



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLE CRISTINA DE BRITO MENDES

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNDAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA
BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA EM BELÉM-PA**

**BELÉM-PARÁ
2020**

DANIELLE CRISTINA DE BRITO MENDES

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNDAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA
BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA EM BELÉM-PA**

Texto de defesa de tese de doutorado apresentado à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, desenvolvido sob orientação da Professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

**BELÉM-PARÁ
2020**

C933c Cristina de Brito Mendes, Danielle.
CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA
FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE
MOREIRA EM BELÉM-PA / Danielle Cristina de Brito Mendes. —
2020.

219 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2020.

1. Carreira Docente. 2. Remuneração Docente. 3.
Valorização Docente. 4. Funbosque. I. Título.

CDD 370

DANIELLE CRISTINA DE BRITO MENDES

**CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNDAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA
BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA DE BELÉM-PA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Universidade Federal do Pará
(Orientadora)

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Universidade Federal do Amapá
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(Examinadora Externa)

BELÉM-PARÁ
2020

*"Expor aos oprimidos a verdade sobre a situação é abrir-lhes o caminho da revolução".
(Trotsky)*

Dedico este trabalho aos professores e professoras da Funbosque.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho foi necessária a conjugação de muitos esforços (pessoais, institucionais e até espirituais) e a colaboração de muitas pessoas, as quais mencionarei aqui em reconhecimento e agradecimento.

Agradeço em primeiro lugar aos professores e professoras da Funbosque, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, concedendo entrevistas nos intervalos de suas aulas, em suas casas e, durante a pandemia – diante da reconfiguração do foco da pesquisa – até por áudio no *whatsapp*.

À orientadora, Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez, que ao longo desses quase quatro anos me conduziu no desenvolvimento desta tese com muita paciência e amabilidade. Ter sido escolhida para ser a sua primeira orientanda de doutorado foi uma honra e um presente, pelo qual serei eternamente grata.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves, pelo carinho que sempre teve comigo, desde a época do mestrado. Pela oportunidade de poder trabalhar ao seu lado no PPGED/UFPA e os valiosos aprendizados proporcionados nesse convívio diário. Minha admiração, gratidão e respeito serão eternos!

À Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués, profissional que é para mim exemplo de pesquisadora e militante da educação, minha gratidão pelas contribuições a este texto.

Às professoras Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Ilma de Andrade Barleta, por aceitarem compor esta banca de mulheres pesquisadoras poderosas! E, principalmente, pelas valorosas contribuições dadas à tese na qualificação.

A minha mãe, Jamile Mamede Mendes, que pelo seu exemplo de dedicação, perseverança, independência e personalidade empreendedora, sempre me inspirou a estudar para alcançar meus objetivos de vida com honestidade.

Ao meu pai, Delmar Vieira Mendes (*in memoriam*) por todo carinho e amor que sempre teve comigo, por me ensinar que o conhecimento é maior do que qualquer universidade. Partiu em 2018, antes de ver meu sonho realizado, mas sei que zela por mim onde quer que esteja e está feliz com minha conquista.

Aos meus filhos, Michel e Juliano, que desde que chegaram em minha vida, foram meu estímulo para ser uma pessoa melhor.

Ao meu companheiro, Sádio Sousa Monteiro, pela parceria, apoio, amor, amizade e paciência a mim dedicados, muitas vezes abrindo mão de seus projetos para abraçar e ajudar a realizar os meus.

Ao William Pessoa da Mota Júnior, amigo e colega de trabalho, pela parceria na secretaria do PPGED/UFPA e pelo apoio nas vezes em que precisei trocar de turno em função do doutorado.

À coordenação do PPGED/UFPA, atualmente representada pelos professores Waldir Ferreira de Abreu e Lúcia Isabel da Conceição Silva.

Aos bolsistas da secretaria do PPGED/UFPA, Pricianne, João Paulo, Kleuber, Patrícia, Daniel e Laís, que são meninos e meninas de ouro, sempre dispostos a ajudar na resolução dos problemas.

Aos colegas da turma de Doutorado 2017, em especial, Elen Carvalho, Elcineide Marialva e Raimundo Sousa, pela amizade e trocas de conhecimento ao longo do curso.

Aos colegas do GEPPOGE, Denys, Soraya, Rosângela, Rubens, Paulo Sérgio, André, Luizete, Bruna e Thalia, que nos encontros de Seminário de Pesquisa contribuíram com o texto e sua forma final.

Ao Mateus Ferreira do Sintep, que independente de dia e horário, estava sempre disponível para responder minhas dúvidas.

Às amigas da Funbosque, professoras Andréa Vieira, Joana Campos e Karina Lira, as “Meninas das Ilhas”.

Meu muito obrigada a todos e todas!

RESUMO

O tema da pesquisa é a carreira e a remuneração dos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), analisada de modo a perceber se tais elementos proporcionam valorização docente. Partimos da hipótese de que a lógica do capital impõe o pleno controle do trabalho, que é subjugado por processos de flexibilização e (des) regulamentação próprios do capital, que atuam com o objetivo de anular as lutas da classe, na medida em que faz do Estado cúmplice de seus interesses. Na perspectiva de nortear nossa pesquisa, elegemos duas questões: (i) A estrutura da carreira dos professores da Funbosque tem garantido a efetivação de valorização destes profissionais?; (ii) A composição da remuneração dos professores da Funbosque está alinhada à política nacional de valorização docente e tem garantido valorização? Elegemos como objetivo geral do trabalho analisar a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Funbosque de Belém-PA, com vistas a avaliar se tais elementos têm garantido a valorização desses docentes. Formulamos dois objetivos específicos: (i) analisar a estrutura da carreira dos professores da Funbosque considerando os critérios de ingresso, composição da jornada de trabalho, movimentação e licença para aperfeiçoamento; e (ii) analisar a composição da remuneração dos professores da Funbosque considerando os critérios de vencimento, vantagens pecuniárias permanentes e temporárias. O enfoque da análise foi baseado em uma abordagem centrada no materialismo histórico dialético. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo foram: (i) pesquisa documental (leis, decretos, portarias; contracheques e outras normatizações de carreira e remuneração docente); (ii) análise de dados financeiros sobre remuneração; e (iii) entrevistas semiestruturadas com os docentes da Funbosque. Concluiu-se que a estrutura de carreira dos professores da Funbosque, no que se refere aos indicadores de análise (ingresso, composição da jornada de trabalho, movimentação e licença para aperfeiçoamento) têm apontado para um processo de valorização e desvalorização, uma vez que o conjunto das leis e portarias que regulamenta a carreira dos professores garante o ingresso via concurso público para a ocupação do cargo, e ao mesmo tempo é contraditória em relação à composição da jornada de trabalho, que se encontra regulamentada por meio de portarias internas, que legislam de maneira diferente de acordo com a formação e local de lotação dos professores, não contemplando todos os sujeitos com os mesmos direitos. Em se tratando da movimentação na carreira, constatamos que existem duas possibilidades para os professores da Funbosque, que são a progressão vertical (pela aquisição de título acadêmico) e progressão horizontal (pelo tempo de serviço). Porém, a proibição de concessão de licenças para aperfeiçoamento, baseada no argumento de conter gastos, tem impossibilitado que os professores alcancem a progressão vertical. Outro fator que deixa a desejar em se tratando da estrutura da carreira, é o fato da legislação estar desatualizada, visto que não existe um PCCR dos professores da Fundação, sendo estes profissionais regulamentados em sua carreira pelas mesmas leis que os demais docentes da rede municipal de ensino de Belém. Chama a atenção a tentativa da Fundação de regulamentar elementos da carreira por meio de portarias internas, que muitas vezes acabam restringindo direitos garantidos por meio de leis municipais. No que se refere à remuneração, os indicadores (vencimento, vantagens pecuniárias permanentes e temporárias) apontam que o valor de referência do reajuste do vencimento base dos professores da Funbosque é o salário mínimo e não o PSPN, uma opção que tem acarretado em ausência de ganhos reais na remuneração final do professor. Outro fator que tem influenciado nesse processo é o fato da gestão municipal optar por conceder reajustes do salário mínimo (a partir de 2016) na forma de abono, sem incorporação ao vencimento-base. O peso das gratificações na remuneração final também é um fator de desvalorização, devido ser uma vantagem pecuniária temporária. Mesmo com esses problemas, a remuneração dos professores da Fundação ainda é atrativa, e os coloca em condição privilegiada em relação aos demais profissionais com formação de nível superior vinculados à prefeitura de Belém, assim como dos demais professores da rede municipal de ensino do município.

Palavras-Chave: Carreira Docente; Remuneração Docente; Valorização Docente; Funbosque.

ABSTRACT

The research theme is the career and remuneration of the teachers of the Reference Center in Environmental Education Foundation Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), analyzed in order to understand whether such elements provide teacher appreciation. We start from the hypothesis that the logic of capital imposes full control of labor, which is subjugated by processes of flexibility and (de) regulation specific to capital, which act with the objective of nullifying class struggles, insofar as it makes the State complicit in its interests. From the perspective of guiding our research, we chose two questions: (i) Has the career structure of Funbosque teachers ensured that these professionals are valued ?; (ii) Is the composition of the remuneration of Funbosque teachers aligned with the national policy of teacher appreciation and has it guaranteed appreciation? We chose as the general objective of the work to analyze the career structure and the composition of the remuneration of the professors of Funbosque de Belém-PA, with a view to assessing whether such elements have guaranteed the valorization of these professors. We formulate two specific objectives: (i) to analyze the career structure of Funbosque professors considering the entry criteria, composition of the workday, movement and leave for improvement; and (ii) to analyze the composition of the remuneration of Funbosque teachers considering the salary criteria, permanent and temporary financial advantages. The analysis focus was based on an approach centered on historical dialectical materialism. The methodological procedures used in the study were: (i) documentary research (laws, decrees, ordinances; paychecks and other career norms and teacher remuneration); (ii) analysis of financial data on remuneration; and (iii) semi-structured interviews with Funbosque professors. It was concluded that the career structure of Funbosque teachers, with regard to the analysis indicators (admission, composition of the workday, movement and leave for improvement) have pointed to a process of valorization and devaluation, since the The set of laws and ordinances that regulate the career of teachers guarantees entry via public examination for the occupation of the position, and at the same time it is contradictory in relation to the composition of the working day, which is regulated through internal ordinances, which legislate differently according to the training and location of the teachers' capacity, not including all subjects with the same rights. In terms of career movement, we found that there are two possibilities for Funbosque teachers, which are vertical progression (through the acquisition of an academic title) and horizontal progression (through length of service). However, the prohibition on granting licenses for improvement, based on the argument of containing expenses, has prevented teachers from achieving vertical progression. Another factor that leaves something to be desired when it comes to the career structure, is the fact that the legislation is out of date, since there is no PCCR of the Foundation's teachers, these professionals being regulated in their career by the same laws as the other teachers in the municipal network. of teaching in Belém. The Foundation's attempt to regulate elements of the career through internal ordinances, which often end up restricting rights guaranteed by municipal laws, is noteworthy. With regard to remuneration, the indicators (salary, permanent and temporary financial advantages) point out that the reference value for the adjustment of the basic salary of Funbosque teachers is the minimum wage and not the PSPN, an option that has resulted in the absence of real gains in the teacher's final pay. Another factor that has influenced this process is the fact that the municipal administration has chosen to grant readjustments in the minimum wage (from 2016) in the form of allowances, without incorporating them into the basic salary. The weight of bonuses in the final remuneration is also a factor of devaluation, because it is a temporary financial advantage. Even with these problems, the remuneration of the Foundation's teachers is still attractive, and puts them in a privileged position in relation to the other professionals with higher education linked to the city of Belém, as well as the other teachers of the municipal education network of the municipality.

Key words: Teaching Career; Teaching Compensation; Teacher Appreciation; Funbosque.

RÉSUMÉ

Le thème de la recherche est la carrière et la rémunération des enseignants du Centre de référence en éducation à l'environnement Fondation Escola Bosque Professeur Eidorfe Moreira (Funbosque), analysé afin de comprendre si ces éléments fournissent l'appréciation des enseignants. Nous partons de l'hypothèse que la logique du capital impose un contrôle total du travail, qui est subjugué par des processus de flexibilité et de (dé) régulation propres au capital, qui agissent dans le but d'annuler les luttes de classe, dans la mesure où l'État complice de ses intérêts. Du point de vue de l'orientation de notre recherche, nous avons choisi deux questions: (i) La structure de carrière des enseignants de Funbosque a-t-elle permis de valoriser ces professionnels? (ii) La composition de la rémunération des enseignants de Funbosque est-elle alignée sur la politique nationale d'appréciation des enseignants et a-t-elle garanti l'appréciation? Nous avons choisi comme objectif général du travail d'analyser la structure de carrière et la composition de la rémunération des professeurs de Funbosque de Belém-PA, en vue d'apprécier si de tels éléments ont garanti la valorisation de ces professeurs. Nous formulons deux objectifs spécifiques: (i) analyser la structure de carrière des enseignants de Funbosque en tenant compte des critères d'entrée, de la composition de la journée de travail, du mouvement et du congé pour perfectionnement; et (ii) d'analyser la composition de la rémunération des enseignants de Funbosque en tenant compte des critères salariaux, des avantages financiers permanents et temporaires. Le focus de l'analyse était basé sur une approche centrée sur le matérialisme dialectique historique. Les procédures méthodologiques utilisées dans l'étude étaient: (i) la recherche documentaire (lois, décrets, ordonnances; chèques de paie et autres normes de carrière et rémunération des enseignants); (ii) l'analyse des données financières sur la rémunération; et (iii) des entretiens semi-structurés avec des professeurs de Funbosque. Il a été conclu que la structure de carrière des enseignants du Funbosque, en ce qui concerne les indicateurs d'analyse (admission, composition de la journée de travail, mouvement et congé pour amélioration), a mis en évidence un processus de valorisation et de dévalorisation, depuis le un ensemble de lois et d'ordonnances qui régissent la carrière des enseignants garantit l'entrée via un examen public pour le poste, et en même temps est contradictoire par rapport à la composition de la journée de travail, qui est régie par des ordonnances internes, qui légifèrent différemment selon la formation et la place de la capacité des enseignants, sans inclure toutes les matières avec les mêmes droits. En ce qui concerne le mouvement de carrière, nous avons constaté qu'il existe deux possibilités pour les enseignants de Funbosque, qui sont la progression verticale (en acquérant un titre académique) et la progression horizontale (par ancienneté). Cependant, l'interdiction d'octroyer des licences d'amélioration, fondée sur l'argument de la maîtrise des dépenses, a empêché les enseignants de réaliser une progression verticale. Un autre facteur qui laisse à désirer en matière de structure de carrière est le fait que la législation est dépassée, puisqu'il n'y a pas de PCCR des enseignants de la Fondation, ces professionnels étant régis dans leur carrière par les mêmes lois que les autres enseignants du réseau municipal. La tentative de la Fondation de réglementer des éléments de la carrière par des ordonnances internes, qui finissent souvent par restreindre les droits garantis par les lois municipales, est remarquable. En matière de rémunération, les indicateurs (salaire, avantages financiers permanents et temporaires) rappellent que la valeur de référence pour l'ajustement du salaire de base des enseignants de Funbosque est le SMIC et non le PSPN, option qui a conduit à l'absence de gains réels dans le salaire final de l'enseignant. Un autre facteur qui a influencé ce processus est le fait que la direction municipale a choisi d'accorder des réajustements du salaire minimum (à partir de 2016) sous forme d'indemnités, sans les intégrer dans le salaire de base. Le poids des bonus dans la rémunération finale est également un facteur de dévaluation, car il s'agit d'un avantage financier temporaire. Malgré ces problèmes, la rémunération des enseignants de la Fondation reste attractive, et les place dans une condition privilégiée par rapport aux autres professionnels de l'enseignement supérieur liés à la ville de Belém, ainsi qu'aux autres enseignants du réseau éducatif municipal de la commune.

Mots clés: Carrière dans L'enseignement; Rémunération de L'enseignement; Appréciation des Enseignants; Funbosque.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Casa Escola da Pesca
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSILHA	Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua
DAOUT	Distrito Administrativo do Outeiro
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EA	Educação Ambiental
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
FED	Federal Reserve Board of Governors
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNBOSQUE	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira
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
GEFIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Financiamento da Educação
GP	Gabinete da Presidência
GEPPOGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
HP	Hora Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAG	Magistério
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NIED	Núcleo de Informática Educativa
NUPAE	Núcleo Pedagógico de Apoio Especializado
ONG	Organização Não-Governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Projeto de Lei
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional

PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RMEB	Rede Municipal de Educação de Belém
SAEE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SPAA	Setor Pedagógico de Apoio à Alfabetização
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UFPA	Universidade Federal do Pará
UP	Unidade Pedagógica

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** Dissertações e teses com o tema carreira e remuneração docente
- Quadro 02** Teses e dissertações produzidas com o tema carreira e remuneração docente de professores de Educação Básica
- Quadro 03** Dissertações e teses produzidas sobre a Funbosque
- Quadro 04** Legislações que tratam sobre a criação da Funbosque, a carreira e a remuneração de seus professores
- Quadro 05** Características das fundações públicas de direito público e privado
- Quadro 06** Localização das unidades pedagógicas das ilhas pertencentes à Funbosque.
- Quadro 07** Lista de presidentes da Funbosque de 1996 a 2019
- Quadro 08** Organização da carreira do professor licenciado pleno de acordo com a Lei nº 7.528/1991
- Quadro 09** Percentuais dos adicionais por tempo de serviço
- Quadro 10** Percentuais de gratificação de incentivo ao aperfeiçoamento na Lei nº 8.487/2005

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01** Comparativo das remunerações dos professores da Semec-Belém e da Funbosque (2004/2016).
- Tabela 02** Composição da remuneração de professores da Funbosque lotados com jornada de 180 horas
- Tabela 03** Composição da remuneração de professores da Funbosque lotados com jornada de 240 horas
- Tabela 04** Participação percentual do vencimento-base e gratificações na remuneração dos professores da Funbosque em início de carreira no período de 2009 a 2019 com jornadas de 30h e 40h (em R\$ - valores nominais)
- Tabela 05** Valor do salário mínimo necessário do DIEESE, salário mínimo nacional, PSPN e vencimento-base dos professores da Funbosque em início de carreira no período de 2009 a 2019 com jornada de 240h com nível superior (em R\$ - valor nominal)
- Tabela 06** Rendimento médio mensal de professores de Educação Básica com uma única ocupação em comparação com a remuneração do professor da Funbosque (2015) (em R\$ - valor nominal)
- Tabela 07** Vencimento e remuneração inicial mensal dos servidores públicos municipais de Belém com formação em nível superior (2013)
- Tabela 08** Evolução da remuneração dos professores da Funbosque (2009/2019)

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** Ilha de Caratateua
Figura 02 Localização do DAOUT no município de Belém e Bairros de Outeiro
Figura 03 Município de Belém e suas ilhas
Figura 04 Fachada da sede da Funbosque na ilha de Caratateua
Figura 05 Organograma administrativo da Funbosque
Figura 06 Escolas mantidas pela Funbosque
Figura 07 Organograma da gestão pedagógica da Funbosque
Figura 08 Contracheque de uma professora (180 horas)

SUMÁRIO

Introdução.....	19
Origem do Estudo.....	19
Questões norteadoras.....	29
Objetivo Geral.....	29
Objetivos Específicos.....	29
Referencial teórico-metodológico.....	30
Categorias do Objeto de Estudo.....	34
Procedimentos metodológicos.....	38
Organização da tese.....	41
Capítulo I - Trabalho, Trabalho Docente e Reformas Educacionais no Contexto Do Capitalismo.....	43
1.1. Crises do Capitalismo e os Trabalhadores.....	43
1.2. Trabalho e Trabalho Docente: incursões teóricas.....	48
1.3. Trabalho Docente no Brasil.....	50
1.4. Políticas Públicas para Educação no Brasil no Contexto do Capitalismo.....	56
1.5. Reformas Neoliberais na Década de 1990.....	63
1.6. A Valorização dos Professores da Educação Básica a partir do Fundeb.....	71
1.7. Consequências das Reformas Neoliberais para a Carreira e Remuneração dos Professores Brasileiros.....	75
Capítulo II – Funbosque: uma Fundação para a oferta de educação pública com ênfase em Educação Ambiental na região das ilhas do município de Belém-PA.....	85
2.1. Fundação Pública de Direito Público ou Privado: o que é a Funbosque?.....	85
2.2. Ilha de Caratateua: o lugar onde nasceu e se estabeleceu a Funbosque.....	90
2.3. A Inauguração da Funbosque em Outeiro e sua Expansão a outras Ilhas Adjacentes.....	94
2.4. O Perfil do Professor Almejado pela Funbosque.....	97
2.5. Funbosque: um ideal de educação a alcançar.....	104
2.6. Funbosque: análise de sua proposta pedagógica a partir de atual Projeto Político Pedagógico.....	108

2.7. Funbosque: análise da organização e atribuições de sua estrutura administrativa e pedagógica.....	114
2.8. Funbosque no Contexto do Avanço de Políticas Educacionais Neoliberais.....	122

Capítulo III – Estrutura da Carreira dos Professores da Funbosque.....126

3.1. Carreira como Condição Objetiva de Realização e Valorização do Trabalho Docente.....	127
3.2. Organização Sindical Docente e a Reivindicação por Leis Regulamentadoras de Carreira.....	133
3.3. Estrutura Da Carreira dos Professores da Funbosque.....	134
3.2.1. Ingresso na Carreira.....	134
3.2.2. Composição da jornada de trabalho.....	136
3.2.3. Movimentação na carreira.....	137
3.2.4. Licença para aperfeiçoamento.....	140
3.3. Carreira Docente na Funbosque: a visão dos professores.....	143
3.3.1. A Avaliação dos Professores sobre a Carreira Docente na Funbosque.....	143
3.3.2. Análise dos Indicadores de Carreira.....	153
3.3.2.1. Ingresso na Carreira.....	153
3.3.2.2. Composição da Jornada de Trabalho.....	154
3.3.2.3. Movimentação na Carreira.....	156
3.3.2.4. Licença para Aperfeiçoamento.....	157
3.3.2.5. Formação Continuada.....	158

Capítulo IV – Remuneração dos Professores da Funbosque.....160

4.1. Remuneração como Condição Objetiva de Realização e Valorização do Trabalho Docente.....	160
4.2. Composição da Remuneração dos Professores da Funbosque.....	165
4.3. Remuneração Docente na Funbosque: a visão dos professores.....	179
4.4. Remuneração dos Professores da Funbosque: análise dos indicadores.....	187
4.4.1. Vencimento-Base.....	187
4.4.2. Vantagens Pecuniárias Permanentes e Temporárias.....	188
4.4.3. Gratificações.....	189

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	201
ANEXOS.....	216

INTRODUÇÃO

ORIGEM DO ESTUDO

O interesse pelo tema da carreira e remuneração de professores da Educação Básica, que se constitui no objeto principal de análise desta pesquisa, teve início em 2006, com a minha inserção como bolsista de iniciação científica, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesta época, o GEFIN desenvolvia a pesquisa intitulada “*Financiamento da Educação - Atendimento às Matrículas da Educação Básica e Capacidade de Financiamento dos Municípios do Estado do Pará*”¹. Nesta pesquisa tive contato com a situação de precarização da carreira e remuneração de docentes que passaram pelo processo de municipalização ao migrarem da rede estadual para a municipal de maneira abrupta, sem o planejamento e organização necessários.

Em 2008, passei a compor a rede estadual de ensino do Pará, como servidora concursada efetiva no cargo de especialista em educação. Nessa condição também comecei a sentir o impacto do descaso do governo em relação à categoria docente, principalmente, devido à ausência de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) unificado, em que todos os profissionais da educação básica da rede estadual fossem contemplados, e as conseqüentes greves e enfrentamentos com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT)². Tais embates se intensificaram nas duas gestões seguintes, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que não conseguiu cumprir integralmente com o previsto no PCCR aprovado na gestão petista, permanecendo o descaso com a categoria de professores (FERREIRA, 2016).

Em 2010, ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim, e participei do Projeto de Pesquisa intitulado “*Remuneração de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica: configurações,*

¹ Essa pesquisa investigou a relação entre a política de financiamento do ensino fundamental – desencadeadora do processo acelerado de municipalização e o atendimento às matrículas da educação básica de municípios paraenses que municipalizaram o ensino fundamental. O objetivo do estudo foi avaliar a política de financiamento do ensino fundamental – desencadeadora do processo acelerado de municipalização – no que se refere ao fortalecimento do sistema público de ensino e da política educacional. Para isso, priorizou-se na análise os recursos financeiros disponíveis e os aspectos políticos pedagógicos dos municípios envolvidos.

² Apesar de se auto intitular como “governo popular”, o governo petista combatia de forma violenta estas manifestações, a exemplo do que informa Ferreira (2016) ao relatar que “no dia 16 de maio de 2010, durante o evento de inauguração de um viaduto na cidade de Belém, pela governadora Ana Júlia, os professores se organizaram e fizeram um grande protesto. Durante a manifestação, a Polícia Militar reagiu reprimindo duramente os trabalhadores deixando três feridos e um detido” (p. 141).

impactos, impasses e perspectivas”³, no período de 2010 a 2012, na condição de bolsista de pesquisa⁴ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Neste ínterim, como bolsista do GEFIN e estudante da pós-graduação, tive oportunidade de fazer revisões bibliográficas e documentais acerca da valorização docente, bem como me aproximar das diversas realidades de carreira e remuneração de docentes da Educação Básica dos vários estados e suas respectivas capitais estudadas na pesquisa nacional.

Em 2014 ingressei por concurso público na Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque)⁵, para atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região das ilhas de Belém. Com o início de minhas atividades docentes em uma comunidade ribeirinha onde havia um anexo da Fundação, tive contato com a realidade de trabalho dos professores insulares, constituída de maneira bem diferente da dinâmica urbana, que até então era a única referência que eu possuía. Esta vivência no cotidiano de trabalho docente nas ilhas, em condições materiais mínimas e difíceis, despertou em mim o interesse em aprofundar conhecimentos sobre as particularidades da carreira e remuneração dos professores desta Fundação.

Com essa intenção, em 2016, submeti projeto à seleção do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA) com o qual fui aprovada para ingresso em 2017. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPOGE), por ela coordenado, e que atualmente desenvolve a pesquisa intitulada “*Política de Financiamento da Educação: Implicações do Fundeb para a Carreira e a Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios Paraenses de 2010 a 2017*”⁶.

