do trabalho escolar e em mudanças na carreira e na remuneração. Nesse âmbito, a precarização está relacionada com questões gerais que determinam a produção e reprodução da vida material. Os elementos da precarização do trabalho docente não se explicam apenas pela política educacional em si, mas também

no que diz respeito às questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas que envolvem essa política educacional.

Documentos internacionais resultados de consensos foram aceitos nacionalmente como parâmetros para as reformas educacionais. Tais documentos são oriundos de organizações internacionais como: Banco Mundial², Cepal³ e Unesco⁴. Nesses documentos encontramos recomendações gerais sobre o trabalho docente, tendo-o como peça chave para o cumprimento das metas da reforma. Estabelece também como condição para promoções e bonificações salariais o desempenho individual. As recomendações presentes nos textos das políticas educacionais nem sempre são executadas literalmente como aparecem nos documentos. Sua interpretação considera fatores políticos e a correlação de forças entre os atores sociais envolvidos. As agências multilaterais são os interlocutores que propõe as agendas para a política educacional dos países periféricos, buscando nesse processo redesenhar o trabalho docente e adequá-lo às novas condições de acumulação do capital.

Ante o exposto, é objetivo geral desse estudo é analisar as condições de trabalho, carreira e salário dos professores da rede de ensino pública básica do Estado do Ceará, a partir das leis e da realidade escolar. São objetivos específicos: averiguar em que medida a letra presente nas leis e documentos condiz com a realidade escolar; identificar o real papel e os limites das políticas educacionais de valorização do magistério; apontar caminhos a serem percorridos em busca de uma real valorização do magistério e da educação da e para a classe trabalhadora.

Buscaremos desvelar e analisar os fundamentos e princípios do Estatuto do Magistério Oficial do Estado (Lei nº 10.884, de 02.02.1984) e do Plano de Carreira do Magistério Oficial do Estado (Lei nº 12.066, de 13.01.1993), e, com arrimo nessa

² O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital fundada em julho de 1944 por John Maynard Keynes e Harry Dexter White.

³ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

análise, compreender qual o tipo de profissional do magistério tem sido forjado. De posse dessa compreensão, examinaremos a efetivação do processo formativo sugerido pela documentação legal, sob a administração dos governos do Ceará, tomando como referência o ano de 1984, quando foi criado o Estatuto do Magistério. Ambos os documentos serão analisados dentro do seu âmbito histórico e em interface com as leis nacionais, como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Emenda Constitucional nº 14/96 e, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵ e a Emenda Constitucional nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738, de 16.07.2008).

Pretendemos apresentar a relação do trabalho com a educação no contexto do capitalismo contemporâneo brasileiro, bem como as suas implicações nas condições de trabalho, carreira e salário dos ocupantes do cargo de magistério da educação pública básica. Realizaremos um trabalho teórico, descritivo e argumentativo, apoiado em estudo e pesquisa bibliográfica e análise documental. O materialismo histórico-dialético nos permitirá fazer uma conexão entre a realidade dos professores das escolas públicas e o que é estabelecido pelo conjunto das leis da educação aqui citadas.

Para realizarmos esta pesquisa, utilizamos dados referentes aos professores concursados do quadro efetivo de carreira da rede estadual do Ceará e daqueles que são submetidos ao trabalho em regime de contrato temporário. Procuramos obter esses dados através da Secretaria de Educação do Estado (Seduc-Ce) e da Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará (Sindicato APEOC), porém deste não obtivemos retorno.

Inicialmente, procedemos à revisão de literatura para encontrarmos estudos realizados com foco no trabalho docente. Assim, identificamos e analisamos artigos disponíveis no portal Scientific Electronic Library Online-SciELO. Por meio das informações obtidas, buscamos conhecer e refletir sobre as condições de trabalho, carreira e salário dos docentes da educação pública básica do Estado do Ceará.

⁵ Instituído pela Emenda Constitucional – EC 14/96 que é uma subvinculação de recursos entre Distrito Federal e os Estados e Municípios, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, bem como para a remuneração do magistério.

Como professora de história da rede pública estadual do Ceará, portanto parte do objeto aqui estudado, já estivemos na condição de professora temporária, onde passávamos até três meses para receber o primeiro salário após começar a lecionar, e que a cada semestre não sabíamos em qual escola seríamos lotadas. Os anos em que trabalhamos precariamente como professora temporária provavelmente não contará para os anos de serviço na hora da aposentadoria, pois não há notícia de que as contribuições previdenciárias eram feitas com regularidade. Mesmo aprovada no concurso para professor efetivo no ano de 2003 continuamos trabalhando na condição de contrato temporário até meados de 2006 quando convocada a assumir o cargo de professora efetiva. As duras condições de trabalho, com os baixos salários e falta de incentivo e valorização da carreira desta categoria da qual fazemos parte sempre me geraram inquietações e indignações. Acredito que através deste trabalho poderemos expressar cientificamente o que passa o docente da educação básica do Ceará, que não deve se diferir muito do restante do país, em seus locais de trabalho e contribuir para o debate acerca da luta pela valorização do magistério e negação da sua precarização.

Começaremos fazendo um resgate das reformas educacionais realizadas a partir da década de 1990 e seus impactos sob o trabalho docente no ensino básico. Posteriormente, indagaremos sobre a valorização ou precarização do trabalho docente através de um breve histórico da legislação sobre a valorização do magistério e análise das políticas educacionais e de financiamento. Por fim, procuraremos compreender as condições de trabalho, carreira e salário do magistério público da rede estadual de ensino do Ceará através da análise do Estatuto do Magistério, do Plano de Carreira e da Lei do Piso.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

No início da década de 1970, o capital começa a apresentar sinais de uma crise de caráter estrutural (Mészáros, 2000, p.07). Como resposta a essa crise, veremos a emergência de um conjunto de medidas que tornou possível um aprofundamento inédito dos mecanismos de exploração dos trabalhadores. Ao campo educacional, coube a formação de um novo modelo de trabalhador, afinado às determinações da ordem do capital.

Nas últimas décadas do século XX ocorreram transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais de produção que impulsionaram a precarização do trabalho docente, configurada a partir das novas relações de produção capitalistas. As novas relações sociais no contexto da mundialização do capital provocaram mudanças no campo educacional, dentre elas a desvalorização e precarização do trabalho, em face do atual processo de reestruturação produtiva e das novas formas de intervenção do Estado.

Essas mudanças têm apontado para uma perversa lógica de exclusão, num processo que ressignifica os espaços laborativos e de qualificação. As últimas décadas do século passado e início deste foram marcados por um processo de intensificação e exploração que se acentuou no chamado setor de serviços, onde estão inclusos a educação e a saúde (Kuenzer, 2004).

A educação no mundo do capital tem características específicas com relação às formas de produção material. Quando as relações de trabalho e de produção mudam, de acordo com as exigências impostas pela reestruturação produtiva, novas demandas são dadas à educação e aos trabalhadores docentes. Estes são obrigados a atender às exigências sociais, lhes sendo exigidos flexibilidade, eficiência dos resultados, realização de multitarefas e funções em sua prática cotidiana.

As mudanças, que chegaram com as políticas de reforma educacional no final do século XX, no Brasil, vêm atingindo o trabalho docente, conforme apontam Anadon e Garcia (2009, p. 63):

A precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica, os baixos salários do magistério, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, dos currículos e do ensino, as políticas oficiais de profissionalização, o estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial, que toma como objeto de governo a subjetividade das professoras e as emoções no ensino, têm como efeitos a intensificação e a autointensificação do trabalho docente.

Diante da crescente precarização do trabalho, o capitalista não necessita de excelência na educação proposta para a classe trabalhadora. Desse modo, nega-se o conhecimento ao se precarizar o ensino público, oferecido aos trabalhadores e aos seus filhos, o qual se volta às chamadas competências e objetiva preparar os discentes para o mercado de trabalho. A educação pode cumprir um papel importantíssimo na emancipação da classe trabalhadora, mas diante das profundas mazelas sociais e da força da ordem do capital, ela está impossibilitada de existir revolucionariamente.

A luta, que deveria ser das classes antagônicas situadas no âmbito do sistema capitalista, é substituída pela luta dos membros de uma mesma classe, que se lançam na competição pelas poucas vagas oferecidas no precário mercado de trabalho. Contudo, a problemática não consiste na existência de poucas vagas no mercado de trabalho, mas no fato de os trabalhadores hoje empregados e alocados em subempregos serem explorados cotidianamente com cargas horárias de trabalho extenuantes e baixos salários. Em alguns casos, os trabalhadores chegam a ter mais de um emprego, não em virtude da grande oferta de vagas e possibilidades de escolha, mas devido à necessidade da complementaridade de renda. Somam-se os empregos para somarem-se os salários. O lucro do capitalista é resultado da exploração do trabalho alheio, ou seja, quanto menor for o custo com a mercadoria força de trabalho maior é o ganho do capital. Acerca dessa situação, Alves (2013, p. 236) afirma:

A precarização do trabalho é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política.

O Estado neoliberal atua firmemente ao lado dos interesses capitalistas, desorganizando as relações de trabalho e dando as condições necessárias para que o capital continue se expandindo. A aceitação dos ditames neoliberais repercutiu sobre as condições de trabalho e vida dos trabalhadores, tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Dentro dessa lógica, os trabalhadores docentes foram obrigados a responderem às novas demandas sociais vistas como necessárias para a formação do novo perfil de trabalhadores. A partir disso tornou-se relevante para o capital uma reorganização no mundo do trabalho que dependesse cada vez mais do trabalho precário para atingir os objetivos da produção capitalista.

Entendemos que a precarização das formas de trabalho são resultado de condições sócio históricas de reprodução do capital. Baseada em uma organização complexa e flexível, a força de trabalho, apesar de necessária ao capital, é por ele mesmo desvalorizada e explorada ao extremo. Afirmava Marx (1985, p. 301):

O capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade.

É na forma de trabalho precário, sem garantias e proteção social, que o capital tem maior controle sobre a força de trabalho. O capital necessita explorar intensamente a força de trabalho para continuar garantindo a sua acumulação.

No processo de reorganização do capital, as orientações de implementação das políticas neoliberais foi um forte ponto de atuação das agências multilaterais de financiamento que garantiram as relações econômicas de produção. Através dessas políticas, as agências multilaterais começaram a repassar uma nova regulação social visando reduzir e controlar os gastos públicos. No novo modelo gerencial eficiência e qualidade individual se tornaram primordiais. Esse processo contou com o fundamental desempenho do Estado que impulsionou mudanças nas relações de trabalho e no desmantelamento das políticas sociais. O Estado neoliberal retirou direitos e aprofundou as precárias condições de vida da classe trabalhadora. Na esteira desse processo a educação é instrumento auxiliar para adequar os países periféricos às orientações de reforma do Estado.

2.1 Reformas das Políticas Educacionais na década de 1990

Como observamos anteriormente as reformas das políticas educacionais na década de 1990 influenciam e refletem nas atuais mudanças do sistema educacional brasileiro, envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino. As transformações em curso no campo educacional estão vinculadas a uma nova ordem econômica internacional que, sob o impacto da revolução científica e tecnológica, alteraram os processos econômicos e as relações de trabalho.

Embora tenha tomado notabilidade no Brasil ao final dos anos 80, a polêmica em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação estão colocadas nos países de capitalismo desenvolvido desde a década de

70 (FOGAÇA, 2001). Fogaça, afirma que, as transformações nos processos de produção e organização do trabalho, desencadearam estudos, que apontavam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado que começava a se globalizar – destacando a exigência de novos perfis ocupacionais, em novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional.

A partir dos ideais neoliberais e das diretrizes dos organismos internacionais, as reformas nas políticas educacionais das últimas décadas do século XX apresentaram formas de planejamento e controle em sua formulação, mesmo com a implementação da descentralização administrativa e financeira.

As reformas das políticas educacionais dos anos de 1990 exigem dos trabalhadores da educação um novo perfil produtivo que corresponda às demandas do capital que incidem na precarização do trabalho e na desvalorização e fragmentação profissional.

O redirecionamento produtivo, fundamentado pelos princípios toyotistas, evoluiu e culminou com a revolução da informática, com base na microeletrônica, com desenvolvimento de tecnologias complexas, passando a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevado, polivalentes e flexíveis. A nova face desse mercado neoliberal conclama os trabalhadores a tomarem para si a responsabilidade pelos seus êxitos e fracassos, dividindo com o poder público a gestão dos problemas sociais. Nesse processo, a participação do Estado na vida social vai enfraquecendo.

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, sob o imperativo da globalização, orientada pela busca da justiça social, de modo a seguir os princípios firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶. Novos objetivos, funções e organização são exigidos à educação para que a mesma se adeque às demandas apresentadas pelas reformas educacionais, cuja preocupação central foi assegurar uma educação básica de qualidade nos países pobres e populosos, como forma de superar as disparidades educacionais e reduzir as desigualdades. De acordo com Oliveira (2004, p. 1129):

[...] as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a

⁶A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990 aprovou um plano de ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Quanto ao aspecto político, se faz presente a interferência de ideias relacionadas às agências multinacionais (Banco Mundial, FMI, Cepal), que, na condição de agências financiadoras, definem as diretrizes que servem de base na constituição das políticas educacionais. Essas mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso do PSDB (1995-1998), foram orientadas pelos organismos internacionais. É forte a influência desses organismos, principalmente do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na condução de programas educacionais nos países da América Latina, onde acabam por recomendar o mesmo modelo de educação para as distintas realidades nacionais. O principal argumento dessas reformas para os governos latino-americanos em relação à educação é realizar uma transformação produtiva com equidade. Os sistemas de ensino deveriam passar por reformas, seja no âmbito federal, estadual e municipal, no sentido de ampliar o atendimento educacional aos que não têm acesso e aos que não tiveram e não puderam se manter na escola. Também fazem parte das políticas educacionais orientadas pelas reformas: a universalização do ensino fundamental, a ampliação do acesso ao nível médio e o atendimento prioritário à educação infantil.

O Banco Mundial elaborou documentos cujos temas prioritários eram as mudanças na política educacional dos países periféricos, definindo também a agenda política das agências e incluindo novos parâmetros de orientação aos profissionais do magistério articulados com os paradigmas da propalada modernidade exigida pelo capitalismo. A educação ganhou destaque junto ao Banco Mundial por ser considerada o melhor instrumento para a formação de sujeitos mais flexíveis e aptos a responderem individualmente as constantes mudanças no mercado de trabalho. A educação também influenciaria a vida familiar e a educação feminina, diminuindo a mortalidade infantil, a redução da fertilidade e por consequência a redução da pobreza.

As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano escolar ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observados através de critérios como eficiência, eficácia, produtividade – bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na

educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a reformas estruturais.

A descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino, são alguns dos conceitos incorporados nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino. As diretrizes internacionais insistem na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento de autonomia à rede de escolas, principalmente no que refere à sua organização curricular e administrativa, mas, ao mesmo tempo, em sentido contrário, aderem o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino – com base em exames e testes padronizados –, estabelecem fórmula única de currículos em âmbito nacional e (re) centralizam o fluxo de financiamento.

2.2 Impactos das reformas da educação na valorização do magistério

As reformas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças no âmbito dos sistemas, escolas e no trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, a educação no capitalismo contemporâneo está impregnada do discurso reprodutor e regulador da vida social. “Temos que dar aos nossos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho”, dizem professores que preparam boas aulas, esgotam-se por afeição à profissão, preparando os trabalhadores explorados de amanhã. Fazem eles de sua ação, “inconscientemente”, uma arma poderosa para o capital. Enguita (1993, p.15) afirma que isso é consequência de considerarmos a educação como parte do processo de produção da mercadoria força de trabalho.

Consideramos que a ausência da teoria marxista na formação desses professores, de ordinário, os distancia da possibilidade de defenderem que outra sociabilidade é possível. Uma minoria reivindica uma sociedade pautada no socialismo como sistema político, econômico e cultural. Nesse sentido Freitas (2008, p. 95), sobre a relação do educador marxista com a escola pública, no contexto do Estado burguês, lança as seguintes indagações:

Qual deveria ser o papel de um educador marxista no seu dia a dia escolar? Será possível ser marxista dentro de um sistema educacional controlado pelo Estado burguês? É possível aproveitar as contradições colocadas na escola e fazer dessas contradições um espaço de luta em defesa do socialismo? [...].

Assim, na educação sob a lógica do mercado, o profissional do magistério deverá ter formação voltada para responder às necessidades imediatas da crise estrutural do capital, ou seja, formar cidadãos ágeis, flexíveis, dispostos sempre a conciliarem seus interesses com os do dono do capital, em nome do crescimento e desenvolvimento social. Leher (2010, p. 01) nos diz que:

A potencialidade ontológica do trabalho docente é particularmente difícil no capitalismo, pois as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe. As brechas emancipatórias dependem da organização coletiva dos professores, do protagonismo estudantil, das lutas compartilhadas com os pais e com as demais categorias de trabalhadores e a garantia de condições objetivas.

O processo de intensificação das relações sociais capitalistas impossibilita o livre desenvolvimento da consciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que engendra o discurso ideológico de uma formação livre, participativa e crítica, dotando a escola do poder ilusório de ser capaz de redimir a sociedade de suas mazelas (Saviani, 2008) e tentando retirar do modo de produção capitalista a responsabilidade pela exploração do homem pelo homem.

A estratégia neoliberal de busca da hegemonia atribui papel privilegiado para a educação, cujo destino é a sua adequação à lógica do mercado, de tal forma, que, nesse modelo, ela não é vista de forma distinta de qualquer outra mercadoria ou serviço. Das escolas, é exigido um funcionamento que tenha como referência a organização empresarial, que possibilite a competição entre elas e permita que atinjam uma posição privilegiada no mercado de serviços escolares, podendo, assim, atrair alunos/clientes, enviados por pais/consumidores. Afirma Corsetti (2000, p.13):

A redefinição da educação, em termos de mercado, situa-se nesse contexto de tal forma que ela deixa de ser vista como uma instituição política e um espaço público de discussão e torna-se um bem de consumo. Nesse processo, noções como justiça social e igualdade são gradualmente substituídas no espaço de discussão pública por noções como eficiência, qualidade e produtividade, pressupostos para uma propalada 'modernidade'.

A valorização de qualquer profissional vai além de uma boa remuneração (o que, a rigor, está longe de se tornar realidade!). Valorizar seria garantir ao profissional um salário condigno, oferecendo-lhe, ao mesmo tempo, as condições necessárias para o bom desempenho da sua atividade profissional. Logo essa valorização dentro do mundo do capital não é possível, pois, pela lógica capitalista, considera-se o trabalho apenas como uma forma de extração da mais valia. Como afirma Marx (1978, p.18), ao analisar

economicamente o capitalismo: “O trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e só deve querer viver para ter.”.