Considerando a pesquisa desenvolvida pelo GEPPOGE, somada a nossa vivência na Educação Básica e o interesse pelo tema da carreira e remuneração docente, optamos por desenvolver um projeto de pesquisa que atendesse a estes requisitos. Com isso, surgiu a

³ Esta pesquisa financiada foi pelo o *Edital n.º. 001/2008 da CAPES/INEP/SECAD* e realizada junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) da Faculdade de Educação da USP, com o objetivo principal de investigar as configurações, os impactos, os impasses e as perspectivas decorrentes da implantação do Fundef, do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) na estrutura de remuneração dos professores da educação básica de 12 estados brasileiros no período de 1996 a 2010, sob a coordenação geral do Professor Dr. Rubens Barbosa de Camargo (USP) e coordenação local da Prof.^a Rosana Gemaque (UFPA).

⁴ Recebi bolsa destinada a professores efetivos de Educação Básica das redes públicas de ensino.

⁵ Essa instituição é vinculada à rede municipal de ensino de Belém e comporta, além da unidade central, outras unidades pedagógicas anexas localizadas nas ilhas adjacentes a Belém, pertencentes ao Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT).

⁶ A pesquisa tem por objetivo analisar as implicações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a carreira e a remuneração dos professores da Educação Básica em municípios do Pará.

proposta desenvolvida nesta tese, que tem como objeto principal a análise da carreira e da remuneração dos professores da Funbosque.

Optamos por estes dois elementos, apoiados em Leher (2010), que considera como itens constituintes da valorização dos profissionais do magistério, dentre outras coisas: (i) condições de trabalho e de salário dignos; (ii) carreira docente com possibilidade de progressão funcional; (iii) regime de trabalho; (iv) concurso público; (v) formação e qualificação profissional; (vi) tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho; (vii) reconhecimento social; (viii) dignidade profissional.

Fizemos um levantamento acerca de estudos produzidos nacionalmente, no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, acerca do tema “carreira e remuneração”, que em nossa compreensão engloba os dois elementos que enfatizaremos em nosso estudo. O objetivo desta sondagem foi verificar o que tem sido priorizado nas análises de estudiosos do tema no âmbito dos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado.

Usamos como base para a coleta dos dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde escolhemos como critério para a busca os termos “carreira docente” e “remuneração docente”, que constassem nos títulos das produções ou se constituíssem em temas de investigação destes trabalhos. Elegemos a série histórica referente ao período de 2013 a 2017 para essa coleta, para enfatizar pesquisas mais recentes sobre o tema, e que tivessem sido concluídas até o ano de início de realização de nosso estudo, 2017.

Em uma primeira busca, obtivemos 31 resultados compatíveis com os termos da busca, após filtragem com base na leitura dos resumos e suas palavras-chave, selecionamos 19 estudos, entre dissertações e teses. Abaixo organizamos em um quadro os principais resultados encontrados em nossa busca:

Quadro 01: Dissertações e teses com o tema carreira e remuneração docente

DISSERTAÇÕES				
Nº.	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
01	O ensino médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina	FARIAS, Angelita da Rosa	2013	Unisul
02	Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém	BARROS, Antonilda Vasconcelos de	2013	UFPA
03	Comparação de distribuição de salários de professores e outras ocupações: uma análise do diferencial	MACHADO, Laura Müller	2014	USP
04	O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís-MA (2007-2013): contradições, avanços e limites	MARTINS, Regina Sheila Bordalo	2014	UFMA
05	A valorização do professor do ensino médio em Santa Catarina e Minas Gerais: limites e possibilidades	MEDEIROS, Gilvan	2014	Unisul
06	As condições de trabalho docente em escola-modelo da rede municipal de educação do Cabo de Santo Agostinho	SANTOS, Joseane Maria da Silva	2015	UFPE
07	A valorização do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Paraná	OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de	2015	Unisul
08	Indicadores de qualidade de vida de professores de ensino médio integrado da rede federal no Estado de Santa Catarina	COLARES, Mateus Cardoso	2015	UFSC
09	A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades	BENEDET, Giovana	2016	Unisul
10	A Configuração da carreira do magistério da rede pública de educação básica do município Cametá/PA nos PCCRS municipais (2006-2013)	CASTRO, José Joaquim Martins de	2016	UFPA
11	Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional	BERTONCELI, Mariane	2016	Unioeste
12	Mudanças e permanências na carreira do Magistério Estadual do Pará: 1986-2010	FERREIRA, Denielson Moura	2016	UFPA
13	O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008	MELO, Amilka Dayane Dias	2016	UFRN
14	Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente	OLIVEIRA, Tiago Grama de	2017	UFMG

15	A valorização do trabalho do professor? Considerações a partir de uma análise das políticas federais, das políticas estaduais e da APEOESP	RODRIGUES, Robson da Silva	2017	UNESP
TESES				
Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
01	Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	CARNEIRO, Verônica Lima	2013	UFPA
02	Tempo e salário: as contradições da lei do piso salarial profissional nacional do magistério	FERNANDES, Marinalva Nunes	2015	PUC/Goiás
03	Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio	CASAGRANDE, Ana Lara	2016	UNESP
04	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso Parfor	SOUZA, Michele Borges de	2017	UFPA

Fonte: Acervo digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quantitativamente, a maioria dos trabalhos produzidos sobre “carreira e remuneração docente” são dissertações de mestrado (78,9%) e apenas 21,1% são teses de doutorado. Os temas de maior interesse destas pesquisas foram, respectivamente, “remuneração” (21%) e “condições de trabalho” (21%), seguida de “carreira” (15,7%). Percebemos que a “valorização docente” aparece também como tema de interesse destas pesquisas, seja como objeto principal de análise ou como categoria de análise dos estudos sobre “carreira e remuneração docente”.

No que se refere às regiões do Brasil onde estão localizadas as instituições de ensino nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, vimos que a maior parte das produções se concentra na região sul (31,5%), seguida da região norte (26,3%). A região sudeste aparece com 21% da produção total, seguida de nordeste (15,7%) e centro-oeste (5,2%).

Ao considerarmos os anos em que os estudos foram concluídos, no início da série histórica em 2013 foram defendidos 15,7% do total de trabalhos. Em 2014, esse percentual se manteve, aumentando em 2015 para 21%, perfazendo 5,3 pontos percentuais de crescimento em relação ao ano anterior. Em 2016 houve crescimento na quantidade de trabalhos defendidos com o tema “carreira e remuneração docente”, alcançando 31,5%, 15,8 pontos percentuais de crescimento em relação ao início da série histórica. No último ano de nossa coleta, 2017, houve três trabalhos defendidos sobre o tema, mantendo o mesmo percentual do início de nossa coleta em 2013.

No que se referem às regiões contempladas como tema dos estudos sobre “carreira e remuneração docente”, 20% das pesquisas tinham como cenário central de análise a região norte, 15% a região nordeste, 20% a região sul, 10% a região sudeste e a maioria (35%) analisou o cenário brasileiro como um todo.

A análise revelou que estudos envolvendo a região norte tiveram grande protagonismo, tanto como instituição onde os trabalhos foram produzidos, como também como região que foi lócus de análise das pesquisas. As pesquisas realizadas na região norte se concentraram 100% no âmbito do PPGED/UFPA, por isso, considerando a mesma série histórica (2013 a 2017), optamos por analisar estudos realizados acerca da temática da “carreira e remuneração docente” de professores de Educação Básica, neste Programa de Pós-Graduação.

No quadro 02 destacamos as pesquisas coletadas na base de dados do PPGED/UFPA:

Quadro 02: Teses e dissertações produzidas com o tema carreira e remuneração de professores de Educação Básica

DISSERTAÇÃO		
TÍTULO	AUTOR	ANO
Os Impactos do Fundeb na Valorização do Magistério no Município de Magalhães Barata-PA	BANDEIRA, Dina Carla da Costa	2013
A Carreira Docente na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará sob a Ótica dos Professores	FARIAS, Adriana de Jesus Diniz	2014
A Carreira do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino do Município de Oriximiná-Pa: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração – Lei n.º 7.315/10	PIMENTEL, Adriana Marinho	2015
Mudanças e Permanências na Carreira do Magistério Estadual do Pará: 1986 - 2010	FERREIRA, Denielson Moura	2016
Os Critérios de Movimentação na Carreira de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil	CARNEIRO, Ana Paula da Silva	2017
Políticas de Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios do Estado do Para	PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva	2017
As Implicações do PSPN para a Carreira e a Remuneração do Magistério da Rede Municipal de Barcarena-PA	SILVA, Afonso Rodrigues da	2017
As Políticas de Remuneração Inicial para os Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Belém no Período de 1991 a 2013	PEREIRA, Fernanda Maryelle	2017
A Política de Remuneração dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Pará	ALVES, Charles Alberto de Souza	2017

Fonte: Acervo digital de teses e dissertações do PPGED/UFPA.

Os estudos realizados por estudantes do PPGED/UFPA, acerca do tema da “carreira e remuneração docente” em redes de ensino no Estado do Pará apontaram como tendência comum o não cumprimento dos dispositivos legais que visam garantir carreira atrativa, remuneração condigna e mínimas condições de trabalho aos professores. Para colaborar no

debate trazemos os objetivos propostos e resultados alcançados em algumas dissertações e teses defendidas no período de 2013 a 2017 por estes pesquisadores junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA).

Bandeira (2013) analisou em sua dissertação de mestrado os impactos do Fundeb na valorização dos profissionais do magistério da rede pública de ensino municipal, em Magalhães Barata- Pará, tendo como período em análise os anos de 2005 a 2012. Os resultados da pesquisa mostraram que a política do Fundeb contribuiu para melhorias das condições de remuneração e da organização da carreira dos professores. Quanto à dimensão “qualificação do magistério”, a autora concluiu que as ações implementadas pelo governo municipal ainda ocorrem de forma tímida, porém foi no contexto deste Fundo que a formação dos professores foi ampliada em decorrência da Política Nacional de Formação do Ministério da Educação.

Farias (2014) pesquisou a carreira docente na rede municipal de educação de Belém na perspectiva dos professores, com o objetivo de analisar a carreira destes profissionais no que concerne à atratividade, a partir da perspectiva de alguns destes sujeitos, no período de 1991 até 2014. A autora concluiu que os professores não consideram sua carreira atrativa; em relação ao movimento concluiu que a carreira na rede municipal de ensino de Belém-PA (RMEB) não é atrativa, devido às progressões funcionais não terem sido efetivadas; em relação ao estímulo à formação, no campo normativo a RMEB oferece atratividade, pois garante a licença remunerada para aperfeiçoamento e o pagamento de gratificações; no que se refere à jornada de trabalho, concluiu que a composição da jornada não se constitui elemento atrativo, pois não proporciona tempo suficiente para preparação de aulas e outras atividades importantes dentro do tempo destinado à Hora Atividade; as condições de trabalho na visão destes professores não são adequadas, principalmente as condições físicas e materiais das unidades educativas, não sendo fator de atratividade da carreira; na remuneração concluiu que não se traduz em fator atrativo à carreira, pois esta remuneração se constitui, em sua maioria, de gratificações.

Pimentel (2015) analisou em sua dissertação de mestrado a carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA, a partir da aprovação e implementação da Lei n.º 7.315/10, que dispõe sobre o PCCR do Magistério Público e dos Trabalhadores da Educação do município de Oriximiná. A pesquisa objetivou analisar a carreira do magistério público, na perspectiva de compreender sua configuração e sua atratividade. A autora concluiu que a configuração da carreira do magistério público de Oriximiná apresenta elementos de atratividade no que concerne à remuneração e promoção na carreira. Contudo, tais elementos são garantidos de forma diferenciada para os dois cargos que compõem a classe docente. Também se observou, que o fato do município não possuir regime próprio de

previdência e de o sistema remuneratório ser do tipo tradicional, não garante ao professor aposentado o mesmo padrão de remuneração do professor que se encontra na ativa, o que compromete a atratividade da carreira.

Ferreira (2016) analisou em sua dissertação de mestrado a carreira do magistério público do Estado do Pará na perspectiva de verificar as mudanças e as permanências a partir da Lei nº. 7.442/2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR/2010. O pesquisador concluiu que as mudanças e permanências verificadas após o PCCR/2010 retratam a correlação de forças do momento histórico, permeada pela luta dos trabalhadores da educação junto ao governo estadual e, portanto, como qualquer processo político, apresentam resultados parciais para a valorização dos profissionais do ensino estadual do Pará.

Carneiro (2017) analisou, por meio de estudo documental, a configuração e os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica da rede estadual de educação do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, considerando a condição peculiar desses estados, originariamente Territórios Federais. A autora concluiu que, embora os critérios de movimentação na carreira estejam em consonância com as diretrizes nacionais, em poucos estados eles são efetivados, o que não contribui para a atratividade e permanência na carreira. No entanto, há um processo de luta permanente dos professores em suas organizações pela implantação/efetivação dos Planos de Carreira nos estados pesquisados, sinalizando que ainda há muito o que avançar rumo à valorização do professor.

Pinheiro (2017) analisou as políticas de remuneração de professores da educação básica em municípios do Estado do Pará, com o objetivo de discutir as perspectivas de carreira que se configuram a partir da remuneração por intermédio de aspectos que indicassem diferenças e/ou semelhanças. Em suas conclusões, o autor avaliou que a movimentação na carreira dos municípios analisados constituem a própria definição da carreira, com o agravante de que alguns planos previam mecanismos que dificultavam o acesso desse direito a todos os professores; em relação à composição da remuneração, concluiu que as vantagens pecuniárias se constituíam em elemento indispensável no que concerne à melhoria salarial dos professores, porém ainda longe de significar que a carreira é valorizada pelos gestores municipais; com base nas variações de nomenclatura, conceitos, tempo, percentuais, etc. O autor concluiu ainda que não há uma política de remuneração para a carreira docente, mesmo em se considerando a autonomia legislativa dos entes federados.

Silva (2017) investigou a carreira e a remuneração dos profissionais do magistério público do município do Barcarena-PA, com vistas a analisar as implicações do Piso Salarial

Profissional Nacional (PSPN) para a política de carreira e remuneração adotada a partir do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica (PCCR/2010). As conclusões as quais o autor chegou foram: (i) a política do PSPN trouxe mudanças para a política de carreira e de remuneração dos profissionais do magistério municipal; (ii) o PCCR/2010 fixou um piso salarial superior ao PSPN em 9,51%, para o professor com formação de nível médio em magistério, com a contrapartida de considerar o acréscimo de 10% no vencimento do professor conforme os níveis de sua formação; (iii) depois desta melhoria inicial, estas vantagens foram gradativamente retiradas culminando no nivelamento entre o Piso Municipal e o PSPN; (iv) em 2014 ocorreu a suspensão do PCCR/2010 por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), acarretando em consequências desastrosas para a remuneração dos professores e a falta de perspectivas de carreira para estes profissionais.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2017) analisou as políticas de remuneração inicial para os professores da rede municipal de ensino de Belém-PA, com o objetivo de apreender as políticas de remuneração dos professores a partir das alterações na remuneração, ocorridas no período de 1991 a 2013. A autora concluiu, com base nos indicadores de salário mínimo nacional e salário mínimo do DIEESE, que tanto o vencimento quanto a remuneração inicial dos professores de Belém-PA foram valorizadas, mesmo em diferentes proporções entre os professores; concluiu também que as políticas de remuneração para os professores com formação em nível médio valorizaram o vencimento-base desses profissionais.

Alves (2017) analisou a remuneração dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Pará no período de 2006 a 2014, com vistas a apreender as políticas de remuneração a partir da análise dos componentes que formavam e estruturavam a remuneração dos professores. O autor concluiu que o governo do estado do Pará usou a estratégia de incorporação de gratificações como forma de se adequar ao cumprimento dos reajustes referentes ao Piso Profissional Nacional do Magistério (PSPN) para não aumentar o volume de recursos com o pagamento de pessoal, mantendo a diretriz governamental de primar pelo equilíbrio fiscal das contas públicas e atender aos limites percentuais com gastos de pessoal; professores que optaram pela extrapolação da carga horária destinada à regência de classe como estratégia para aumentar suas remunerações; diminuição no quantitativo de professores com formação em nível médio e aumento de professores com nível superior na rede, também com pós-graduação (a maior parte *lato sensu*), o que tem impactado na folha de pagamento da Educação; grande evasão de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, o que revelou a pouca capacidade da rede estadual em reter estes professores na rede depois de qualificados.

Por meio da análise destas teses e dissertações produzidas sobre o tema da “carreira e remuneração docente” no âmbito do PPGED/UFPA, observamos que há a tendência por parte dos governos estadual e municipais, de retirada de direitos conquistados por meio de lutas reivindicatórias do movimento docente organizado. Em nosso entendimento, parece existir uma articulação por parte do poder público para o não cumprimento das determinações legais, seja pelo descumprimento puro e simples ou pelo uso de estratégias que visam desconstruir as políticas públicas destinadas à valorização docente.

No que se refere especificamente a estudos realizados no PPGED/UFPA, e para além deste Programa, e que tinham como objeto de pesquisa a Funbosque, constatamos que foram produzidas diversas teses e dissertações desde a sua instituição, no quadro 03 organizamos estas pesquisas:

Quadro 03: Dissertações e Teses produzidas sobre a Funbosque

TÍTULO	ASSUNTOS	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO
A Política de educação ambiental no município de Belém: um olhar do serviço social	Educação ambiental -- Belém (PA) Serviço social -- Belém (PA)	Rodrigues, Tereza Cristina Oliveira	2001	UFPA	Dissertação
A Prática docente na Escola Bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista	Prática de ensino Educação ambiental Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação Construtivismo (Educação)	Souza, Eliana Silva de	2004	UFPA	Tese
A Realidade como princípio metodológico no ensino da matemática	Matemática; Estudo e ensino; Professores – Formação; Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira	Silva, Luiza Pereira da	2004	UFPA	Tese
Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque	Escolas -- Organização e administração -- Belém (PA) Educação e Estado -- Belém (PA) Professores -- Saúde Professores – Formação	Reis, Maria Izabel Alves dos	2009	UFPA	Dissertação
Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca	Juventude Ribeirinha. Direitos. Escolarização de Jovens e Adultos. Pedagogia da Alternância. Educação Profissional	Nazaré Serrat Diniz de Souza	2015	UFPA	Tese
Conflitos socioambientais: uma	Educação ambiental. Paulo Freire.	Lucicléia Pereira da Silva	2016	UFG	Tese

proposta de investigação- ação à luz da educação ambiental dialógico- problematizadora	Empowerment. Investigação-ação. Semiótica.				
---	--	--	--	--	--

Fonte: BDTD e repositórios institucionais das universidades (organizado pela autora).

Com base na análise das informações organizadas no Quadro 03, observamos que vários foram os temas de interesse dos pesquisadores acerca da Funbosque, tais como gestão, trabalho e adoecimento docente, práticas pedagógicas, currículo, etc. Contudo, não identificamos nenhum trabalho tratando especificamente de carreira e/ou remuneração dos docentes da Fundação, concebidos como elementos essenciais à valorização docente, o que expressa uma lacuna. Em virtude disso, consideramos de valiosa relevância e importância o desenvolvimento de nosso estudo, que virá preencher este lapso, e contribuir com as pesquisas sobre carreira e remuneração no município de Belém, haja vista a Funbosque ser parte integrante desta rede de ensino, ainda que seja uma Fundação pública.

Na perspectiva de contemplar a pesquisa sobre a carreira e remuneração dos professores da Funbosque, elegemos as seguintes questões que nortearam nossa pesquisa:

A estrutura da carreira dos professores da Funbosque tem garantido a efetivação de valorização destes profissionais?

A composição da remuneração dos professores da Funbosque está alinhada à política nacional de valorização docente e tem garantido valorização?

Tomando como ponto de partida esses questionamentos, elaboramos os seguintes objetivos para a pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Funbosque de Belém-PA, com vistas a avaliar se tais elementos têm garantido a valorização desses docentes.

Objetivos Específicos:

Analisar a estrutura da carreira dos professores da Funbosque considerando os critérios de ingresso, composição da jornada de trabalho, movimentação e licença para aperfeiçoamento, com vistas a avaliar se é uma carreira que proporciona valorização docente;

Analisar a composição da remuneração dos professores da Funbosque considerando os critérios de vencimento, vantagens pecuniárias permanentes e temporárias tendo em vista avaliar se a remuneração possibilita ou não a valorização docente.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos da tese, norteamos nossa análise no materialismo histórico dialético, considerando a necessidade de se analisar o objeto em sua totalidade e múltiplas determinações do fenômeno, a fim de compreender o conjunto de relações que permeiam a discussão sobre a carreira e a remuneração docente na Funbosque.

A escolha do materialismo histórico dialético como método de análise guarda relação com a forma como enxergamos e compreendemos o mundo e a dinâmica dos fatos sociais, haja vista concordarmos com Masson (2013), que defende não existir uma proposição epistemológica dissociada da objetividade do real, visto que as ideias não são abstrações “desencarnadas”. Sendo assim, a escolha por trabalhar com o materialismo histórico dialético não se trata apenas de uma definição meramente epistemológica, pois “deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real”. (MASSON, 2013, p. 59).

De acordo com Marx e Engels (2009), na concepção materialista da história:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida. Também as fantasmagorias no cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material empiricamente constatável e ligado a premissas materiais (p. 31 e 32).

Dessa forma, nossa investigação tem como ponto de partida os trabalhadores docentes da Funbosque com a intenção de analisar as suas reais condições de carreira e remuneração. Em relação à essência da concepção materialista da história, Marx e Engels (2009) consideram que a estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos, mas:

Não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como atuam, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (p. 30).

Nesse sentido, a investigação se fez com base na realidade concreta desses professores, considerando suas ações no desenvolvimento de seu trabalho e a relação que estes sujeitos estabelecem com sua carreira e remuneração.

Para Marx (2003) na produção social de sua existência, os seres humanos estabelecem relações determinadas, necessárias, que são independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Para o autor, o conjunto destas relações de produção constitui:

[...] a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 05).

Os sujeitos de nossa pesquisa também são parte dessa dinâmica, uma vez que o conjunto das relações de produção influenciam sobremaneira sobre suas condições materiais de sobrevivência, constituídas nesse estudo nos elementos de carreira e remuneração.

Corroboramos com Masson (2007), que reivindica a importância do método marxiano por nos permitir perceber melhor as contradições da sociedade capitalista, compreendendo o capital como contradição em movimento. O método marxiano permite analisar a sociedade na forma do capital, para isso aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples (MASSON, 2007).

Nessa perspectiva, no que se referem às categorias do materialismo histórico dialético, consideramos importante expô-las aqui, com vistas ao melhor esclarecimento quanto à operacionalização do método em tela. A seguir trataremos das categorias da “totalidade”, “contradição” e “mediação”, as quais consideramos essenciais para a análise de nosso objeto de pesquisa, a carreira e a remuneração dos professores da Funbosque.

Em relação à totalidade concreta, Marx (2008) analisa que:

[...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (p. 261).

Ao partirmos dessa premissa e apoiados em Marx (2008), percebemos que o concreto assim é considerado, pois é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Desta feita, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

O concreto enquanto síntese de múltiplas determinações, mesmo que ainda não aferido por uma consciência, se faz premissa para a consciência do concreto. Assim sendo, o concreto é a premissa tanto para determinações comuns, assim como para as determinações específicas. Contudo, o acesso ao conhecimento do real concreto se faz por ambas determinações como momento de uma teoria explicativa do real (CURY, 1989).

Segundo Masson (2007), ao analisarmos o “concreto”, há de se atentar para o fato de que o conceito é alcançado a partir da impressão sensível, do imediato, assim o pensamento que se eleva do imediato ao conceito nos aproxima do real. Para a autora:

O imediato é ao mesmo tempo concreto, já que nos aproxima dele, e abstrato, pois as sensações apresentam apenas a superfície do mundo exterior. O pensamento dialético, portanto, distingue representação e conceito: a representação é um esquema abstrato da realidade, não capta a “coisa em si”; enquanto o conceito é a compreensão do real; a representação é o mundo da aparência e o conceito é o mundo da realidade (MASSON, 2007, p. 110).

A categoria da totalidade se reveste de importância como categoria de análise do MHD em nossa pesquisa, haja vista que na análise da carreira e remuneração dos professores da Funbosque, não vislumbramos apenas uma compreensão particular do real, mas pretendemos partir de uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente esse processo particular com outros processos, para, enfim, coordená-lo a uma síntese explicativa mais ampla. Portanto, não há como desconsiderar a totalidade, visto que os processos particulares da estrutura social não ocorrem de maneira autônoma, sem estabelecer relações internas entre si (CURY, 1989). No que se refere ao fenômeno da educação, e mais especificamente às particularidades da carreira e remuneração dos professores da Funbosque, desconsiderar a totalidade seria tomá-lo como universo separado, o que seria um equívoco.

Pretendemos compreender com nossa pesquisa mais do que as características aparentes que a carreira e a remuneração dos professores da Funbosque contêm, queremos entender o seu fundamento, a sua raiz. O não uso desta categoria implicaria em nosso ver uma compreensão do objeto de forma parcial, por isso, a importância da categoria da totalidade para fundamentar nossa análise.

A categoria da contradição é a base da metodologia dialética, tendo em vista seu alcance globalizante, pois se trata do momento conceitual explicativo mais amplo por refletir o movimento mais originário do real. No entendimento de Cury (1989), a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento, por isso:

[...] Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades (p. 27).

Em nossa pesquisa sobre a carreira e a remuneração dos professores da Funbosque, a categoria da contradição é extremamente importante e relevante por possibilitar o reconhecimento e problematização das antinomias intrínsecas ao nosso objeto de pesquisa, bem como permitir que identifiquemos o caráter contraditório entre o pensado e o realizado em termos de políticas públicas, ideadas e implementadas no interior de uma sociedade regida por relações sociais capitalistas.

No que se refere à categoria da mediação, se dá pelo real não se constituir em uma divisibilidade de processos, em que cada elemento guarde em si o dinamismo de sua existência, mas sim em uma reciprocidade onde os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório (CURY, 1989). A categoria da mediação expressa as relações concretas como um conjunto de fenômenos que formam uma teia de relações contraditórias, que se interligam mutuamente.

Este processo tem afetado também o trabalho docente na Educação Básica por meio de quatro fatores, que têm influenciado sobremaneira estes professores, a saber: 1) a sobrecarga de trabalho; 2) ausência de regulamentação de carreira; 3) baixos salários e remuneração; 4) desprestígio social da profissão. Existe um grande abismo entre o discurso que enaltece o valor da educação e dos professores na construção de uma sociedade melhor e a desvalorização destes profissionais que ocorre na prática, seja por meio do “[...] tratamento precário que o Estado lhe reserva, vide os salários dos professores, quer porque através da crise de emprego e das modificações do trabalho o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor” (ODELIUS e CODO, 1999, p.294).

Os professores, assim como todos os outros trabalhadores que sobrevivem do trabalho, se encontram no interior de um sistema que é regido pela ordem econômica capitalista, que força e se esforça para manter e reproduzir as relações de forças e poder do Estado nas escolas. Assim, as estruturas e o funcionamento do ensino se submetem aos ditames desse

mercado econômico/consumista. A consequência desse modelo para a educação, bem como para os professores é o empobrecimento individual, material e intelectual (SOUZA, 2010).

Trabalhamos com a hipótese de que essa mesma lógica do capital se reproduz na Funbosque, visto que o capitalismo se constitui em uma política econômica que tem como intuito impor o pleno controle do capital sobre o trabalho. Em nossa compreensão, os processos de flexibilização e (des) regulamentação próprios do capital, subjugam o trabalho e a classe trabalhadora, bem como atuam com o objetivo de anular suas lutas, na medida em que faz do Estado cúmplice de seus interesses.

No que se refere ao objeto de nossa pesquisa, defendemos a perspectiva de que a melhoria na qualidade da educação está diretamente articulada com a valorização docente nas redes públicas de ensino, e se traduzem em condições concretas de carreira e remuneração destes profissionais. Isto porque, a carreira e a remuneração dos professores representam aspectos fundamentais do perfil profissional nas redes de ensino, e revela o reconhecimento da sociedade e do poder público pelo trabalho desenvolvido pelo professor.

Não é fato novo que a profissão docente sofre com desprestígio e desvalorização, em relação às demais profissões, que exigem o mesmo grau de formação, por isso é imperativo e necessário, investigar como a carreira e remuneração são tratadas enquanto política, visto que há reflexo destas políticas na melhoria das condições de trabalho docente.

Em face disso, consideramos que o materialismo histórico dialético é o método mais apropriado para subsidiar a análise deste estudo, pois em acordo a este método, o objeto de pesquisa deve ser apreendido em sua complexidade, abrangendo a heterogeneidade das relações sociais que o envolvem. Desta feita, a realidade deve ser concebida como uma unidade de complexos, na qual o objeto de pesquisa se manifesta.

CATEGORIAS DO OBJETO DE ESTUDO

Com o objetivo de melhor elucidar o nosso objeto de estudo, a carreira e a remuneração dos professores da Funbosque, consideramos importante trazer para a discussão as categorias analíticas deste objeto de pesquisa. Estas categorias se tratam de subdivisões dos dois objetos principais em análise.

Consideramos importante destacar as categorias de análise do objeto, pelo fato de que não se constituem de estruturas conceituais isoladas, mas mescladas na realidade e no movimento do real. Para Cury (1989), as categorias só se dão como tais no movimento e, a partir de um movimento, pois:

Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (p. 22).

Partindo desse pressuposto, é importante que tomemos como ponto de partida a questão da profissionalização docente no Brasil, compreendida por Oliveira (2010) como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso específico do magistério, algo que:

[...] pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito (p. 19).

Em suma, para Oliveira (2010) a profissionalização do magistério pode ser compreendida como “um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se” (p. 19).

A profissionalização docente se materializaria por meio das reivindicações das lutas dos movimentos dos trabalhadores da educação, que se engajaram para garantir aspectos relativos à:

[...] remuneração condigna, à transparência na ocupação de cargos, nos processos avaliativos de progressão na carreira, na ênfase à participação dos profissionais nesses processos, na garantia do direito à formação permanente, com licenças previstas, entre outros aspectos (GATTI, 2012, p. 99).

Em nosso trabalho enfatizaremos no tocante à **carreira**, quatro indicadores, a saber: (i) ingresso; (ii) composição da jornada; (iii) movimentação; e (iv) licença para aperfeiçoamento.

O **ingresso** na carreira trata da garantia, em plano de carreira e estatuto do magistério, do ingresso do professor no serviço público pela via do concurso público, com vistas a evitar práticas clientelistas de uso desses cargos com outros fins. Souza e Abreu (2016) argumentam que a garantia de ingresso na carreira docente pela via do concurso público, é um tema que se reveste de importância, também devido a:

[...] necessidade de articulação entre as instituições de formação de professores e os sistemas públicos de educação básica; o reconhecimento e a constituição de ações

concretas para a conversão dos anos iniciais da docência como processo formativo, e; elementos que possam atrair novos postulantes para o exercício da docência (p. 02).

Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção para o fato de que, apesar do concurso para o ingresso na carreira de magistério no setor público ser obrigatório por força da legislação brasileira, muitas vezes “esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução [...], o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima” (p. 252-253).

A **composição da jornada** de trabalho dos professores é o tempo que o professor destina a suas atividades docentes, sejam elas com alunos ou em atividades de planejamento. De acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na composição da jornada de trabalho dos professores, “observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº. 11.738/2008). Isso significa que pelo menos 1/3 dessa jornada deve ser reservada a planejamento e atividades extraclasse.

Silva Júnior (1993) argumenta que o conceito de “jornada de trabalho” constitui “um registro recente na legislação do magistério público, fruto de discussões e reivindicações também relativamente recentes” (p. 18). As especificações de jornada de trabalho docente variam bastante conforme os diferentes estados e municípios brasileiros, por isso cada caso em análise se constitui em um objeto único na contribuição para o debate.

Duarte (2011) define a jornada de trabalho dos professores brasileiros como sendo intensa e, também, extensa. É intensa, devido o professor acumular uma série de demandas cada vez maiores e é extensa, porque, têm ampliado suas jornadas de trabalho em termos de horas a serem cumpridas diariamente, sobrecarregando-o.

A **movimentação** é o processo de escalonamentos, alcançados conforme o tempo de serviço, a formação em serviço e a avaliação de desempenho, e podem ser demarcados por graus, referências, níveis e/ou classes. Os critérios de movimentação na carreira podem ser baseados na formação e titulação acadêmica e na formação continuada, na avaliação de desempenho e no tempo de serviço (RODRIGUEZ et. al., 2018).

Os critérios de movimentação na carreira têm relação com a amplitude da carreira e se caracteriza, segundo Rodriguez (et. al., 2018), pela:

[...] duração da carreira, considerando o menor e o maior escalonamento da carreira em um mesmo cargo e é muito variada e difícil de precisar, pois, em boa parte dos estatutos e planos de carreira, o interstício de tempo de progressão/evolução na

carreira depende do desempenho docente e em alguns casos, de orçamento, o que tende a flexibilizar o tempo de sua duração (p. 34).

A **licença para aperfeiçoamento** tem relação direta com a valorização docente, pois se constitui em uma das recomendações para elaboração de planos de carreira das legislações que se dedicaram a este tema no Brasil, se constituindo em incentivo ao desenvolvimento profissional do professor, principalmente no que se refere a licença remunerada para pós-graduação *strictu sensu* (ANDRÉ, 2015).

Na avaliação de André (2015), no que se refere à licença para aperfeiçoamento, há uma tendência a compensar o professor individualmente, pois:

[...] tanto a socialização de práticas exitosas quanto a concessão de licenças e afastamentos dirigem-se ao indivíduo isoladamente. Para que essas medidas atinjam resultados mais amplos, seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar (p. 227-228).

No que se refere à **remuneração dos professores**, os indicadores escolhidos para subsidiar a análise em nosso trabalho foram: (i) vencimento-base; (ii) vantagens pecuniárias permanentes e temporárias; e (iii) Gratificações. A escolha destes elementos se deu pelo fato de compreendermos que são desdobramentos da categoria maior, a remuneração, ou seja se constituem em componentes da remuneração.

Alves e Pinto (2011) asseveram que a remuneração condigna dos professores brasileiros se constitui em um dos aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, e por isso, deveria receber o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais, principalmente em um país como o Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios. Para os autores:

[...] o nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual (ALVES e PINTO, 2011, p. 609).

O **vencimento base** dos professores é o salário recebido por eles, que segundo a Lei nº. 11.738/2008, deve ser calculado com base no valor do PSPN desta categoria de profissionais, sendo ilegal o pagamento de valor inferior a este piso e sobre ele devem ser calculadas as demais vantagens.

A Lei nº 8.112/1990 determina, por meio do artigo 40, que o vencimento é “[...] a retribuição pecuniária recebida pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”.

Conforme analisa Jacomini (2015), nota-se que vencimento base e remuneração são conceitos distintos, sendo:

[...] a remuneração mais ampla, composta pelo vencimento base somado aos benefícios, em dinheiro e/ou em bens, pelos serviços prestados por um servidor. No caso do magistério municipal, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo acrescida de vantagens pecuniárias permanentes e temporárias, estabelecidas em leis, tais como vantagens por tempo de serviço, gratificações, auxílios, indenizações, além de abonos e prêmios (p. 1244).

Ainda de acordo com a Lei 8.112/1990⁷ determina em seu artigo 49, **as vantagens pecuniárias permanentes e transitórias** são: (i) indenizações; (ii) gratificações; e (iii) adicionais. De acordo com o parágrafo 1º e 2º do artigo 49 da referida Lei, “as indenizações não se incorporam ao vencimento ou provento para qualquer efeito” e “as gratificações e os adicionais incorporam-se ao vencimento ou provento, nos casos e condições indicados em lei”.

As **gratificações** são um tipo de vantagem pecuniária transitória, visto que podem ser retiradas a qualquer tempo. Optamos por dar ênfase a este elemento, devido à constatação de estudos anteriormente realizados (FARIAS, 2014; ALVES, 2017; PEREIRA, 2017) de que as gratificações têm grande impacto percentual na remuneração total dos professores de Belém e do estado do Pará.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por analisar a série histórica de 2009 a 2019, sendo o ano inicial da série histórica (2009) escolhido por se tratar de marco referencial importante para a remuneração de professores brasileiros, por ser o ano de implementação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, que regulamentou disposição constitucional que há anos aguardava por detalhamento em lei, bem como coincidir também com o ano seguinte ao primeiro concurso realizado para professores desta Fundação. O ano final, 2019, foi escolhido para que pudéssemos ter acesso aos dados consolidados mais recentes sobre carreira e remuneração dos professores da Funbosque, haja vista que a defesa da tese estava prevista para ocorrer até o final de 2020.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa foram: (i) revisão bibliográfica e documental; e (ii) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos investigados.

⁷ Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Inicialmente fizemos o levantamento da bibliografia necessária a melhor compreensão de nosso objeto de estudo, priorizando autores com estudos consolidados sobre carreira e remuneração de professores de educação básica, tais como Freitas (2007), Gatti e Barreto (2009), Ferreira (2006), Dutra Jr (et. al., 2000), dentre outros.

A revisão bibliográfica tem como objetivo a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, por meio da análise e discussão das várias contribuições científicas já produzidas. É o tipo de pesquisa que traz subsídios para o conhecimento acerca do que foi pesquisado, como e sob qual enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006).

A revisão de literatura tem entre seus objetivos: (i) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; (ii) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; e (iii) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico (BOCCATO, 2006).

A pesquisa documental assim como a revisão bibliográfica tem o documento como objeto comum de investigação. Porém, devemos atentar que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos ou impressos, pois se trata de uma fonte de pesquisa que pode ser escrito e não escrito, por exemplo, filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses itens citados são também documentos que podem ser utilizados como fontes de informações, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

O documento escrito é uma fonte de informação preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, visto que é insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante ou até mesmo recente. Não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas e, com muita frequência, permaneça como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008).

Para a análise documental de nossa pesquisa, inicialmente fizemos o levantamento das normatizações legais (leis, decretos, portarias e afins) que contemplam aspectos relacionados à criação e estruturação da Funbosque, cujos documentos são os seguintes:

Quadro 04: Legislações que tratam sobre a criação da Funbosque, a carreira e remuneração de seus professores

Legislação	Ementa
Lei nº 7.507, de 14 de janeiro de 1991	Dispõe sobre o plano de carreira do quadro de pessoal da prefeitura municipal de Belém e dá outras providências
Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1994	Dispõe sobre o sistema municipal de educação
Lei n.º 7.747, de 02 de janeiro de 1995	Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências.
Decreto nº 29.407 de 21 de novembro de 1996	Homologa o Regimento Interno do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira
Lei nº 8626, de 08 de janeiro de 2008	Cria cargos de provimento efetivo no âmbito da fundação centro de referência em educação ambiental Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", altera dispositivo da Lei nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995 e dá outras providências
Portaria nº 013 GP, de 15 de janeiro de 2019	Regulamenta a carga horária dos professores da Funbosque
Portaria nº 093-GP, de 12 de março de 2019	Estrutura a Coordenadoria Pedagógica da Funbosque - Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira

Fonte: Diário Oficial do Município de Belém.

A pesquisa documental se dedica à análise de documentos, que são “materiais escritos que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e que ainda não foram elaborados” (MARCONI e LAKATOS, 1982, p 56).

Na pesquisa documental utilizamos também dos contracheques dos professores, coletados de modo a contemplar a série histórica de 2009 a 2019.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas com os professores da Funbosque, pois consideramos de grande importância a realização de entrevistas desta natureza, devido termos optado pelo materialismo histórico dialético na análise de nosso objeto de pesquisa, pois em nosso entendimento, só poderíamos expor a totalidade, as contradições e mediações presentes no trabalho destes profissionais, por meio da análise também de suas falas, que refletem suas impressões no cotidiano docente.

A entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, dentro de um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI e QUARESMA, 2005).

Minayo (1994) considera que a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, o que revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, bem como transmite representações de determinados grupos, através de um portavoiz.

Além disso, o uso de entrevista semiestruturada, possibilita que o informante discorra sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas por parte do informante, como também o tempo que valoriza a atuação do entrevistador (TRIVIÑOS, 1987).

Optamos por entrevistar 05 sujeitos, todos professores e professoras concursados e efetivos. Dentre os professores e professoras, dois deles desenvolvem suas atividades na sede da Funbosque em Outeiro, dois trabalham nas unidades pedagógicas das ilhas e um atua na Casa Escola da Pesca. Optamos por essa diversificação de lócus de atuação, com vistas a contemplarmos as mais diversas visões sobre o fenômeno estudado.

Quanto à etapa em que lecionam, dois professores atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais, em regência de classe, e os outros três são professores de disciplinas específicas de área e lecionam no fundamental maior (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

A análise das entrevistas foi norteadada pela técnica da análise de conteúdo, constituída como um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que visa identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto, com o objetivo de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto (OLIVEIRA, et. al., 2003).

ORGANIZAÇÃO DA TESE

A partir da pesquisa, a tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado “*Trabalho, Trabalho Docente e Reformas Educacionais no Contexto do Capitalismo*”, problematizamos o trabalho e o trabalho docente tendo como enfoque políticas públicas para a valorização dos professores no contexto do capitalismo no Brasil, bem como as configurações e reconfigurações das políticas públicas educacionais ocorridas no país, discussão que traçamos com o objetivo de compreender o impacto que essas políticas trouxeram para os profissionais docentes brasileiros.

No segundo capítulo intitulado “*Funbosque: uma fundação para oferta de educação pública com ênfase em educação ambiental na região das ilhas de Belém-PA*”, analisamos a figura do ente público Fundação, problematizando sua configuração dentro do direito brasileiro, especificamente no que se refere à dicotomia entre público e privado, mais especificamente no que se refere à Funbosque e sua atuação na oferta de educação no município de Belém-PA, delineando e identificando os principais acontecimentos que possibilitaram a concepção e a construção da Fundação na ilha de Caratateua. Apresentamos também a proposta

de educação da Funbosque, bem como o que a instituição esperava de seus docentes, problematizamos esses fatores juntamente com as mudanças ocorridas ao longo de seus mais de 20 anos de história.

No terceiro capítulo intitulado “*Estrutura da Carreira dos Professores da Funbosque*”, tratamos acerca da estrutura da carreira dos professores da Funbosque onde caracterizamos e analisamos as legislações e demais regulamentações vigentes sobre a carreira, com vistas a identificar o que é garantido legalmente com relação aos indicadores que elegemos para análise (ingresso, composição da jornada, movimentação e licença para aperfeiçoamento). Analisamos também, por meio de entrevistas semiestruturadas, as falas dos sujeitos da pesquisa (os professores) com vistas a identificar as possíveis contradições existentes no descrito no arcabouço legal e o realizado materialmente em termos de carreira.

No quarto capítulo intitulado “*Remuneração dos Professores da Funbosque*” caracterizamos e analisamos a composição e evolução da remuneração dos professores da Funbosque, contemplando a série histórica de 2009 a 2019, por meio da análise de dados extraídos dos contracheques destes docentes, com vistas a problematizar se a remuneração tem permitido a efetiva valorização dos professores da Fundação, no que se refere aos indicadores escolhidos para análise (vencimento base e vantagens pecuniárias permanentes e transitórias).

Nas Considerações Finais, apontamos algumas conclusões relativas ao objeto de estudo, subsidiadas pelo aporte teórico e pelas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os professores, com a intenção de responder à nossa hipótese de pesquisa, bem como aos objetivos propostos.

CAPÍTULO I

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

O trabalho docente e as demais questões nele implicadas e que remetem à desvalorização, tais como, a perda de autonomia e controle do processo de trabalho devem ser compreendidos como consequência das novas formas de gestão e de reestruturação do trabalho escolar, e precisa ser considerado em um contexto mais amplo, que tenha como ponto de partida a contemporaneidade do novo modelo de acumulação do capital.

Em face disso, consideramos que para compreender as consequências das políticas de carreira e remuneração na valorização docente, implica analisarmos o avanço de políticas que precarizaram o trabalho docente a partir dos anos de 1970, as mudanças ocorridas no sistema capitalista brasileiro a partir dos anos de 1980, com as novas exigências impostas aos trabalhadores neste processo, bem como os reflexos da redefinição do papel do Estado, nos anos de 1990, em relação às questões sociais, especialmente no que concerne aos profissionais docentes.

A partir desta perspectiva é que procuramos discutir neste capítulo o trabalho docente, no que se refere à carreira e remuneração dos professores, considerando o contexto de transformações e mudanças, materializado por meio de reformas, e que se tornaram tendência nas últimas décadas, tendo como pretensa bandeira a defesa da melhoria da qualidade de educação, para todos.

1.1. CRISES DO CAPITALISMO E OS TRABALHADORES

O capitalismo mundial passou por sucessivas crises, desde a grande crise de 1929, que gerou a “Grande Depressão”, uma crise de superprodução, que marcou o colapso do liberalismo econômico e do capitalismo, na estrutura pela qual era até então conhecido.

Streeck (2012) assevera que o capitalismo democrático só se estabeleceu completamente após a Segunda Guerra Mundial e, à época, apenas nas porções “ocidentais” do mundo, na América do Norte e na Europa Ocidental e funcionou muito bem durante as duas décadas seguintes. Tão bem que:

[...] de fato, que esse período de crescimento econômico ininterrupto ainda domina nossas ideias e expectativas sobre o que o capitalismo moderno é ou poderia e deveria ser. Isso a despeito de, haja vista a turbulência que se seguiu, o quarto de século imediatamente posterior à guerra dever ser reconhecido como verdadeiramente excepcional (STREECK, 2012, p. 36).

A primeira crise do capitalismo democrático do pós-Segunda Guerra Mundial aconteceu no decênio subsequente ao final dos anos 1960, quando a inflação começou a crescer rapidamente por todo o mundo ocidental, acarretando no declínio do crescimento econômico, que passou a inviabilizar a fórmula da paz político-econômica entre capital e trabalho (STREECK, 2012, p. 40).

O longo período de expansão do pós-guerra se estendeu de 1945 a 1973 e teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano. A partir de 1973, o colapso desse sistema iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza (HARVEY, 2017).

Ainda segundo Harvey, o período de 1965 a 1973 mostrou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo, pois havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa, que:

[...] impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrenchado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (HARVEY, 2017, p. 135).

No final dos anos 1960 o crescimento começou a ratear e ficou difícil manter a promessa keynesiana do pleno emprego, em um cenário no qual a livre negociação coletiva possibilitava aos trabalhadores, organizados por meio de seus sindicatos, agirem de acordo com as expectativas de aumentos salariais anuais regulares. Como consequência deste modelo:

[...] o compromisso dos governos com o pleno emprego, bem como com a expansão do Estado de bem-estar, protegia os sindicatos de potenciais perdas de postos de trabalho causadas por acordos salariais que excediam o crescimento da produtividade. Desse modo, a política governamental alavancava o poder de barganha dos sindicatos para além do nível que um livre mercado de trabalho poderia sustentar (STREECK, 2012, p. 40).

Esses fatores, aliados ao afrouxamento da política monetária dos Estados Unidos e da Inglaterra, bem como o afogamento do mundo capitalista por meio do excesso de fundos e poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, gerou uma forte inflação. Em 1973, a tentativa de frear a inflação ascendente expôs a capacidade excedente das economias ocidentais, disparando uma crise mundial nos mercados imobiliários e as severas dificuldades nas

instituições financeiras (HARVEY, 2017). Soma-se a isso a decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar os preços do petróleo e a decisão árabe de embargar as exportações do óleo para o Ocidente, durante a guerra israelense de 1973, o que:

[...] mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais (HARVEY, 2017, p. 136).

A inflação gerada pela crise que eclodiu em 1973 foi controlada após 1979, quando o presidente Jimmy Carter nomeou Paul Volcker como presidente do FED⁸ e elevou as taxas de juros a patamares sem precedentes, repercutindo em um salto no desemprego a níveis não vistos desde a “Grande Depressão” de 1929. Com a reeleição de Margareth Thatcher em 1983 na Inglaterra e de Ronald Reagan nos EUA em 1984, o “*putsch*” de Volcker foi cancelado (STREECK, 2012). A esse respeito Streeck (2012) afirma que:

Tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, a desinflação foi acompanhada de ataques abertos aos sindicatos por parte dos governos e dos empregadores, cujos casos emblemáticos foram o triunfo de Reagan sobre a Organização Sindical dos Controladores de Tráfego Aéreo e o de Thatcher sobre o Sindicato Nacional dos Mineiros. Nos anos seguintes, as taxas de inflação permaneceram continuamente baixas em todo o mundo capitalista, ao passo que o desemprego aumentou mais ou menos regularmente. Paralelamente, a sindicalização declinou em quase todos os lugares, e as greves se tornaram tão esporádicas que alguns países deixaram de manter estatísticas sobre elas (p. 43).

Segundo Brenner (2015), as políticas keynesianas universalizadas nos anos 1970, persistiram nos Estados Unidos até o início dos anos 1990 e contribuíram efetivamente para a perpetuação do excesso de capacidade e de produção, bem como ajudaram a manter baixas as taxas de lucro agregadas. Este fato aliado ao aumento da demanda e do financiamento do déficit por empréstimos e o crédito fácil possibilitaram que muitas firmas de custos altos e lucros baixos permanecessem em atividade e mantivessem posições que poderiam, em situação diversa, ser ocupadas por empresas de custos baixos e lucros altos.

Streeck (2012) ressalta que neste período teve início a era neoliberal, partindo do abandono, pelos governos anglo-americanos, das lições do capitalismo democrático do pós-guerra, que sustentavam que:

⁸ The Federal Reserve Board of Governors in Washington DC.

[...] o desemprego solaparia o apoio político não só ao governo da vez, mas também ao próprio capitalismo democrático. Os experimentos conduzidos por Reagan e Thatcher com seus eleitorados foram observados com grande atenção por formuladores de políticas do mundo inteiro. Entretanto, aqueles que esperavam que o fim da inflação traria o fim do desarranjo econômico logo se decepcionaram (STEECK, 2012, p. 43).

O mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação por causa da forte volatilidade do mercado financeiro, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro. Com isso, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da significativa quantidade de mão de obra excedente para impor regimes de contratação de trabalhadores mais flexíveis (HARVEY, 2017).

Segundo Bihl (1998), a partir do processo de reestruturação do capitalismo global emergiu uma nova precariedade salarial que teve como consequência uma nova morfologia social do trabalho. Com isso, se alterou o modo de ser do trabalho assalariado nas empresas reestruturadas e:

O traço principal da nova condição salarial é seu caráter flexível. Na verdade, após um turbilhão de inovações tecnológico-organizacionais nas últimas décadas, a nova empresa capitalista aproxima-se daquilo que os teóricos europeus do mundo do trabalho, no começo da década de 1990, descreviam como sendo a empresa flexível, fluida e difusa (BIHR, 1998, p. 36).

Harvey (2017) caracteriza o novo regime de acumulação capitalista como o regime da “acumulação flexível”, marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo e que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo:

[...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2017, p. 140).

Neste cenário, ganha protagonismo a flexibilidade da força de trabalho, ou seja, a flexibilidade relativa à legislação e regulamentação social e sindical, que passou a ser estratégica para a acumulação do capital. A flexibilidade nos contratos de trabalho pode ocorrer por meio da possibilidade de variar o emprego, os salários, horários e o local de realização do

trabalho dentro e fora da empresa, os regulamentos internos, à representação sindical interna, ao sistema de remuneração e recompensas, etc. (SALERNO, 1995).

Alves (2011) destaca que a flexibilidade da força de trabalho expressa a necessidade imperiosa que o capital tem de subsumir, ou ainda, submeter e subordinar, o trabalho assalariado à lógica da valorização, por meio da perpétua sublevação da produção de mercadorias, e principalmente, da força de trabalho. É por isso que, segundo o autor a:

[...] “acumulação flexível” se apoia, principalmente, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e ainda, dos produtos e padrões de consumo, [...] na flexibilidade do trabalho, compreendida como sendo a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho, que irá caracterizar o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva. É por isso que o debate sobre a flexibilidade é vinculado às características atribuídas ao chamado “modelo japonês” ou, mais precisamente, como salientaremos, ao modo “toyotista” de organização e gestão da produção (ALVES, 2011, p. 04 e 05).

Segundo Ferreira e Abreu (2014), no início desse processo a força de trabalho industrial sentiu os principais impactos, mas ao longo das últimas décadas, os trabalhadores dos mais diversos setores da economia também passaram a senti-los. Há nesse cenário, no que se refere à organização do trabalho, entre outros elementos:

[...] o predomínio da flexibilização dos contratos trabalhistas que, em muitos casos, tem gerado precarização das condições de trabalho. Tal situação afeta a classe trabalhadora como um todo, inclusive os profissionais do campo educacional, uma vez que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais que perpassam a sociedade, pois, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades laborais (FERREIRA e ABREU, 2014, p. 130).

Outra consequência desse processo para os trabalhadores docentes foi que, a fim de minimizar as consequências das sucessivas crises do sistema capitalista, emergiu a reestruturação produtiva, que:

[...] se repercutiu sobre os diversos setores da economia; na esfera pública, destaca-se a Reforma de Estado como o principal elemento decorrente desse movimento de reestruturação, em consonância com as políticas neoliberais, tendo como resultado o desmonte dos serviços públicos, devido à diminuição do papel do Estado, bem como a intensificação de privatizações, terceirizações e contratações esporádicas, com o objetivo de reduzir os gastos estatais (FERREIRA e ABREU, 2014, p. 131).