Nesse sentido, as condições de trabalho oferecidas pela escola pública, hoje, não contribuem para a formação e a valorização do profissional, pois estão com as suas salas de aula superlotadas, estrutura predial sem segurança ou conforto, estudantes e profissionais em meio a crises sociais as mais diversas. A escola também tem passado por uma crise de credibilidade, tanto os professores quanto os alunos vivem uma fase de descrença, havendo uma fragilidade na relação do que se ensina com a realidade para além da escola dominada pela falta de expectativas.

Indo de encontro a esse cenário, o debate sobre educação pública tem sido posto como prioridade junto à sociedade por intermédio dos mais diferentes discursos. As iniciativas governamentais se multiplicam, mesmo com caráter comunitarista e voluntarista. Temas como o financiamento da educação e o atendimento ao estudante são polêmicos.

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por diversas mudanças na legislação, especialmente nas regras de funcionamento da escola e, por isso, necessita de uma teoria que faça o acompanhamento das novas discussões. A criação de leis e de medidas de ordem técnica são importantes, mas é necessário um amplo debate com todos os agentes envolvidos (pais, professores, funcionários, dirigentes, estudantes) para que os objetivos e metas a serem traçados não venham de cima para baixo; ou seja, não resultem unicamente da realidade daqueles que apenas pensam de acordo com as políticas internacionais e/ou nacionais, não raras vezes distante da realidade de quem está cotidianamente construindo a educação e o processo educativo, no cotidiano da escola.

As políticas públicas educacionais fazem parte de um contexto no qual se apresentam concepções de educação de determinado período. Nessa perspectiva, estão inseridas no cenário mundial, que, se por um lado, tem repensado paradigmas, por outro, condiciona e mantém a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Althusser *apud* Freitag (1986, p. 33) caracteriza essa situação da seguinte maneira:

Localizada no ponto de intersecção da infra-estrutura dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza à força de trabalho, qualificações e o *savoirfaire* – saber fazer – necessários para o mundo do trabalho, e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classe.

No campo das políticas públicas educacionais, na lógica do capital, a educação tem caráter de investimento econômico, visando ao aumento quantitativo e qualitativo da produção. Aos países capitalistas centrais fica a responsabilidade sobre a produção em pesquisa e desenvolvimento, enquanto, no tocante aos países da periferia capitalista, fica a produção em larga escala de bens tangíveis. Para se integrarem nessa nova ordem de produção, em larga escala, é preciso investir na educação de uma força de trabalho qualificada, para atender às exigências da relação de dependência do trabalhador ao capitalista. Não é uma educação que pense em qualificar o trabalhador para pensar em melhorar sua vida e que o emancipe das relações de trabalho vigentes. Assim, a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, imprime-lhes uma ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os, ao mesmo tempo, ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição, por sua vez, é a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível (Freitag, 1986).

O Banco Mundial organiza suas propostas educacionais a partir de tendências econômicas, considerando a relação custo/benefício e as taxas de rendimento escolar. Pautado nessa lógica, para o banco o sistema educativo seria um sistema de mercado, a escola uma empresa e os pais são consumidores de serviços. A agência priorizou os empréstimos para os insumos educacionais, considerados fundamentais para elevar a qualidade e o rendimento escolar dos países periféricos. Foram valorizadas as bibliotecas, livros e equipamentos, que sozinhos não funcionam com a qualidade desejada, precisando de profissionais bem formados e remunerados para sua verdadeira aplicação, porém os mesmos, assim como suas condições de vida e de trabalho, foram excluídos da devida atenção na formulação das propostas.

Dessa maneira, a atual política educacional brasileira está subordinada aos interesses do capital em crise, mistificando a lógica cruel e desigual desse modo de produção. Sobre a crise, diz-nos Mézáros (2000, p.07):

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história, o conjunto da humanidade.

As preocupações com a educação ganharam maior evidência nos discursos oficiais no final do século XX, devido à existência de um sistema educacional visivelmente ineficiente e com índices educacionais de evasão e repetência vergonhosos. Historicamente, não tivemos um modelo escolar que acompanhasse o

adequado funcionamento das escolas, da implantação das redes de ensino, o que, conseqüentemente, ocasionou as precárias condições materiais e humanas que compõem o sistema escolar. Isso se agrava quando as propostas encaminhadas à educação são definidas por economistas que provavelmente nunca estiveram à frente de uma sala de aula e ainda se acham capazes de se pronunciarem e decidirem sobre o campo educacional.

As críticas, que decorrem do modo de funcionamento das escolas e redes de ensino, passam a elaborar discursos em favor da ideia de uma escola de qualidade, cidadã e autônoma. Em última hipótese, ensejam conceitos importantes, mas pouco precisos, e controlados pela lógica capitalista. Para Gadotti (2000, p. 6), a escola deveria ser o instrumento capaz de possibilitar a liberdade e a autonomia do educando, porém essa proposta vem conseguindo efetivar-se? Dessa forma, percebemos que as políticas públicas destinadas a escola têm cumprido a função de manter e perpetuar as relações de poder e de dominação existentes. Autonomia essa que também falta aos docentes, já que as propostas encaminhadas pelo Banco Mundial são assumidas de forma a serem meramente executadas como uma receita, sem a participação dos professores nas discussões, definições e tomadas de decisões sobre a política educacional.

A política pública que mais chamou a atenção da sociedade, no final do século XX, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pelo volume de recursos que esse fundo movimentava e pelas propostas que visava alcançar. A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, muda a forma de financiamento do ensino fundamental, subvinculando parcelas dos recursos financeiros e introduzindo novos critérios na distribuição das verbas para os estados, distrito federal e municípios, com base no número de alunos matriculados. Seus recursos advêm de 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e da desoneração de exportações tratada por Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).

A União também participa da concessão de numerários por meio de uma complementação aos Estados, cuja receita não seja suficiente para garantir o valor por aluno/ano, fixado nacionalmente. Os valores mínimos por aluno/ano sempre foram questionados desde que o fundo surgiu. Parte desse fundo, ou seja, 60% desses recursos devem ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo

exercício no ensino fundamental, podendo também ser destinado para a qualificação e habilitação dos professores leigos. Na lei, esse é o momento de valorização do magistério. Entretanto, não basta aumentar os salários e proporcionar a aquisição de títulos de habilitações, de forma precária e aligeirada, para se valorizar o magistério. Ressaltamos a inegável necessidade de democratizar o acesso à escola e promover a inclusão das camadas desfavorecidas da população, mas somos contrários à promoção de um ensino “pobre para os pobres”, cuja ênfase recai na formação do cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego, instituída pelo capital.

A privatização segue a lógica do capital e é de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas sua própria reprodução (Tonet, 2001, p. 24).

Tomando como princípio a histórica luta de classes percebemos a educação permeada pela mesma. Historicamente a educação formal, mantida pelo Estado e pelos tributos, através da escola serve aos interesses da classe dominante, principalmente por ser pensada e organizada por ela, assim como foi com a Igreja Católica em tempos medievais. Por exemplo, de acordo com Freitas (2008, p. 96) na sociedade feudal:

Aos nobres, era ofertada uma educação para ingressar na vida religiosa, aprendendo a ler, escrever e tendo acesso ao conhecimento armazenado nos conventos. Às massas, era destinada a educação para a submissão, ensinando-lhes os dogmas do catolicismo, conduziam ao conformismo e à obediência à hierarquia feudal.

Em essência, o que mudou no papel da educação e da escola? Aos ricos, é ofertada uma educação para ingressar nos cursos considerados mais rentáveis do mercado de trabalho, nas melhores universidades (geralmente públicas, contraditoriamente), tendo acesso ao conhecimento mais elaborado cientificamente. Aos pobres, é destinada uma educação para servir ao mercado de trabalho, ensinando “os dogmas do capitalismo”, conduzindo ao individualismo e à competição. Como afirma Freitas (2008, p. 99):

O capitalismo, agora com sua face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos já encontrados na sociedade e nas escolas. Dessa forma, incentivando a privatização do ensino, visto que pela lógica da competição somente alguns vencem, portanto os perdedores, que são a maioria, não teriam direito a frequentar a escola.

É por meio do individualismo das relações de produção que as empresas incentivam a concorrência entre os trabalhadores, impondo limites aos direitos trabalhistas e modificando a luta política por melhores condições de trabalho por acordos particulares entre o patrão e o trabalhador.

Diante de uma sociedade em que não havia mobilidade social, em que os laços de sangue eram definidores de posição social e o trabalho era tarefa da maioria para sustentar a todos, e de maneira mais privilegiada a uns poucos, como era a sociedade medieval, o trabalho é apresentado na sociedade burguesa como a única, justa e verdadeira forma de adquirir respeito e riqueza, portanto, a máxima do mundo burguês “o trabalho dignifica o homem” (Freitas, 2008, p. 98).

O capitalismo, naquele momento, apresenta-se ao mundo como o mais justo modelo econômico e político para toda a humanidade. O que os teóricos do capital não explicam é que o usufruto das maravilhas do capitalismo será apenas para uma mísera parcela da humanidade. Desde o surgimento desse modo de produção, a concentração das riquezas nas mãos da burguesia é exorbitante, em contrapartida, os trabalhadores, que são os que realmente produzem, desde alimentação até as mais altas tecnologias nas diversas áreas do conhecimento (medicina, informática, robótica, etc.) não têm acesso à sua própria produção. (Freitas, 2008, p. 99).

Utilizamos aqui o termo educação pública no sentido de escola pública. Sendo essa escola a que abriga a classe trabalhadora, Freitas (2008, p. 95) aponta a pedagogia socialista como a mais condizente com a escola pública e a única capaz de contribuir com a transformação social. Nesse caso, fazemos os seguintes questionamentos: como ou o que é essa pedagogia socialista? Considerando a formação dos professores da escola pública, esses docentes passam por universidades que promovem essa pedagogia em seus currículos? Essa formação pode ou está sendo dada pelos espaços de organização política como Centros Acadêmicos, Diretórios Centrais dos Estudantes e Sindicatos ou Associações?

Não apenas a escola, mas outras instituições também têm caráter formador. A Igreja, a família, os meios de comunicação, as associações, as Organizações Não Governamentais (ONG), as entidades estudantis e sindicais fazem parte desse leque de possibilidades de educar as camadas populares.

Esses trabalhadores, entretanto não são guiados exclusivamente pelas teorias que podem ser apreendidas nas escolas, muito mais forte são as ideologias que recebem em seu meio social via meios de comunicação de massas, igrejas, associações, ONGs, família. Por isso, a luta pela educação que emancipe os trabalhadores da dominação do capital está diretamente

vinculada à luta pela transformação radical da sociedade. (FREITAS, 2008, p. 108).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), percebe-se, por meio das novas reformas educacionais, a tentativa de reduzir com a expansão da educação as desigualdades sociais dos países mais pobres e populosos do mundo. O objetivo seria uma educação para a equidade social, elevando o acesso das populações em situação vulnerável à educação escolar, mas sem aumentar o financiamento. A educação seria a garantia para se encontrar caminhos para a sobrevivência. Afinal, o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada é indispensável para ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Para Oliveira (2004, p. 1131):

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

A busca por maior equidade social, incorporando mais populações aos sistemas escolares em um contexto de reforma do Estado marcado pela contenção de gastos, trouxe efeitos danosos às condições de trabalho e remuneração da categoria dos professores e conseqüentemente à qualidade da educação pública, já que o aumento de pessoas atendidas pela escola pública não foi seguido de um aumento, pelo menos proporcional, do financiamento educacional. Aqui está colocada uma contradição: como buscar equidade social se a maioria da população não tem as mínimas condições de vida garantidas?

No centro das reformas educacionais estão os trabalhadores docentes, que são considerados os responsáveis pelo êxito ou pelo insucesso dos alunos e da escola. O professor tem seu raio de ação ampliado diante das variadas funções que a escola pública assume. Muitas vezes tem que responder a exigências que estão além de sua formação e são obrigados a desempenhar funções que contribuem para sua desprofissionalização e perda de identidade profissional, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, com exceção a de professor, pois às vezes parece que ensinar não é o mais importante. O trabalho docente passa a ir além das atividades em sala de aula. Passa a haver uma dilatação, inclusive no plano legal, da compreensão do que seja a atividade docente, como consta na LDB 9394/96:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Desse modo, o professor é agora gestor no que se refere ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão sobre currículo e avaliação. Percebemos que mais responsabilidades são repassadas aos docentes, mas não constatamos condições adequadas oferecidas aos mesmos para realizarem essas tarefas. Consideramos importante a participação do professor em todas as esferas aqui colocadas – planejamento, elaboração, discussão -, mas onde está a autonomia do professor? Como está organizado o tempo do professor para se dedicar a cada tarefa aqui colocada? Tal quadro resulta em significativa intensificação do trabalho docente. Anadon e Garcia (2009, p. 71) entendem essa intensificação como:

O fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Os docentes têm que participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a mesma, mas não têm autonomia para realizarem essa tarefa porque devem seguir a ordem de um sistema já estabelecido. Acabam reproduzindo textos de planos e políticas educacionais sem considerar o contexto no qual estão inseridos. Aos professores, cabe zelar pela aprendizagem do aluno, e a quem cabe zelar pelas condições de ensino nas unidades escolares? Sem boas condições de trabalho, não é possível ter uma boa relação de ensino-aprendizagem.

É incumbido ao docente realizar estratégias de recuperação aos alunos com baixo rendimento como se o resultado do rendimento do estudante na escola decorresse somente de sua relação com a instituição. Considerando que fatores externos à escola também influenciam nos resultados de aprendizagem do aluno; caberá ao professor colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Para completar ainda a sua carga horária de trabalho, o docente é obrigado a ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. No caso específico dos professores da rede estadual do Ceará, que em sua maioria trabalham no regime de 40 horas semanais, tudo isso tem que se realizar considerando 27 horas em plena atividade em sala de aula e 13 horas para planejamento, estudo e correção de atividades e avaliações⁷.

A desvalorização e desqualificação do trabalho docente podem ser vistas quando perguntamos aos alunos quem deseja ser professor ou, nos cursos de licenciatura, indagamos quem está ali por ser sua primeira opção. A realidade profissional do docente não é atrativa. Primeiro, porque seu piso salarial é inferior ao de muitos outros profissionais com a mesma formação. Segundo, porque sua carreira não o incentiva a continuar estudando nem lhe dá perspectivas de ascensão, crescimento e valorização que garantam boas condições de trabalho, salário e carreira.

As novas exigências profissionais feitas aos docentes a partir dos processos de reformas educacionais acarretaram consequências sobre a saúde desse trabalhador. As relações entre o processo de intensificação do trabalho nas escolas e os tipos de adoecimento dos professores podem ser caracterizadas por fatores qualitativos - quando as transformações da atividade não têm o necessário suporte social, gerando quadros de depressão e/ou doenças psicossomáticas - e fatores quantitativos - relacionados ao aumento do volume de tarefas sem considerar que o tempo para realizá-las permanece o mesmo, ou seja, inadequado ao seu cumprimento. A falta de condições objetivas e subjetivas de trabalho ocasiona um processo de adoecimento calcado em fatores ambientais e organizacionais que implicará sobre a atividade de trabalho na sala de aula.

O volume de dinheiro que chega à escola é proporcional ao número de matrículas, então as escolas passam a se organizar para atender mais alunos,

⁷ A partir da Lei do Piso aprovada em 2008 1/3 das horas trabalhadas são destinadas às atividades extraclasse. Porém, a Seduc-Ce só começou a aplicar a lei gradativamente a partir de 2012. Até então esse tempo era de 1/5.

umentando o número de turmas ou colocando mais alunos por sala de aula. Aumentando as turmas há a necessidade de contratar mais professores, o que a princípio seria positivo, não fosse a forma de contratação precarizada adotada em larga escala, a saber os contratos temporários nas várias redes de ensino. Muitas vezes, esses professores trabalham em várias escolas e, no ritmo exaustivo diário, alimentam-se mal, não têm tempo para praticar atividades físicas, trabalham em ambientes desfavoráveis. O mesmo ocorre com os professores efetivos. O aumento do número de alunos por sala intensifica o trabalho do professor que se manterá com o mesmo número de turmas, porém com mais alunos, ou seja, mais atividades a serem preparadas e corrigidas dentro do tempo já existente. Quanto ao contexto das escolas, Assunção & Oliveira (2009, p. 355) afirmam:

Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam.

A forma de trabalho pode ser desfavorável para a saúde e bem estar do professor. No curso de sua ação, o trabalhador tem que elaborar e adaptar suas operações dentro de um quadro temporal de imprevistos e urgências. Trabalhar sob pressão, indiscriminadamente, não permite que o professor crie estratégias de autoproteção à saúde. A rotina de muitas vezes ter que trabalhar os três turnos e em escolas diferentes faz com que o docente, no percurso de uma escola para outra, não tenha tempo para suprir necessidades vitais, em decorrência disso, surgem outros problemas: com o cansaço, acabam não se preocupando com a postura mais confortável e correta ao sentar e ao utilizar a voz. Do ponto de vista pedagógico, a intensificação do trabalho docente acarreta o distanciamento do professor do aluno e de suas necessidades, ocasionando perda na qualidade do trabalho e sensação de objetivo não alcançado. Tudo isso são fatores que causam as doenças físicas, psíquicas e psicossomáticas.

Situações as mais diversas exigem do professor mais do que sua formação e experiência permitem que exerça. A presença em sala de aula de uma criança ou adolescente com algum sintoma de febre, dor de cabeça ou qualquer mal-estar já atrapalha o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O professor passa a ser

enfermeiro para dar os primeiros cuidados ao aluno, assistente social para procurar a família e a unidade de saúde mais próxima, já que nas escolas públicas não tem enfermaria e pessoal especializado. Até o final da década de 1990, ainda víamos nas escolas a presença de consultórios dentários, mas hoje quem aplica o flúor nas crianças são as próprias professoras. Uma criança que é molestada não encontra na escola o apoio psicológico necessário, acaba tirando a atenção da professora do seu trabalho em sala de aula para amenizar mais um problema extraclasse. Situações dessa ordem também fazem parte da intensificação do trabalho docente, pois exigem a articulação das dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas durante essas ações, além de demonstrar precarização das relações de emprego que repercutem sobre a identidade e profissão docente. Assunção & Oliveira (2009, p 356) constata que:

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação do flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula.