Para melhor compreensão acerca desse processo para a categoria dos professores, nos tópicos seguintes aprofundaremos a discussão sobre trabalho e trabalho docente em Marx, culminando no reflexo desses processos no Brasil e o corolário das crises internacionais do capitalismo, que impulsionaram uma série de reformas de cunho neoliberal, que em muito impactaram no trabalho docente.

1.2. TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: incursões teóricas

O processo de trabalho é definido por Marx (1983), como:

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (p. 153).

Vemos que Marx (1983) concebe o trabalho como interação entre homem e natureza com o fim de produzir objetos que permitam um retorno de subsistência do ser humano, sendo o trabalho, portanto, uma condição natural.

Marx (1984) distingue o trabalho em duas categorias, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, sendo ambos necessários ao capital, mas com funções sociais diferentes: o primeiro produz mais-valia e o segundo não. Ressaltamos que esta distinção feita por Marx considera o processo de produção capitalista, no qual o trabalho que produz mais-valia gera capital. Nas palavras de Marx:

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1984, p. 105).

O autor destaca a produção de mais-valia como condição para conceber o trabalhador como produtivo, contudo incorpora outra condição, servir à “autovalorização do capital”. Na sociedade capitalista todos os trabalhadores servem à autovalorização do capital, visto que são obrigados a se submeter à lógica da produção capitalista, na qual a venda da força de trabalho é essencial à sobrevivência.

Nesse contexto, o trabalhador que não produz mais-valia ao capital, portanto, considerado improdutivo, não se constitui como indivíduo externo ao sistema do capital, por que:

[...] está preso ao sistema pela redistribuição dos rendimentos, que se constitui num fundo através dos funcionários do Estado, empregado doméstico, ambulante, autônomos, etc., retiram sua sobrevivência. Em outras palavras, é da redistribuição do valor novo, anualmente criado no processo imediato de produção, que provêm os salários desses trabalhadores (TEIXEIRA, 1988, p. 21).

Nas palavras de Marx (1984):

[...] trabalho produtivo é o trabalho que se troca diretamente por capital - abrange toda essas fases e é apenas uma fórmula inferida para dizer que é o trabalho que transforma dinheiro em capital e faz a permuta com as condições de produção guindadas a capital; não se relaciona com elas qualificadas de meras condições de produção, nem com elas se comporta como trabalho puro e simples, sem destinação social específica (p. 06).

Portanto, trabalho produtivo é aquilo que, reproduz o valor previamente determinado de força de trabalho do trabalhador, porém, como atividade geradora de valor, acresce o valor do capital, ou contrapõe ao próprio trabalhador os valores que criou na forma de capital (TEIXEIRA, 1988). Sendo assim, todos os trabalhadores estão imersos na lógica do modo de produção capitalista, produzindo ou não mais-valia de forma direta, posto que:

A socialização brutal pelo capital não permite mais a presença de setores da economia produzindo seus próprios meios de produção e mercadorias, artesanalmente. Um produtor independente que produza mercadorias fora dos muros das empresas capitalistas, só o faz porque carrega para sua oficina particular os instrumentos de trabalho produzidos pelas grandes empresas. Até mesmo as matérias-primas por ele utilizadas são produtos do grande capital, de sorte que assim sendo toda a produção é produção do trabalho produtivo (TEIXEIRA, 1988, p. 33).

No que se refere aos trabalhadores da educação e mais especificamente aos sujeitos de nossa pesquisa, compreendemos que são trabalhadores improdutivos, visto que não são diretamente produtores de capital, mas são trabalhadores assalariados e inserem-se no sistema capitalista como integrantes do sistema do capital. Marx (1984) tinha uma visão diferenciada sobre os trabalhadores docentes e argumentava em relação a estes profissionais, que:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 1984, p. 105-106).

Contudo, é importante que chamemos a atenção para o fato de que o autor estava se referindo aos professores cuja mão-de-obra era explorada por proprietários de estabelecimentos de ensino privados. Para Marx (1984), a produção do trabalho docente é “não material”, visto que o produto não se separa do ato de produção, por isso o modo de produção capitalista nessa relação de trabalho tem aplicação limitada, configurando o trabalho docente como forma secundária de trabalho, portanto insignificante, se comparada ao conjunto da produção capitalista. Em suma, segundo o autor no processo de trabalho capitalista “[...] a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho”. (MARX, 1984, p. 205).

Porém, Marx (1984) chama atenção para o fato de que o capital se esforça, permanentemente, por aprofundar o grau de subordinação do trabalho ao capital. Partindo dessa premissa, e considerando os elementos complexos inscritos na constituição histórica do processo de trabalho docente, especialmente no que se refere às condições de carreira e remuneração, analisaremos mais detidamente o processo histórico referente ao trabalho docente no Brasil.

1.3. TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A história do trabalho docente no Brasil foi sempre marcada por ritmos diferenciados dos processos de organização e racionalização dos sistemas de ensino, dependente sobretudo da diversidade de características regionais e da disponibilidade financeira de cada estado e município, bem como da situação de contratação dos professores, que variavam entre federal, estadual, municipal, e as condições de contratação: efetivo; interino; substituto; contratado; etc (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Nos primórdios da tentativa de organização dos sistemas de ensino no Brasil, nos deparamos nos séculos XVII, XVIII e XIX com uma realidade em que as relações pessoais predominavam sobre critérios técnicos, tais como diplomas e provas de competência. Naquele contexto:

[...] a recomendação de uma personagem de prestígio na vida pública nacional era decisiva para a obtenção de cargos. Evidentemente, esses “favores” organizavam-se em função das simpatias políticas dos indivíduos e, tanto durante o Império como durante a República, também em função de relações familiares, de amizade e compadrio (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 68).

No século XVIII houve tentativas de mudança de perspectiva, no que trata da contratação de docentes pelo Estado, com a finalidade de alterar um pouco a lógica paternalista. Por isso, em 1760 houve a instituição de concursos públicos para seleção dos profissionais – a partir das reformas pombalinas – tanto em Portugal quanto em suas colônias. Neste concurso, os candidatos a professores eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para que pudessem ocupar aulas vitaliciamente (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Contudo, e ainda que tenha se instituído o concurso público, as queixas relacionadas ao despreparo de professores selecionados em provas que avaliavam conhecimentos mínimos, permaneciam. Com o objetivo de enfrentar esse problema, muitos estados instituíram alguns outros requisitos a serem contemplados pelos candidatos a professor, os quais Silva (1975) elenca a seguir:

[...] condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter sido condenado por furto ou roubo, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do funcionalismo público, não ter tido pena de galés ou sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do Estado (p. 43).

Percebemos que passa a ser priorizado na seleção de professores, além da competência técnica mínima, a sua reputação junto à sociedade, que se torna requisito importante para a contratação. Contudo, não se observavam preocupações da parte do Estado com relação ao desenvolvimento da carreira do professor após o ingresso no serviço público. Era o professor e seu ordenado que manteriam as turmas funcionando (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Permaneceria a condição precária de acesso à carreira, aliada a outro aspecto que pouco progrediu historicamente, que trata das condições materiais para o exercício da docência, sempre marcado por um processo de descontinuidades e retrocessos no Brasil.

Durante o período final do Império, a maior parte das escolas funcionava em residências alugadas e não construídas para esse fim, eram raras as escolas que possuíam mobiliário adequado ou que tivessem mesas e cadeiras suficientes aos alunos (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Somente a partir do início do século XX, mais fortemente a partir da década de 1930 é que são incentivados critérios mais técnicos para a seleção de docentes para trabalhar em estabelecimentos públicos de ensino, proporcionando uma seleção mais profissional. Vicentini e Lugli (2009) avaliam em relação a essas mudanças, que:

A aprovação em concurso era determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, uma vez que proporcionava certa estabilidade e permanência no cargo, sempre que a escola não fosse fechada por falta de frequência. Desse modo, era fundamental que houvesse concursos de seleção com certa regularidade, pois os professores substitutos e interinos tinham uma situação muito frágil, na dependência das relações com chefes políticos locais (p. 73).

A partir da década de 1950, a maioria dos estados brasileiros apresentou crescimento acelerado da demanda por escolarização, com elevação da quantidade de crianças que buscavam o ensino primário, e que até então, nunca haviam frequentado a escola. Isso levou à precarização das condições de trabalho dos professores deste nível de ensino nas áreas urbanas, visto que houve aumento dos turnos nos grupos escolares de dois para três e a diminuição das horas de aula nas turmas (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Nos anos de 1960 ocorre a expansão do nível de ensino ginásial, que intensifica e amplia a precarização do trabalho dos professores para além daqueles que lecionavam no ensino

primário. Nesse processo, a imagem do Ginásio como instituição de elite, com grupo de professores altamente qualificados começa a sumir, ainda que estes docentes tivessem resistido ao processo.

Nadai (1991) avalia que, a partir do momento que houve a expansão do ensino ginásial, eliminou-se o exame de admissão e passou-se a permitir a matrícula de todas as crianças que finalizassem o primário. A forma abrupta com a qual esse processo ocorreu, ocasionou o aumento das classes nas escolas, com a conseqüente multiplicação do trabalho do professor, que gerou formas de contratação mais flexíveis destes profissionais, com vistas a atender à elevada demanda.

Essa expansão rápida e sem planejamento colaborou para o crescimento da quantidade de docentes contratados nas redes de ensino públicas, e foi assim que estas instituições chegaram até a década de 1970, quando se estabeleceu o ensino de primeiro grau de oito anos, em 1971, com o retorno dos exames de admissão, pois as escolas não comportavam todos os alunos (NADAI, 1991).

Neste cenário, muitos professores perderam aulas e precisaram se deslocar entre mais de uma escola para poderem sobreviver, o que obviamente prejudicou o trabalho pedagógico. Todo esse caos trouxe conseqüências no que trata da profissionalização dos docentes, pois:

[...] Passou-se de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um momento que pode ser considerado como de desprofissionalização, uma vez que as condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 90).

Tudo isso ocorreu após o golpe militar de 1964, quando o cenário de cerceamento de direitos e liberdades colaborou sobremaneira para a intensificação das condições precárias de carreira e remuneração dos professores brasileiros.

Nos anos de 1970 o Brasil e o mundo viveram uma grande crise econômica, fruto de um colapso gerado pela superprodução do regime fordista-keynesiano, que acarretou em estagnação, não só do modo de produção capitalista, mas também no campo social e político, tendo conseqüências sobre o projeto de classe hegemônico, o da burguesia, bem como sobre a legitimidade política e cultural do sistema capitalista.

Como resultado deste cenário de crise, é posta em prática a estratégia de reestruturação produtiva do capital, que segundo Antunes (1999), é marcada pelo desenvolvimento de um novo padrão de acumulação, no qual a palavra de ordem é a

flexibilização. A consequência deste novo padrão é uma tendência generalizada de flexibilizar os contratos e o mercado de trabalho, assim como o processo produtivo e o regime de acumulação (ANTUNES, 1999).

O que este novo padrão de acumulação trouxe foram altos índices de desemprego estrutural (que é quando a quantidade de desempregados é maior que o quantitativo de trabalhadores que o mercado se propõe a contratar) junto com maior exploração do trabalhador, baixos salários e a desestruturação do poder sindical (ANTUNES, 1999). Para a educação, os efeitos deste novo modelo foram significativos e trouxe mudanças, não só curriculares, mas principalmente, na valorização do professor como profissional.

Ferreira Junior e Bittar (2006) analisaram que, ao longo dos vinte e um anos de duração do regime militar, a política educacional implementada afetou todos os níveis de ensino, alterou a sua fisionomia e provocou mudanças, ainda bastante presentes no panorama atual. Direcionado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que redundaram:

[...] no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2006, p. 1161).

Nesse contexto, a educação foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado, refletindo em suas políticas a ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, fazendo da escola um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2006).

Estas políticas tiveram impacto direto sobre a categoria dos professores, públicos estaduais, principalmente no que se referem a dois aspectos que foram determinantes, e alteraram significativamente a trajetória e composição desta categoria de profissionais: a) crescimento numérico de profissionais; e b) arrocho salarial que sofreram durante a vigência da ditadura. Ferreira Junior e Bittar (2006) consideram que esses dois fatores, contribuíram para tornar os professores a maior categoria profissional do país e lhe conferiu uma identidade de oposição ao regime. Desta forma, a categoria docente se diferenciou dos traços que a caracterizavam até então, sobretudo “[...] a de ter sido uma categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas médias e até da elite, não afeita à organização sindical” (p. 1162).

Durante a ditadura militar havia carência de desenvolvimento econômico, por isso se reivindicava uma educação que formasse para o trabalho e, em consequência, o sistema de educação precisou se adequar, passando a formar professores de maneira aligeirada com vistas

a atender a demanda crescente por estes profissionais. Desta forma, a formação do professor passou por empobrecimento, sendo priorizados cursos de curta duração com fragmentação do caráter teórico, com valorização maior de aspectos didático-metodológicos. A ênfase da formação dos professores estava no uso das tecnologias para ensinar, bem como nos métodos e técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo ensino aprendizagem (FIORENTINI, et.al., 1998).

Ainda de acordo com Fiorentini (et. al., 1998), diante da baixa escolaridade⁹ que passou a ser exigida para atuação no ensino de 1ª a 4ª séries, “a atividade docente passou a ser uma opção não valorizada em face de sua baixa remuneração e, conseqüentemente, escolhida, sobretudo por setores femininos com problemas econômicos menos prementes” (p. 12).

A baixa remuneração dos professores aliada à franca expansão do ensino básico, trouxe como conseqüências arrocho salarial, desvalorização do trabalho docente e a desvalorização desta categoria profissional, condição socioeconômica a que foi submetida a nova categoria docente pelas políticas da ditadura militar. Na análise de Ferreira Júnior e Bittar (2006), no caso brasileiro, a desvalorização 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 amealhado 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 conseqüências culturais (p. 1162).

Ferreira Júnior e Bittar (2006) asseveram que – com a expansão do ensino básico de 4 para 8 anos obrigatórios durante a ditadura militar – ocorreu aumento da quantidade de professores atuando neste nível de ensino e, em conseqüência disso, entre o final dos anos de 1970 e início dos de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus se constituíam numa categoria profissional consolidada, com um contingente numérico superior a um milhão de membros, e, foi no âmbito do ensino de 1º grau que se registrou o maior desenvolvimento orgânico da categoria docente.

Segundo Barreto (1982), “o Brasil possuía em 1982, segundo dados da PNAD, excluindo a zona rural da Região Norte, 899 mil professores de primeiro grau. Destes, 730 mil (81%) residiam na zona urbana e 169 mil (19%), na zona rural” (p. 13), e que, nesse período, a remuneração média mensal dos professores do ensino de 1º grau (público e privado) – levando

⁹ Segundo determinava o artigo 30 da Lei nº. 5.692/71, “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau”.

em consideração o nível de instrução e a média salarial nacional em dólares – era de US\$ 182,58.

As mudanças estruturais do Brasil e as conseqüentes reformas educacionais, então necessárias ao novo contexto de desenvolvimento do país, submeteram os professores brasileiros a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Monlevade (2000) analisa que neste período aprofundou-se:

[...] o processo de desvalorização salarial ao qual não se podia responder com movimentos ou disputas trabalhistas, já que estava suspenso pela Ditadura o direito de greve e os servidores públicos continuavam impedidos de se sindicalizar. A saída do Magistério, além do mecanismo individual de multiplicação de jornada e emprego, foi a “progressão funcional” via avanços estatutários, que se garantiam principalmente por tempo de serviço e titulação (p. 51).

A desvalorização salarial aliada à formação acelerada deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho dos professores do ensino básico, acarretando no processo da sua desvalorização, que foi ainda mais acelerado no final da década de 1970, culminando em mobilização, devido à perda de poder aquisitivo da categoria, com várias greves de professores estaduais entre 1978 e 1979. O processo de desvalorização do magistério desmistificou:

[...] as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2006, p. 1163).

Freitas (2002) analisa que a luta dos professores a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, contribuiu significativamente para a educação e para o modo de olhar a escola e o trabalho docente, pois colocou em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade, bem como a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

Observamos que durante os anos do regime militar foi intensificado o processo de desvalorização dos trabalhadores docentes, proporcionado pela significativa expansão pela qual passaram as redes escolares de 1º e 2º graus no Brasil, ocorrida de modo aligeirado sem o devido planejamento e investimento da parte do Estado.

Este processo de desvalorização foi também resultante da precarização das condições de trabalho, do rebaixamento salarial, da desqualificação, da perda de controle do

processo de trabalho, do desprestígio social da função, o que proporcionou a não diferenciação entre professores que atuavam na escola privada e os que atuavam na escola pública. Acerca deste processo, Tumolo e Fontana (2006, p. 10) analisam que o trabalho docente se aproximou do trabalho fabril, visto que “[...] foi gradativamente incorporando característica do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado, etc”.

Ainda que não produzam mais-valia de forma direta e seu trabalho seja considerado improdutivo (MARX, 1984), o processo de desvalorização do trabalho docente no Brasil contribuiu – em nossa compreensão – para que o professores se reconhecessem como classe trabalhadora, levando-os à organização como classe na luta pela melhoria de suas condições de trabalho e valorização profissional por meio da organização sindical, processo intensificado a partir da reabertura política nos anos de 1980.

1.4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

Marx (1996) considerava que as crises do capitalismo eram provocadas por uma ausência de procura ou de consumo efetivos, visto que o sistema capitalista não reconhece outro consumidor senão aquele que pode pagar. Engels argumentava que seria impossível explicar as crises capitalistas como fenômenos que sempre existiram, pois desde que há classes exploradoras existem classes exploradas. Desta forma:

O subconsumo das massas é uma condição necessária de toda a sociedade baseada na exploração, incluindo, portanto, a sua forma capitalista; mas é o modo específico de produção capitalista que gera as crises. O subconsumo das massas é, assim, uma condição necessária das crises, e joga no seu desenvolvimento um papel há muito reconhecido (BENSAID, 2009, p.13).

De acordo com Marx (1996), o contínuo desenvolvimento do sistema capitalista produzia ciclos inevitáveis e próprios do sistema, que se resumiam em produção fabril, saturação e estagnação. Junto a isso havia também períodos de prosperidade, superprodução, crise e estagnação, sempre demarcados por crises, mais ou menos profundas. Em suma:

[...] A enorme capacidade de expansão aos saltos do sistema fabril e sua dependência do mercado mundial produzem necessariamente produção fabril e conseqüente saturação dos mercados, cuja contração provoca estagnação. A vida da indústria se transforma numa seqüência de períodos de vitalidade média, prosperidade, superprodução, crise e estagnação (MARX, 1996, Tomo 2, p. 83).

Após a segunda guerra mundial, ocorreu um período de significativa expansão econômica do capitalismo, interrompida na década de 1970, quando dois choques sucessivos nos preços mundiais do petróleo trouxeram sérias dificuldades para os países capitalistas, que provocou o endividamento dos países subdesenvolvidos, como o Brasil. Lombardi (2010) analisa que essa crise não tardou em manifestar suas características clássicas com: “[...] taxas de lucratividade fortemente decrescentes, queda e quebra no mercado de ações, alta contínua da inflação nos países desenvolvidos” (p. 32).

Foi nesse contexto que surgiu um forte movimento contra as ideias keynesianas, predominantes durante o período de desenvolvimentismo do regime militar no Brasil. Nesse intervalo ganhou força o discurso da ortodoxia liberal, que se reivindicava contra a intervenção dos Estados nacionais na economia, ressaltando que:

[...] a “mão invisível” do mercado funcionava mais adequadamente que os controles governamentais e as restrições ao livre fluxo de mercadorias, com a economia globalmente liberalizada. No receituário "neoclássico", não havendo intervenção econômica governamental, as economias nacionais e a economia mundial operariam de forma eficiente, conforme os modelos dos mercados "perfeitamente competitivos" (LOMBARDI, 2010, p. 32).

Foi neste cenário que ocorreu a transição política durante os anos de 1980, de um regime autoritário de base militar para uma alternativa democrática de base civil, no bojo de um conjunto de crises que demarcaram tanto sua natureza como seus impasses. A crise envolveu o padrão anterior de articulação entre capitais locais (privado e estatal) e o capital internacional, visto que:

[...] a forma existente de agregação e representação de interesses econômico-sociais gerados em uma sociedade cada vez mais complexa; e a relação entre setor público e privado no processo de desenvolvimento capitalista. Tais crises se condensam no núcleo político da sociedade, pondo em xeque não só o regime que se busca substituir, mas a própria forma de Estado, o Estado Desenvolvimentista (SALLUM JR. e KUGELMAS, 1991, p. 145).

Com a crise do capitalismo internacional, acentuada durante os anos de 1980, e que afetou o Brasil, as consequências imediatas foram a impossibilidade dos programas econômicos implantados superarem os sérios problemas de ordem econômica e social, herdados do governo militar, produziu um clima de descontentamento, que facilitou o advento do neoliberalismo (KRAWCZYK, 2008).

De acordo com a teoria neoliberal, a crise não é do capitalismo, mas sim do Estado, e a estratégia para superação da crise, seria a reforma ou a diminuição da atuação deste ente, sendo o mercado responsável por superar suas falhas. Assim, a lógica do mercado, deve

prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2011).

Mészáros (2011) defende a tese de que as crises do capitalismo não se encontram no Estado, mas se constitui em uma crise estrutural do capital e são as estratégias de superação da crise, como o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via, que redefinem o papel do Estado. Segundo Mészáros (2011, p. 795-796) a crise estrutural do capital tem:

- 1 – caráter universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
- 2 – seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
- 3 – sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir, permanente – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- 4 – em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de desdobramento poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força.

A crise estrutural do capital se caracteriza por impactar a totalidade social e todas as relações com as partes que engloba, o conjunto desta formação social em seus multifacetados aspectos e determinações, coloca em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e troca por algum complexo alternativo (ROSSI, 2018).

Segundo Freitas (1995), as crises são benéficas para o sistema do capital, pois possibilitam explorações mais efetivas por meio de altas taxas e ao mesmo tempo empréstimos com juros altos, demissões com admissões por salários mais baixos, fazendo com que o capitalismo atinja os seus objetivos mais facilmente. Nesse contexto, “Procura-se colocar como referência a própria ‘ausência de referência’, caracterizando a incerteza como única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social” (FREITAS, 1995 p. 120).

Nesse contexto de crise, a contraofensiva do capital usou de todos os seus instrumentos políticos e financeiros para implementar seus objetivos fundamentais, que seriam segundo Lombardi (2010):

[...] derrotar a classe operária, bloqueando as possibilidades de sua ofensiva, inclusive desmantelando as estruturas, as instituições e as conquistas resultantes do Estado de Bem-Estar Social; reestruturar o capitalismo internacional, abrindo espaço para a livre operação do capital financeiro especulativo, das grandes corporações transnacionais e das potências capitalistas; possibilitar o livre fluxo de investimentos e de comércio de bens e serviços; garantir o controle e a apropriação de recursos naturais estratégicos – fontes de energia, água e a biodiversidade – viabilizando a exploração de força de trabalho barata, em nível global; implementar uma reorganização internacional, com a formação de megablocos econômicos que repartam entre si os recursos, os territórios, a força de trabalho e os recursos financeiros; estabelecer alianças estratégicas para controlar os mercados globais, implementando uma nova redefinição geoeconômica e geopolítica, estabelecendo uma nova partilha do mundo entre os grandes impérios capitalistas; enfim, submeter os Estados nacionais à lógica da globalização financeira, eliminando o seu papel regulador e sua obrigação de procurar o bem-estar das sociedades locais (p. 33).

A crise estrutural do capital atinge diretamente a educação, uma vez que é uma área que se constitui em um complexo advindo do trabalho, bem como é uma das instâncias da sociedade que contribui, direta e indiretamente, com o capitalismo por meio da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Acerca deste processo, Meszáros (2011, p. 35) assevera que a educação serviu, nos últimos 150 anos:

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

Amparado pelo discurso de que a culpa pelas crises do capitalismo era do Estado, a partir dos anos de 1990, o governo federal assume um discurso de que o modelo do Estado brasileiro nas últimas décadas, ancorado em forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais, seria o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial, a solução para isso passaria pela urgente reforma do Estado. Bresser Pereira, então Ministro da Administração e Reforma do Estado, argumenta que face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, a partir dos anos 1970, o Estado brasileiro entrou em crise e:

[...] se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. [...] esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7-9).

Neste processo de reforma do Estado brasileiro, o governo identificou os quatro maiores problemas a serem enfrentados para cumprir a meta da reconstrução do Estado, a saber:

[...] o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade. Com o objetivo de sanar estes problemas e de “quebrar com o clientelismo e o burocratismo”, a intervenção do governo nos programas de infra-estrutura foram realizados em parceria com a iniciativa privada; os programas sociais foram descentralizados administrativamente para as esferas subnacionais e em parceria com o terceiro setor; e o controle das políticas sociais tem ocorrido através das agências reguladoras. Assim, o projeto de reforma do Estado brasileiro está ancorado sob três eixos básicos: a privatização, a publicização e a terceirização (SILVA, 2001, p. 05).

As mudanças na educação básica brasileira, no contexto da reforma do Estado, tiveram como base as orientações dos organismos internacionais, de ordem neoliberal, mais especificamente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Outra orientação seguida foi o documento da Cepal (1993), que colocou a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade, ligado à equidade, bem como o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de 1996, conhecido como Relatório Jacques Delors. Estas orientações encontraram eco no Brasil, a partir do marco regulador da reforma educacional, consubstanciado no Plano Decenal de Educação, de 1993 (SILVA, 2001).

O Plano Decenal de Educação apontava, em relação aos professores, a deficiência na formação inicial, bem como a necessidade de formação continuada, mudanças nos processos de seleção, admissão e lotação, e da implementação de política salarial e de carreira que os contemplasse. De acordo com o documento:

O salário médio dos professores de primeiro grau não atinge US\$ 200 mensais. Apresenta, no entanto, grandes variações entre regiões e sistemas de ensino. Esses padrões de remuneração tornam pouco atraente a carreira, pois são, em geral, inferiores aos de outros segmentos profissionais que apresentam média de escolaridade inferior a dos professores. A escolaridade média do professor de primeiro grau, especialmente nas regiões mais pobres, é inferior ao segundo grau completo (BRASIL, 1993, p. 24).

Nesse contexto, as políticas educacionais deveriam estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993). Para atingir tal objetivo, as reformas políticas na educação deveriam considerar:

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico-tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional; e, finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL, 1993).

No que se refere aos professores, as orientações da Cepal eram direcionadas no sentido de pensar em “[...] políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito” (CEPAL, 1993).

O compromisso firmado pelo Brasil em Jomtien não previa um atendimento amplo, como o garantido no texto constitucional de 1988, mas uma educação mínima, e as reformas educacionais levadas a cabo nos anos de 1990, seguiram sob essa perspectiva. Entretanto, Oliveira (2003) considera que é possível observar nessas reformas:

[...] um reforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos (p. 22).

Este reforço à educação formal dos trabalhadores brasileiros se justificaria, devido ao problema da brutal desigualdade social, característica comum dos países da América Latina, e também pelo raciocínio que considera que “as sociedades com alto índice de desigualdade econômica apresentam maiores entraves ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Nesse contexto é que surge – como um efeito em cadeia – a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, assim como dos gestores e, ganha protagonismo o discurso da carreira docente, da profissionalização do ensino e do desenvolvimento profissional. Na educação básica, ganha visibilidade o destaque à formação continuada ou em serviço para a docência, delimitada pelo Estado por meio da instituição de instrumentos legais e programas governamentais. Como consequência deste processo, elevam-se os docentes da educação básica à categoria de “profissional da educação” e os inserem no grupo de “trabalhadores da educação”, o que abre o debate sobre a profissionalização da docência e a formação do profissional para atuar nesta função (CÁRIA e OLIVEIRA, 2016).

A análise desse contexto de mudanças no perfil profissional dos docentes nos permite inferir que havia certo consenso em torno da necessidade da profissionalização docente, mas com a compreensão de tal profissionalização como resultante de mera capacitação técnica. Difunde-se a ideia de que a identidade profissional não seria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas sim pelo conhecimento transmitido, absorvido e certificado em instâncias consagradas a esse fim, as universidades (OLIVEIRA, 2003).

Associações e entidades de classe dos professores, tais como: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também se mostraram preocupadas com:

[...] as expectativas depositadas na profissionalização da docência [para isso] centram suas discussões nos referenciais teórico-metodológicos, definidos pelas políticas educacionais cuja finalidade é articular princípios em torno das categorias como parte do processo de formação e profissionalização docente (MEDEIROS e RAMALHO, 2010, p. 02).

Assim, o que definiria se o professor é ou não profissional não seria o seu trabalho em sala de aula, no chão da escola, na relação e troca de saberes cotidianas com seus alunos, mas sim seu currículo e seu histórico de participação em programas de formação e a quantidade de diplomas e certificados que possui. Oliveira (2003) argumenta que tais condições, dadas pelas políticas neoliberais, consagram o entendimento de que:

A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho, não é na escola que se aprende a ser professor, mas na universidade e nos centros de formação. A formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio da observação e da teorização sobre a prática escolar (p. 30-31).

Percebemos nessa concepção, que prioriza a formação como fator fundamental para a profissionalização do professor, certo contempto pelo aprendizado que ocorre na prática concreta do fazer docente, no chão da escola. Em nossa acepção, é a superlativação da matriz de competências profissionais, que fundamentaria os programas de capacitação profissional de docentes, a partir da implementação das reformas na educação.

Acerca deste processo, Oliveira (2003) assevera que a noção de competência passou a ser assumida no Brasil como um ideal a ser perseguido na formação dos trabalhadores e indivíduos em geral, contrapondo-se à tese da qualificação. A diferença entre os dois pode ser assim descrita:

[...] a qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação. Melhor dizendo, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Nesse contexto, a luta dos docentes passa a ser por profissionalização consubstanciada para além da mera qualificação, e concebida em contraposição à ameaça de desvalorização definitiva da categoria, caracterizada por alienação de concepção,

proporcionada pela perda de autonomia no seu trabalho e da noção de integridade do processo (OLIVEIRA, 2003).

As reformas neoliberais dos anos de 1990 trouxeram consequências que acarretaram no aligeiramento da desvalorização dos professores brasileiros. Esta desvalorização é aprofundada pelas condições de contratação dos docentes, visto que apesar de efetivos e temporários realizarem trabalhos iguais ou similares:

[...] o docente temporário, devido ao seu vínculo empregatício instável e à rotatividade, inerente à sua contratação, acaba tendo sua condição de trabalho mais precarizada, se comparado com os estatutários, diante da incerteza sobre seu futuro profissional e da dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua (FERREIRA e ABREU, 2014, p. 133).

Ferreira e Abreu (2014) também destacam que a existência de diversos vínculos empregatícios no âmbito do magistério público representa estratificação e fragmentação da classe, pois ainda que:

[...] efetivos e temporários sejam professores da rede estadual, por possuírem diferentes vínculos trabalhistas, não comungam dos mesmos interesses e não lutam pelos mesmos ideais, o que enfraquece o poder reivindicatório e a organização da categoria (FERREIRA e ABREU, 2014, p. 133).

Vicentini e Lugli (2009, p.69) caucionam que a “instituição de concursos para a seleção de docentes inicia-se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas em Portugal e suas colônias [...], o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760”. Aprofundaremos a discussão sobre esse processo no próximo tópico.

1.5. REFORMAS NEOLIBERAIS NA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990 ocorreu a implantação de políticas de inspiração neoliberal, iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio da aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em novembro de 1995. Elaborado por Bresser Pereira, titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), o documento foi o marco do início da reforma, que foi orientada pelas políticas neoliberais, e propôs centralmente a estratégia de retração do Estado, ampliando espaços para as relações com o mercado em detrimento dos interesses públicos e dos direitos sociais da maioria dos cidadãos (LARA e MARONEZE, 2008).

Lara e Maroneze (2008) analisam que a reforma foi implantada com base no discurso de que:

[...] o investimento em educação, em especial na educação básica, seria um fator preponderante para que os países periféricos melhorassem a condição econômica e social e reduzissem os níveis de desigualdade. Desse modo, fez-se necessário reformar a educação a fim de garantir um sistema educacional eficiente e produtivo, capaz de amenizar a pobreza nesses países (p. 406).

A redefinição do papel do Estado possibilitou ao Brasil, assim como a outros países periféricos, articular medidas de ajuste estrutural com vistas à inserção do país na nova ordem mundial, e a educação não foi excluída deste processo. A reforma na educação se expressou e consolidou no longo tempo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em que se produziu um impasse entre dois projetos educacionais antagônicos, um originário das lutas pela democratização do país – e que daria continuidade às conquistas presentes na CF/88 – e outro, consolidado no contexto das tendências internacionais – que se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o país. Este impasse foi superado com a intervenção do Executivo na tramitação da referida lei no Congresso, que resultou na promulgação, em 1996, do projeto que contava com o apoio dos organismos internacionais, de alguns governos estaduais e municipais alinhados com as ideias defendidas pelo Executivo e dos proprietários de grandes escolas privadas (CURY, 1997, SAVIANI, 1998).

O termo “reforma” aparece na literatura marxista em contraposição ao termo “revolução”, se constitui em um vocábulo que designa uma posição, um momento na transição do capitalismo para o socialismo. Com o passar do tempo, o reformismo se caracterizou como um movimento que se contrapôs à alternativa revolucionária. Bottomore (1983) avalia que os defensores do reformismo buscavam:

[...] em primeiro lugar, vencer a batalha pelo controle majoritário do Estado democrático e, em seguida, valer-se de sua posição como governo democraticamente eleito para superintender uma transição pacífica e legal para o socialismo (p. 313).

Desta forma, a reforma educacional é discutida como um processo de mudança, que ocorre nos marcos do capitalismo, no âmbito da esfera pública e que pressupõe a legitimidade dos envolvidos, prega a otimização dos recursos disponíveis por meio de maior racionalidade administrativa, se caracterizando, muitas vezes, como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto (OLIVEIRA, 2003).

Carnoy e Castro (1997) fazem uma classificação das reformas apresentando-as como macrotécnicas e microtécnicas, macropolíticas e micropolíticas, para subsidiar suas análises sobre as relações entre o trabalho na sociedade capitalista. Tal classificação objetiva, segundo os autores, demonstrar os reais efeitos das reformas educacionais, visto que apresentam

grande variação, e muitas vezes, “seus resultados são mais limitados do que a linguagem da alteração parece querer expressar” (p. 21). Ainda segundo Carnoy e Castro (1997), as reformas educacionais mais abrangentes são as macropolíticas, porque representam alterações da gestão e do controle do ensino.

O texto aprovado da LDB de 1996 limitou direitos consagrados na CF/88, restringindo “o direito fundamental de todos à educação” ao “direito à educação obrigatória”, ainda que tenha aumentado a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos. Estes argumentos, aliados à diminuição da responsabilidade e do papel do Estado no atendimento à educação com a inversão de responsabilidade do Estado em relação à família – colocando-a em primeiro lugar – deu sustentação à reforma na educação (CURY, 2002).

A CF/88 e a LDBEN/1996 trouxeram algumas garantias para os docentes brasileiros, compreendidas como direitos a serem assegurados a estes profissionais, porém com as reformas educacionais dos anos de 1990, tais garantias receberam novos contornos, sendo em parte descaracterizadas em sua intencionalidade inicial. Em nosso entendimento, isto se deve aos acordos internacionais e ao compromisso assumido pelo pagamento da dívida externa brasileira, fatores que contribuíram para delimitar os gastos sociais, especialmente da educação, que junto com a saúde agregavam maior volume de recursos. Neste novo cenário, a educação pública passa a ser vista como uma prestação de serviço e não como um direito do cidadão com vistas a garantir o desenvolvimento social do país.

A CF/88 prevê como uma das bases do ensino público, o princípio da valorização dos profissionais da educação, para isso lhes é garantindo no artigo 206 do inciso V: planos de carreira com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Contudo, essas garantias são postergadas, e sua concretização é delegada à promulgação de leis complementares posteriores.

Frigotto e Ciavatta (2003) analisam o cenário das reformas implementadas a partir dos anos de 1990, como uma nova fase de intensas mudanças nos diversos setores da sociedade, no qual a educação deve atender às exigências impostas pela reestruturação produtiva e da reforma do Estado, onde avaliam que os protagonistas das reformas seriam os organismos regionais e internacionais, vinculados aos mecanismos de mercado, que agiriam como representantes encarregados, em última instância, de:

[...] garantir a rentabilidade do sistema capital das grandes corporações internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados Nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semi-periférico (p. 96).

As políticas de reforma adotadas no Brasil a partir da década de 1990 introduziram uma nova lógica, que atingiu não só a organização, gestão e regulação da educação, mas que teve ruídos também na estrutura federativa de organização do Estado brasileiro, consideravelmente afetada neste processo, principalmente no que se referem às competências de cada ente federado.

Desde a institucionalização do regime federativo no Brasil, as instâncias federadas lutaram pelo aumento de sua autonomia, na medida em que demandavam que isso acontecesse sem a diminuição das responsabilidades do poder central da União, principalmente no que se refere ao aspecto financeiro. Ao longo de todo o século XX, não se construiu um projeto de educação nacional, com isso a educação escolar se desenvolveu segundo interesses e evoluções regionais, constituindo diferentes redes de ensino descentralizadas e autônomas em cada um dos estados, em momentos distintos e com características específicas (CARBONARI, 2004).

Nos anos de 1990, a reconfiguração do papel do Estado sob a lógica neoliberal acresceu-se a esta histórica tensão, o que resultou para a educação em um processo de recentralização/descentralização, no qual o Estado concentrou a direção e o controle de todo o sistema e passou a partilhar o provimento desse serviço com a sociedade. Foi neste cenário que se delineou a reforma educacional, cujo vetor principal foi uma nova organização do sistema nacional, que se caracterizou pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comuns para todo o país (KRAWCZYK, 2008).

Desta feita, as responsabilidades entre os entes federados ficaram divididas da seguinte maneira:

A União (governo federal) ficou responsável pela definição das diretrizes gerais para uma educação de qualidade e pela avaliação dos resultados, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e municípios sobre a gestão e o provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental (KRAWCZYK, 2008, p. 53).

Essa proposta de distribuição de responsabilidades foi questionada por setores progressistas, não pela possibilidade de descentralização que ela continha, mas porque inviabilizou o regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo, tão importante para esses setores na luta pela democratização, e que havia sido previsto na CF/88. A rejeição à

proposta deveu-se à centralização da gestão pública que ela trazia, bem como à associação com um governo forte e interveniente com o autoritarismo e a exclusão social (KRAWCZYK, 2008).

A reforma educacional brasileira implementada na década de 1990, contemplou uma distribuição de funções entre os diferentes níveis governamentais e dos recursos para a educação consubstanciada na lei que criou o Fundef, que definiu não só o percentual de recursos estaduais e municipais que comporiam o Fundo, mas também as competências e responsabilidades pela oferta, manutenção e controle do ensino fundamental em diferentes jurisdições. Com essas ações buscavam-se eliminar:

[...] a relação concorrencial, não-cooperativa, existente entre as três esferas de governo, decorrente de problemas na arrecadação, distribuição e execução de recursos entre elas, em oposição à premissa do regime de colaboração firmado na CF 88 (KRAWCZYK, 2008, p. 54).

Estudiosos, como Guimarães (2004) e Neves (1999), consideram que a distribuição de responsabilidades e atribuições possibilitada pelo Fundef se configurou na prática em recentralização de poder, capitaneada pelo Executivo federal, e expressou a supremacia desta instância governamental sobre as demais, pois os municípios se viram obrigados a assumir o ensino fundamental e redefinir suas prioridades educacionais, visto que o cenário em caso de negativa era de ameaça de perda de sua própria arrecadação, que comporia o Fundef estadual.

Quando da implementação do Fundef, houve resistência dos governos estaduais e municipais, em virtude da alteração proporcionada pelo Fundo do preceito constitucional do regime de colaboração entre as diferentes instâncias federativas, por meio da regulamentação da distribuição de responsabilidades e atribuições na educação. Os estados e municípios que apresentaram maiores resistências foram aqueles que:

[...] em virtude da demora na regulamentação daquele preceito, haviam ampliado suas redes de ensino fundamental, creches, educação infantil, de educação de jovens e adultos e de ensino médio, seguindo a ótica do regime de colaboração original inscrito na CF 88 (KRAWCZYK, 2008, p. 54).

A categoria docente também resistiu a este processo, devido, principalmente, à constatação de que a transferência das escolas estaduais de ensino fundamental para o município não lhes garantiria os mesmos salários e benefícios que recebiam das administrações estaduais, fato que se confirmou por pesquisas realizadas no país (BASSI, 2001; GEMAQUE, 2004; GUTIERRES, 2010).

As consequências da reforma – que focalizou apenas a universalização do ensino fundamental, seguindo diretrizes regionais dos organismos internacionais, encontrou respaldo

no consenso existente na sociedade sobre a necessidade de acabar com os altos índices de analfabetismo infantil, repetência e evasão escolar – foram sentidas com maior peso pelos estados e municípios, pois:

Esta universalização ficou sob responsabilidade quase exclusiva dos municípios e a redistribuição dos recursos para obtenção deste objetivo foi atrelada à matrícula, visando incentivar ações municipais para incorporar segmentos em idade escolar que estavam fora da escola (KRAWCZYK, 2008, p. 54).

Este modelo trouxe como consequências muitas irregularidades nas prestações de contas municipais e o inchamento do número de matrículas pela inclusão de alunos-fantasmas, mas também se observou o aumento da transparência na prestação de contas públicas da educação, devido à ampliação à população em geral do acesso aos dados financeiros e do tratamento mais cuidadoso das informações (BASSI, 2001; DAVIES, 1999).

Krawczyk (2008) considera que, apesar da redistribuição dos recursos em nível estadual entre estado e municípios ter possibilitado maior equalização no custo aluno, isso não eliminou as desigualdades e trouxe também como consequência da nova dinâmica redistributiva a alteração dos investimentos municipais no ensino fundamental, pois municípios que possuíam redes de ensino consolidadas antes da implantação do Fundef, com investimentos superiores ao estabelecido em lei, se viram obrigados a diminuir estes recursos. Em contrapartida, os municípios que criaram suas redes de ensino fundamental a partir do Fundef, passaram a contar com mais verbas.

Desta feita, podemos inferir que a organização da educação pública no Brasil, a partir da instituição da política de fundos para o financiamento da educação com o Fundef, consolidou desigualdades historicamente configuradas, pois as redes de ensino se limitaram ao desenvolvimento socioeconômico de cada unidade da federação, socializando-se, em muitos casos (principalmente nas regiões Norte e Nordeste), a pobreza (MENDES, 2012).

Estas diversidades e desigualdades se manifestaram durante a década de 1990, em vários âmbitos da gestão educacional, tais como: no acesso dos municípios e das escolas às informações sobre a reforma; na capacidade de atendimento à demanda; e no desempenho de cada rede de ensino (DAVIES, 1999; GEMAQUE, 2004).

Os mentores da reforma justificavam a municipalização do ensino fundamental pela via do Fundef, com o argumento de que possibilitaria melhoria da qualidade da educação pelo uso mais adequado dos recursos materiais e humanos, pois a administração estaria mais próxima das necessidades da comunidade, o que representaria, ainda, a racionalização da gestão do sistema educacional. Krawczyk (2008) analisa, como impactos do Fundef, que:

[...] a implantação [...] reforçou a desigualdade entre os municípios ao desonerar o governo da União do provimento de verbas próprias para a educação e ao transferir as responsabilidades financeiras para um conjunto de instâncias federadas que possuíam condições muito díspares de investimentos (p. 57).

Mendes (2012) avalia que o principal problema do Fundef foi o fato de não ter agregado dinheiro novo ao financiamento da educação básica, ao mesmo tempo em que focalizou os investimentos no ensino fundamental. Ainda segundo a autora, em suma, o Fundef foi um mecanismo de redistribuição de recursos previamente existentes e, anteriormente vinculados à educação, o único dinheiro novo era a complementação da União. Outro legado do Fundef foi que:

A municipalização do ensino fundamental avançou no Brasil, principalmente nas regiões mais pobres, Norte e Nordeste, propulsionada pelos recursos vinculados a esta etapa de ensino. Deste modo, na maioria dos casos, não houve planejamento dos municípios, que assumiram estas matrículas sem as condições infraestruturais necessárias (MENDES, 2012, p. 176).

As consequências do Fundef para os professores foram tanto positivas quanto negativas. O saldo positivo do Fundo para os professores foi o aumento da atratividade da carreira docente em localidades onde o professor não recebia sequer o salário mínimo, bem como a possibilidade de qualificação em nível superior do corpo docente, ambos proporcionados pelos recursos do Fundo. O ponto negativo principal foi o processo acelerado de municipalização do ensino fundamental, estimulado por vários governos estaduais, na maioria das vezes sem o planejamento necessário (MENDES, 2012).

Semeghini (2001) ao analisar dados estatísticos acerca dos primeiros anos de implantação do Fundef, nos chama atenção para alguns avanços propiciados pelo Fundo, no que se refere aos professores brasileiros. O autor observa que, antes de 1998 apenas 23% das redes de ensino desenvolviam atividades voltadas à capacitação de professores leigos, em junho do ano 2000, 73% das redes de ensino o faziam. Esse avanço foi consequência da permissão legal de utilização de parte da parcela de 60% do Fundef (vinculada ao pagamento do magistério), para fins de habilitação de professores leigos (SEMEGHINI, 2001).

Outra consequência positiva dos primeiros anos de implantação do Fundef foi o aumento da remuneração média dos professores das redes públicas, que cresceu 29,5%, entre dezembro de 1997 e junho de 2000. Semeghini (2001) observou que as duas categorias funcionais mais representativas da categoria docente, os profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal e os possuidores de diploma de curso superior com licenciatura

plena alcançaram, nesse curto período, elevações salariais de magnitudes próximas, entre 23% e 27%, respectivamente. Com isso:

A remuneração média nacional dos professores com Nível Médio Completo na modalidade Normal que, em dezembro de 1997, era de R\$578,00 para a jornada de 40 horas, passou a R\$710,00 em junho de 2000. Já os docentes de formação Superior com Licenciatura Plena passaram de R\$1.005,00 para R\$1.278,00, no mesmo período e para idêntica jornada (SEMEGHINI, 2001, p. 16).

Essa melhoria na remuneração beneficiou mais os professores das regiões Norte e Nordeste, que obtiveram elevação salarial média de 35% e 59,7%, respectivamente. As demais regiões apresentaram os seguintes aumentos médios: Centro-Oeste, 27%; Sudeste, 24% e na região Sul, 22% (SEMEGHINI, 2001).

As consequências do Fundef foram bastante significativas para os municípios brasileiros, pois os recursos do Fundo impulsionaram o processo de municipalização das matrículas do ensino fundamental. A descentralização ocorreu, devido a esperança de melhoraria do gerenciamento dos recursos a partir do momento que os municípios assumissem toda esta etapa de ensino (FRANÇA, 2014).

Mendes (2009) avalia que o Fundef atingiu os principais objetivos aos quais se propôs, pois ao focalizar recursos no ensino fundamental exerceu importante impacto sobre o ensino fundamental, principalmente no que se refere à:

[...] elevação do grau de escolaridade dos professores, do aumento da duração dos turnos de aula, do total de alunos matriculados, do número de professores em atividade, bem como da redução do atraso escolar ao substituir prioridades (favorecendo, com isso, as despesas com professores e alunos em detrimento das despesas com infra-estrutura), além de estimular a municipalização do ensino (p. 49).

O Fundef manteve sua vigência até 2006 e, antes de sua finalização, havia movimentação por sua continuidade ou substituição. Com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2003, houve a expectativa do envio de mensagem de Emenda Constitucional que alterasse a configuração do Fundef, visto que a bandeira de campanha do então novo governo era a inclusão social, apresentada em seu programa de governo, onde figurava, entre outros elementos, o compromisso de implantação de um fundo que abarcasse todas as matrículas da educação básica (MENDES, 2012).

Entretanto, seguindo o exemplo de seu antecessor, a gestão de Lula em seus primeiros anos, já sinalizava para a conformação das ações do governo, comprometido com a priorização do ajuste fiscal; fixação de metas de inflação; responsabilidade fiscal; e geração de

superávits primários. Neste cenário foi formulado e implementado o Fundeb, que será assunto de nosso próximo tópico.

1.6. A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO FUNDEB

O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, na qual se mostra de forma clara a intenção de manter a questão da valorização profissional do magistério como categoria central. Sendo assim, a Lei nº. 11.494/2007, que regulamentou este Fundo, passou a especificar quais seriam as responsabilidades de estados e municípios com a política de valorização dos profissionais da educação, a saber:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III – a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Além desses aspectos, a Lei do Fundeb também definiu, em seu artigo 41, um prazo para o poder público fixar o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica (agosto de 2007).

Após a Lei do Fundeb entrar em vigor, havia ao menos três projetos de lei (PLs) que tratavam acerca do PSPN, os PLs tramitaram por mais de um ano no Congresso Nacional. Foram eles:

[...] o PL 7.431/06, que propunha como salários mensais iniciais R\$ 800,00 para os professores formados em nível médio na modalidade normal, e de R\$ 1.100,00 para os que possuísem formação superior, em jornadas de 40 horas semanais, com 2/3 desta carga horária em sala de aula com alunos; o PL 619/07, proposto pelo MEC, que tinha como ponto importante o resgate do Acordo e do Pacto Nacional de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, os quais propunham fixar um PSPN de R\$ 300,00 por uma jornada de 40 horas, para profissionais com formação de nível médio e carga de hora atividade de 25%. [...] O terceiro PL foi uma emenda substitutiva global do deputado Ivan Valente ao substitutivo do relator (art. 619/07) e que definia, no art. 1º, um PSPN do magistério público (esse abrangendo as atividades docentes e de suporte) de R\$ 1.565,61 para os formados em nível médio na modalidade normal por jornada de 20 horas [...] e em seu parágrafo único estabelecia 1/3 da jornada para atividade extra-classe (CAMARGO et.al., 2009, p. 344-345).

O texto aprovado em 16 de julho de 2008 e que se constituiria na Lei n.º 11.738/08 (Lei do Piso), fixou o valor do PSPN em R\$ 950,00, sendo considerado como o valor abaixo do qual os estados, municípios e o Distrito Federal não poderiam estipular o vencimento inicial

das carreiras do magistério público da educação básica, considerada a formação do professor em nível médio na modalidade normal (art. 62 da LDB). Chama a atenção o fato de o texto aprovado ter desconsiderado diferenciação salarial entre os professores com formação de nível médio e aqueles de nível superior, ao contrário do que propunha o PL 7.431/06.

A carga horária semanal considerada para o piso foi de 40 horas de trabalho semanais, podendo compreender as vantagens pecuniárias existentes. A lei estabelecia ainda, que, a partir de 2009, o valor do piso deveria ser atualizado a cada ano no mesmo percentual estabelecido pelo Fundeb para o valor aluno-ano das séries iniciais do ensino fundamental, reajustado de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

Desta forma, todos os vencimentos dos profissionais do magistério (aqueles em início ou em qualquer outro ponto de sua carreira, mesmo daqueles que se encontrassem em jornadas distintas) deveriam ser corrigidos de modo proporcional ao valor do então novo piso. Para isso, as administrações deveriam adequar o valor do piso (e das aposentadorias) a partir de 2008 e os ter integralizado até 2010 (CAMARGO et.al., 2009).

As administrações estaduais e municipais que não tivessem condições de realizar o PSPN, deveriam acionar a União para complementar a integralização, devendo obrigatoriamente justificar sua necessidade. Os planos de carreira existentes à época ou que seriam construídos deveriam ser adequados até o final do ano de 2009. Um fator que chamou a atenção com relação ao PSPN foi o fato de que o piso não contemplaria os demais trabalhadores em educação, apesar da Lei do Fundeb anunciá-los também como alvo de valorização. Outro elemento que passou por alteração no processo final de negociação da lei do piso, no Congresso Nacional, foi o tempo destinado para hora atividade (CAMARGO et.al., 2009). Acerca disso, Camargo, (et. al., 2009) analisa que:

A lei 11.738/08 fixou o “limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (art. 2º, parágrafo 4º). Tal dispositivo tem forte impacto nas redes municipais e estaduais, pois demanda contratação de novos profissionais; além dos impactos inegáveis para os inúmeros planos de carreira em curso (ou a serem construídos) no país (p. 345).

Outro dispositivo legal instituído, com a finalidade de se adequar ao Fundeb, foi a Resolução nº 02 CNE/CEB, que fixava as diretrizes para a construção dos planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica pública. Esse documento substituiu a Resolução nº 03/1997, que até então regulamentava essa questão.

A Resolução nº 02 CNE/CEB apontava que a elaboração dos planos de carreira deveria ser feita com base em alguns princípios, tais como: “IV – reconhecimento da

importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (CNE/CEB, 2009).

No entanto, a Resolução nº. 02 não avança em relação à anterior no que se refere a alguns temas, como por exemplo, às horas-atividades da jornada, pois ainda que preveja que a jornada do professor devesse ser, preferencialmente, de tempo integral, com no máximo 40 horas de trabalho semanais, com a ampliação gradativa da parte da jornada destinada às horas-atividade, ressalta que se assegurasse, no mínimo, aquilo que vinha sendo destinado para essas atividades pela resolução anterior. A Resolução nº. 02 toca em outro ponto importante que se refere a revisão salarial anual dos salários iniciais dos professores, visando garantir seu poder aquisitivo, algo a ser assegurado pelos planos de carreira.