A intensificação da atividade de trabalho também tem como fatores os extraescolares. Os pais hoje têm menos tempo para educar e acompanhar seus filhos e cobram muito mais da escola e conseqüentemente dos professores. Os alunos levam para dentro da escola toda a violência que vivem em casa e na rua. É comum ouvir relatos de professores se queixando de ter visto armas ou drogas circulando pela escola, e o que podem fazer?

São fatores estressantes no ambiente escolar: falta de apoio administrativo, a relação com os alunos, a relação com os colegas, excesso de trabalho, salários inadequados e falta de incentivo à carreira. A partir dessa constatação é necessário criar medidas que previnam e melhorem o ambiente de trabalho como: racionalizar o regime de trabalho regulando a carga de trabalho/descanso, eliminar os excessos de trabalho extraclasse e implantar uma política de cuidados com a saúde física e mental do professor. O que falta de apoio à saúde do estudante dentro da escola também falta ao professor.

A precarização do trabalho docente é uma das conseqüências dos processos de reformas do Estado. Esse movimento de precarização das relações de trabalho compreende as relações de emprego por meio das tentativas de flexibilização e

desregulamentação das leis trabalhistas. A rede de proteções e garantias sociais relacionadas ao trabalho vem sendo desmontada.

No Estado do Ceará, essas mudanças podem ser exemplificadas quando temos o desmonte do Instituto de Saúde dos Servidores do Estado do Ceará (ISSEC), que antes funcionava com clínica própria para atender de forma ampla os servidores e hoje é considerado um plano de saúde que atende por meio de convênios, permitindo ao servidor apenas uma consulta a cada 30 dias. Até meados da década de 1990, os professores da rede de ensino do Estado do Ceará tinham a garantia de redução da jornada de trabalho por idade e tempo de serviço, hoje é ofertado ao professor continuar na ativa recebendo uma gratificação, é o chamado abono de permanência.

Nesse processo de precarização do trabalho não observamos um crescimento no número de empregos, mesmo com vários concursos públicos para professor ocorrendo desde meados de 1990 no Estado do Ceará. A questão é que os professores que são nomeados após concurso não suprem nem mesmo o número de professores que se aposentam, fazendo com que o número de professores contratados de forma temporária permaneça existindo em grande quantidade e provocando uma maior segmentação na categoria docente. Essa forma de contratação não assegura a esses trabalhadores os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos. Sobre essa forma de ocupação temporária, Oliveira (2006, p. 216) chega a considerar que:

Podemos considerar que, como o trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Não é difícil afirmar que, nesse contexto de intensificação e precarização do trabalho, os professores passam a apresentar uma grande defasagem cultural por se encontrarem em condições econômicas desfavoráveis e ausência de tempo livre. As grandes perdas econômicas foram fruto das políticas de arrocho salarial da década de 1980, devido a qual poucos professores trabalhavam mais do que 20h. No entanto, diante do achatamento salarial da categoria, foi-se fazendo necessário o aumento da jornada de trabalho.

3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO OU PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

Segundo Leher (2010, p.01), valorização do magistério é uma expressão corriqueira utilizada nas escolas, nos sindicatos, pelos governos, imprensa e partidos políticos, contendo duas dimensões:

[...] (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorealização e dignidade profissional.

Para se discutir sobre a valorização do magistério e a precarização do trabalho docente em escolas públicas brasileiras, faz-se necessário conhecer as atuais condições de trabalho, carreira e salário dos professores submetidos a essa situação. Segundo Oliveira (2004, p. 1127), a profissão do magistério passou por um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico, partindo da premissa de que, com a reestruturação produtiva⁸ das últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, mudando a forma de gestão e organização do trabalho na escola. Para Behring(2003):

A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais – elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho na revolução tecnológica em curso é desagregador da solidariedade de classe e regressivo.

⁸ “Houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro da década de 1970, cujos fundamentos foram tratados em Mandel (1982) e Harvey (1993). Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva – confirmando a assertiva mandeliana (reforçada por Husson, 1999) da corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte dos superlucros (Mandel, 1982); pela mundialização da economia, diga-se, uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais, que implica uma divisão do trabalho e uma relação centro / periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras); e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado / sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral.” (BEHRING, Elaine R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. SP: Cortez, 2003.).

As mudanças ocorridas no contexto escolar público têm dado ênfase ao trabalho coletivo e promovido a dilatação do calendário escolar. Tais mudanças são tidas como formas mais democráticas de gestão escolar.

Essas mudanças ocorreram a partir das reformas educacionais iniciadas em 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina. Tais reformas atuam em todo o sistema educacional, não apenas na escola, causando profundas mudanças na natureza do trabalho escolar. Diante das dimensões físicas do Brasil, é difícil equacionar a relação da macrorealidade dos sistemas com o cotidiano escolar extremamente diverso. Neste sentido, as reformas educacionais que ocorrem (de cima para baixo ou de fora para dentro) são globalizantes e desconsideram as especificidades locais. O texto da reforma não abarca o contexto em que se desenvolve (Oliveira, 2004, p. 1128). A nova regulação educativa trouxe consequências sobre o trabalho docente, principalmente no que se refere às relações de trabalho e significativas mudanças na gestão escolar.

Dentre as reformas ocorridas na regulação das políticas educacionais no Brasil, identificamos as seguintes: a administração e gestão das escolas passam a ser as principais responsáveis pelos programas de reforma e planejamento; o financiamento por aluno matriculado, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei n. 9.424/1996, substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei n. 11.494/2007; o foco nas avaliações nacionais (SAEB⁹, ENEM¹⁰, ENADE¹¹); os mecanismos de participação da comunidade. Conforme Oliveira (2004, p. 1130):

⁹O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é realizado desde 1990. Em 2005, a Portaria Ministerial n. 931 alterou o nome do histórico exame para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB). O exame é considerado a primeira iniciativa brasileira em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional. As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino, pública e privada, nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (BRASIL, 2014a).

¹⁰O Exame Nacional do Ensino Médio é um exame individual, utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Seu objetivo principal é avaliar o desempenho dos estudantes que concluíram a escolaridade básica. O exame pode ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, podendo complementar ou substituir o vestibular. Podem participar do exame, os estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (BRASIL, 2014b).

¹¹ De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico.

Como exemplo dessa alteração na configuração organizacional das redes de ensino no Brasil temos a divisão de responsabilidade sobre os níveis de ensino entre Estados e Municípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que, como o próprio título sugere, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incumbe aos Estados em seu Art. 10º, VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e aos Municípios em seu Art. 11º, 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. É a descentralização administrativa e financeira dessas políticas educacionais que possibilita arranjos e parcerias na complementação orçamentária dos recursos financeiros, dentro de um contexto de reforma do Estado em que novas formas de gestão pública são adotadas.

Nos anos de 1990 foram implantados programas de avaliação a fim de monitorar a qualidade da educação. Dentre esses programas estão o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As redes de ensino cobram resultados às escolas, as quais têm que se fazer produtivas e eficazes para, por meio da gestão democrática e autônoma: administrar o dinheiro que lhe é destinado; evitar a evasão e a repetência escolar; apresentar números satisfatórios de aprovação nos vestibulares (quase todos substituídos pelo uso da nota do ENEM); serem bem sucedidas nos exames externos; ter a participação da comunidade por meio do voluntariado; alfabetizar na idade certa; preparar os discentes para o mercado de trabalho e fazer com que o professor assuma outros papéis além do que exerce como ministrar aulas. Nesse novo contexto o professor tem que ser eficiente e

Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

flexível para assumir o papel de gestor, coordenador, psicólogo, assistente social, dentre outras possibilidades.

Na rede estadual de ensino do Estado do Ceará, a extinção das funções de administrador, supervisor, orientador e inspetor escolar, apesar das críticas que essas especializações recebiam pela posição que ocupavam na hierarquia escolar, fez com que as tarefas realizadas pelos profissionais que as desempenhavam não fossem mais realizadas ou fossem acumuladas pelo núcleo gestor e professores por meio de novas funções, como Professor Coordenador de Área (PCA)¹² e Professor Diretor de Turma (DT)¹³. As unidades escolares, com exceção as quem atendem crianças com necessidades especiais, não contam com apoio de equipes multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos), apesar de serem locais de acolhimento de várias mazelas sociais.

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais reflete sobre o trabalho docente no que concerne às relações de trabalho dos profissionais da educação, ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente (Oliveira, 2004, p. 1130). O trabalho do professor no ensino básico no Ceará passa a ser orientado pelos vários exames externos pelos quais seus alunos são submetidos. No ensino médio, podemos perceber que o professor passa de dois a três meses preparando seus alunos para o SPAECE e/ou SAEB. Desse modo, em muitas escolas, o planejamento do conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano letivo acaba sendo sacrificado em prol de um direcionamento específico para exames externos, diante disso, enfatiza-se Português e Matemática e subjugam-se as outras disciplinas, a fim de que haja mais tempo para se trabalhar as duas primeiras. Não raramente, vemos as cargas horárias de disciplinas como História e Geografia, por exemplo, sendo diminuídas em virtude desse propósito. Além dessas duas provas externas, há o ENEM.

¹²A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. Entende-se que a escola é um locus privilegiado para formação contínua dos professores. Neste sentido, o PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares. O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.

¹³O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma Escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma Escola que tem como premissa a desmassificação. Uma Escola com plenos objetivos de acesso, sucesso e formação do cidadão e do profissional. Estes professores fazem o acompanhamento dos alunos nas salas em que são Diretores de Turma, mantendo em mãos um portfólio com as informações referentes a cada aluno. Realizam reuniões com os pais e com líderes de sala. Ainda, fazem um acompanhamento junto aos demais professores no sentido de analisar e tomar decisões junto aos alunos da sala em que são responsáveis.

Esse tipo de avaliação nacional de caráter globalizante retira do cenário educacional as especificidades locais, em nome da padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos para garantir uma suposta organização sistêmica e universalidade. Dessa forma, aumenta a responsabilidade dos professores sobre o sucesso dos alunos que são exaustivamente avaliados por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar.

Outro aspecto que denota os efeitos da nova regulação das políticas educacionais sobre o trabalho docente é a competitividade instigada pelo Plano de Carreira do Magistério da Rede Estadual do Ceará. As relações de trabalho dos profissionais da educação passam a ser mediadas pela competitividade, pois nem todos podem ter ascensão funcional ao mesmo tempo. O plano de carreira do magistério da rede estadual do Ceará só permite a ascensão de 60% da categoria por ano. O governo do estado alega não ter recursos financeiros suficientes para atender a todos os servidores. Desse modo, um professor que passou um ano se qualificando por meio de cursos ligados à sua área poderá deixar de ascender a um nível na sua carreira salarial caso o núcleo gestor da escola em que está lotado considere que o mesmo não foi tão abnegado quanto outros na dinâmica escolar ou porque já chegou ao último nível da sua classe.

3.1 A valorização do magistério e a legislação

Este item iniciará por uma breve digressão histórica e legislativa do instituto das ações de valorização e financiamento da educação pública brasileira. Fazendo uma retrospectiva histórica da educação brasileira, mais especificamente da sua legislação, observamos que pouco ou quase nada se fala em valorização do magistério. O foco da maioria das constituições está no financiamento da educação, o que não nos impede de identificar o lugar ocupado pela valorização do magistério nessa história.

Na constituição de 1824, a primeira após a independência política do Brasil, foi marcante a centralização política de D. Pedro I para a manutenção do território nacional. Sobre a educação nesse momento, Pinto (2006, p. 24) afirma que: “(...) ou se buscaram fontes autônomas de financiamento da educação (como o subsídio literário), ou se previam nas dotações orçamentárias os recursos para o ensino.”. O principal subsídio para o financiamento da educação era o imposto literário que

correspondia a uma taxa sobre a produção de aguardente e de carne para ser investido na educação. Contudo isso não foi suficiente para acabar com a precariedade do atendimento educacional, com a falta de professores qualificados e com a baixa remuneração.

Durante o período regencial (1831-1840), conforme Martins (2009) o ato adicional de 1834 colocou a educação da elite a cargo da coroa, em contrapartida a educação do povo foi confiada às províncias, as quais adquiriram competência de legislar sobre a educação, inclusive sobre a arrecadação de impostos, desde que não competissem com os impostos do Governo Central. No entanto não fizeram o que lhe era permitido. Com a centralização financeira e política, as províncias, sem recursos, não podiam cuidar da instrução.

Já no Segundo Reinado, em 1874, surge a ideia de vincular o financiamento da educação aos impostos. O poder público deveria propor uma porcentagem dos impostos gerais para financiar a educação, criando um Fundo Escolar. Seria a cooperação ou a função supletiva da União. Porém, apenas com a Proclamação da República (1889), essa ideia apresentou suas primeiras ações. O sistema federativo se consolida e cresce a demanda por recursos para a educação e por mais participação do poder central junto aos Estados e Municípios.

Durante a chamada República Velha (1889-1930), o federalismo acentuou as disparidades regionais e reflexo disso foi o fato de a instrução pública primária ficar sob responsabilidade dos governadores de cada Estado. A Lei nº 1617/1906 fixava que o Governo Central deveria ajudar com 25% das despesas dos Estados que já gastassem 10% de suas receitas com o ensino primário, leigo e gratuito. Na década de 1920, por conta da industrialização do país, estipulou-se 10% das receitas de impostos para os gastos com o ensino primário, mas isso não ocorreu. Em 1925, por meio de um acordo entre Estados e Municípios se estabeleceu que a União pagaria os vencimentos dos professores das escolas rurais e os Estados aplicariam 10% de sua receita na instrução primária e normal (formação de professoras).

Na Constituição de 1934, a educação foi estabelecida como direito de todos, e foram criados fundos e vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos. Foi a primeira vez que se vincularam impostos a recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Foram estabelecidas competências concorrentes entre Estados e União, difundida a educação pública em todos os seus graus e criados impostos para os Municípios.

Em seguida, no período denominado Estado Novo, período de caráter ditatorial do Governo Vargas, houve uma centralização por parte do governo e a derrubada da vinculação dos recursos para a educação e da política de fundos. O Decreto 4958/42 proposto pelo Ministro Capanema instituiu o Fundo Nacional de Educação Primária, afirmando que a intervenção federal seria fundamental para fixar diretrizes. Para Martins (2009), a nova Carta, em seu artigo 129, retirava a caracterização da educação como direito de todos e estabelecia o dualismo escolar: o ensino pré-vocacional e profissional era destinado às classes menos favorecidas. A I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo Ministro Capanema, novamente instituiu um Fundo Nacional de Ensino Primário por meio de auxílios aos Estados, Distrito Federal e Territórios. Essa Conferência de caráter federativo tinha como objetivo definir o papel da União no financiamento, na assistência técnica e no estabelecimento de diretrizes para a educação, não se limitando à discussão sobre financiamento.

Em 1946, temos o retorno do período denominado de democrático. A nova Constituição aprova a vinculação de recursos bem como as transferências intergovernamentais de recursos do Governo Federal para os Municípios, excluindo os Estados, por meio de um Fundo Nacional. Ainda durante o dito período democrático, em 1954, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Médio e em 1955 o Fundo Nacional do Ensino Primário. A política de fundos é constantemente manobrada pelos governos. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024/61), que determinou que a União deveria investir pelo menos 12% de seus impostos, já Estados, Distrito Federal e Municípios, no mínimo 20% em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com o Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964, as liberdades democráticas foram rompidas. A discussão sobre financiamento da educação também tomou outra proporção. A vinculação de recursos perdeu seu *status* constitucional. A luta por financiamento público para a educação pública, como vemos, tem avanços e retrocessos. Na Lei Nº 5.692/71 há o acréscimo em 20% na vinculação dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios ao Ensino de Primeiro Grau. Essa lei, em seu artigo 41, estabelecia o ensino de 1º e 2º graus como dever dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade. Esse texto praticamente se repete no Art. 2º da LDB em vigência. A lei de 1971 ainda determinava

que o poder público passasse a dar amplo apoio técnico e financeiro para instituições privadas.

Em 1972, a Lei nº 71.244 estabeleceu que os sistemas estaduais e municipais pudessem receber auxílio do governo central desde que elaborassem Estatutos do Magistério. Na década de 1980, ainda sob o regime civil-militar - mas já em processo de desgaste, iniciando-se a reabertura política, a discussão de uma nova LDB é colocada em pauta. A Carta Magna pós-regime civil-militar foi elaborada em 1988 em um contexto de luta por democracia. Porém, a denominada Constituição Cidadã foi resultado de um debate político entre o projeto liberal e privatista e setores progressistas. A constituição de 1988 apresentará, pela primeira vez, clara menção à valorização do magistério em relação às anteriores. O artigo 206, alterado pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, determina que o ensino seja ministrado de acordo com alguns princípios:

[...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Após os debates do texto constitucional, a discussão acerca da educação se centrou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir de 1988, um grupo de deputados, organizados por Florestan Fernandes e Jorge Hage, fizeram vários seminários, audiências públicas e debates dos quais resultou um projeto que levou o nome do Deputado Jorge Hage. Esse projeto de LDB chegou a ter três versões e a ser aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados Federais (13/05/1993) pela via da negociação e consensualmente. Segundo Rocha e Pereira (1994, p. 428):

Desde então, o referido projeto encontra-se paralisado no Senado Federal, aguardando sua inclusão na pauta de votação. Essa demora no encaminhamento da matéria é fruto do desinteresse da maioria e da oposição ao texto aprovado na Câmara dos Deputados, fato este agravado pela situação existente no Parlamento, com as CPIs e a revisão constitucional.

Conforme Zanetti (1997), uma manobra regimental de partidos da base do governo Fernando Henrique Cardoso substituiu o projeto Jorge Hage por outro que levou o nome do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ). Desde 1992, o Senador Darcy Ribeiro desconsiderava o trâmite do projeto original na Câmara dos Deputados, apresentando um novo projeto de LDB ao Senado Federal, de sua autoria, sem qualquer

consulta a nenhuma instância representativa dos educadores (Otranto, 1996). Esse Projeto apresentava retrocessos em relação ao Projeto Jorge Hage, por exemplo: gastos com transporte e material didático que não seriam computados como gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino aparecem no texto final da LDB; os gastos com aposentadoria ficaram a cargo dos sistemas de ensino; o salário-educação foi reduzido para 2,5%; a limitação de alunos em sala de aula (20 para creche, 25 para pré-escola e 35 para os demais níveis) foi excluída; a jornada integral de 40 horas com incentivo a dedicação exclusiva e 50% para hora-atividade também foi excluída. Nessa discussão, relata Otranto (1996, p. 3):

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz as reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil.