Freitas (2007) assevera acerca do estabelecimento de diretrizes para a construção de planos de carreira para professores do magistério público, visando a reestruturação da carreira docente no Brasil que a:

[...] aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política. (FREITAS, 2007, p. 1223).

O Fundeb avançou em relação ao Fundef ao propor a valorização por meio do estabelecimento de um Piso Nacional para os professores, que garantiu na prática a elevação dos salários destes profissionais em âmbito regional e local (MENDES, 2012). Outro fator positivo foi o estabelecimento de valores de complementação da União nos anos iniciais de vigência do Fundo até atingir 10% mínimo para essa contribuição, o que colaborou para a garantia de pagamento do valor do piso nacional para os professores naqueles estados e municípios que não atingissem valores suficientes para tal. No entendimento de Rossinholi (2010), pode-se afirmar que:

[...] o Fundeb contribuiu para esse objetivo ao aumentar o valor mínimo por aluno e aumentar o número de estados a receber a complementação, uma vez que os recursos arrecadados pela União passam a ser utilizados, em percentual maior que o Fundef, em regiões mais pobres, sendo uma forma de estimular a redução das desigualdades regionais (p. 126).

Contudo, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que o baixo valor por aluno, bem como os reajustes do PSPN, feitos ao longo dos anos – sempre desconsiderando a atualização anual desse valor – unidos ao baixo comprometimento da União, foram fatores que colaboraram para que alguns estados (em virtude de suas receitas próprias) permanecessem com um valor por aluno acima dos demais (MENDES, 2012).

Isto fez com que permanecessem as desigualdades entre as regiões brasileiras no que se refere à valorização dos professores, sujeitos a ter a valorização condicionada à medida da capacidade de arrecadação de seu estado. Em estados pobres, como das regiões Norte e Nordeste, permaneceu a socialização da pobreza, que já ocorria com o Fundef, visto que não houve a injeção de recursos novos para além da complementação da União, que objetivava garantir valores mínimos de investimento.

As consequências desse novo modelo de financiamento da educação para a carreira e a remuneração dos professores da Educação Básica no Brasil foram significativas. O Fundeb, assim como o Fundef manteve o discurso do foco na valorização no professor, ainda que tenha pautado tal valorização de forma meritória e individualizada, haja vista reforçar a ideia do professor como sujeito responsável por sua formação e pelos sucessos e fracassos do fazer educativo, não considerando este profissional como parte de uma categoria desvalorizada historicamente em contextos mais amplos.

O Fundeb vigorou durante todas as quatro gestões do PT na presidência do país e, ao contrário do que se esperava de um partido que se reivindicava progressista e alinhado às pautas dos trabalhadores, permaneceu e foi reforçado nesse período o enfoque setorial, no qual a baixa qualidade na educação era atribuída ao tipo de funcionamento do setor educacional, interpretado como causa e solução dos problemas educacionais.

Em nossa análise, permaneceu durante as gestões petistas o discurso do mau gerenciamento de recursos para a educação, que se acentuou com o destaque dado quase que exclusivamente à prioridade da educação para o desenvolvimento do país, atendendo às necessidades do mercado capitalista. Neste cenário, ignorava-se solenemente o contexto mais amplo, a conjuntura, e dava-se ênfase à relação entre a valorização docente e qualidade do ensino, assentadas em bases economicistas. Foi reforçado o dado quantitativo em detrimento ao qualitativo da educação, por meio da eficiência do desempenho docente como reflexo único e exclusivo do rendimento escolar do aluno.

Desta feita, permaneceram na vigência do Fundeb os mesmo marcadores ideológicos do Fundef, apoiados no discurso de que os problemas da qualidade do ensino passaram de discussão pública, que considerava os aspectos estruturais, políticos e estatais para

uma discussão quase que exclusivamente pedagógica, técnica, metodológica, escolar e administrativa, que tinham como cerne do problema a má formação docente, o uso de metodologias de ensino inadequadas, a falta de fiscalização da comunidade e a ineficiência da gestão da escola (RAMOS, 2009).

1.7. CONSEQUÊNCIAS DAS REFORMAS NEOLIBERAIS PARA A CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS

Os impactos das reformas pelas quais a educação passou ao longo do processo de avanço do capitalismo no Brasil se traduziu em uma avalanche de imposições, em um contexto onde o professor foi imensamente responsabilizado e colocado na posição de figura principal dos êxitos e insucessos dos programas governamentais implementados. Em nosso entendimento, os impactos provocados pelas reformas, consubstanciadas na criação de novas metas educacionais a cada dia, recaem diretamente sobre o trabalho do professor, que vem sofrendo – a exemplo do que acontece com outros tipos de trabalho – com as exigências cada vez maiores do perfil de professor traçado por políticas de cunho neoliberal, que é o perfil requerido pela reestruturação produtiva, contexto no qual os professores não têm outra opção, que não seja a de se adequarem ao reordenamento proposto pelo capitalismo.

Vimos anteriormente neste trabalho que, para Marx, o trabalho é o elemento principal na criação do mundo humano, pois é pela transformação do mundo natural que os seres humanos, homem e mulher, satisfazem suas necessidades. É pelo trabalho que esses sujeitos transformam também a si, enquanto seres genéricos, visto que por meio desse processo de modificação do existente, eles adquirem novas habilidades e novos conhecimentos que precisam ser universalizados. Por isso, a cada movimento de objetivação/exteriorização imposto pelo capitalismo a esses sujeitos, surge uma nova situação histórica que impõe a estes indivíduos a descoberta de novas possibilidades de realização das necessidades, processo que contribui para a complexificação do gênero humano, encaminhando-o para o desenvolvimento de um processo de ampliação das individualidades, em detrimento da coletividade.

Desta forma, o surgimento da sociedade de classes influenciou sobremaneira nas relações de trabalho, impactando também na educação, que não modificou o seu caráter ontológico, pois continuou servindo ao objetivo da reprodução social. Na sociedade de classes, a educação atende aos interesses da classe dominante, estabelecendo diferenças entre o que cada classe deve saber, por isso há escolas que preparam os filhos da classe dominante para serem dirigentes da sociedade, enquanto as escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora

proporcionam o acesso ao conhecimento mínimo necessário para atender às exigências do capital, a execução de tarefas meramente laborativas.

Essa diferenciação ocorre, porque o direito na sociedade burguesa fica a critério do lugar que o indivíduo ocupa no trabalho, portanto, a educação é no contexto do capitalismo:

[...] como todos os direitos, o direito da desigualdade. O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais [...] só podem ser medidos por uma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual (MARX, 2004, p. 232).

Por isso, Marx (2004) defendia que a ideia de que relegar a educação popular ao Estado capitalista era algo completamente inadmissível, pois não seria o papel do Estado ser o educador do povo. Caberia ao Estado apenas a função de financiar as escolas públicas e determinar normas gerais de ensino. Deste modo, da escola pública seria subtraída toda e qualquer influência por parte do governo e da religião na educação.

Ao lermos as assertivas de Marx sobre a organização da educação, precisamos ter em conta a configuração do capitalismo em seu tempo, bem diferente da voracidade dos dias atuais. Contudo, as análises de Marx suscitam questões fundamentais que possibilitam nossa reflexão acerca das políticas voltadas para a valorização dos professores da educação básica pública brasileira dos dias atuais.

O papel da educação atualmente tem procurado atender ao desenvolvimento do capitalismo, por isso a educação deve estar voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. No contexto de uma tendência expansionista do capital, no qual o objetivo é gerar riqueza para poucos e cada vez mais miséria para outros muitos. O papel atribuído à educação, variou no decurso da história, no princípio do capitalismo, a educação servia de mola propulsora da igualdade formal, sempre buscando a garantia de um mínimo de saber à classe trabalhadora e a disseminação da ideologia dominante.

Para Jimenez (et. al., 2008) nos dias atuais:

[...] a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (p. 3).

Com base nas leituras das obras de Marx, afirmamos que o trabalho explorado é a base de sustentação do capitalismo, sendo a única saída desse labirinto de exploração a superação total desse *status quo* destruindo todos os mecanismos ideológicos, que pretendem a perpetuação de relações sociais alienadas, pois o capitalismo é alimentado pela exploração dos trabalhadores, sendo impossível a sua humanização.

O rebatimento dessas relações na situação dos trabalhadores docentes brasileiros pode ser percebido pela análise das políticas públicas implementadas de maneira mais intensa a partir dos anos de 1990, onde se focalizou a otimização de recursos e a responsabilização destes indivíduos por questões do âmbito da gestão pública.

Lara e Maroneze (2008) compreendem que o trabalho do professor não se distancia da política de redução dos gastos públicos aplicados à educação no contexto após as reformas dos anos de 1990, sendo alvo das estratégias que postulam a flexibilização de seu trabalho, e que rompem com a estabilidade e planos de cargos e salários, vistos como políticas onerosas da administração pública. Estes fatos deixam claro que, na ordem de prioridades da reforma, o trabalho do professor, bem como sua importância, como sujeito da viabilidade de uma educação de qualidade, tem ficado em último plano, precarizando sua atuação.

Em nosso entendimento, este novo modelo de gestão escolar – assim como o conjunto de medidas propostas – têm consequências diretas para o professor, acarretando em sobrecarga de trabalho advindas da necessidade de responder às novas exigências, e, na maioria das vezes, não são acompanhadas de elementos que o apoiem em suas condições reais de trabalho.

Essa responsabilização dos sujeitos encontra respaldo nos preceitos da própria reforma gerencial do Estado brasileiro, e tem relação direta com formas de *accountability* (responsabilização) ou de controle, visto que o modelo gerencial baseia-se, segundo Bresser Pereira (2008), na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (p. 31). Ainda segundo o mesmo autor, a responsabilização é “também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 31).

Vimos ao longo deste trabalho que a orientação das agências internacionais, que balizaram as reformas educacionais no Brasil pós-1990 foram direcionadas para ações que visavam o investimento prioritário em insumos educativos (compra de equipamentos, materiais didáticos, livros) com a finalidade de ajudar no desempenho individual do aluno e evitar a

evasão e a repetência escolar. Observamos que, se por um lado ocorre uma priorização no aspecto quantitativo, por outro há a total desatenção a fatores que envolvem a capacitação, formação, salários e condições de trabalho do professor.

Esta ênfase no aspecto financeiro, submeteu as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência, agindo mais na periferia do que no centro dos problemas, ou seja, há maior interesse sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que influenciariam significativamente na qualidade da educação (LARA e MARONEZE, 2008).

Para Bresser Pereira (2008), na administração pública gerencial, quando se substitui o termo “controle” por “responsabilização”, se delega à responsabilização social um protagonismo e papel político maior, proporcionando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático (BRESSER PEREIRA, 2008). Por isso, na contrarreforma do Estado brasileiro, foi supervalorizada a governança democrática, por se configurar em uma sociedade em que o Estado, como sistema constitucional-legal, assume o papel de uma democracia participativa e deixa de ser mera democracia representativa.

Bresser Pereira (2008) argumenta que governadores e prefeitos garantiram o êxito reformista, porque “precisavam de maior flexibilidade para administrar os recursos públicos para contratar e demitir servidores públicos” (p. 157). Os desdobramentos da reforma acarretaram em racionalização e flexibilização do trabalho; instituição do contrato temporário de trabalho, terceirização e do trabalho voluntário; desregulamentação de direitos dos servidores públicos; das parcerias entre o setor público e privado na implementação de serviços públicos (ANTUNES, 2005).

As propostas para o trabalho docente, principalmente dos intelectuais do capital, têm minimizado a questão, apoiados no discurso de que a profissionalização dos professores deve estar ligada à lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos (VAILLANT, 2009; DELORS, 2001). A profissionalização defendida pelos intelectuais do capital insere-se na lógica da desprofissionalização docente, isto é, do enfraquecimento do caráter específico da profissão, baseado na:

[...] fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a estandardização do trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais (MACEDO e LAMOSA, 2015, p. 373).

O modelo gerencial de gestão da educação reivindica que o trabalhador docente deve assumir a função de formar o caráter e o espírito das novas gerações e, diante das dificuldades, ele deve recorrer a competências pedagógicas diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade, que seriam marcas da eficácia do trabalhador (DELORS, 2001). Ainda segundo Delors (2001), o Estado deverá tomar diferentes medidas, partindo da formação inicial dos professores, passando pela reforma dos sistemas de gestão dos estabelecimentos de ensino e chegando às condições do trabalho docente.

A consequência principal deste novo modelo de regulação do trabalho docente, oriundo das reformas educacionais de 1990, é a perda do protagonismo do professor na produção do conhecimento, que acarreta na sua desvalorização e desprofissionalização com perda de sua autonomia para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, indispensável à carreira docente.

Enguita (1991) considera que um grupo profissional se constitui em uma categoria autorregulada de pessoas, que trabalham diretamente para o mercado em situação de privilégio monopolista, e diferentemente de outras categorias de trabalhadores, são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não precisando se submeter à regulação alheia. Neste sentido, a perda da autonomia do trabalho docente, seria resultado da histórica expropriação do saber docente.

Professores não têm uma relação direta de trabalho para o capital, visto que são assalariados remunerados por meio de fundos públicos, ou seja, não geram lucros tampouco mais valia. Contudo, são sujeitos ativos e importantes na luta de classes e nos processos políticos de evolução da sociedade (MONLEVADE, 2000).

Em nosso entendimento, no modelo capitalista de organização social e da atividade produtiva, fica evidente o papel estratégico dos professores e da educação, pois ainda que não gerem mais-valia ou lucros, os professores são afetados por políticas públicas cada vez mais reguladoras do seu trabalho, que têm impedido sua valorização social e profissional dentro do paradigma de transformação das relações sociais oriundos da reforma do Estado nos anos de 1990.

A principal consequência da reforma na educação foi a imposição da excelência econômica nas políticas de formação e salário, a educação foi reconceituada e teve reforçada a sua imagem como mercadoria, como um serviço a ser comprado pelos indivíduos, e não mais como direito social de todos os cidadãos. Tais políticas passam a ser pautadas por uma lógica de mercado, com implicações teóricas e práticas que tem por intenção desqualificar o professor e o ensino, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

A reorganização do modelo de financiamento da Educação Básica, e, conseqüentemente da oferta de educação pelos entes federados, colaborou para a consolidação do progressivo desinvestimento na escola pública e em seus profissionais, transformando a educação em nicho de mercado que muitos lucros gerariam para o empresariado brasileiro.

Outro artifício usado pelo capitalismo com vistas a avaliar a eficácia do trabalho docente, foram e ainda são, as avaliações externas, criadas pelo governo central, e os consequentes indicadores da educação gerados a partir dessas avaliações, que têm evidenciado os fracassos da educação básica pública brasileira, culpabilizando os professores por estes resultados. Com isso, apenas um aspecto da valorização docente tem sido evidenciado: a formação, pois há a difusão na sociedade da ideia de que a formação deficiente do professor é que gera o desempenho negativo dos alunos nas avaliações externas, e que a formação continuada ou em serviço destes docentes daria conta sozinha de resolver o problema. Contudo, se faz mister destacar que a valorização docente se insere em uma dimensão mais complexa, que compreende uma série de fatores, desde fatores econômicos, sociais, políticos, ambientais e até psicológicos.

Nóvoa (1995) destaca que, devido ao histórico de descaracterização da função docente como atividade profissional, a valorização dos professores tem como principal meta a ser alcançada, a profissionalização dos profissionais do ensino, que deveria estar pautada nos seguintes eixos estruturantes: prestígio social e situação econômica digna. Para o autor, é necessário se considerar outros fatores para além da formação inicial e continuada dos professores para que se consolide o processo de profissionalização, tais como: (i) o exercício de atividades em tempo integral; (ii) o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão, (iii) um conjunto de normas e valores e de um corpo de conhecimentos e técnicas de instrumentação, que identifiquem o profissional, (iv) a constituição de associações de classe e (v) o controle de admissão dos membros pelos próprios pares.

No que se refere à política salarial dos docentes no contexto do Fundef, alguns autores (PERONI e FARENZENA, 2004; SOUSA JÚNIOR, 2004) apontam que a equalização pretendida ocorreu de forma perversa, porque alguns municípios que estavam adiantados no investimento de políticas salariais de valorização da categoria foram prejudicados com o congelamento e a conseqüente redução dos salários docentes, concomitante ao aumento dos salários dos professores nos estados e municípios com menores recursos.

Alves e Pinto (2011) avaliam que as questões relativas ao salário e à carreira são fundamentais para compreender a constituição de um exercício profissional e evidenciam a desvalorização política da docência, que repercute em sua desvalorização social.

Jacomini e Penna (2016) consideram que, a quase universalização do ensino fundamental nas últimas décadas do século XX, trouxe para o centro do debate sobre a educação básica brasileira, a questão da qualidade do ensino, muitas vezes, sem levar em consideração as condições de realização do processo educativo escolar, dando ênfase a um processo de responsabilização do professor pela pouca aprendizagem dos estudantes – conforme expusemos anteriormente – materializado nas avaliações externas.

O modelo de formação de professores do Brasil é, segundo Torres (1996), político-epistemológico, e tem se tornado ineficiente porque dissocia a formação de outras dimensões do trabalho docente, tais como salários, condições de admissão e trabalho, e outros aspectos organizacionais, bem como porque ignora as reais condições do magistério ao formular políticas sem a participação efetiva dos professores, priorizar incentivos e motivações externos, em detrimento da aprendizagem e da profissionalização docente.

Daí que se reveste de importância e ganha protagonismo a reivindicação da categoria organizada de docentes da necessidade de uma política de formação de professores que leve em consideração a construção de sua identidade profissional, para além da figura que Kuenzer (1999) denomina de profissional “tarefeiro”, compreendendo-o em sua totalidade, como cientista e pesquisador da educação, ou seja, um profissional de fato.

Outro fator que se constitui em reivindicação dos docentes enquanto categoria organizada de trabalhadores, são as condições de trabalho dos professores. Gouveia (et.al., 2006) argumenta que estas condições têm forte influência no abandono do exercício do magistério por grande parte dos professores, aliado a outros fatores precários, tais como, a situação de insatisfação do trabalho docente, as práticas curriculares e o stress cotidiano do professor. Há ainda outros fatores que dificultam o trabalho de qualidade na escola e que também influenciam na decisão de abandono da profissão, como a rotatividade de pessoal, a multiplicidade de tipos de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente (GOUVEIA et. al., 2006).

No que diz respeito às condições de trabalho dos professores brasileiros, a partir da CF/88 passou a ser possível aos docentes, o acúmulo de cargos e contratos de trabalho, o que permitiu que estes sujeitos trabalhassem em duas ou mais escolas na mesma rede ou em duas redes de esferas governamentais diferentes. Esta possibilidade – ainda que defendida pelos sindicatos como conquista importante da categoria docente - “sacramentou” a precarização das condições de trabalho dos professores, visto que permitiu aos entes federados esquivarem-se da responsabilidade de enfrentar o problema da baixa remuneração dos professores mascarando a

real situação. Conforme assevera Souza (2008), um cenário impensável caso estes profissionais fossem compreendidos como um segmento profissional que exerce função de Estado.

Observamos que o discurso recorrente sobre a valorização docente defendido pelos movimentos sindicais da categoria, bem como a linguagem normativa presente nas leis, portarias e decretos que tratam dos elementos a ela correspondentes, caracterizam a valorização como elemento fundamental para a garantia de uma escola pública de qualidade, apontando para isso a necessidade de investimentos, não só em formação, mas em qualificação dos profissionais do magistério e elaboração de planos de carreira.

Outra questão a ser analisada se refere ao modo como as políticas de valorização docente não têm sido pensadas, formuladas e implantadas de forma integrada, e sim feitas separadamente e de maneira focalizada. Temos como exemplo concreto e bem evidente desta prática, as políticas de formação e de salário. Em nosso entendimento, esta separação entre as duas políticas evidencia uma intencionalidade por parte do poder público, visto que a formação, além de ser um elemento importante de valorização, possui relação direta com o salário e remuneração docentes, pois quanto maior a escolarização e mais alta a titulação do professor, mais valores monetários serão agregados ao seu holerite.

Um fator que corrobora nossa argumentação é que as políticas de carreira dos estados e municípios brasileiros têm dado relevante destaque à obtenção de títulos pelos docentes, como condição principal para a progressão funcional e/ou promoção na carreira, colocando a formação como elemento de suma importância para a carreira docente, mas relegada ao esforço próprio do professor em obtê-la (ANDRÉ, 2015).

A valorização docente por meio de planos de carreira está no debate sindical e no arcabouço legal brasileiro há bastante tempo, porém existe ainda um cenário muito desigual de realização de tal demanda. Na diversidade de contextos locais brasileiros existem:

[...] situações de ausência de planos, de planos aprovados, porém não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas em execução. Parte dessa variação tem relação com a forma de como, no contexto federativo, a proteção ao trabalho do servidor público é concebida (GOUVEIA e TAVARES, 2012, p. 189).

Em consequência deste modelo, é que qualquer alteração na forma de contratação, remuneração, movimentação na carreira, avaliação – e outros elementos possíveis da vida funcional – depende de regras próprias, determinadas no âmbito de cada ente federado. Apesar da legislação nacional ser mandatária, se realiza sempre com a mediação de norma local, o que constrói um cenário contínuo de disputas locais (GOUVEIA e TAVARES, 2012).

Monlevade (2000) elenca alguns elementos, os quais avalia que deveriam ser considerados como fatores essenciais para a valorização docente, e que precisam ser agregados às políticas que visem contemplá-la, são eles: (i) formação intelectual e ética do professor para enfrentar os desafios do seu trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil real; (ii) constituição de uma identidade profissional (e não de várias subcategorias que se estranham), forjada não só pelo saber científico, mas pela luta e organização sindical, que garanta na melhoria da autoestima do professor e em seu reconhecimento social; (iii) importância de uma decisão política do Estado, que retire os entraves que impedem o pagamento pelos Estados e Municípios de salários dignos, que tenham como base o PSPN (calculado para a jornada integral e a dedicação exclusiva do professor em uma mesma escola).

No Brasil existem mais de 5.600 carreiras do magistério, pois por se tratar de uma federação, cabe a cada ente federado normatizar sobre a carreira dos docentes de sua rede de ensino, esta autonomia tem acarretado as mais diversas situações, com variações nas formas de ingresso, contratação, salários, gratificações, progressão, etc. o que não seria um problema se o país apresentasse maior equilíbrio socioeconômico regional (OLIVEIRA, 2007).

Estas diferentes realidades aliadas ao fator de distribuição heterogênea da população, e a desigualdade da capacidade de arrecadação dos municípios e estados brasileiros, faz com que tenhamos um país extremamente desigual e com elevada fragmentação social e educativa (OLIVEIRA, 2007).

As políticas públicas de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990 reforçaram estas desigualdades, visto que focalizaram investimentos no âmbito de cada estado e, com isso, deixaram de enfrentar o problema das disparidades regionais. Vimos que estas políticas iniciaram em um governo identificado com a direita e o neoliberalismo, de FHC, e tiveram continuidade e intensificação nas gestões petistas, com Lula e Dilma, ainda que tal partido se reivindicasse de esquerda, progressista e alinhado à causa dos trabalhadores.

No contexto do neoliberalismo, é importante frisarmos que as políticas sociais não são concessões da classe dominante, mas sim frutos de lutas da classe trabalhadora, que possibilitam conquistas mais ou menos elásticas, tudo depende da correlação de forças entre as classes na constante luta política por interesses. Quando há períodos de expansão do capitalismo, a margem de negociação se amplia, quando chegam os períodos de recessão, essa margem se restringe. Assim são determinadas as possibilidades e limites das políticas sociais (BEHRING, 1993).

Partindo da crítica marxista, podemos afirmar que as políticas sociais no contexto do capitalismo, jamais apresentarão uma verdadeira redistribuição de renda e riqueza, visto que

a economia política no capitalismo se movimenta historicamente tendo como ponto de partida condições objetivas e subjetivas. A política social se constitui em luta de interesses dos sujeitos movidos historicamente, pela relação dos processos dentro da totalidade, principalmente naqueles setores que não são diretamente beneficiados pelo desenvolvimento do sistema capitalista – como é o caso da educação pública.

No Estado de inspiração neoliberal o máximo que se pode alcançar em termos de “justiça social” são ações e estratégias sociais governamentais que proporcionam políticas compensatórias, por meio de programas focalizados, voltados para sujeitos que, em função de sua condição social, não tem como usufruir do progresso social proporcionado pelo sistema capitalista. Em nossa compreensão, são ações que não alteram as relações sociais entre as classes, mas conforma-as.

Para entender a submissão dos governos ao capitalismo, precisamos compreender o neoliberalismo em uma relação dialética, na qual o capitalismo reforça visões fatalistas de que o sistema é naturalmente excludente e que é necessária a competição para que os melhores se sobressaiam em relação aos piores. Daí decorre o êxito do neoliberalismo em gerar as crises e ao mesmo tempo impor soluções para resolvê-las, sempre de forma a retirar direitos ao invés de rebaixar os lucros. Assim se explica também o sucesso da implementação de políticas que visam o universalismo de recomendações, desconsiderando especificidades regionais, bem como o particularismo das políticas voltadas para a carreira, remuneração e valorização de professores, que opta por socializar as desigualdades ao focalizar recursos em um mesmo estado e/ou região, ao invés de propor políticas que visem superá-las.

Até aqui expusemos a situação dos professores brasileiros, tendo por base a historicização do processo que desencadeou na sua condição de explorados pelo capital. No próximo capítulo daremos continuidade à discussão, tratando da situação específica dos professores da Funbosque, tendo como ponto de partida a influência e reflexo das políticas neoliberais em seu processo de criação e implementação.

CAPÍTULO II

FUNBOSQUE: UMA FUNDAÇÃO PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO DAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA

Neste capítulo apresentamos o panorama histórico e conceitual sobre a Funbosque, na perspectiva de compreender as circunstâncias nas quais a Fundação foi criada e implementada na ilha de Caratateua no município de Belém-PA. Para isso, faz-se necessário situar a função dessa instituição como promotora de educação com ênfase em meio ambiente e também o porquê de ter sido concebida como Fundação de direito público, o contexto histórico e político no qual foi constituída no local onde se estabeleceu.

Consideramos importante também expor neste capítulo a forma de organização administrativa e pedagógica da Fundação, com vistas a compreender as especificidades que diferenciam a Funbosque das demais escolas da rede municipal de ensino de Belém-PA. Enfatizamos na análise essas duas características referentes à organização da Funbosque com vistas a melhor compreender o *locus* de atuação dos professores que são o foco de nossa pesquisa, às exigências as quais estão submetidos em termos de cumprimento do trabalho, bem como para ter elementos que possibilitem a visão da totalidade no que se refere à carreira e remuneração desses docentes.