Ainda segundo Otranto (1996), sobre a formação e carreira dos profissionais da educação básica, o Parecer nº 72/96 do Senado Federal (referente ao substitutivo Darcy Ribeiro) dispunha que a formação para os níveis fundamental e médio far-se-ia em Universidades ou Institutos Superiores de Educação e, no caso da educação infantil e ensino fundamental até a 4ª série (hoje 5º ano), poderia ser obtida em Escola Normal ou “Curso Normal Superior”; já no projeto originário da Câmara dos Deputados (PL 1258/88), enfatizava-se que a formação far-se-ia em nível superior, admitida como formação mínima, a modalidade normal. Percebe-se que preponderou na nova LDB a formulação da PL 1258/88.

A carreira docente, no mesmo parecer, é reduzida a um artigo, que se limita a reproduzir os preceitos constitucionais, desconsiderando os avanços conquistados pelas categorias profissionais. Já o Projeto de Lei da Câmara dá um tratamento específico à carreira, introduzindo uma seção sobre o assunto, no PL 1258/88, assegurando os avanços e conquistas subtraídos pelo Parecer Darcy Ribeiro.

A LDB 9394/96 refletiu as orientações de financiamento do Banco Mundial, ao dar ênfase ao ensino fundamental e ao acesso e progressão dos alunos. Os diagnósticos do Banco Mundial giram em torno de eficiência e eficácia, tocam na falta de livros e na capacitação de professores (Zanetti, 1997). Os integrantes do Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁴, não concordando com as modificações feitas na LDB, iniciaram uma luta contra o substitutivo Darcy Ribeiro. Contudo, mesmo com as manifestações contrárias, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada na Câmara dos Deputados em 17/12/1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20/12/1996. A LDBEN de 1996 foi aprovada em consonância com o ideário neoliberal de organização do trabalho na escola, com um caráter genérico ao deixar assuntos como a implantação da gestão democrática à iniciativa dos Estados e Municípios.

No que se refere à valorização do magistério, a LDB 9394/96 dispõe que (BRASIL, 1996):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho.

A LDB 9394/96 deixou muitas brechas para sua aplicação. Ficou a cargo dos sistemas de ensino a elaboração e a aplicabilidade dos Estatutos do Magistério e dos Planos de Carreira. Não questionamos aqui a importância da autonomia dos Estados e Municípios e as devidas considerações acerca das especificidades de cada região, mas a LDB deixou de apresentar de forma obrigatória elementos considerados importantes para a carreira docente, um exemplo disso é o fato de o piso salarial nacional ter sido aprovado quase 12 anos depois da aprovação dessa lei e, mesmo assim, ter sido contestado por vários governadores¹⁵.

¹⁴ “Espaço constituído pelas entidades nacionais de educação para debates, ações e formulação de propostas para a educação nacional. A origem do fórum foi o movimento, ancorado nas Conferências Brasileiras da Educação – CBE, compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional.”. PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

¹⁵ Um grupo de dez governos deu entrada nesta quarta-feira, 29, no Supremo Tribunal Federal (STF) com ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de liminar, questionando a lei que definiu o piso salarial para os professores de escolas públicas. Segundo a governadora do Rio Grande do Sul, Ieda Crusius, a lei, proposta para definir o piso salarial, acabou transformada em uma lei geral que muda os contratos de

Logo depois da aprovação da LDB, foi sancionada a Lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). O fundo foi elaborado a partir de documentos e orientações do Banco Mundial que priorizava o ensino fundamental. As Conferências mundiais de educação – desde 1990, em Jontiem - também foram importantes nesse sentido. Leher (1999, p. 27) afirma:

Desde o final da década de 1980, uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei 9224/96). A principal consequência desta medida é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro *apartheid* educacional, como fica patente com a reforma curricular do ensino fundamental e o desmonte dos centros de ensino tecnológico (Cefets).

A lei do Fundef objetivava desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, porém não houve novos recursos para a educação e sim uma redistribuição dos já existentes. Na avaliação do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não havia escassez de recursos, mas má distribuição e administração inadequada. Como o ensino fundamental estava sob a responsabilidade dos municípios, a maior parte desses recursos lhe será destinada, enquanto os estados dispunham de menos recursos para o ensino médio. Considerando que os professores dos municípios, principalmente daqueles mais longínquos, não ganhavam sequer um salário mínimo e passaram a dispor disso, numa média geral, os salários aumentaram.

Outro instrumento em que podemos identificar a fragilidade do compromisso dos governos com a educação é o Plano Nacional de Educação (Lei nº

forma repentina ente os estados e professores. Crusius criticou dois pontos da lei: o que manda que 33% da carga horária dos professores seja fora da sala de aula; e o que determina que o salário base, sobre o qual incidem benefícios e vantagens, seja de R\$ 950,00. A governadora disse que teria que contratar entre 15% a 20% a mais de professores para cumprir a determinação de que 33% da carga horária fosse cumprida fora da sala de aula. Além disso, explicou ela, a elevação do salário base dos professores para R\$ 950,00 exigiria uma mudança completa do orçamento do Rio Grande do Sul. A ação foi assinada por dez governadores. A expectativa de Yeda Crusius é de que haja a adesão integral de todos os governadores. Ela informou que a ação conta com o respaldo do colégio nacional de procuradores. A ação foi entregue ao presidente interino do Supremo, Cesar Peluso. Mariângela Gallucci, de O Estado de S. Paulo. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,governadores-contestam-no-stf-piso-salarial-para-professores,269015,0.htm> , Acesso em 29 de nov. 2013.

10.172/01). A orientação do 1º PNE era gastar no mínimo 6,5% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, mas só foram gastos em média 4%. O PNE considerava que os principais problemas na educação seriam: sua ineficiência, a má formação de seus professores e a gestão incompetente. Não dependendo só do Estado as soluções para esses problemas, seria preciso que todos assumissem a responsabilidade pela educação (a família, os meios de comunicação, as ONG's e a iniciativa privada).

A Lei do Fundef tratou a questão do magistério da seguinte maneira:

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

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996).

Mais uma vez encontramos a exigência de um Plano de Carreira referida por lei, mas com elementos muito subjetivos, como “remuneração condigna” para os professores, “estímulo ao trabalho”, sem especificação objetiva de como se dariam tais condições.

No processo de enquadrar os professores leigos na nova legislação, espalharam-se por todos os cantos do país os cursos de Pedagogia em regime especial e de licenciaturas de curta duração. As prefeituras se viram obrigadas a investir na capacitação, muitas vezes aligeirada, de seus professores. O que deveria ser em “regime especial” para os que já exerciam o magistério se proliferou para os que podiam pagar, aumentando os lucros das faculdades privadas que se interessaram por esse nicho mercadológico. No Ceará, o expoente desse processo foi a Universidade Vale do Acaraú (UVA), que chancelou os certificados de várias unidades de ensino abertas para atender essa demanda. De acordo com Costa e Oliveira (2011, p.157) além da exigência da Lei, outros motivos levam os professores a buscarem formação.

No caso específico dos docentes, a busca por mais formação é estimulada em contexto em que se ampliam as funções dos professores, incluindo o cuidar para dar conta das demandas oriundas dos contextos de pobreza que marcam os novos alunos que chegam às escolas públicas neste início de século.

Soma-se o apelo à participação do coletivo dos professores com a gestão democrática da escola e o aumento quantitativo dos dias letivos. Passa a fazer parte do repertório do professor, segundo Oliveira (2004), desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Cerca de dez anos depois, em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundeb. A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - Fundeb amplia a aplicação do fundo para além do ensino fundamental. São inclusos na nova lei a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Na composição do fundo temos 20% do IRPF, ITCM, ICMS, IPVA, ITR, FPE, FPM, IPI, e complementação da União. Primeiro, define-se o valor de complementação da União e depois o valor mínimo por aluno/ano. Da lei anterior, o Fundeb manteve as seguintes medidas: a modificação do salário família, o papel do Tribunal de Contas na fiscalização dos recursos e o plano de carreira e remuneração do magistério.

Ambas as leis são frágeis do ponto de vista dos recursos, poucos são novos. O que há, na verdade, é uma redistribuição de 20% dos recursos (que já são constitucionalmente vinculados à educação) de acordo com o número de matrículas da educação básica no ano anterior em que os governos tenham apresentado atuação prioritária. Sendo assim, se o município oferecesse ensino médio, não receberia por essas matrículas. O mesmo ocorreria com o Estado: onde os estados tivessem ensino fundamental, não receberiam por essa oferta. O “fator de ponderação” estabelecia pesos diferentes em cada nível de ensino na definição de um valor mínimo por aluno. As matrículas na educação infantil “valem menos” que as do ensino médio, assim os municípios são prejudicados por concentrarem esse atendimento.

Como parte da política de valorização do magistério, com o Fundeb, finalmente surgiu a criação de um Piso Salarial Nacional para os Profissionais da Educação Básica Pública. A Lei nº 11.738/2008 provocou uma série de controvérsias entre governadores, entidades sindicais e governo federal. Ainda relacionado à valorização do magistério, a lei do Fundeb mantém a proposta do Fundef de que no mínimo 60% das receitas sejam gastas com a remuneração dos profissionais da educação básica, assim como aponta a existência de planos de carreira e ingresso por concurso público.

No entanto a obrigatoriedade de no mínimo 60% dos recursos serem aplicados na remuneração dos professores não significa garantia na melhoria dos

salários, pois pode ocorrer de Estados e Municípios que tenham uma arrecadação maior enviarem mais dinheiro para o fundo e receberem menor retorno, enquanto os mais pobres enviarão menos recursos e receberão mais. Em média, teremos um aumento na renda dessa categoria, mas não porque todos estão ganhando de forma equivalente, e sim porque os que não ganhavam nem um salário mínimo por mês passaram a ganhar.

Quando da aprovação da Lei nº 11.738 de 2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional, este equivalia à R\$950,00 para a formação de nível médio, na modalidade normal, e para uma jornada de 40h semanais, em 2009. Esse era o valor mínimo a ser pago pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Isso não significava que apenas essa parcela do professorado seria enquadrada na Lei do Piso. Por isso, há a exigência, ainda dentro dessa lei, da elaboração dos planos de carreira. Seria inclusive uma incoerência fazer essa interpretação quando a LDB em vigor já fazia a exigência da formação de nível superior para os que exercem o magistério.

Segundo a Lei Nacional do Piso Salarial do Magistério são considerados profissionais do magistério público da educação básica aqueles que desempenham as atividades docentes e de suporte pedagógico (BRASIL, 2008, art.1º). Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a lei deveria destinar-se também aos profissionais que atuam nas diversas atividades pedagógicas fora do âmbito escolar (CNTE, 2009).

No seu artigo 4º, a Lei do Piso prevê a complementação da União aos entes federados que comprovarem não poder cumprir o valor fixado. Esse artigo poderia ser considerado uma grande vitória na luta por um Sistema Nacional de Educação, fazendo o regime de colaboração alcançar as carreiras dos profissionais de educação. A lei também estabelece a adequação dos planos de carreira para o cumprimento do piso, mas em alguns casos houve rebaixamento dos percentuais equivalentes à capacitação e qualificação profissional que eram calculados a partir do salário base.

Para a valorização profissional, a existência de um plano de carreira é fundamental, principalmente se vinculado à formação profissional. Outro ganho com a Lei do Piso é o aumento do tempo da hora atividade para um terço da jornada de trabalho, ou seja, mais tempo para planejamento, correção de provas e trabalhos com menos turmas e menos alunos para serem acompanhados. Historicamente, a reivindicação da categoria foi ter 50% da carga horária para atividades extraclasse.

Mesmo com os avanços não sendo totalmente o que a categoria do magistério almejava há mais de duas décadas, essa não foi uma política aceita por todos

os entes federados. Logo após a aprovação da Lei do Piso, os governadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Ceará e outros ingressaram no Supremo Tribunal Federal com uma Ação de Inconstitucionalidade contra a lei. Outros governos apoiaram a ADIN, mas não a assinaram.

A ADIN argumentava que a lei ia além do propósito regulamentar quando tratava também da jornada de trabalho, ferindo a autonomia das outras esferas governamentais. Questionava também a retroação do valor estabelecido no piso e a transformação do piso salarial em vencimento básico. Os governadores estavam preocupados com a Lei de Responsabilidade Fiscal, pois com a nova jornada teriam que ser contratados mais professores. Houve divergências sobre o valor ajustado do piso, questionamento sobre se o piso era vencimento básico ou contava com as gratificações, nem todos os sistemas de ensino adotaram planos de carreira, a lei do piso foi polêmica apesar de prevista na constituição desde 1988.

Baseada nas leis do FUNDEB, LDB, PISO e Constituição Federal de 1988, foi reformulada a Resolução nº 02/2009 sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo:

- I. Acesso à carreira por concurso de provas e títulos;
- II. Isonomia salarial com demais servidores públicos com formação semelhante;
- III. Progressão por titulação, por valorização da experiência profissional, por desempenho e atualização e aperfeiçoamento profissional;
- IV. Orienta jornada de 40h, incentivando a concentração em apenas uma unidade escolar;
- V. Promoção dos docentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico escolar e da rede de ensino;
- VI. A movimentação entre unidades escolares com critérios claros;
- VII. Resguardar a carreira profissional do educador em caso de mudança de território;
- VIII. Aplicação integral de recursos constitucionalmente vinculados à Manutenção de Desenvolvimento do Ensino;
- IX. Orienta à fixação de vencimento ou salário inicial de acordo com a jornada definida pelo Plano de Carreira, nunca inferior ao Piso;
- X. Diferenciação de vencimentos de acordo com a titulação, a revisão anual de vencimentos para preservar o poder aquisitivo;
- XI. Manter uma comissão paritária para o estudo das condições de trabalho do magistério.

Dentre outras questões, a resolução estabelece que a legislação sobre os princípios da gestão democrática cabe a cada sistema de ensino, já que não há uma regulação nacional, e que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada, incentivando a progressão por qualificação, elevação por titulação e

avaliação do desempenho profissional e do sistema de ensino. Na verdade, essa resolução apenas sistematizou o que já constava nas leis na qual se baseou. Sobre o assunto, Costa e Oliveira (2011, p. 162) discorrem:

A homologação pelo ministro da Educação, em maio de 2009, das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aponta que há muito a fazer para que o acesso exclusivamente por concurso público, a formação continuada articulada à prática educativa, a progressão na carreira e a avaliação de desempenho estejam articulados aos reais interesses dos docentes e elevem sua remuneração em percentuais significativos ao longo da vida profissional.

Feita essa breve digressão acerca da legislação referente à valorização e financiamento da educação pública brasileira, passa-se à análise da precarização do trabalho docente na educação básica.

3.2 A precarização do trabalho docente na Educação Básica

A precarização do trabalho docente na educação básica é observada pelos baixos salários, pela longa jornada de trabalho, por um plano de carreira nada atrativo, pelas contratações temporárias - até mesmo de estudantes em formação inicial, entre outros fatores. As transformações ocorridas no mundo do trabalho e de reestruturação do papel do Estado atribuem aos docentes um trabalho precário, pouco valorizado, mas adequado aos novos padrões do desenvolvimento capitalista. A composição social do grupo do magistério é um dos motivos da precarização e desvalorização do mesmo. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1159) as transformações no magistério que ocorreram durante o regime militar (1964-1985) mostram que sua origem deixa de ser exclusivamente as classes médias urbanas e as elites para constituir-se também de pessoas oriundas das camadas populares. Outro fator que podemos citar para a desqualificação do trabalho docente é o fato de ser majoritariamente feminino, porém não faremos essa discussão sobre a questão de gênero nesse trabalho. Anadon e Garcia (2009, p. 67) destacam os seguintes aspectos e mudanças que apontam para a precarização do trabalho docente:

A desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a

instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

O aumento do acesso da classe trabalhadora às escolas públicas causou uma transformação radical na trajetória e composição do magistério no Brasil, com seu crescimento numérico e arrocho salarial. Aumentaram o número de escolas, alunos e professores, mas não aumentaram os recursos financeiros para a educação na mesma proporção, ocasionando os baixos salários e más condições de trabalho. Para Ferreira Jr. e Bittar (2006), a categoria docente se proletarizou a partir da condição socioeconômica submetida pelas políticas educacionais da ditadura militar.

As novas condições da categoria docente a levam a uma proximidade com a luta sindical dos demais trabalhadores, levando também à sua proletarização. Apesar do aumento salarial conquistado a partir da aprovação da Lei do Piso, os salários dos docentes não recuperaram as perdas sofridas a partir do período dos governos militares.

A privatização dos espaços públicos constitui uma das formas de precarização do trabalho nas últimas décadas. Alguns deles já foram privatizados e outros sofrem constantes ameaças, como as universidades públicas. Empresas públicas começam a ser privatizadas com a redução de concursos públicos para preencher o quadro funcional e a contratação de empresas terceirizadas. As parcerias público-privadas, que dividem espaço no exercício de algumas atividades, como pesquisas dentro das universidades ou manutenção de algum centro cultural, passam pelo sucateamento do seu aparato e pelo corte de verbas e, por fim, chegam ao leilão. Assim, a privatização se completa com a venda das empresas por um preço bem abaixo do valor real para grandes empresas do capital nacional ou internacional, como foi o caso da Vale do Rio Doce e da Telebrás. Com as privatizações, chega ao trabalhador mais insegurança. Ele perde a estabilidade, é subcontratado, perde seus direitos e se torna cada vez mais descartável. Afirma Mézáros (2001, p.08):

Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

A insegurança em relação ao trabalho não é um problema para o capital, ao contrário, é um fator positivo para ampliar a sua produção, pois o risco vivenciado pelo trabalhador de incerteza no emprego e da garantia de renda o fará entrar no jogo da competitividade dando o máximo de si na produção.

A educação não está salva dessa lógica mercantilista. A universidade pública é ameaçada de ser privatizada a partir do momento em que se criam fundações e/ou institutos privados que vão administrar a verba pública, com a orientação do Estado de que é preciso complementar essa verba, sendo necessário cobrar por alguns serviços, como os cursos de especialização e outros. Constrói-se um discurso de que quem está na universidade pública é quem tem condições de pagar: a elite. Por isso seria necessário serem criados mecanismos para os mais carentes poderem ter acesso a um curso superior, assim se permite o acesso de estudantes às faculdades privadas por meio de programas como o PROUNI e o FIES. A grande maioria dos que têm acesso à universidade vem de escolas particulares, mas não são necessariamente filhos de pais com bom poder aquisitivo, mas sim de trabalhadores que ainda conseguem superar, apesar das dificuldades orçamentárias, a crise financeira, acreditando que, por meio de uma escola particular de qualidade, seus filhos conseguirão ingressar na universidade pública. Por outro lado, para a maioria dos alunos da escola pública, resta custear faculdades particulares e recorrer ao PROUNI ou ao FIES, pois o ensino básico também sofre com o descaso do Estado Burguês.

A escola pública de nível básico também tem traços de privatização. O corte de verbas gera os trabalhos voluntários (por exemplo, os amigos da escola) e até mesmo a parceria com empresas privadas. Os professores temporários não têm direitos trabalhistas e sociais assegurados e são retirados de uma escola e levados para outra sem a menor discussão sobre a continuidade de seu trabalho de ensino-aprendizagem.

Muitas empresas, sejam elas públicas e/ou privadas, recorrem a um dos mais precários trabalhos com força de trabalho barata e qualificada, o estagiário, e isso ocorre desde em diversos níveis educacionais, abrangendo de adolescentes do ensino básico aos estudantes do ensino superior. Esse tipo de trabalho do capital está tomando uma nova forma. A pessoa precisa estar ligada a uma instituição de ensino, cumprir estágio por um período e, se for uma boa profissional, poderá ser “efetivada”, ter a carteira de trabalho assinada ou ser contratada (essas situações já não se diferenciam mais, o importante é estar trabalhando).

As diversas formas de precarização do trabalho são: salários cada vez mais baixos, terceirização, banco de horas, perda da estabilidade, contratação de estagiários, exigência de mais qualificação, autofinanciamento na formação para o trabalho.

A política de redução do tamanho do Estado ou a diminuição dos gastos públicos com pessoal faz parte da reforma administrativa dominada pela ótica capitalista. Nessa esteira, os governos optam pelos contratos temporários, pois esses representam menos custos fixos aos cofres públicos, que precisam se adequar a lei de responsabilidade fiscal em detrimento de qualquer responsabilidade social. Segundo a Revista Nova Escola, no interior do Pará “(...), os temporários eram dispensados em dezembro e recontratados em fevereiro ou março, pelo mesmo regime, para fugir dos encargos trabalhistas.”¹⁶. Algo semelhante ocorre no Ceará. Os professores só têm seus contratos firmados por três meses, sendo o mesmo renovado por igual período, sucessivamente.

Esse fenômeno atinge de forma violenta o mundo do trabalho docente em todos os níveis, transformando o professor contratado em regime temporário em um recurso paliativo e descartável para suprir as necessidades de diversas escolas. Diante da natureza instável desse contrato, o mesmo não se sente obrigado a ter compromisso com seus colegas e alunos, basta estar ali para não deixar os alunos sozinhos em sala de aula. Sobre esse cenário, Jimenez (2005, p.246) observa:

Na corda bamba da precariedade, o professor torna-se aquele que está apenas de passagem pela, cuidando de manter-se perenemente de olho na nova rodada de concursos que lhe assegurará o emprego do ano seguinte. [...] De quebra, a ocorrência da precarização vem conturbando visivelmente o espírito de luta da categoria docente, como, de resto, dos trabalhadores em geral.

Diante da crescente precarização do trabalho, o capitalista não necessita de excelência na educação proposta para a classe trabalhadora, precariza-se a educação. Ao transformar-se em mercadoria:

a educação do trabalhador brasileiro vem estampando, no contexto das reformas gestadas no espírito da última LDB (LDB 9394/96), a marca da fragmentação e do aligeiramento, da mercantilização e da manipulação elevadas a patamares que beiram o insuportável. (Jimenez, 2005).

O papel que a educação é chamada a desempenhar na sociedade capitalista é a de implementar

¹⁶Revista Nova Escola, abril 2007, pág. 32.

Modelos, inovações, parâmetros, discursos, despejados no terreno do currículo e da gestão, somente dos maquiados índices de repetência e evasão, conseguem afugentar o fantasma do fracasso escolar, mas, de modo algum, elevam concretamente a qualidade do aprendizado, mesmo naquele patamar mais básico da alfabetização que, aliás, virou *letramento*. (Jimenez, 2005).

Nega o conhecimento ao precarizar o ensino público oferecido aos trabalhadores e a seus filhos, voltando o ensino ao mero apoio para a autoestima ou preparar para o mercado de trabalho.

A educação tem um papel importantíssimo na emancipação da classe trabalhadora, mas diante das profundas mazelas sociais e da força da ordem do capital ela está impossibilitada de existir revolucionariamente. Afirma Jimenez (2005, p.253):

Diante da impossibilidade de reformar-se, ou humanizar-se o capitalismo, faz-se necessário, então, vincular-se a educação ao projeto de superação do capital através da revolução socialista. (...) Ou seja, havemos de pensar a educação e tentar agir sobre o processo educacional casando a luta por uma melhor educação com a própria luta pela construção de uma sociedade socialista, superadora da alienação, do fetiche da mercadoria e da existência das classes sociais.

O capital usa de estratégias e mecanismos os mais perversos para manipular as consciências e a existência da classe trabalhadora. Um dos principais discursos é o da qualificação: o trabalhador não tem qualificação para conseguir um emprego; vagas de trabalho existem, mas o trabalhador disponível no mercado não tem qualificação; é preciso que o trabalhador faça curso de informática, língua estrangeira, nível superior, dentre tantas outras exigências, pois só assim ele vai conseguir trabalho. Então a culpa do desemprego é do próprio trabalhador que não se qualifica, que é acomodado, que não tem experiência na área, ainda é muito novo ou já está muito velho. Utiliza-se para a transmissão de toda essa ideia a mídia, as dinâmicas feitas pelos profissionais que estão fazendo a seleção de emprego, pelas revistas e jornais e pelos próprios trabalhadores da educação dentro das salas de aula. Discurso tendencioso que, repetido por diversas vezes, apresenta-se como verdadeiro. No campo da educação, Costa e Oliveira (2011, p.165) falam da precarização da subjetividade docente:

A autorresponsabilização e a culpabilização passam a compor o repertório das subjetividades dos professores por meio da escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente pelos textos relacionados à reforma educacional, que condicionam aquilo que os docentes deveriam ser e/ou fazer no ambiente escolar.

O sistema que produz o desemprego e a miséria consegue ocultar a verdadeira realidade. Não é o avanço tecnológico que exige mais qualificação, e sim os que detêm o poder sobre essa tecnologia, os quais pretendem produzir mais com menos mão-de-obra. O desemprego é um dos fatores da crise do capital.

A luta pela sobrevivência individual vai levar o trabalhador a limitar-se ao “âmbito restrito de sua desamparada individualidade, tão-somente tentando mudar sua subjetividade, investindo em seu *marketing* pessoal, apostando na apregoada formação continuada, realizando curso após curso de requalificação (...)” (Jimenez, 2005). A luta que deveria ser entre as classes antagônicas do sistema capitalista é substituída pela luta entre os membros de uma mesma classe que se lançam na competição pelas poucas vagas oferecidas pelo mercado de trabalho.

A educação no capitalismo contemporâneo está impregnada de um discurso reprodutor e regulador da vida social. “Temos que dar aos nossos alunos uma boa preparação para o mercado de trabalho”, dizem professores que preparam boas aulas, esgotam-se por afeição à profissão, preparando os indivíduos que serão os explorados de amanhã. Fazem eles de sua ação uma arma poderosa para o capital. Explora-se o sentimento de profissionalismo calcado no cuidado e no zelo e estimula-se uma conduta baseada em uma ética missionária.

A maioria dos professores das redes estaduais de ensino, incluindo a cearense, está concentrada na última etapa do ensino básico, ou seja, no ensino médio. Segundo Costa e Oliveira (2011, p.155):

São profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que se encontram contratados e submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho. De acordo com as competências constitucionais que definiram o pacto federativo no Brasil a partir de 1988, os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes. Sendo assim, é necessário considerar que a discussão sobre as condições de trabalho e emprego dos docentes do ensino médio, ainda que apresentem baixa atratividade no geral, comportam diferentes situações nas redes públicas em que estão inseridos.

A precarização da remuneração, da carreira e da jornada de trabalho do professor compromete uma educação de qualidade para todos. A precarização das condições de trabalho se encontra na expansão quantitativa da educação básica que impacta no trabalho do professor, o qual não tem condições objetivas para dar conta das novas demandas que chegam à escola.

A reestruturação do trabalho docente é caracterizada, segundo Oliveira (2008b), pelas mudanças na organização e gestão escolar, que passam a ter maior flexibilidade e autonomia em decorrência dos processos de descentralização administrativa e pedagógica. O trabalho docente vem sofrendo com a ausência do papel do Estado e com a escassez de investimento, tendo que adotar modelos de gestão flexíveis.

Para Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1162), a proletarização da categoria docente começa a se dar a partir das políticas educacionais da ditadura militar (1964-1985) com mudanças na condição socioeconômica dos professores. Até então, os professores das escolas públicas brasileiras tinham sua origem nas classes médias e altas. Para os autores:

No caso brasileiro, entretanto, a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural ameadado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais.

O aumento quantitativo de escolas públicas para atender a demanda da extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos exigiu a rápida formação de professores para a educação básica. O aumento do número de professores, a formação aligeirada e o arrocho salarial – que contrastava com o crescimento econômico do período – agravaram as condições de vida e de trabalho dos professores, levando a categoria às mobilizações e greves em defesa da sua existência material.

Dentre os fatores responsáveis pela proletarização dos professores, está seu crescimento numérico, a forte presença das empresas privadas no setor da educação, a tendência neoliberal de corte dos gastos sociais e a repercussão de seus salários sobre o custo de vida. Os professores perdem seu *status* social de profissionais liberais e passam a submeter-se às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos demais trabalhadores (Ferreira Jr. e Bittar, 2006, p. 1167).

A proletarização dessa categoria a colocou no mesmo patamar dos outros trabalhadores no que tange à organização sindical para lutar pelos seus direitos. Assim, Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1169) consideram que:

Premida pelo achatamento salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e trabalho, a categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus foi desenvolvendo uma consciência política que a situava no âmago do mundo do trabalho, tal como já estava posta para a classe operária fabril. Em outros termos: incorporou a tradição da luta operária – nos marcos da expressão sindical – e transfigurou-se numa categoria profissional capaz de converter as suas necessidades materiais de vida e de trabalho em propostas econômicas concretas.

A conquista das liberdades políticas pós-regime militar foi seguida, contraditoriamente, pelo declínio das condições de vida e de trabalho dos professores. Os professores, organizados pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), no final da década de 1970, foi um dos segmentos mais atuantes na luta pela democracia e liberdade política, colocando-se em oposição ao modelo econômico capitalista que a transformou materialmente.

3.3 A Política de Fundos FUNDEF/FUNDEB e a valorização do magistério

Nos últimos anos, o tema valorização do magistério constituiu-se um importante campo de pesquisa. Foi a partir da aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que se implantou uma política de Fundos, Programas e Projetos com o objetivo de elevar e equalizar os padrões de qualidade educacional e social entre todas as regiões.

No Brasil, os professores da Educação Infantil são menos valorizados que os professores dos outros níveis, principalmente em relação ao ensino superior. É sabido que houve um aumento do acesso ao ensino básico a partir da década de 1980 e isso exigiu a contratação de mais professores, o que não foi feito de forma qualificada. Nas áreas mais remotas do país, os professores leigos não tinham sequer o ensino fundamental completo. A falta de valorização já começa pela falta de qualificação e formação dos profissionais. Com a LDB 9394/96, que exige a formação de nível superior para todos aqueles que atuam no magistério, percebe-se o início de uma tentativa de valorização, porém questionada pelo tipo de formação e qualificação que esses professores estão obtendo de forma aligeirada.

A estrutura do financiamento da educação pública no Brasil é feita pelos orçamentos do tesouro, contribuições sociais e outras fontes, tanto na esfera da União como dos Estados e Municípios. Os Estados e Municípios ainda contam com as transferências feitas da União para os mesmos. Esses recursos são provenientes de

impostos, contribuições sociais, salário-educação e ainda de recursos das agências internacionais e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef) tinha como principais objetivos eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Para tanto, em termos de financiamento, lembra-nos Pinto (2006, p. 33):

A União deveria destinar, pelo menos, 9% (metade do mínimo constitucional de 18%) e os Estados, DF e Municípios, 12,5% de sua receita líquida de impostos para o ensino fundamental e para a eliminação do analfabetismo nos dez anos seguintes à aprovação da CF de 88. Enquanto, os estados e municípios (com exceção dos paulistas) cumpriam essa determinação, o mesmo não acontecia com o governo federal. Esse fato, aliado às grandes disparidades existentes no padrão de qualidade do ensino oferecido por regiões e entre redes de ensino, levou o governo federal a propor uma alteração na redação do artigo 60 do ADCT, efetivada pela aprovação da EMC 14.

O Fundef determinava que não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do artigo 212 da Constituição Federal deveria destinar-se “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”. No entanto não define o que seria essa “remuneração condigna” e a Lei do Piso ainda não existia. O que se pode chamar de “remuneração condigna”?

O Fundo tem natureza contábil e é constituído por recursos advindos da União, dos Estados e dos Municípios, sendo distribuído para Estados e Municípios proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental. Logo, se de acordo com a LDB 9394/96 o ensino fundamental ficou sob responsabilidade dos Municípios, esses passam a receber a maior parte dos recursos.

Do Fundef para o Fundeb ocorreram pequenas mudanças no financiamento da educação. Com o fim do Fundef, os municípios não teriam como arcar com os custos dos alunos sob sua responsabilidade, enquanto os governos estaduais ficariam em melhor situação. O Fundeb, assim como o Fundef, é mantido em âmbito estadual e com natureza contábil. As fontes de recursos terão um aumento de 15% (Fundef) para 20% sobre os impostos que compõem o fundo e uma duração de 14 anos, dessa forma continua sendo um fundo provisório. A forma de implementação foi gradual no atendimento aos alunos da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos.

As fontes de recursos do Fundeb terão complementação da União e serão distribuídos em cada unidade da federação levando em consideração o número de matrículas dos alunos nas etapas consideradas prioritárias nas respectivas redes de ensino. No caso dos municípios, a prioridade é a educação infantil e o ensino fundamental; nos estados, é o ensino médio. Assuntos como o valor mínimo anual por aluno, piso salarial profissional nacional e fiscalização de recursos foram lançados como objetos de Lei Complementar.

Pinto (2007, p.889-890) constata como positiva na lei do Fundeb a definição de um prazo para a aprovação, por meio de lei, do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Já em relação aos planos de carreira, considera a regulamentação do fundo muito genérica.

Trata-se de um avanço importante, em especial para as regiões mais pobres do país. Não obstante, não foram contemplados os demais trabalhadores da educação. Zeladores, inspetores de alunos, merendeiras e secretários são profissionais que mantêm intenso contato e convivência com os alunos, tendem a se fixar nas escolas (ao contrário de diretores e professores) e, por isso, são essenciais para o bom funcionamento delas, que depende essencialmente do trabalho coletivo.

4 MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE

No processo de valorização docente, além de uma remuneração compatível e uma jornada de trabalho adequada, é necessário pensar na perspectiva de carreira do profissional do magistério. Uma carreira atrativa faz com que os professores permaneçam no cargo e se dediquem exclusivamente a sua atividade em dada instituição. A isonomia salarial com demais servidores públicos cuja formação seja semelhante já seria um bom passo para que os professores não se sintam atraídos por mudar de carreira. Para a garantia de boas condições de trabalho, é importante destacar a composição da jornada de trabalho, a estrutura salarial e a formação continuada.

Alguns governos consideram como uma das formas de valorização do profissional do magistério o pagamento por mérito que é uma tentativa de relacionar o salário dos professores com seu desempenho. A dificuldade de aplicação desse método decorre da resistência por parte dos professores e da impossibilidade de recursos monetários que garantam os pagamentos por parte dos governos. A justificativa desse método segue o raciocínio de que, se os professores forem remunerados competitivamente, trabalharão mais, sendo os mais eficazes recompensados financeiramente. Nesse caso, o estímulo monetário seria motivador de um desempenho eficaz, do ponto de vista do que os dirigentes consideram como eficaz.

O grande problema dessa forma de incentivo à carreira é o estímulo ao individualismo, quando a questão central do trabalho docente é, na verdade, o trabalho em equipe. Dentre outros problemas está o fato de que este tipo de pagamento possa acabar remunerando um trabalho extra, individualizando o problema da qualidade de ensino.

Outra forma de valorizar a carreira seria escalonando a remuneração com critérios claros de promoção do docente. Em cada estágio da carreira, os requisitos seriam relacionados às qualificações, às responsabilidades e ao nível de trabalho. Isso não atentaria contra a organização grupal escolar. O tempo de serviço e a capacitação continuada seriam formas de demonstrar a pertinência de uma ascensão salarial, por exemplo. No Plano de Carreira do magistério cearense, o único incentivo à formação continuada são o que possibilitam os títulos de especialista, mestre e doutor, por meio dos quais o professor muda de nível verticalmente, de modo que um professor especialista não é incentivado na carreira a fazer cursos de formação continuada, pois isso não lhe trará benefícios financeiros na carreira. A busca por formação continuada

passa a ser um mérito individual daquele que tem interesses pessoais envolvidos na busca de cursos dessa natureza ou daquele que tenha afeição pela profissão, de modo a não se acomodar, apesar de que, para isso, necessite se alinhar às gestões para ter suas faltas abonadas ou se utilizar o tempo “livre” para a aquisição dessa formação continuada.