Reveste-se de importância a análise da proposta de Educação Ambiental da Funbosque, considerada o pilar central de seu projeto pedagógico e justificativa basilar para a sua constituição e implementação na ilha de Caratateua. Essa opção pela educação ambiental como cerne do processo educativo da Funbosque foi também a principal justificativa para o pagamento de remuneração diferenciada aos docentes da Fundação.

2.1. FUNDAÇÃO PÚBLICA DE DIREITO PÚBLICO OU PRIVADO: O QUE É A FUNBOSQUE?

Para subsidiar a discussão sobre a constituição da Funbosque, consideramos relevante explicar as diferenças que existem entre os tipos de fundação no que se refere a sua forma de constituição e organização. De acordo ao que determina a legislação brasileira, a fundação pode ser de direito público ou privado. A fundação pública tem como finalidade a gestão de serviços públicos, incluindo-se entre as entidades da administração direta, ou seja, composta de órgãos que estão diretamente ligados ao chefe do Poder Executivo.

Zanobini (1950) considera que a fundação pode ser definida como “massa de bens destinada à consecução dos fins próprios de uma pluralidade indeterminada de pessoas” (p. 94).

Para Caetano (1963), na fundação há:

[...] um fim a atingir, uma ideia a realizar, meios materiais idôneos para tal e os indivíduos são chamados a cooperar sucessivamente na realização da ideia, mediante o emprego desses meios capitalizados e postos a seu serviço (p. 126).

Caetano (1961) destaca ainda as divergências que existem em relação ao termo “fundação”, acerca do seu verdadeiro sentido e extensão. O autor destaca as principais divergências existentes na doutrina corrente do Direito, a saber:

Uns definem a *fundação* como patrimônio, outros preferem ver nela, essencialmente, a ideia ou fim a atingir; alguns acentuam a importância do ato que destaca os bens da fundação do patrimônio do fundador, e outros não; há quem exija a perpetuidade entre as características da fundação, enquanto outros admitem a existência de fundações temporárias; certos autores só concebem o fim a prosseguir, como sendo de interesse público, ao passo que outros aceitam que seja de interesse particular; para muitos, a fundação há de ser sempre pessoa jurídica, para outros, pode não ser (p. 7-8).

Percebemos pela assertiva de Caetano (1961) a indefinição com relação às características das Fundações, em face disso, algumas leis surgiram para regulamentar estas instituições. A Lei federal nº 7.596, de 10 de abril de 1987, determina em seu inciso IV, artigo 5º, parágrafo único que, Fundação Pública é:

A entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes.

Segundo Ibañez e Vecina Neto (2007), para compreendermos a natureza das fundações, é necessário que façamos uma discussão sobre a definição de público, estatal, privado e particular. Para os autores, o que definirá esta discussão do “público x privado” serão os objetivos das organizações, pois são estes objetivos que definem se a Fundação é pública ou privada.

A relação existente entre o público e o privado é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas ocorridas na sociedade capitalista, sempre passando por processos de configuração e reconfiguração, portanto esta relação não pode ser minimizada a uma questão de determinação, mas sim de relação e processo.

Para Peroni e Caetano (2015), dentro desse contexto tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças entre os sujeitos, situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos e por interesses mercantis. Peroni e Caetano (2015) ressaltam que “[...] a relação entre o público e o privado não inicia neste período particular do capitalismo; historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado” (p. 338).

As fundações públicas de direito privado existiam no Brasil antes da Constituição de 1988, que transformou as fundações de direito privado do Estado em autarquias, com vistas a promover maior controle do Estado sobre as atividades que tais instituições realizavam (IBAÑEZ e VECINA NETO, 2007).

Com o movimento internacional de Reforma do Estado, foram muitas as experiências na área da administração pública com o objetivo de:

[...] conferir maior flexibilidade gerencial com relação à compra de insumos e materiais, à contratação e dispensa de recursos humanos, à gestão financeira dos recursos, além de estimular a implantação de uma gestão que priorizasse resultados, satisfação dos usuários e qualidade dos serviços prestados (IBAÑEZ e VECINA NETO, 2007, p. 1833).

Enxugar o tamanho do Estado sempre foi intenção do poder público e teve início com a transferência dos serviços não exclusivos de atuação estatal, tais como: saúde; educação; e cultura. Foi também uma forma encontrada pelos entes federados de contemplar as exigências referentes à oferta destes serviços à população, ampliada a partir da promulgação da CF/88. Um dos caminhos encontrados foi a instituição de Fundações pelo poder público, que poderiam ser de direito público ou privado (IBAÑEZ e VECINA NETO, 2007). No quadro abaixo organizamos as características e diferenças entre os dois tipos de Fundação:

Quadro 05: Características das fundações públicas de direito público e privado.

FUNDAÇÕES PÚBLICAS	CARACTERÍSTICAS
De direito público	Após a CF/88, praticamente reduzidas a autarquias, são as fundações que existiam quando da promulgação desta Constituição. São, por exemplo, as utilizadas pelos hemocentros e parte das universidades federais.
De direito privado	Surge de lei autorizadora (e registro de seus atos constitutivos no cartório competente); controle do Tribunal de Contas; equiparação de seus empregados para os fins previstos no art. 37 da CF; escolha pública para a contratação de pessoal; compras e contratos através de licitação; extinção dependente de lei.

Fonte: Ibañez e Vecina Neto (2007).

Conforme vimos até aqui, a competência para constituir Fundações Privadas e Fundações Públicas é do Estado, sendo que a caracterização de ambas se dá pela submissão ao Direito Público, e não apenas pelo fato de haver sido criada por uma “coletividade pública”. Desta feita, as Fundações criadas pelo Estado podem ser tanto de Direito Privado quanto de Direito Público (GRISEL, 1975).

Mukai (1999) assevera que as Fundações Públicas de Direito Público correspondem ao gênero “autarquia”, algo corroborado pelo texto da Constituição brasileira. Quando o texto constitucional menciona os termos “Administração Fundacional”, “Fundações instituídas e/ou mantidas pelo Poder Público”, “Fundações Públicas”, trata na verdade a respeito das Fundações Públicas de Direito Privado. Para melhor compreensão, observemos o que diz o autor:

[...] se a Fundação de Direito Público é espécie do gênero Autarquia, toda vez que um dispositivo fizer referência ao gênero, evidentemente, estará abrangendo a espécie, razão por que qualquer referência à Fundação, seja com qualquer dos qualificativos mencionados, deve ser entendida no sentido da contemplação da Fundação de Direito Privado, posto que o outro tipo já estará também abrangido pela expressão Autarquia (MUKAI, 1999, p. 106).

No que se refere à Doutrina do Direito brasileiro, o critério principal para estabelecer distinção entre Fundações Públicas de Direito Público e Fundações Públicas de Direito Privado seria o do ato de sua constituição, pois:

Só haveria Fundação de Direito Público quando o Estado destinasse, através de uma lei específica, um patrimônio autônomo a um determinado fim considerado como público, de sua competência. A própria lei, nesta hipótese, já se reportaria ao caráter público da entidade. A lei criaria a Fundação Pública de Direito Público, enquanto que autorizaria a Fundação Pública de Direito Privado a ter seus atos constitutivos registrados no cartório competente, conforme os parâmetros do Direito Civil (GALVÃO, 1998, p. 58).

A Funbosque foi criada por meio da Lei nº 7.747, 02 de janeiro de 1995, como “uma fundação com personalidade jurídica de direito público, regida por seu Estatuto, que será aprovado por Decreto do Poder Executivo Municipal, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal”, constituindo-se de acordo com a Doutrina anteriormente mencionada como Autarquia.

De acordo com o artigo 4º da referida Lei de criação, a Funbosque teria como objetivos:

- I - atuação e manutenção da Educação infantil e Escola de Primeiro Grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase para Educação Ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca;
- II - atuação e manutenção da Escola de Segundo Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo;
- III - atuação e manutenção, por meios próprios ou por convênios e acordos a serem celebrados com outras instituições, nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais de cursos, oficinas, encontros e programas de educação formal e não formal, assim entendidos os projetos de pesquisas e de atendimento comunitário em todas as áreas do conhecimento que envolvam o estudo do meio-ambiente, aí incluídas até experiências inovadoras em termos de desenvolvimento humano sustentado.

O objetivo principal de criação da Funbosque foi a oferta de educação, contemplando desde o início da vida escolar, por meio da Educação Infantil, até a Educação Profissional, com a ênfase nos cursos de formação de técnicos em manejo de fauna, flora e ecoturismo, que capacitaria o estudante a gerenciar os bens da Amazônia. Fica evidente a ênfase dada às questões ambientais na lei de criação da Funbosque, por meio não só curricular ou de formação técnica, como também na promoção de debates, pesquisas e intervenções que possibilitassem reflexões sobre o meio ambiente.

No que se refere ao organograma administrativo da Funbosque, de acordo com o disposto no artigo 9º da Lei nº 7.747/1995, encontra-se assim constituído:

- I - Conselho Consultivo
- II - Conselho Deliberativo
- III - Diretoria Executiva
- IV - Coordenadoria Especializadas

De acordo com os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 9º, o “Conselho Deliberativo terá um Núcleo Central e três Câmaras para assuntos escolares, comunitários e administrativos”, a “Diretoria Executiva terá Gabinete e Assessoria Técnica”, e as “Coordenadorias de Planejamento e Pesquisa, de Educação Infantil e 1º grau, de 2º grau, de Desenvolvimento Comunitário e de Administração, constituem as Coordenadorias Especializadas”.

A Lei nº 7.747/1995 estabelece que o Regime Jurídico do pessoal da Funbosque será o Estatutário, de que trata a Lei nº 7.453, de 5 de julho de 1989, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Civis do município de Belém-PA.

A análise da Lei de Criação da Funbosque, aliada ao que nos diz a Doutrina do Direito brasileiro, nos permite inferir que tal instituição se constitui em Fundação Pública de Direito Público, visto que é uma autarquia. Outro fator que reforça a identidade da Funbosque

como Fundação Pública de Direito Público é a natureza de sua atividade-fim ser a educação, um serviço público essencial à coletividade.

No tópico seguinte, damos continuidade ao objetivo de situar historicamente a Funbosque, apresentando o lugar onde essa Fundação foi instituída, enfatizando o contexto político e material de sua instituição na ilha de Caratateua.

2.2. ILHA DE CARATATEUA: O LUGAR ONDE NASCEU E SE ESTABELECEU A FUNBOSQUE

Para falar sobre Caratateua, antes é necessária uma breve caracterização do contexto investigado, para isso ressaltamos que Belém, capital do estado do Pará, é a maior cidade da linha do Equador, e em razão disso e de fatores econômicos é, justamente, conhecida como a metrópole da Amazônia.

Segundo a Lei Municipal nº 8.655, de 30 de junho de 2008, que instituiu o Plano Diretor de Belém, a cidade ocupa uma área circundada por uma complexa rede hidrográfica, formada por bacias, igarapés e furos, estando a 14 metros do nível do mar. O município possui um território de 50.582,30 hectares, sendo sua porção continental correspondente a 17.378,63 hectares (34,36% da área total), e a sua porção insular, correspondente a 33.203,67 hectares (65,64% da área total). A porção insular é constituída por cerca de 42 ilhas, sendo 39 habitadas, perfazendo mais de 60% de sua superfície total.

A ilha de Caratateua faz parte de um dos distritos administrativos do município de Belém-Pará, o Distrito Administrativo de Outeiro (DAOOUT), a ilha está localizada a 18,8 km do centro do município, possui cerca de 80 mil habitantes, e é conhecida mais popularmente pelo nome de “Outeiro”. A ilha integra a periferia de Belém e sua população é extremamente dependente dos espaços continentais do município, seja da capital propriamente dita ou da vila de Icoaraci, cujo acesso principal ocorre pela ponte governador Enéas Martins Pinheiro, haja vista a carência que a ilha de Outeiro ainda possui no que se refere a postos de trabalho, acesso a estabelecimentos de consumo, atendimento médico e lazer.

Na imagem 01, abaixo ilustrada, é possível observar a localização exata da ilha de Outeiro no município de Belém:

Figura 01: Ilha de Caratateua (Outeiro)



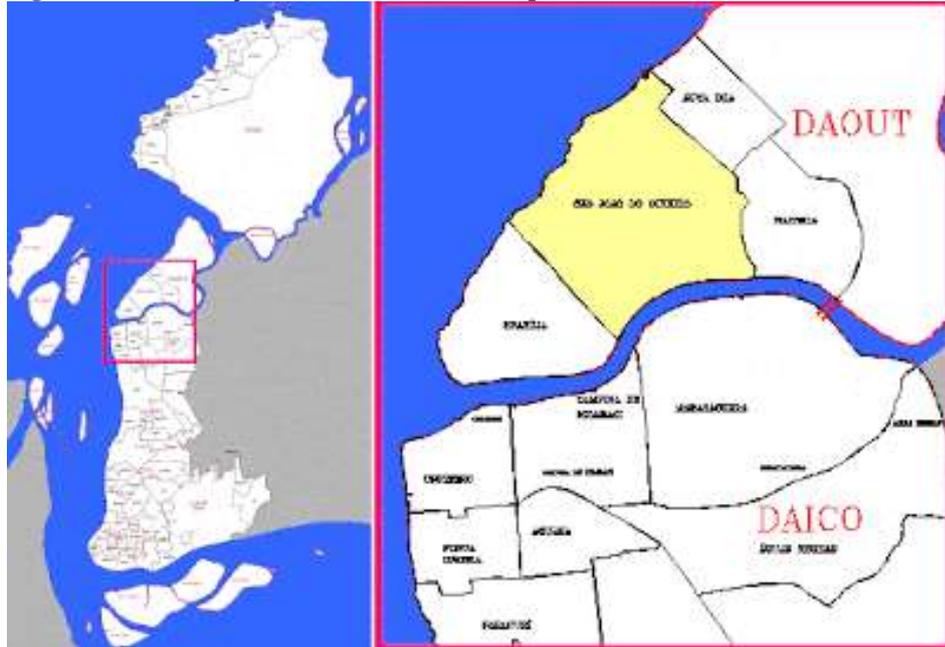
Fonte: <http://files.florestaaguadonorte.com.br/200073512-ce90fd084c/Amaz%C3%B4nia%20Mapa%20Ilhas%20Bel%C3%A9m%20Par%C3%A1%20Fonte%20EMBRAPA%20Celcoimbra%20Floresta%20Agua%20do%20Norte%20Amazonia%20Amazonica%20Amaz%C3%B4nica%20Amazon.jpg>

Outeiro é a principal ilha do DAOUT, que abrange outras 20 ilhas adjacentes, a saber: de Santa Cruz; Itatuoca; Cotijuba; Nova; Jutuba; Paquetá; Mirim; Jararaca; Jararaquinha; Longa; da Barra; do Cruzador; do Fortinho; dos Patos; da Cintra; do Combu; do Murutucu; Grande; Porticarvônia e Ilha Negra (BELÉM, 1996).

A Lei nº 7.648, de 12 de janeiro de 1994, que instituiu o Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro, criou o DAOUT com a intenção de proporcionar o desenvolvimento e expansão urbana do distrito. Porém, segundo Silva (et. al., 2011), desde 1994 as políticas e investimentos públicos não ocorreram plenamente na região, o que resultou na periferização da sua população e precariedade das condições de vida de seus moradores mais pobres. A ilha de Outeiro é composta por quatro bairros oficiais (Água Boa, Brasília, São João do Outeiro e Itaiteua) e mais dois espaços com características de ruralidade, Fama e Tucumaeira.

Na figura 02 observamos a localização do DAOUT no município de Belém, bem como a divisão dos bairros da ilha de Outeiro:

Figura 02: Localização do DAOUT no município de Belém e os bairros de Outeiro



Fonte: <http://aldemyrfeio.blogspot.com/2011/05/outeiro-e-administracao-regional-sim.html>

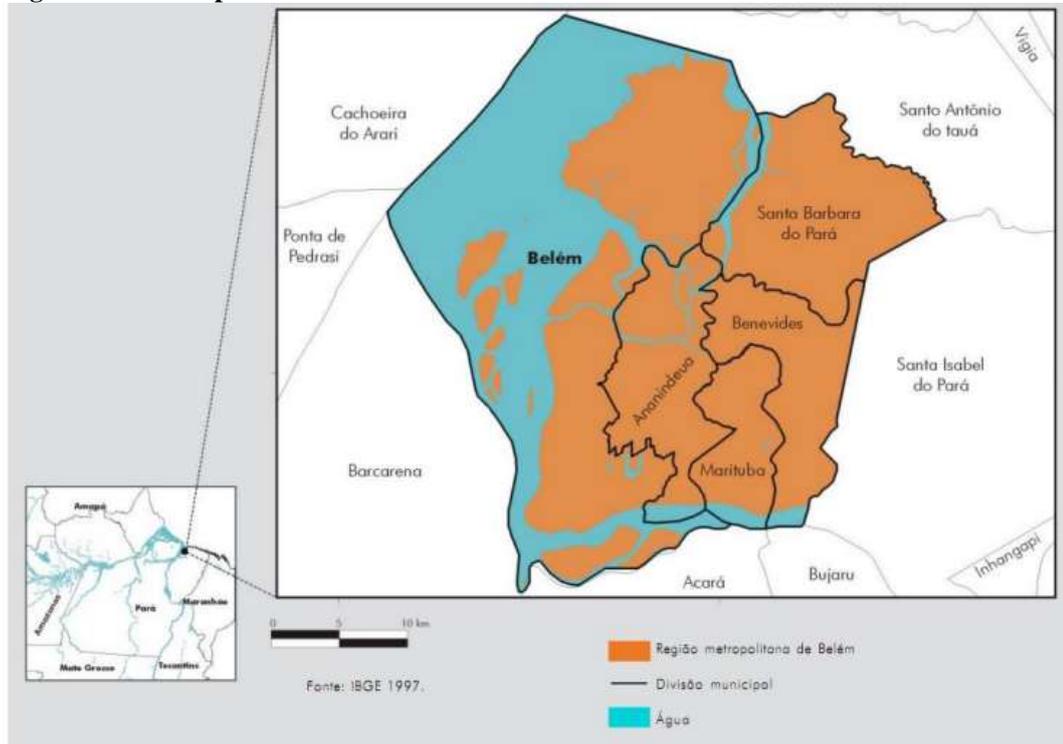
Em relação ao ambiente natural das ilhas de Belém, embora possuam diferenças, apresentam em comum “[...] a preservação de significativa massa verde, ações antrópicas localizadas, presença de moradores ribeirinhos e predominância de ações extrativistas como fonte de renda à população em sua atividade rural” (SILVA et. al., 2001, p.26). Em relação ao cotidiano nas ilhas de Belém, o autor analisa que sua dinâmica é:

[...] fortemente relacionada ao modo de vida tradicional, o que o diferencia, imediatamente, do morador das áreas urbanizadas. São diferentes os modos de se locomover, obter alimento, gerar renda, relacionar-se com o meio natural, com seus vizinhos, enfim, afetando diretamente a sua sociedade, economia, cultura e religiosidade (SILVA et. al.; 2001, p. 27).

Em relação às atividades econômicas desenvolvidas nas ilhas do DAOUT, Mata (2011) destaca que o comércio e o turismo se constituem nas atividades de maior destaque, principalmente nas ilhas de Outeiro, Cotijuba e Combu, devido ao movimento de turistas nas praias, principalmente nos finais de semana e feriados prolongados. Nas demais ilhas do DAOUT, a renda está mais ligada à extração dos recursos naturais, principalmente o açaí e o pescado. Por isso, as populações destas ilhas sofrem na época do defeso do peixe e entressafra do açaí, que deixa os ribeirinhos sem alternativa de renda, o que acarreta no aumento da criminalidade nas ilhas, a prostituição infantil e o tráfico de drogas na região (MATA, 2011).

Apesar do pouco destaque e de não ser tão conhecida até mesmo por moradores do município de Belém, a região das ilhas se constitui em parte substantiva do mapa municipal, conforme podemos constatar na figura 03, abaixo ilustrada:

Figura 03: Município de Belém e suas ilhas



Observamos no mapa de Belém o quanto é significativa – em se tratando de extensão territorial – a região das ilhas, ocupando cerca de dois terços do território do município. Porém, a região não possui protagonismo na elaboração e implementação de políticas públicas específicas, o que repercute em maior isolamento e periferização destas localidades. Este fenômeno se torna evidente no próprio objeto de nossa pesquisa, a instituição da Funbosque no Distrito de Outeiro, foco de nossa próxima seção.

Feita esta breve contextualização sobre as ilhas pertencentes ao DAOUT, passemos ao detalhamento sobre a instituição da Funbosque na ilha de Caratateua e demais ilhas desse Distrito Administrativo nas quais a Fundação está presente com escolas funcionando sob sua administração.

2.3. A INAUGURAÇÃO DA FUNBOSQUE EM OUTEIRO E SUA EXPANSÃO A OUTRAS ILHAS ADJACENTES

Figura 04: Fachada da sede da Funbosque na ilha de Caratateua



Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fg1.globo.com%2Fpa%2Fpara%2Fnoticia%2F2020%2F02%2F21%2Ffunbosque-abre-processo-de-selecao-para-contratacao-de-130-profissionais-temporarios-em-belem.ghtml&psig=AOvVawInQBx-h03xXQ83TKOZ0Umf&ust=1600694330673000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCICTvJvp9-sCFQAAAAAdAAAAABAD>

A Funbosque nasceu, devido principalmente às reivindicações populares dos habitantes da ilha de Caratateua, que organizados no Conselho de Representantes da Ilha – Consilha, apresentou à Secretaria de Educação do município de Belém a proposta de criação de uma escola voltada à conservação da natureza (SILVA, 2007). Contudo, há de ser considerado também como fator que influenciou fortemente a criação da Fundação e seu estabelecimento na ilha, os auspícios da realização no Brasil da II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou mais conhecida como Eco-92, que teve no Brasil e demais países participantes, desdobramentos importantes dos pontos de vista científico, diplomático, político, social e da comunicação

Os países signatários da Eco-92 formaram um comitê provisório da convenção, no qual se comprometeram a comunicar qualquer mudança no nível de emissões de poluentes, seus quantitativos e espécies, se estabeleceu não só uma responsabilidade diferenciada por país, como também se abriram caminhos que permitiriam tomadas de posição preventivas por parte dos países signatários, partindo da perspectiva de que não seria preciso esperar que as catástrofes acontecessem para que se agisse. Tal fato se constituiu em grande avanço, pois as decisões oriundas da Eco-92 foram o primeiro texto de direito internacional positivo sobre o

tema do meio ambiente, que, inspirou decisões tanto no âmbito interno como nas questões transnacionais (NOVAES, 1992).

A Eco-92 se constituiu também, em momento culminante da trajetória de construção do conceito de “desenvolvimento sustentável”, que se caracteriza por coalizão geopolítica, aliada ao fortalecimento da atuação de representação da sociedade civil, organizações não governamentais e movimentos sociais. Seu slogan era “Pensar globalmente, agir localmente”, característico e justificador da implantação do desenvolvimento sustentável (OLIVEIRA, 2012).

O conceito de “desenvolvimento sustentável” assenta-se em bases neoliberais, visto que há, de acordo com Oliveira (2012), uma transmutação da “ideologia do desenvolvimento” para a “ideologia do desenvolvimento sustentável”, sendo esta última uma forma impositiva e neoliberal de tratar o desenvolvimento. Segundo o autor, trata-se de uma mediação para um novo paradigma:

[...] que mantém a natureza enquanto reserva de valor exclusiva de uma classe, com a prática de um Novo Colonialismo, ou mesmo, um Novo Imperialismo em profunda “tensão teórica” sob o amálgama que representa o conceito de desenvolvimento, que alude à própria relação sociedade x natureza e a atual adequação de um novo modelo técnico-produtivo, que podemos asseverar como “acumulação flexível”, ou de maneira até mesmo conservadora, de reestruturação produtiva do capital (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

Compreendemos que a própria concepção de desenvolvimento sustentável, procura justificativa em uma crise do meio ambiente, capitaneada pela exploração desenfreada dos recursos naturais feita pelas nações mais desenvolvidas. O capitalismo justifica a existência de tal crise como intempérie necessária ao modo de produção próprio do sistema e aponta como solução o desenvolvimento sustentável, ainda que seja quase óbvia a constatação de que a natureza não se recupera na mesma velocidade com a qual é explorada pelo capital. Percebemos nesse processo o caráter cíclico do sistema capitalista, em ondas quase naturalizadas de momentos de auge e crise, como já observado por Karl Marx na análise das características do sistema capitalista.

A Funbosque foi concebida e inaugurada em 1995, na gestão do prefeito Hélio Mota Gueiros (Partido da Frente Liberal – PFL) e foi pensada alinhada aos pressupostos de meio ambiente contemplados na Eco-92, a saber, ser referência, na América Latina, de instituição promotora de educação ambiental, capaz de mudar as concepções de meio ambiente e educação no município de Belém (BELÉM, 1995).

A origem histórica da Funbosque tem forte relação com os movimentos sociais da ilha de Caratateua, com os seus desejos de efetivação de uma proposta de escola que pudesse ajudar a população da ilha a nela permanecer, em condições dignas de existência.

Silva (2007) chama-nos atenção para o fato de que, à época de apresentação da proposta da Escola Bosque:

[...] vivia-se sob o espírito das preocupações com os problemas ambientais globais discutidos e divulgados amplamente a partir da realização da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano – a ECO 92 realizada no Brasil, no Rio de Janeiro. A cidade de Belém assumiu um compromisso com a minimização dos problemas sócio-ambientais e com a construção de políticas de sustentabilidade para as populações insulares, e assim, entrou para a história da Educação Ambiental através da criação da Escola Bosque (p. 05).

A Lei Orgânica do Município de Belém, de 1990, em seu Capítulo VI, trata exclusivamente de Meio Ambiente, e no seu artigo 160, inciso V, estabelece como uma de suas prioridades “estimular a Educação Ambiental nos níveis de ensino mantidos pelo município e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Com base nesses preceitos, na década de 1990, a prefeitura municipal criou secretarias e fundações com atribuições relacionadas ao meio ambiente; dentre elas a Funbosque.

A partir destes marcos legais, a educação ambiental no município de Belém, passa a ser vista como estratégica para o desenvolvimento local da região das ilhas, sendo um importante instrumento de promoção da consciência ambiental, assim como estratégia fundamental para criar e aplicar de forma mais eficaz e sustentável o processo de integração homem-natureza (BELÉM, 1995).