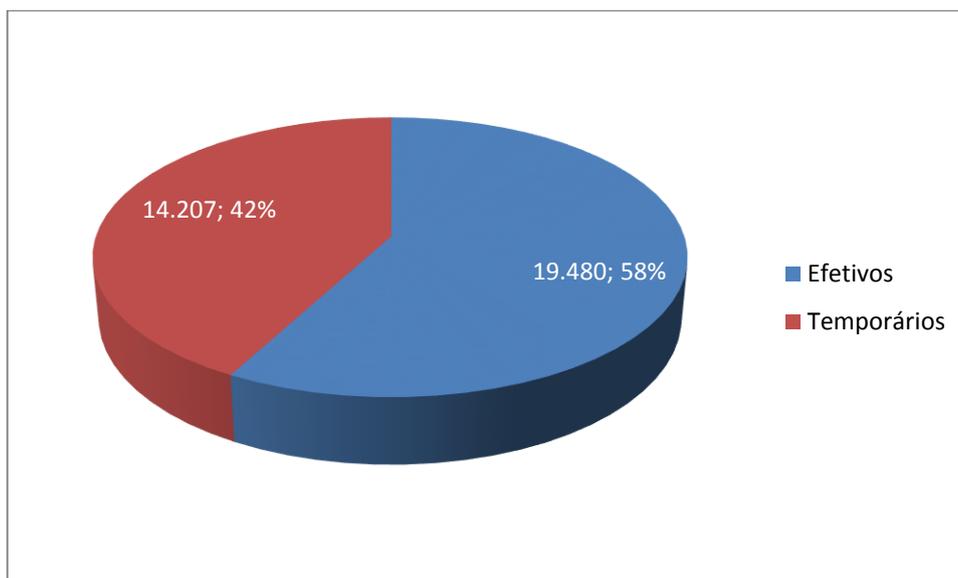
Em qualquer um dos exemplos citados, seriam necessários processos de avaliação que indicassem a progressão na carreira. As formas de avaliação do trabalho dos profissionais do magistério são alvo de constantes questionamentos, principalmente pelo seu grau de subjetividade. Correa (2010, p. 10) esclarece:

Entendemos que ao falar em progressão na carreira entramos no âmbito das discussões quanto às formas adotadas para avaliação do trabalho dos profissionais do magistério. Cumpre esclarecermos, assim, que a avaliação é aqui tomada como parte imprescindível do processo educacional, e se tanto o aluno quanto a escola em seu conjunto, bem como o próprio sistema de ensino devam ser avaliados para corrigir problemas e avançar seja na aprendizagem, no caso dos alunos, seja nos procedimentos de ensino e organização geral, no caso da escola e do sistema, os professores são sujeitos da mais alta relevância nesse processo e, como tais, também devem ter seu trabalho permanentemente avaliado. Todavia, ressaltamos que, tendo como premissa de qualidade a gestão democrática, que, por sua vez, pauta-se na idéia de que todos os envolvidos no processo educativo são sujeitos de direitos, entendemos ser necessário que os mecanismos de avaliação não estejam a serviço de interesses particulares e nem tampouco expressem relações hierárquicas de mando e submissão.

A seguir, descrever-se-á o estado atual de recursos humanos docentes no Estado do Ceará. É válido ressaltar que estes dados foram fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC em agosto de 2014. Procuramos obtê-los junto ao Sindicato APEOC, mas não obtivemos resposta.

Assim, tem-se que a rede estadual de ensino do Ceará é composta atualmente por 33.687 professores para 688 escolas públicas estaduais. Desses, 19.480 (58%) professores são efetivos da rede de ensino e 14.207 (42%) estão na condição de professores temporários (Gráfico 1).

GRÁFICO 1: Professores efetivos e temporários da rede estadual de ensino cearense.
Fortaleza-Ceará, Ago./2014.

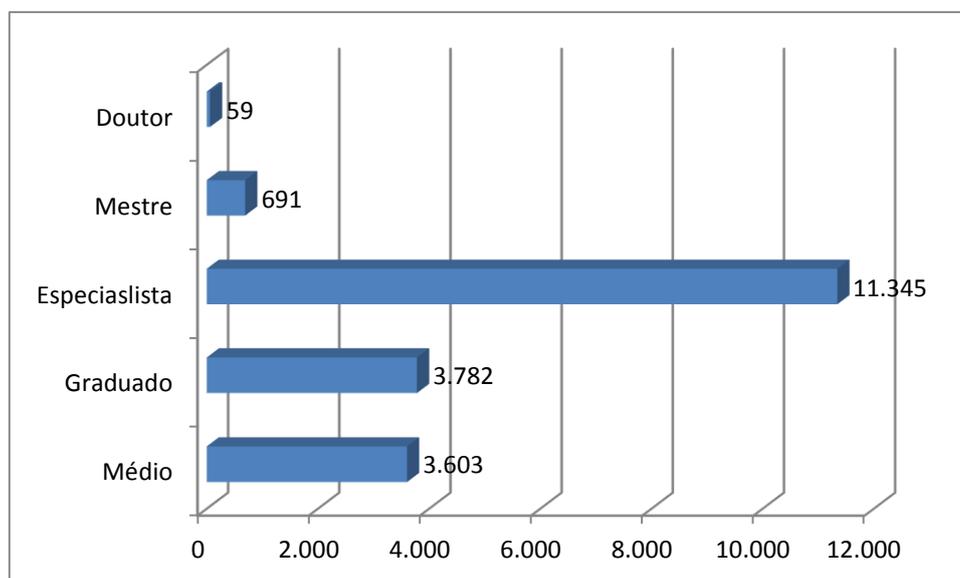


Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, 2014.

Com relação à habilitação dos professores em exercício só nos foi fornecida a quantidade referente aos professores efetivos (Gráfico 2), por isso não sabemos oficialmente qual o grau de formação dos professores temporários.

Mas pela vivência na categoria em questão sabemos que muitos desses professores temporários ainda são estudantes universitários e no interior a situação tende a se agravar, pois as vagas para professor podem ficar à mercê das disputas políticas locais, nas quais a formação não seria o principal item para a contratação.

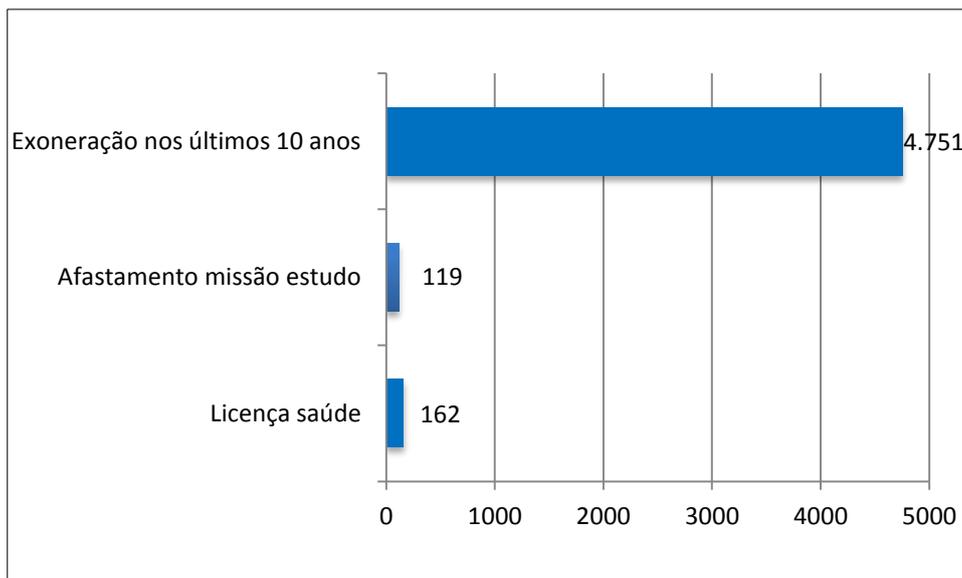
GRÁFICO 2: Professores efetivos da rede estadual de ensino cearense e suas habilitações. Fortaleza-Ceará, Ago./2014.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, 2014.

Acerca do número de professores afastados, licenciados ou que se exoneraram do cargo nos últimos dez anos, tem-se que 162 professores estão de licença saúde, 119 afastados em missão de estudo e 4751 foram exonerados a pedido dos próprios professores nos últimos dez anos, conforme o exposto no Gráfico 3, a seguir.

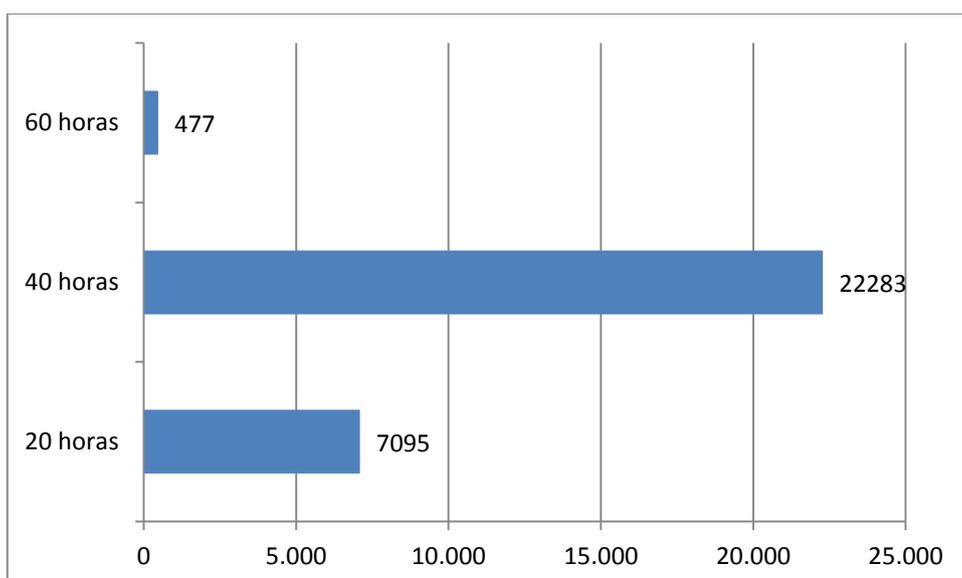
GRÁFICO 3: Professores afastados, licenciados ou com exoneração a pedido (últimos dez anos) na rede estadual de ensino cearense. Fortaleza-Ceará, Ago./2014.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, 2014.

Sobre o regime de trabalho praticado, 7095 trabalham 20 horas por semana, 22283 trabalham 40 horas e 477 trabalham 60 horas semanais. Esses dados são daqueles que tem contrato junto à Secretaria de Educação Estadual, mas não esqueçamos que muitos desses professores acumulam contratos com a rede de ensino municipal e com escolas da rede de ensino privada.

GRÁFICO 4: Regime de trabalho dos professores da rede estadual de ensino cearense. Fortaleza-Ceará, Ago./2014.



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, 2014.

A seguir, passaremos à análise dos seguintes documentos: Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, Plano de Carreira do Magistério Oficial do Estado do Ceará e Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério da Educação Básica. Neles, procurou-se perceber as principais orientações e diretrizes estabelecidas em relação ao trabalho docente no estado.

4.1 O Estatuto do Magistério Oficial da Rede de Ensino Estadual do Ceará

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) aprovada pelo Governo Médici previa a criação de estatutos nos sistemas de ensino para estruturar a carreira do magistério. No Ceará, o Estatuto do Magistério Oficial do Estado foi criado pela Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984.

Os anos de 1980 no Brasil foram constituídos por momentos de muita pressão social, resultando em transformações políticas e manifestações de organização social como: associação de bairro, sindicatos, luta por moradia, saúde, educação, transporte, em defesa dos direitos das mulheres, dos/as negros/as e dos homossexuais. Esse período ficou marcado pelo movimento pelas eleições diretas em 1984 e pela elaboração da Constituição Federal em 1988.

Quando o Estatuto do Magistério Cearense foi criado, findava no Brasil um regime tenebroso comandado por militares (1964-1985). No período de João Batista Figueiredo (1979-1985), ocorreu a “abertura” política, decretando-se a anistia e pondo fim ao bipartidarismo. Era um período de luta pelo retorno da democracia burguesa, em que uma das principais lutas foi a chamada “Diretas já!” (1984), exigindo eleições diretas para a Presidência da República.

Tanto o Movimento Estudantil quanto o Movimento Sindical que foram perseguidos e impedidos de atuarem nesses duros anos agora retomam sua organização, apesar da truculenta repressão policial diante dos piquetes nas portas de fábricas e assembleias de greve. Nesse contexto de reorganização, em 1984, seria fundada a secção cearense da Central Única dos Trabalhadores (CUT). O Movimento Popular também ressurgiu e segundo Farias (2004, p. 442):

Ao mesmo tempo, as comunidades da periferia fortalezense procuravam organizar, exigindo maior atenção para a problemática social gritante da cidade que, em 1980, apresentava mais de 1 milhão e trezentos mil moradores. A capital continuava a ter crescimentos populacionais em níveis excepcionais devido ao êxodo rural, o que acelerava o processo de

favelização em áreas como o Pirambu, Lagamar e Verdes Mares, além da ocupação por pessoas sem teto, de terrenos em quase todos os subúrbios.

Quando da criação do estatuto, o governador do Estado do Ceará era Gonzaga Mota (1983-1987), levado ao poder por meio de um acordo feito pelos coronéis Aduino Bezerra, Virgílio Távora e César Calls, que disputavam a continuidade da direção política no Estado. Pensavam eles que Gonzaga Mota seria um competente e dócil carimbador de papéis a serviço dos coronéis, porém, ao longo de sua gestão, o governador foi buscando criar sua própria facção oligárquica. Nesse mesmo período, afirma Farias (2004, p. 450):

Para complicar, sentiam-se os efeitos da catastrófica seca de 1979-1984. A economia agropecuarista estava praticamente arruinada e o Estado quase falido, sem créditos e endividado. Greves eclodiam na máquina estatal; o funcionalismo público teve seus vencimentos atrasados vários meses; o governo para atenuar a situação dava aos servidores vales, que a irreverência popular (o famoso espírito “Ceará Moleque”) chamava de “gonzaguetas”, o “dinheiro” de Gonzaga Mota!

Analisamos o Estatuto do Magistério Oficial do Estado revisado e atualizado pela Secretaria de Assuntos Jurídicos do Sindicato APEOC em 2008. Na apresentação desse documento, o sindicato afirma que o Estatuto do Magistério, ao longo dos anos, sofreu inúmeras alterações legislativas.

De acordo com o estatuto entende-se por pessoal do magistério “o conjunto de professores e especialistas em educação que atuam nas unidades escolares e nos órgãos de educação” (Art. 2º) e suas funções são “as de docência, direção, planejamento, supervisão, inspeção, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação, ensino e pesquisa” (Art. 2º).

Das garantias do magistério, é assegurado no Art. 4º, I – Paridade de vencimentos com o fixado para outras categorias funcionais que exijam igual nível de formação. A comparação feita aqui não tem a intenção de menosprezar nenhuma outra profissão, mas apenas demonstrar uma disparidade que vem fazendo com que muitos profissionais optem por outros concursos públicos ou por empregos privados que apresentem melhor remuneração. Para Costa e Oliveira (2011, p. 161), os salários dos professores são baixos se comparados a outras atividades do funcionalismo público que exigem nível superior.

No inciso II – Igual tratamento para efeitos didáticos e técnicos, entre professores e especialistas *subordinados ao regime das Leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público* (grifo meu), demonstra que o concurso público ainda não

era exigido como forma de ingresso no serviço público. Essa exigência só virá com a Constituição de 1988. Até então, os cargos públicos eram moeda de troca nas disputas eleitorais, ou seja, quando mudava o governo mudavam também os que trabalhavam para ele.

Mesmo com a exigência do concurso público de provas e títulos para o ingresso no serviço público, o número de professores contratados por tempo determinado pela rede de ensino do Estado do Ceará chega aos 48% do total de professores da rede de ensino. Não há tratamento igual entre esses profissionais, pois nem o direito ao regime das leis do trabalho os professores temporários tem.

Ainda no Art. 4º, IV – Oportunidade de aperfeiçoamento do professor e do especialista, através de cursos, mediante planejamento apropriado; poucas são as oportunidades e, quando surgem, os professores enfrentam uma série de problemas relacionados ao tempo disponível para a participação nos cursos, pois muitos enfrentam 3 turnos de trabalho e há dificuldade de deixar a sala de aula por falta de suporte da escola. Falta estímulo para que os profissionais procurem esses cursos, pois a estruturação para avanços na carreira não é atrativa.

A lógica que norteia o cotidiano do magistério, como aponta Correa (2010) é a construção de uma jornada de trabalho que busca conciliar as duas redes de ensino, estadual e municipal, além da rede privada, causando evidentes prejuízos à formação continuada, à profissionalização da carreira e ao trabalho realizado. Tudo isso em busca de uma renda para suprir suas necessidades materiais. Os salários recebidos pelos docentes podem até garantir suas necessidades materiais mais imediatas, mas não evitam a pauperização de sua vida pessoal em relação ao acesso a bens culturais e intelectuais.

Dentre as funções do professor, é apresentado no Art. 7º - No desempenho de suas funções, o professor deverá integrar-se na moderna filosofia de ensino, visando a proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Além do estabelecido nessa lei, o professor também deverá observar o regimento da escola em que está lotado.

Antes da aprovação da LDB 9394/96, a formação mínima exigida para o exercício do magistério era a habilitação específica de 2º grau (hoje nível médio), obtida em três anos. Observamos que àquela época quanto menor a série de ensino, menor seria a habilitação exigida e menor o salário. Após a aprovação da LDB 9394/96, apesar

da exigência da formação docente em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, como condição para atuar na educação básica, admite-se para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio na modalidade normal (Art. 62). É persistente na educação brasileira a ideia de que quanto mais básico é o ensino, mais básica é a necessidade de formação do professor. Porém, seguindo essa lógica, mais básico é o salário para os professores, mais básicas são as condições de trabalho, mais básica é a carreira. Por não haver incentivo na estrutura da carreira para que aqueles que conseguem novas titulações, principalmente como mestres e doutores, permanecerem nas escolas e nas salas de aula, principalmente, há uma fuga de profissionais qualificados para outros setores ou ramos de atividade.

Dentre as várias modificações sofridas pelo estatuto está a extinção dos cargos de Especialista em Educação como o Administrador Escolar, o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional e o Inspetor Escolar (Art. 11). Todas essas funções são realizadas por professores efetivos plenos sem necessariamente possuírem uma especialização ou utilizarem a mesma nomenclatura. Para administrar a escola, o professor deve ser da rede de ensino, efetivo ou temporário, aprovado em seleção pública de prova e títulos, com especialização em gestão escolar, eleito junto à comunidade escolar. Essa é uma grande mudança e um avanço na política educacional se comparada a uma época em que o antigo diretor, hoje gestor, era escolhido por lista sêxtupla pelo governador. Apesar de ainda ser um cargo de confiança, mas com o respaldo de ter sido eleito pela comunidade escolar, fica mais difícil do cargo ficar a mercê de exonerações devido ao fato de o gestor não corresponder à política de governo. Porém, o mais comum é vermos esses professores na função de gestores cooptados pela política educacional do governo vigente. Em alguns casos, como em escolas do interior do Estado ou de lugares considerados perigosos, onde não se apresentam pessoas com esse perfil, são abertas exceções. Os outros cargos estão sendo exercidos também por professores sem a exigência de alguma especialização e sem levar o mesmo nome, é uma espécie de desvio de função, apesar de estar claro no Art. 2º que dentre as funções do magistério estão as de supervisão, orientação e inspeção. Atualmente, a forma como se compõe a gestão de uma escola, sendo todos professores, faz com que os membros dividam essas tarefas, auxiliados agora pelo projeto professor diretor de turma. O que acontece de fato é que o professor passa a desempenhar outras

funções concomitantemente, como assistente social, psicólogo, psicopedagogo, mesmo sem ter habilitação para tanto.

O Regime de trabalho dos profissionais do magistério é de no mínimo 20h e máximo de 40h semanais, porém é permitido que o mesmo acumulasse uma terceira jornada em rede educacional de outra esfera administrativa ou em cargo técnico de nível superior. Dessa carga horária semanal 1/5 era destinado às atividades extraclasse ou, como a maioria da categoria costuma chamar, ao “horário do planejamento”. Com a Lei Nº 11.738/2008 – Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, apesar de não atender à reivindicação histórica do magistério em ter 50% da carga horária voltada para atividades extraclasse, as horas de atividades extraclasse aumentaram para 1/3.

O Governo do Estado do Ceará começou a aplicar a lei gradativamente a partir de agosto de 2012 e em 2013 os professores já gozavam da nova jornada de trabalho. É fato que o aumento da carga horária extraclasse exige um aumento também na contratação de profissionais, o que já se demonstrava necessário na rede estadual diante do número de professores com contrato temporário. Para o Estado, contratação significa onerar os cofres públicos e ir contra a lei de responsabilidade fiscal. Para os milhares de trabalhadores da educação, seria a chance de sair da situação de precariedade do serviço temporário e a geração de emprego e renda, ou seja, responsabilidade social. Para Vieira (2007, p. 68):

Outro componente da desvalorização é a desestruturação das carreiras provocada pela precarização laboral, a falta de concursos públicos, a redução de promoções e incentivos. A carreira é também um direito da sociedade na medida em que prevê a estabilidade de um corpo técnico independente dos humores dos eventuais gestores. No entanto, é quase sempre vista como uma demanda apenas corporativa, o que diminui o alcance das lutas sindicais e profissionais.

O trabalho realizado pelo professor com contrato temporário é frágil como relação de trabalho e é uma tentativa de flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista. Verifica-se um número expressivo de professores contratados temporariamente, em condições precárias, no setor público, representando significativa economia para os cofres dos estados e municípios (Oliveira, 2008). Os professores com contrato temporário com o Governo no Estado do Ceará não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem salários menores, não têm estabilidade, sua

relação de trabalho chega a ser informal. São admitidos para exercer contratos dessa natureza estudantes ainda em formação inicial.

Constam como direitos no Art. 38 a remuneração condigna, a participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização e qualificação, adequado ambiente de trabalho e representação em órgãos colegiados relativos à educação. Assim como a lei nacional do piso, no que tange à carga horária de trabalho, também se fez referência a um valor mínimo para o salário do magistério que, igualmente, fora contestado pelo governo do Estado na primeira gestão de Cid Gomes (2007-2010). Para chegar ao piso proposto pela lei o governador mandou projeto de lei para a assembleia legislativa modificando o plano de carreira do magistério. Se antes o professor recebia uma gratificação por regência de classe referente a 50% do salário base, hoje só recebe 10%, pois os outros 40% o governo incorporou ao salário base a partir de julho de 2009. Com o passar do tempo e os aumentos salariais nada significativos, essa será mais uma perda acumulada pela categoria do magistério cearense. O valor definido para o piso está abaixo do que defende historicamente a luta dos trabalhadores, que reivindicavam o salário mínimo apontado como necessário pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, calculado em R\$2.621,70 em setembro de 2013¹⁷. De acordo com Costa e Oliveira (2011, p. 163):

A remuneração e a carreira para os professores de educação básica no Brasil é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no país. (...) Não considerar a urgência de melhor remuneração para os docentes, a instituição de uma carreira que permita ganhos significativos com o tempo de docência e a realização de formação continuada de forma ampla compromete a busca de uma educação de qualidade para todos.

O Art. 40 trata da elevação do professor que poderá ser por acesso à nova habilitação ou por promoção “(...) tendo em vista cursos, estágios, seminários, trabalhos publicados de teor educacional, tempo de serviço.”. Na prática, apenas a elevação mediante o acesso funciona, apesar das dificuldades da categoria em atingir estágios superiores à especialização. É também direito do profissional do magistério, segundo o Art. 51 o afastamento: “I – para seu aperfeiçoamento, qualificação, especialização e atualização.”, porém esse afastamento só é concedido para cursos *strictu sensu* e a critério da autoridade competente. O estatuto fala sobre a carreira, mas essa será mais detalhada na Lei Nº 12.066, de 13.01.1993.

¹⁷ <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html> Acesso em 07 de out. de 2013 as 22h40.

Além de direitos, o profissional do magistério também tem deveres e proibições. Diz o Art. 71: “O pessoal de magistério, em face de sua missão de educar, deve preservar os valores morais e intelectuais que representa perante a sociedade, além de cumprir as obrigações inerentes à profissão, como: (...)”. O que seriam esses valores morais para o Estado? No Inciso III consta: “Incutir, pelo exemplo, no educando, o espírito de respeito à autoridade, os princípios de justiça, de solidariedade humana e de amor à pátria”. Esses elementos, extremamente subjetivos, atendem objetivamente à manutenção do *status quo*.

Quando criado, o Art. 78 sobre as proibições chegava ao absurdo de proibir ao professor o incentivo de greves ou sua adesão, porém esse inciso não foi recepcionado¹⁸ pela nova ordem constitucional. O Art. 9º da Constituição Federal diz: “É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender”. A escola é tratada como um espaço de reprodução dos interesses do Estado, assim é proibido ao pessoal do magistério promover manifestações de caráter político-partidário nos locais de trabalho e de propagandear ideias contrárias aos interesses nacionais.

Rege o Estatuto que o ingresso do profissional se dá por concurso público, mas a desordem da educação estadual hoje permite até mesmo indicações de pessoas para obter contrato temporário. No concurso público realizado em 2003, muitos aprovados não foram nomeados, mesmo sendo óbvio que havia carência, pois muitos desses concursados serviam ao Estado por meio de contratos por tempo determinado e outros tantos ainda prestam esse serviço precário. O concurso realizado em 2009 foi uma verdadeira Odisseia. Além de passar anos na universidade, alguns com especialização e outros já com mestrado, o profissional foi obrigado a se submeter a um concurso público de provas e títulos dividido em cinco etapas (prova escrita, prova didática, prova de títulos, curso preparatório e prova objetiva acerca do conteúdo visto no referido curso, além de exames médicos). Depois de nomeado, o profissional permanece três anos de “(...) efetivo exercício, em estágio probatório, período em que deverá comprovar as suas aptidões para o exercício do cargo no tocante à assiduidade e pontualidade, idoneidade moral e capacidade profissional.”.

¹⁸ A Teoria da recepção nos ensina que as normas, anteriores à Constituição e que violem regras materiais desta, não são recepcionadas. Desse modo, são revogadas no momento da promulgação da Carta Magna pelo poder constituinte originário.

Um dos graves problemas na educação do Ceará é o grande número de professores com contrato temporário. No estatuto, Art. 107 diz: “É permitida na forma da Lei Nº 10.472/80, a contratação de professores e especialistas, pelo período de dois (02) anos, aos quais competirá: (...) dentre outras substituir os titulares legalmente afastados.”. Contudo temos muitos profissionais com mais tempo do que previsto em lei nessa situação, atuando em vagas que são de efetiva carência.

4.2 O Plano de Carreira do Magistério Oficial da Rede de Ensino Estadual do Ceará

O documento utilizado para essa análise é a Lei nº 12.066, de 13.01.1993 e alterações posteriores, com atualização realizada em 2011 por Reginaldo Pinheiro, então vice-presidente do Sindicato APEOC. Com a aprovação da Lei nº 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, os planos de carreira tiveram que ser adequados onde já existissem e criados onde ainda não existissem.

Quase dez anos após a aprovação do Estatuto do Magistério Oficial do Ceará, é aprovada a Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993, que organiza a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério. Muitos dos termos utilizados no documento estudado já não fazem mais parte do vocabulário educacional. Não encontramos contradições entre as informações do Plano de Carreira com as do Estatuto do Magistério, o primeiro detalha a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério.

Conjuntamente, a década de 1990 (década em que o Plano de Carreira foi criado) iniciou-se com Fernando Collor de Melo na presidência da república. O ex-governador de Alagoas foi eleito com o apoio do empresariado e dos meios de comunicação, com um discurso demagógico e autoritário de “caça aos marajás”. O modelo neoliberal de governar coloca o país à mercê do capital estrangeiro com a privatização de empresas chaves da economia nacional e retirando direitos trabalhistas. Esse governo não durou muito, em 1992, em meio a um gigantesco esquema de corrupção o presidente teve seu *impeachment* aprovado no Congresso Nacional. No Ceará, apesar da crise nacional, o processo de industrialização continuava e fortalecia politicamente a burguesia local. Os coronéis davam lugar aos empresários.

O Plano de Carreira estabelece em seu Art. 8º a forma como o concurso público deve ser realizado. A mudança ocorrida a partir de 2009 foi a inclusão da prova

prática (didática) e do programa de capacitação profissional, além das já existentes provas escrita e de títulos. Essa modificação sofreu críticas por parte dos professores, acreditando ser a prova prática um instrumento subjetivo que viria a prejudicar os concorrentes com seu caráter eliminatório. Isso é uma demonstração da falta de confiança que os profissionais do magistério têm para com o Estado. Essas etapas já constavam na redação anterior do presente Plano de Carreira, mas apenas com caráter classificatório.

O Estágio Probatório é uma exigência da Constituição Federal (EC nº 19, de 1998), que no Art. 41 diz: “São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.”. Na avaliação do servidor durante o estágio serão observados: idoneidade moral, assiduidade, pontualidade, disciplina, produtividade, qualidade do trabalho e adaptação ao trabalho. Durante o estágio probatório o profissional do magistério não fará jus de ascensão funcional. Apontamos como uma incongruência no Plano de Carreira a possibilidade de um título (Especialista, Mestre ou Doutor) contar para classificar o candidato no concurso, mas não contar para iniciar sua carreira. O profissional só poderá mudar de referência ou nível depois de cumprido os três anos de estágio probatório. Esse seria um dos fatores que faz com que o profissional não opte pela carreira ou que desista dela. Em outras esferas que atuam na educação básica, como no município de Fortaleza, o professor já começa a carreira ganhando de acordo com a referência do título já conquistado. Outra incongruência na visão de política educacional da esfera administrativa é o fato de durante o estágio probatório o professor ser considerado apto em pleno estágio para assumir outras funções como de gestão recebendo comissão, mas não a receber condizente com sua especialidade e titulação adquirida através de processo formativo.

A carga horária do profissional do magistério será de 20 ou 40 horas semanais, sendo 1/3 dessa para atividades extraclasse na escola a partir da aprovação da lei do piso salarial nacional, mas que só foi colocada em prática nas escolas da rede estadual em 2013.

O Profissional do Magistério da Educação Básica tem direito a gozar de 30 dias de férias após o primeiro semestre letivo e mais quinze dias após o segundo semestre letivo, porém recebe o 1/3 de remuneração de férias apenas por trinta dias. Tradicionalmente o período de férias dos professores da rede estadual do Ceará equivale ao período de 1º a 30 de julho, independentemente do fato de o primeiro semestre letivo

ter sido encerrado. Isso ocorre devido às sucessivas greves que mudaram o calendário escolar e, como a maioria dos filhos dos professores da rede pública estudam na rede privada, o mais vantajoso é que as férias permaneçam nesse período. Devido também às greves, o governo pressiona o calendário escolar, retirando, em alguns casos, as férias de quinze dias após o encerramento do ano letivo.

O desenvolvimento da carreira do profissional do magistério dar-se-á por progressão vertical e horizontal, promoção e transformação. A progressão vertical depende exclusivamente da obtenção de algum título como: especialista, mestre ou doutor. A progressão horizontal muda apenas a referência dentro de uma mesma classe e depende do cumprimento de um interstício de 365 dias. Essa progressão, em outras palavras, é por tempo de serviço, mas tem um limite, por exemplo, oito anos para quem está na classe dos licenciados plenos; quatro anos para quem está na classe dos especialistas; e três anos para quem está na classe dos mestres ou doutores.

Já se discutiu a possibilidade de uma avaliação de desempenho funcional aliada à progressão a qual consta no Plano de Carreira (Art. 28), mas há resistência por parte dos professores. Não há no Plano de Carreira incentivo à formação continuada como forma de ascensão funcional, além, claro, da obtenção dos títulos já citados. Promoção e transformação dependem de processo seletivo interno e não serão mais detalhadas aqui por não serem mais praticadas.

Até a aprovação da Lei nº 14.431 de 31.07.2009, não constava no Plano de Carreira a classe de Doutor. A Gratificação de Incentivo Profissional calculada sobre o vencimento básico só fazia referência às classes Pleno (10%), Especializado (20%) e Mestre (30%).

Quando o plano de carreira foi criado (1993), ainda não tinha sido aprovada a LDB 9394/96 e a Lei do Piso (2008) e, em mais de uma década de transformações, as modificações no Plano de Carreira só ocorreram em 1995 e a última em 2009. A Lei nº 14.431 de 31 de julho de 2009 renomeia o Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus para Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica, seguindo a LDB em vigor. Várias gratificações foram extintas por essa lei, dentre elas a Gratificação de Incentivo Profissional e, no lugar das mesmas, fora criada a Parcela Nominalmente Identificável – PNI que consiste:

A PNI consiste no valor decorrente da soma dos valores nominais da Gratificação de Localização, da Gratificação por Tempo de Serviço, da Gratificação de Nível Universitário, da Gratificação da Lei nº 2.394, de 16 de

agosto de 1954, da Gratificação Especial, e do abono compensatório, se percebidos no mês de junho, bem como de 28% (vinte e oito por cento) do valor nominal percebido à título de Gratificação por Efetiva Regência de Classe percebido no mesmo mês, todos projetados com a progressão horizontal do Decreto nº 29.793, de 7 de julho de 2009.

É incluído na PNI o valor nominal correspondente a diferença entre o valor percebido em junho de 2009 à título de Gratificação de Incentivo Profissional e o valor correspondentes a 10% (dez por cento) do vencimento base do mesmo mês, ambos projetados com a progressão horizontal do Decreto nº 29.793, de 7 de julho de 2009. (Art. 7º da Lei nº 14.431, 31.07.2009).

A alegria com o estabelecimento da Lei do Piso foi frustrada com as modificações feitas no Plano de Carreira, que, por exemplo, diminuiu a Gratificação por Efetiva Regência de Classe de 50% para 10% sobre o vencimento base para licenciados e especializados, 20% para mestres e 40% para doutores. A situação dos professores aposentados é ainda mais drástica, pois contará apenas com o aumento salarial anual dado pelos governos.

Não há por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará mecanismos de avaliação do trabalho docente que se apresente através de uma concepção democrática e possa servir como instrumento para a progressão na carreira. Talvez seja melhor não insistir em aplicar uma avaliação de desempenho já que não se pretende gastar com salário de professor. A última proposta por parte do governo foi rejeitada pelos professores, porque apenas os 60% dos professores que atingissem as maiores notas receberiam a progressão.

Hoje, a progressão ocorre em função da titulação e até poderia ser associada aos resultados de uma avaliação por desempenho, desde que representasse ganho de qualidade para todos, e não uma forma de punição. Para a carreira do magistério cearense, não são considerados os cursos de aperfeiçoamento, os seminários ou congressos para fins de avaliação e progressão. Quando um professor participa de palestras ou cursos, é mais por realização pessoal do que profissional.

4.3 A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional

Os estudos sobre a valorização profissional dos trabalhadores da educação básica pública no Brasil ganham novo fôlego no ano de 2007 com os debates sobre o piso salarial. De acordo com Vieira (2007, p.13): “Já em 1827, por ocasião da promulgação da primeira Lei Geral da Educação, o assunto estava presente.”. Como se percebe, o piso salarial profissional nacional é uma ideia de quase dois séculos, o que

demonstra o atraso e o descaso para com a educação pública no Brasil, principalmente quando seu público alvo é a classe trabalhadora.

A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Essa era uma exigência da Constituição Federal ¹⁹, porém vários administradores públicos compreenderam que a Lei do Piso (como ficou conhecida) feria a autonomia dos entes federados ao legislar sobre a jornada de trabalho, por exemplo.

Durante o período imperial do Brasil, tentou-se uma organização centralizada da educação, inspirada na cultura de unidade francesa tão almejada por Napoleão Bonaparte. No entanto: “O império iniciara instável e as relações do poder central com as províncias e os municípios, descontínuas. Por isso, mesmo com a lei de 1827, os salários não foram unificados.” (Vieira, 2007, p.16). Hoje, a relação entre as esferas federal, estadual e municipal, por mais centralizadas que estejam pela Constituição Federal, tem autonomia garantida em vários assuntos administrativos entre os entes federativos.

O que deveria ser um salto de qualidade na carreira e formação dos profissionais da educação básica se tornou mais um motivo para mobilização e organização da luta desses trabalhadores. Primeiro, por não atender às reivindicações históricas do magistério; segundo, porque chefes do executivo de Estados e Municípios se negaram a cumprir a lei, dentre eles o então Governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes que, juntamente a outros quatro governadores, entraram com uma Ação de Inconstitucionalidade junto ao Supremo Tribunal Federal.

O Piso Salarial estabelecido à época foi de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) para a formação em nível médio, na modalidade normal, para uma jornada de no máximo 40 horas semanais. Sabemos que a LDB 9394/96 passa a exigir a formação de nível superior para a atuação do profissional na educação básica, porém a Lei do Piso observou que a realidade ainda não era essa, cabendo aos Planos de Carreira fazerem as adequações necessárias para que os professores não recebessem abaixo do valor fixado e de acordo com a jornada de trabalho e titulação de cada profissional. Alguns chefes do executivo interpretaram a Lei do Piso como se alcançasse apenas os profissionais de nível médio.

¹⁹ Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

O artigo 2º da Lei do Piso contraria em três pontos as reivindicações históricas dos professores. Desde o processo de redemocratização do país (fim do regime civil-militar), muitas categorias profissionais, dentre elas a do magistério, reivindicavam o salário mínimo do DIEESE. No caso específico do trabalhador da educação, seria o salário mínimo do DIEESE para uma jornada de 20 horas semanais, sendo 50% dessa jornada destinada a planejamento e formação do professor. Como se nota, a lei aprovada ainda está distante do almejado pela categoria e, mesmo assim, governantes se contrapõe a ela.

Observa-se no citado artigo que a lei faz referência aos profissionais de nível médio e suportes pedagógicos que foram extintos do quadro funcional do Estado do Ceará. Os últimos concursos realizados pelo Governo do Estado do Ceará não ofereceram vagas para tais cargos. Hoje as escolas estaduais sofrem com a carência de supervisores e orientadores escolares, fazendo com que núcleos gestores e professores acumulem essas funções, de modo a afetar o desempenho das unidades escolares.

O Piso Salarial Profissional é o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica e sobre ele devem ser acrescentados, proporcionalmente, valores de acordo com a jornada de trabalho e titulação dos profissionais estabelecidas no Plano de Carreira de cada Estado e Município.

Um ponto polêmico na Lei do Piso foi a inserção na mesma de determinação sobre a composição da jornada de trabalho, segundo as quais, no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária seria de atividade de interação com os alunos e 1/3 (um terço) seria destinado a atividades extraclases. Essa medida exigiria dos administradores do poder executivo a realização de concursos públicos para provimento de cargos efetivos no magistério, aumentando assim a folha de pagamento, o que gerou grande preocupação em relação à responsabilidade fiscal de Estados e Municípios. Historicamente, a reivindicação da categoria do magistério é de que 50% da carga horária fosse destinada para a realização de atividades extraclasse, assim como no ensino superior.

O Art. 3º da lei estabelece que o valor de que trata o art. 2º entrasse em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009 e poderia ser posto em prática de forma progressiva e proporcional, admitindo que até 31 de dezembro de 2009 o piso salarial compreendesse as vantagens pecuniárias. O Governo do Estado do Ceará não seguiu essa orientação. A Assembleia Legislativa aprovou, durante as férias dos professores e

após uma exaustiva greve, a alteração dos valores das vantagens recebidas pela categoria.

A Lei do Piso foi bem flexível em relação ao tempo disposto para que o valor fixado passasse a vigorar, responsabilizando a União a complementar os recursos caso o ente federativo comprovasse não ter disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado. O Piso Salarial Profissional Nacional passa a ter data base no mês de janeiro a partir de 2009 e será atualizado utilizando-se o percentual de crescimento do valor aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental (Parágrafo Único, Art. 5º). Esse ponto foi questionado pelos movimentos sindicais do magistério, pois esse aumento não seria real considerando apenas um setor do ensino básico, no caso os anos iniciais do ensino fundamental.

A aprovação da Lei do Piso pode ser considerada uma vitória parcial na luta dos trabalhadores da educação por melhores condições de salário, trabalho e carreira, principalmente por instituir a elaboração e adequação de Planos de Carreira e Remuneração (Art. 6º) para o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Onde não havia Plano de Carreira deveria haver. O problema estava em muitas das adequações a serem feitas.

Debater e se mobilizar pela implementação da Lei do Piso também significou trazer para o centro das preocupações o financiamento da educação, a gestão democrática e a valorização profissional. Sobre o último item, a LDB (Lei nº 9394/96) traz a seguinte redação:

Art. 67: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Relacionando a LDB com a Lei do Piso, Vieira (2007, p.22) faz a seguinte observação:

O inciso que trata do piso na LDB remete aos sistemas, isto é, cada ente federado pode estabelecer o seu. Isso equivale a dizer que, por tal dispositivo, simplesmente, não há piso e, sim, valores diversos estipulados por estados e

municípios. Diferentemente dessa generalidade, uma das principais deliberações do Congresso da CNTE, em 1981, havia sido a proposição de um Piso Salarial Profissional do Magistério Nacionalmente Unificado. Esse piso correspondia a 3 (três) salários mínimos por função docente, para um regime de 20 horas semanais, destinado à/o profissional com formação de Magistério, ou seja, de nível médio.

A Lei do Piso foi aprovada dentro de um novo contexto, como explica Vieira (2007, p.25):

O advento do Governo Lula levou o movimento social a reivindicar um novo protagonismo para a área da educação. A expectativa era de que as primeiras medidas fossem de contraponto às políticas neoliberais do antecessor. No entanto, o início da gestão deu prioridade à reforma da previdência para o setor público [...]. Mais uma vez, a conjuntura forçou o movimento a uma agenda contrária às suas demandas e interesses.

Nas Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Parecer CNE/CEB nº 09/2009) é na articulação entre carreira, jornada de trabalho e piso que estão os eixos para a valorização profissional. Essa almejada valorização tem por objetivo a universalização do acesso e a permanência dos estudantes na escola.

O Ministério da Educação, por meio, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, realizou um “Estudo sobre a Lei do Piso Salarial” e afirmam que: “De fato, não podemos pensar em qualidade da educação sem a adequada formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e adequada jornada de trabalho do professor” (2001, p. 2). Dessa forma, para garantir acesso à educação e qualidade de ensino, os professores e professoras precisam, declara a Presidenta da República Dilma Rousseff, serem “tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens” (2011, p. 2).

Para o Ministério da Educação, o acesso e a permanência do estudante na escola está relacionado com a qualidade de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário garantir condições de trabalho para o professor, a fim de que o mesmo não precise acumular classes, escolas ou outras atividades que venham prejudicar a qualidade do seu trabalho. De fato, é isso o que acontece, quando não o profissional abandona a atividade docente por outra que exige a mesma formação e com melhor salário. Por outro lado, o MEC deixa de relacionar a evasão e o abandono escolar às condições de vida das crianças, jovens e famílias que frequentam a escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na compreensão dos pressupostos que nortearam a implementação das reformas educacionais, constata-se a forte influência econômica das atuais relações de produção capitalistas, bem como as orientações das agências internacionais na delimitação da política educacional brasileira. As recomendações das agências multilaterais como o Banco Mundial em relação ao trabalho docente estiveram associadas às metas de redução dos gastos com educação e com as estratégias de articulá-las aos interesses do mercado. Paralelo a isso, os discursos apontaram a necessidade de valorização dos docentes, combinando num movimento contraditório as complexas relações de precarização desse trabalho.

Mesmo que nem todos sejam absorvidos pelo mercado de trabalho, as reformas apontavam uma educação mais genérica e com uma importante função ideológica de incentivar o cidadão a buscar, ao longo de sua vida, as qualificações complementares para que assumisse um papel mais ativo diante dos novos ritmos e da dinâmica empreendida pelo setor produtivo.

Fica evidente que as reformas imprimiram uma nova reconfiguração aos sistemas de ensino com a redução dos investimentos, a introdução de novas formas de gestão e organização do trabalho pautado em sistemas mais flexíveis e descentralizado, os quais, por sua vez, implicaram em uma nova configuração do trabalho docente, com novas exigências e atribuições.

Entende-se que a reforma educacional expressou-se, ainda, pela reformulação da política educacional, que passou a assumir um direcionamento alinhado às tendências modernizantes, típicas da política de cunho neoliberal. A partir da legislação aprovada no âmbito das reformas educacionais dos países em desenvolvimento, os sistemas de ensino sofreram transformações, e uma característica marcante que emergiu desse processo foi uma ampliação do trabalho docente para além da sala de aula e das atividades a ela correlatas.

Diante do elevado grau de descentralização e autonomia atribuído aos Estados e Municípios, estes precisam viabilizar mecanismos para recuperar os salários, melhoria das condições de trabalho e assegurar condições favoráveis à valorização dos profissionais da educação.

As condições de trabalho, carreira e salário do magistério brasileiro obteve com a Lei do Piso certa melhora se comparada ao período imediatamente anterior, mas

não recuperou as perdas de anos de arrocho salarial e precarização gradual do trabalho, além de apresentar limites dentro do contexto social e econômico dos professores. Ter tido um aumento salarial e ter aumentada as horas aulas de atividades extraclasse não são elementos suficientes para garantir a qualidade nas condições de trabalho e carreira.

Consideramos que o grande número de professores com contrato temporário na rede de ensino pública do Estado do Ceará e sua situação trabalhista a maior prova da precarização do trabalho docente. Somado a isso, os professores dessa rede de ensino têm um Estatuto do Magistério e um Plano de Carreira que não garantem uma estabilidade pautada no crescimento e desenvolvimento profissional, fazendo com que muitos desses profissionais busquem novas oportunidades de emprego através de outros concursos para diversos órgãos públicos ou acumulando com outro emprego. Este acúmulo de trabalho, por sinal, interfere negativamente na formação continuada e na qualidade de vida do professor.

Seguindo os princípios individualistas pregados pelo neoliberalismo os professores atribuem para si a responsabilidade por desenvolver as próprias habilidades e competências e ao mesmo tempo pelos êxitos e fracassos na vida profissional.

O piso salarial do magistério em 2014 foi reajustado em 8,32%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O novo valor é de R\$ 1.697,00. O piso salarial foi criado em cumprimento ao que estabelece a Constituição Federal, no artigo 60, inciso III, alínea e do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Conforme a legislação vigente, a correção reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2013, em relação ao valor de 2012. E eleva a remuneração mínima do professor de nível médio com jornada de 40 horas semanais a R\$ 1.697.

Verificando a tabela vencimental do Grupo Ocupacional Magistério – MAG extraído do Diário Oficial do Estado de 31 de janeiro de 2014, observamos que o vencimento a partir de 01/01/2014 para 40 horas do nível médio é de R\$1.619,29, ou seja, inferior ao valor estabelecido nacionalmente. Enquanto o reajuste anunciado nacionalmente foi de 8,32%, no Estado do Ceará o reajuste foi de 5,7% conforme o Art. 1º da Lei nº 15.526, de 20 de janeiro de 2014²⁰.

²⁰Diário Oficial do Estado do Ceará (DOECE) • 31/01/2014 • Caderno 1 • Pg. 4.

Durante o período de implementação da Lei do Piso fazia-se a discussão de que vencimento e remuneração eram termos de conteúdos diferentes. Vencimento seria o valor base recebido pela categoria e a remuneração seria o vencimento mais as vantagens pecuniárias. Por isso, o governo do Estado alegava já pagar o valor mínimo estabelecido pela Lei do Piso quando reunia todos os itens que constavam no contra cheque do professor.

Na Constituição Federal de 1988 os termos vencimento e remuneração são usados com o mesmo sentido, porém tanto a constituição como diversas leis não trataram com clareza as diferenças de vencimento e remuneração, mas a Lei ordinária nº 8.112/90²¹ tratou de abordar as distinções entre Remuneração e Vencimento da seguinte forma: Vencimento – é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei (art. 40 da Lei 8.112/90) e Remuneração – é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei (art. 41 da Lei 8.112/90).

A contratação de professores temporários é regida pela Lei complementar nº 22, de 24 de julho de 2000 que dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. De acordo com o Art. 3º, as contratações teriam por finalidade suprir carências temporárias do corpo docente efetivo da escola, restringindo-se a atender os casos decorrentes de afastamento em razão de: a) licença para tratamento de saúde; b) licença gestante; c) licença por motivo de doença de pessoa da família; d) licença para trato de interesses particulares; e) cursos de capacitação; f) e outros afastamentos que repercutem em carência temporária. Pelo número de professores temporários contratados (14.207) pela Seduc-Ce podemos constatar que os mesmos estão contratados para suprir até mesmo carências definitivas e não apenas às de caráter temporário.

Nos últimos 10 anos ocorreram 3 concursos públicos para provimento de cargo efetivo para professor da educação básica do Estado do Ceará. Em 2003 foram ofertadas 6.488(seis mil quatrocentos e oitenta e oito) vagas, mas nem todos os aprovados foram nomeados no período de validade do concurso. Em 2009, mais 4.000 vagas. E Mesmo diante desse número de professores temporários na rede estadual, o último concurso público realizado em 2013 só ofertou 3.000 vagas. Porém, nem todos

²¹LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990 - Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

ainda foram empossados nas escolas e salas de aula da rede estadual de ensino. Nesse mesmo período também ocorreram seleções públicas para professores temporários. A falta de professores é evidente e a necessidade de contratação é urgente.

Somando as vagas ofertadas (13.488) sem considerar a real quantidade de nomeações efetivadas e subtraindo a quantidade de professores que solicitaram exoneração (4.751), os que se aposentaram, faleceram ou estão afastados por quaisquer motivos, mostram que ainda há muitas vagas de natureza definitiva a serem preenchidas.

As questões educacionais se agravam e traz mais desafios aos docentes, que além de não disporem de condições favoráveis de trabalho, lhes é exigido um maior rigor em sua formação. Tem que enfrentar escolas precarizadas, com difíceis condições de trabalho, deficiências culturais e cognitivas da maioria dos alunos, sem o devido apoio institucional para o enfrentamento dos problemas oriundos das relações sociais.

Considera-se que estas questões contribuem para a desvalorização profissional, manifestada pela diminuição do padrão salarial e gerando efeitos nas condições de trabalho, bem como na perspectiva dos docentes em ingressarem na carreira.

Considerando o inciso I do Art. 67 da LDB que trata do ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos, percebe-se que apesar desse princípio ser válido para a seleção de profissionais qualificados, na prática observa-se um grande número de profissionais com contratos temporários, flexíveis e em caráter precário.

Portanto, o conjunto de reformas educacionais imprime um caráter mais flexível à organização do trabalho escolar, permitindo que as condições de trabalho docente sejam reguladas pelo mercado capitalista. Os docentes aparecem como objetos das reformas e não como sujeitos que deveriam ser considerados e valorizados. A valorização expressa nos documentos e leis fica no plano do isolamento, distante da realidade do chão da escola e de uma verdadeira política de valorização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho**: a questão social no século XXI. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2013.

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M. A. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In Currículo, Cultura e Sociedade, Antônio Flávio M. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.), 2ª. Ed., SP: Cortez, 1995.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estrategias para la Educación*, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 15ª. Ed. SP: brasiliense, 1985.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Lein. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Ano CXLV No – 136. Brasília - DF, quinta-feira, 17 de julho de 2008. República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (2011). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=10241&tmpl=component&format=raw&Itemid=, Acesso: 07/07/2013.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2008). Lei 11738. **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**. 16 de julho de 2008, Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do SAEB**. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 02/09/2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 02/09/2014b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL/ Ministério da Educação. **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 artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação. **Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 08 de dezembro de 2013.

CNTE. Cadernos da Educação. **Diretrizes sobre Carreira e Remuneração. A valorização no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação,** Brasília, ano XIV, n.21. outubro/2009, 2ª ed.

CORREA, B. e PINTO, J.M.R. **Estatutos e Planos de Carreira do Magistério em Cinco Municípios Paulistas:** Questões para a democratização da gestão escolar. <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/20.pdf>

CORSETTI, Berenice. **Neoliberalismo, memória e ensino de história.** In: A memória e o ensino de história. Organizado por Tatiana Lenskij e Nadir Emma Helfer. Santa Cruz do Sul: Edunisc, São Leopoldo: ANPUH, RS, 2000, 152 p.

COSTA, G.L.M. e OLIVEIRA, D.A. **O Trabalho Docente no Ensino Médio no Brasil: Sujeitos e Condições Singulares.** In: Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil / organizadores: Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. – Brasília: Ipea, 2011. 227 p.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia** – Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARIAS, José Airton de. **História da Sociedade Cearense.** Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.

FÉLIX, A.F. **O caráter pedagógico da atividade sindical e os limites do economicismo.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 167p.

FÉLIX, M.I.F. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital:** um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. 120p.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55-68.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 6ªed. Coleção Universitária —São Paulo: Moraes,1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, Paulino José (orgs), **Educação e Lutas de Classes**. SP: Expressão Popular, 2008.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 6ª ed.—São Paulo: Cortez, 2000.

GODOY, M. **As condições de remuneração dos professores quadro próprio do magistério (QPM) da rede estadual de ensino no Estado do Paraná**. 2011. 51 f. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, 2011.

JIMENEZ, Susana. Consciência de classe ou cidadania planetária. In: Sales, José A. M. et al. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza, EDUECE, 2007, pp. 63-78.

JIMENEZ, Susana. **Trabalho e a Educação do Trabalhador: Desafios Atuais**. In: Trabalho, educação e formação humana. MAGALHÃES, Belmira, BERTOLDO, Edna (organizadoras) Maceió: EDUFAL / PPGE / CEDU, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. In: **Trabalho, Educação e Saúde**,2(1):239-265,2004.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível: <http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-anteriores/revista-outubro-n-3/>

Lei nº 10.884, de 02.02.1984 e alterações posteriores. Atualizado e revisado – Secretaria Assuntos Jurídicos do Sindicato APEOC, 2008. Disponível: <http://www.apec.org.br/ultimas-noticias/34-ultimas-noticias/384-estatuto-do-magisterio-oficial-do-estado-revisado-e-atualizado.html>

Lei nº 11.738, de 16.07.2008. Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12253&Itemid=86

Lei nº 12.066, de 13.01.1993 e alterações posteriores. Atualizado e revisado – Secretaria Assuntos Jurídicos do Sindicato APEOC, 2011. Disponível: <http://www.apec.org.br/ultimas-noticias/34-ultimas-noticias/423-plano-de-carreira-do-magisterio-oficial-do-estado-atualizado-.html>

LESSA, Sergio. **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, P. S. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis: Estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados.** 2009. 338 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009.

MARX, Karl. **O Capital** (Crítica da economia política). Trad. Reginaldo Sant'Ánna. 3ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Livro Primeiro, Vol. 1.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 4 ed. RJ: Civilização Brasileira, 1985. Livro I, v. I e II.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** In: Revista Outubro Nº 4, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2000.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: Revista Outubro Nº 4, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **La Cuestión docente:** Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica. Buenos Aires: Flape, 2008b.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. Retratos da Escola, Brasília, v. 2. n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OTRANTO, C.R. **A Nova LDB da Educação Nacional:** seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996.

PINO, I.R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PINTO, J.M.R. **A política recente de fundos para o Financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINTO, J.M.R. e ADRIÃO, T. **Noções Gerais sobre o Financiamento da Educação no Brasil.** *Eccos – Revista Científica.* São Paulo, v. 8, n. I, p. 23-46, jan./jun., 2006.

PINTO, J.M.R. **Limites do pacto federativo no financiamento da educação básica.** Dossiê Educação, Revista Adusp, Janeiro 2010, p.61-64.

PINTO, J.M.R. **Rumo à qualidade do ensino público.** *Gestão Escolar*, Rio de Janeiro, Ed. 09, ago/set 2010.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>

ROCHA, L.M.F. e PEREIRA E.W. **Projeto de LDB - A estratégia da negociação.** In: *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.395-467, jan./dez. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 10 ed. revisada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Tese de Doutorado. São Paulo, 2001.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso Salarial Nacional dos Educadores: Dois Séculos de Atraso.** CNTE: Brasília, 2007.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e LDB: algumas reflexões.** *Livre Filosofar* Nº 4. 1997.