A Funbosque atendeu inicialmente 700 alunos, visto que sua proposta era de educação em tempo integral, e funcionou em acordo à proposta original de sua criação pelo período de apenas um ano (1996), pois no ano seguinte a sua fundação, em 1997, a gestão do município de Belém mudou. Assim, saiu aquele que ficou popularmente conhecido como o “pai” do projeto Escola Bosque – Hélio Gueiros – e assumiu como prefeito, Edmilson Rodrigues (Partido dos Trabalhadores - PT). Desta feita, a Funbosque passou por um processo de mudanças, instituído pelo novo prefeito, que via na Fundação um projeto de Educação Ambiental elitista, visto que atendia poucos alunos em uma comunidade que necessitava de maior oferta de vagas (REIS, 2009).

Assim, iniciou o processo de mudança na Fundação, que atenderia mais alunos e se organizaria nas mesmas bases das demais escolas do município de Belém, adotando a proposta

de “Escola Cabana”¹⁰ do PT. Neste processo, a sede da Fundação passou a atender o dobro de alunos que atendia até então (de apenas 700, passou a atender o dobro, 1.400), e a agregar algumas escolas anexas, dentre elas cinco unidades pedagógicas localizadas nas ilhas do arquipélago pertencentes ao DAOUT (Jutuba, Paquetá e Cotijuba) e que antes eram escolas municipais sob responsabilidade da SEMEC (REIS, 2009). Estas escolas permanecem sob responsabilidade da Fundação e encontram-se distribuídas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 06: Localização das unidades pedagógicas das ilhas pertencentes à FUNBOSQUE

Ilha	Unidade Pedagógica (UP)
Jutuba	UP Jutuba II
Paquetá	UP Jamaci
Cotijuba	UP Faveira, UP Flexeira e UP Seringal

Fonte: PPP da Funbosque (2016).

A Fundação continuou expandindo suas atividades e atendia no ano de 2019 o total de 2.100 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, ofertando da Educação Infantil ao Ensino Médio técnico, conta com 135 professores, entre efetivos e contratados em regime de trabalho temporário.

Na perspectiva de melhor compreender as funções que o professor da Funbosque deveria exercer dentro desse universo diferenciado que seria uma Fundação voltada para a promoção de Educação Ambiental em parte das ilhas de Belém-PA, consideramos relevante caracterizar o perfil de professor almejado pelos idealizadores da Funbosque. A este fim de destina o próximo tópico deste capítulo.

2.4. O PERFIL DO PROFESSOR ALMEJADO PELA FUNBOSQUE

A partir do ideal de educação alicerçado na discussão sobre meio ambiente, é contratado como assessor da SEMEC, Pedro Demo, com o objetivo de colaborar na orientação das políticas educacionais do município de Belém na gestão de Gueiros e, principalmente, com a incumbência de elaborar a proposta pedagógica da Funbosque.

Com base nesse objetivo, Demo (1996) defendia para a Funbosque uma concepção de educação sob o enfoque integrado do desenvolvimento, no qual afirmava que:

A educação e conhecimento formam o eixo da transformação produtiva com equidade, no contexto da discussão cepalina. Este debate privilegia a relação da

¹⁰ Foi uma experiência na área de educação, iniciada em 1997, na primeira das duas gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Belém, com a intenção de vivenciar um movimento de reorientação curricular de forma coletiva, com a participação de educadores da Rede Municipal de Educação de Belém e de outros segmentos da sociedade, apoiava-se no ideário do histórico movimento da Cabanagem, ocorrido no Pará do século XVIII, inspirado nos princípios de justiça social e numa sociedade mais igualitária (SOUSA, 2005, p. 02).

educação com produtividade trazendo uma colaboração importante, em que pese a resistência de educadores que temem subordinar educação ao mercado [...]. Um trabalhador educado tem condições mais propícias de exercícios da cidadania, colaborando tanto na produção de riqueza, quanto em sua mais equitativa distribuição (DEMO, 1996, p. 19).

Percebemos no discurso de Demo um alinhamento às propostas educativas cepalinas, que concebiam a educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e ascensão social. Tais propostas se contrapunham à concepção de educação como processo de humanização, reivindicada por educadores com perfil progressista.

Em sua proposta original, a Funbosque apresentou sua expectativa em relação à figura do professor, permeada de idealizações, ressaltando a importância da seleção rigorosa destes docentes, com vistas a garantir aquilo que seria seu principal objetivo como Fundação: a aprendizagem dos alunos. Para isso, apresentou como proposta pedagógica a educação pela pesquisa, compreendida como “súmula aproximativa do desafio de conjugar bem educação e conhecimento, na devida hierarquia ética, com qualidade formal e política” (DEMO, 1996, p. 14).

Demo (1996) argumentava – em relação ao tipo de professor que a Funbosque almejava – que este profissional deveria ter seu fazer pedagógico centrado na relação reconstrutiva do conhecimento, considerando uma cidadania que nutre e se potencializa na energia reconstrutiva do conhecimento, para possibilitar ao aluno a intervenção e mudança da realidade. Para atingir tal objetivo, seria necessário mais que apenas envolvimento político, mais que palavras e conhecimento repassado mimeticamente, não seria mais possível tornar-se professor apenas com domínio repassado de conteúdo, o professor da Funbosque deveria dominar a competência substancial de renovar os conteúdos, de teor mais propedêutico, saber pensar, para melhor intervir e inovar (DEMO, 1996).

Com base nesse perfil de professor, foram estabelecidos alguns pré-requisitos necessários aos futuros docentes da Funbosque, instituídos como parâmetros da competência formal e política, em particular: i) domínio em pesquisa (capacidade de manejar conhecimento ativamente como sujeito, não o mero repasse de conteúdo; capacidade de estar dentro do contexto inovativo, acompanhando o ritmo da ciência; capacidade de conjugar conhecimento e educação em matriz única e global, sem separação entre teoria e prática ou cidadania e aprendizagem); ii) elaboração própria (construir a condição necessária da mudança didática concreta com superação da aula meramente expositiva; elaborar projeto pedagógico próprio; elaborar material didático próprio; teorização das práticas; atualização permanente; manejo da

instrumentação eletrônica; avaliação permanente da aprendizagem do aluno; cultivo da interdisciplinaridade) (DEMO, 1996).

Com vistas a alcançar estas competências, os professores que atuariam na Funbosque foram preparados antes da inauguração da Fundação, por mais de um ano, priorizando nesse processo, segundo Demo (1996):

[...] um ritmo produtivo pessoal, composto por projeto pedagógico próprio, texto científico da esfera profissional de cada um, bem como material didático próprio, e, de outro, um processo avaliativo externo do docente, e que passou a fazer parte integrante da proposta da Escola (p. 19).

Outras propostas em torno da figura docente, que envolviam aspectos como jornada de trabalho, formação continuada, carreira e remuneração, e tidas como inovações na proposta de criação da Funbosque, foram: i) o professor deveria ser exclusivo da escola durante o dia, para evitar o “docente biscateiro”, e acentuar a dedicação integral à tarefa de educar; ii) ganharia sensivelmente mais que a média municipal, para que se pudesse atrair os melhores docentes, privilegiando o mérito acadêmico; iii) a aula seria mais longa para possibilitar as inovações didáticas necessárias; iv) a cada semestre o professor teria o direito de estudar em curso de pelo menos 80 horas para manter seu processo próprio de aprendizagem; v) deveria reelaborar seu projeto pedagógico de maneira permanente; vi) seria avaliado considerando prioritariamente o mérito acadêmico (DEMO, 1996).

Saber discutir e praticar educação moderna deveria ser papel de todos os professores da Fundação, seja qual fosse a formação de origem de cada um, deveriam cultivar obsessivamente esse espírito, a começar pelas bases propedêuticas sempre renovadas, de modo a proporcionar a interdisciplinaridade de sua prática, refletida na sua didática (DEMO, 1996). Deveriam ser profissionais polivalentes, assumindo inclusive a função dos especialistas (que a escola não necessitava na percepção do autor), pois:

[...] sendo cada professor bem preparado e educador comprovado, exerce as funções naturais de supervisão e orientação; esta é também a razão para se ter apenas um psicólogo, que é da Escola toda; ao mesmo tempo, dentro da visão interdisciplinar moderna, espera-se que todo professor seja polivalente, sem ser superficial e medíocre (DEMO, 1996, p. 29).

Em sua proposta de criação, os idealizadores da Funbosque reivindicavam que o reconhecimento da qualidade da escola dependia da qualidade dos docentes, o que justificaria o pagamento de uma remuneração diferenciada a estes profissionais, que deveriam ser poucos e bons, um corpo docente enxuto, pois “[...] um número desnecessário de docentes, além de

sobrecarregar o orçamento e dar argumento ao rebaixamento salarial, obstaculiza o cuidado mais pessoal que se deve dar a cada um” (DEMO, 1996, p. 28).

A questão da remuneração diferenciada dos docentes justificava-se ainda, pelo compromisso da Funbosque no [...] cuidado zeloso em torno do professor, por ser ele a chave da qualidade da aprendizagem do aluno” (DEMO, 1996, p. 29), bem como para comprovar, que a remuneração condigna dos docentes se constituiria em fator crucial de bom desempenho, pois seria parte de sua cidadania.

No que se refere à carreira na proposta inicial da Funbosque, o critério central de avaliação docente deveria ser o mérito acadêmico, diferente do que ocorria no serviço público de modo geral, que priorizava outros elementos, tais como “[...] tempo de serviço e outras sinecuras clássicas, que têm colocado as escolas no rol de serviços mais precários” (DEMO, 1996, p. 30).

Percebemos que a carreira e a remuneração do professor da Funbosque foram pensadas de modo a beneficiar o docente da Fundação com diferenciais que o atraíssem para o cargo. Contudo, em nosso entendimento, pautar remuneração diferenciada com base em gratificação e carreira por mérito acadêmico, soa contraditório quando a intenção é atrair os melhores profissionais e fazê-los permanecer na instituição.

A justificativa basilar para a criação da Funbosque foi introduzir uma proposta inovadora de ensino para a comunidade da ilha de Caratateua, priorizando a Educação Ambiental como eixo norteador de suas práticas pedagógicas de modo a intervir e transformar a realidade da ilha, para isso se apostou em:

[...] um grupo docente dotado de inequívoca qualidade formal e política. Este grupo não subsiste sozinho, razão pela qual é mister dar a devida importância a todos os integrantes da instituição. [...] Precisamos comprovar a hipótese de que, se quisermos reerguer a escola pública, o começo mais sensível é o cuidado em torno do professor. Sem sua qualidade, nada frutifica, sobretudo a aprendizagem adequada dos alunos (DEMO, 1996, p. 35 e 36).

A análise da proposta pedagógica inicial da Funbosque, especificamente a esta afirmação de Demo (1996), nos permite afiançar que havia uma grande expectativa em torno da figura do professor, que deveria ser polivalente e centro do processo de aprendizagem do aluno, por meio do uso de práticas inovadoras, educação pela pesquisa e pedagogia de projetos, tendo como princípio e eixo norteador a Educação Ambiental. Além disso, deveria dar conta de sua função e também da de outros profissionais. A conjugação desses esforços, justificaria o pagamento de uma remuneração superior àquela paga aos demais professores da rede municipal.

Percebemos que todas essas exigências relacionadas ao professor que assumiria a tarefa de educar na Funbosque, estão alinhadas a pressupostos gerenciais da educação e alicerçadas no discurso do neoliberalismo. Neste contexto, caberia ao professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, responder a exigências que estariam para além de sua formação, tais como:

[...] Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros (OLIVEIRA, 2005 p. 769).

O discurso de Demo tem também alinhamento com o que era defendido na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (reforçado dez anos depois na Declaração de Dakar), que compreendia os professores como sujeitos essenciais na promoção da educação de qualidade, visto que seriam sujeitos “defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2000, p.24). O mesmo documento defendia ainda que os professores deveriam ser capazes de “compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos” (UNESCO, 2000, p.25).

O que estes documentos reivindicam é o professor polivalente, sujeito capaz de planejar e executar bem sua tarefa, ser capaz de tomar decisões rápidas, ser comunicativo e aberto ao diálogo; ter perfil de liderança, estar sempre bem informado; ter várias e diferentes especializações. Esta seria a saída para a crise da educação, alicerçada em um discurso de “qualidade”, mas que na prática reduzia a educação à formação de recursos humanos que atendessem à estrutura da produção capitalista.

Essa concepção de professor e de educação tendem – em nosso entendimento – tão somente por reforçar o caráter excludente que a educação tomou após o avanço de políticas neoliberais no setor, visto que espera do professor postura de um quase “super-herói”, pronto para resolver todo e qualquer problema em qualquer tempo e momento em que surja. Uma perspectiva idealizada e irreal a nosso ver.

No que se refere aos aspectos legais, no início de suas atividades, a Funbosque tinha os seguintes critérios para ocupação do cargo de professor, em acordo com o que estabelecia a Lei Delegada nº 3, de 28 de dezembro de 1995, em seu artigo 2º:

[...] os cargos do magistério do Centro de Referência em Educação ambiental - Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira poderão ser preenchidos, a critérios da Presidência, pelos aprovados nos concursos públicos realizados pela Prefeitura Municipal de Belém, no ano de 1995.

Com isso, a prerrogativa de selecionar os professores que trabalhariam na Funbosque seria da presidência da instituição, e os selecionados seriam do quadro de professores concursados da Secretaria Municipal de Educação de Belém, oriundos de concurso público realizado em 1995, ou seja, não houve um concurso específico para professores da Fundação, quando da sua criação.

Todo esse resgate histórico nos fez perceber que as expectativas eram grandes em torno do futuro professor da Funbosque, porém o ingresso na carreira tinha critério de escolha – em nosso entendimento – duvidoso, visto que a prerrogativa de seleção seria da presidência da instituição, o que poderia contribuir para reforçar práticas clientelistas e politiqueiras. Consideramos que esta forma de seleção também era injusta, por ser subjetiva em sua forma, pois não daria oportunidades iguais de ingresso a todos os professores do quadro da SEMEC, que quisessem concorrer a uma vaga. Esse tipo de escolha poderia beneficiar quem tivesse afinidade ideológica e política com o ocupante da presidência da Fundação/gestão do município.

Esta dinâmica de escolha dos professores só foi rompida após doze anos depois da criação da Fundação, com a realização do primeiro concurso público para professores da Funbosque, que aconteceu no ano de 2008, na gestão do prefeito Duciomar Gomes da Costa (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB) que ofertou 104 vagas de professor em regime de trabalho de 180 horas mensais com remuneração inicial de R\$ 2.464,07¹¹.

O segundo concurso público para professores da Funbosque foi realizado em 2012, ao final da segunda gestão de Duciomar Costa e ofertou 21 vagas de professor, em regime de trabalho de 240 horas mensais com remuneração inicial de R\$ 4.179,84¹². Neste concurso, foram ofertadas pela primeira vez vagas de professor com lotação específica para as unidades pedagógicas das ilhas.

Importante destacarmos que esses dois concursos foram realizados em cumprimento de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado pelo chefe do Executivo com o Ministério Público Estadual. O TAC foi assinado para conter a grande quantidade de contratos temporários que eram feitos para ocupação do cargo de professor da

¹¹ Valor nominal.

¹² Valor nominal.

Funbosque, conforme comprovam as publicações desses contratos feitas no Diário Oficial do Município de Belém à época.

Desde sua concepção, na gestão de Hélio Gueiros, a Funbosque tinha a intenção de atrair os melhores profissionais para lecionar na instituição, haja vista que a pretensão era de que se ofertasse educação baseada em ensino, pesquisa e extensão. Assim, foi pensado um atrativo a ser incorporado na remuneração dos professores que trabalhariam na Funbosque, uma gratificação de 80% em cima do vencimento-base, chamada de “gratificação Escola Bosque”, que diferenciaria a remuneração final destes professores em relação aos demais trabalhadores docentes da rede municipal de ensino de Belém.

Reis (2009) teceu comparações entre as remunerações finais de um professor da Funbosque e outro da Semec usando como referência o ano de 2004 e constatou que a diferença percentual entre as remunerações dos dois era, naquele ano, de 32%, o que se constitui em diferença significativa proporcionada pela gratificação Escola Bosque.

À guisa de comparativo das diferenças salariais, atualizamos os valores de remuneração dos dois grupos de professores para 2016, passados doze anos da primeira análise, e constatamos que a diferença das remunerações finais destes dois profissionais se manteve no mesmo percentual e naquele ano se constituía em um pequeno aumento de 0,1%.

Na Tabela 01 estão organizados os dados com valores nominais das remunerações dos professores da Semec e da Funbosque nos dois anos-base analisados:

Tabela 01: Comparativo das remunerações dos professores da SEMEC e FUNBOSQUE (2004-2016)

Ano	Remuneração Professor da SEMEC	Remuneração Professor da FUNBOSQUE
2004	1.532,19	2.254,01
2016	4.636,80	6.673,01

Fonte: Contracheques dos professores da SEMEC e da FUNBOSQUE. Jornada de 40 horas semanais.

Consideramos de fundamental importância chamar atenção neste trabalho às diferenças salariais existentes entre os professores da rede municipal de ensino de Belém vinculados à Semec daqueles vinculados à Funbosque, pois os idealizadores desta Fundação reivindicavam que deveria haver uma considerável diferença remuneratória a ser paga ao professor da Funbosque, justificada pela diversidade de funções e demandas pelas quais este professor seria responsável.

Chama atenção a diferença salarial de quase um terço entre os dois profissionais, contudo é necessário que tenhamos cautela, visto que somente este dado não nos permite afirmar que esta diferença constitui um valor justo a ser pago. Para afirmarmos isso precisamos analisar mais a fundo outras questões envolvidas, tais como a natureza do trabalho executado

pelo professor da Funbosque, bem como sua estrutura de carreira e composição da remuneração, o que aprofundaremos no terceiro e quarto capítulos desta tese.

Conforme vimos até aqui, no entendimento dos idealizadores da proposta pedagógica da Funbosque, a diferença salarial dos professores da Fundação em relação aos demais professores da rede municipal de ensino era plausível e justificada pela natureza diferenciada do trabalho do docente da instituição, que se constituiria de maneira bem diferente dessas outras. Outro fator que corroboraria com esse diferencial remuneratório seria o fato da proposta pedagógica da Funbosque estar alinhada ideologicamente às ideias advindas da Eco-92, que reivindicavam uma educação preocupada com a preservação do meio ambiente da ilha de Outeiro e aos pressupostos da sustentabilidade.

A seguir veremos como a proposta pedagógica da Funbosque e suas peculiaridades se consubstanciaram, por meio da análise do que foi anunciado como ideal de educação a ser alcançado e com o qual os seus docentes deveriam se comprometer.

2.5. FUNBOSQUE: UM IDEAL DE EDUCAÇÃO A ALCANÇAR

Para compreender a proposta pedagógica da Funbosque, é necessário que tomemos como ponto de partida em nossa análise a origem histórica da Fundação, que, conforme exposto anteriormente neste texto, surgiu de anseios dos movimentos sociais da ilha de Caratateua, de seus desejos de efetivação de uma proposta de escola, que os ajudasse a permanecer na ilha, em condições dignas de existência.

Este movimento, aliado ao espírito das preocupações com os problemas ambientais globais, debatidos e amplamente divulgados a partir da realização da Eco-92 no Brasil, que fez com que a cidade de Belém assumisse o compromisso de minimizar os problemas socioambientais por meio da construção de políticas públicas de sustentabilidade para a região insular do município.

Assim surgiu a Funbosque, que, mesmo em meio a polêmicas, que sempre permearam o seu existir, entrou para a história da Educação Ambiental no Brasil, ao abraçar como princípio basilar de sua atuação o respeito e a preservação do meio ambiente (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), a opção teórica e metodológica desenvolvida no interior das práticas educativas da Funbosque, tem relação direta com a preocupação em torno da necessidade da formação de sujeitos humanos, que se saibam e se reconheçam, acima de tudo, como sujeitos da natureza, sendo o maior desafio da Funbosque:

[...] realizar uma ação educativa que misture desejos de saber com desejos de sentir e viver a natureza, que saia do formalismo burocrático das tradicionais salas de aula fechadas e se abra para os espaços da vida que pulsa no universo escolar, no caso específico da Escola Bosque (SILVA, 2007, p. 05).

Para isso, a Funbosque foi pensada e estruturada arquitetonicamente de maneira diferenciada às demais escolas da rede municipal de ensino de Belém, com uma gama de espaços que possibilitassem seu uso no fazer pedagógico e contemplassem o rompimento com a ocupação massiva do espaço fechado da sala de aula. Estes espaços constituir-se-iam em estruturas educadoras, como por exemplo:

[...] o bosquinho, que guarda o início da história da Escola Bosque com suas árvores e memórias; o laguinho, sua vegetação e seus peixes; as trilhas que levam de um espaço ao outro, seus jardins; a horta, seus cultivos, saberes e sabores (SILVA, 2007, p. 05).

Percebemos por meio das descrições espaciais de Silva (2007), que a intenção de criação da Funbosque visava romper com a visão reducionista de educação, predominante até então nas escolas de Belém, baseada na relação professor-aluno de mera transmissão e recepção de conhecimentos. A proposta inovadora da Funbosque visava enfatizar, prioritariamente, as questões ambientais e proporcionar a:

[...] formação de cidadãos críticos e questionadores, capazes de atuar no processo de transformação da problemática socioambiental local e global, preparando profissionais habilitados a lidar com a biodiversidade amazônica, e assim, suprir a carência de mão de obra viável à conservação dos recursos naturais da região (SOUZA, 2004, p. 46).

Elaborado em 1994, o projeto educacional inicial da Funbosque propunha uma proposta educativa pautada na Educação Ambiental e almejava estabelecer a instituição como núcleo referencial de questões socioambientais, que se viabilizariam por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma proposta interdisciplinar, que tinha como objetivo geral:

Implantar a educação ambiental na rede de ensino municipal de Belém, integrada à proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, tendo a Escola Bosque como polo irradiador para uma nova consciência ambiental e para novas formas de intervenção equilibrando o homem em seu meio ambiente na construção de um processo de desenvolvimento sustentável (Projeto Educativo da Escola Bosque, 1994).

Com vistas a atingir este objetivo, a opção pedagógica escolhida foi a concepção sócio interacionista, amparada nos teóricos Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky e Alexander Luria. Esta proposta consistia em uma ação educativa que tinha como foco o:

[...] processo de construção do conhecimento, estabelecendo como princípios gerais para o direcionamento da ação pedagógica a interação, construção e significação do conhecimento, a dialogicidade, a mediação do conhecimento pelo professor, a dinamicidade do conhecimento, a pesquisa como elemento vital à contribuição ao processo construtivo e a qualificação humana para o trato das questões ambientais (SOUZA, 2004, p. 47).

Concebida para ter como base do fazer pedagógico, os ares da educação ambiental, e, para desenvolver, por meio de sua organização pedagógica, ações práticas que demonstrassem as preocupações com a vida e sua conservação, a sua opção teórico-metodológica necessitava do diálogo entre saberes e fazeres voltados para a análise da realidade socioambiental (SILVA, 2007). A realização desta proposta de educação ambiental necessitaria de:

[...] processos de construção e reconstrução de saberes entrecruzados. Não basta professar uma opção teórica, é necessário perceber a materialização dessa opção em termos de organização. Uma escola com um currículo organizado a partir da educação ambiental precisa anunciar essa opção em suas rotinas e vivências cotidianas, em suas formas de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas, de sua proposta curricular, enfim, precisa demonstrar-se a partir de seu fazer cotidiano. A trajetória da Escola Bosque se origina dessa busca permanente em torno da coerência entre os pressupostos teóricos e sua materialização (SILVA, 2007, p. 118).

O debate sobre Educação Ambiental no Brasil e no mundo surgiu no contexto emergencial da crise ambiental intensificada nas décadas finais do século XX e foi estruturada como fruto de uma demanda que exigia dos seres humanos a adoção de uma visão de mundo e de uma prática social que fossem capazes de minimizar os impactos ambientais (LAYRARGUES e LIMA, 2011). Nesse contexto, a Educação Ambiental passou a ser reivindicada como:

[...] um saber e uma prática fundamentalmente conservacionistas, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 05).

Percebemos que esta concepção de Educação Ambiental (EA) guarda semelhanças com a proposta inicial de educação da Funbosque, visto que as ações pedagógicas propostas se direcionam pelo empirismo, por aquilo que se mostra inicialmente como o mais latente da crise ambiental, que é a destruição da natureza. Em nossa análise, na proposta de EA da Funbosque ignoram-se em um primeiro momento, as relações complexas existentes na dicotomia

sociedade/natureza, forjadas pela própria organização da sociedade capitalista, que necessita da exploração dos ecossistemas para manter funcionando suas estruturas produtivas.

Layrargues e Lima (2011) argumentam que, com o passar do tempo, os educadores brasileiros foram rompendo com essa visão simplista de EA e percebendo que, existem diferentes concepções, o que possibilitou uma prática pedagógica mais plural. Nesse processo, foram criadas novas denominações para diferenciar a prática educativa da EA, a saber:

Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematizadora, Naturalista, Científica, Moral, Biorregionalista, da Sustentabilidade, Crítica, Etnográfica, Feminista, entre outras possibilidades nos contextos nacionais e internacionais. No Brasil, talvez a primeira tentativa de classificar correntes internas tenha sido efetuada por Sorrentino (1995), que identificou a existência de quatro vertentes: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 07).

A superação da visão conservacionista de EA para uma visão crítica encontrou eco na insatisfação de educadores ambientais, que viam na vertente crítica uma alternativa promissora em relação às vertentes conservacionista e pragmática, visto que o:

[...] predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma ahistórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 07).

No que se refere à Funbosque, percebemos que, mesmo diante das alterações de paradigma que ocorreram sobre a EA, a proposta pedagógica da Fundação permaneceu alicerçada na concepção de EA ancorada ao pressuposto da sustentabilidade e do conservacionismo. Essa visão expressa – em nosso entendimento – uma perspectiva conformista em relação ao capitalismo e seus modos de produção, sustentando o discurso da falácia de que é possível manter o ritmo frenético de exploração dos recursos naturais, atendendo as demandas do capital e ao mesmo tempo promover a preservação do meio ambiente. A falácia desse discurso está, em nossa análise, no fato de que o sistema capitalista, pela própria lógica de produção imposta pelo mercado, limita as ações sociais relativas ao meio ambiente e à sustentabilidade.

No tópico seguinte apresentamos a proposta pedagógica da Funbosque, a partir do que se anuncia em seu Projeto Político Pedagógico, que foi reestruturado em 2016 e – segundo

consta em sua descrição – contou com a participação de todos os sujeitos que constituem a Fundação.

2.6. FUNBOSQUE: ANÁLISE DE SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO ATUAL PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O atual Projeto Político Pedagógico da Funbosque traz como objetivo maior da Fundação “Formar sujeitos críticos, ecológicos e poéticos, com base no tripé ensino-pesquisa-extensão, articulando escolarização, meio ambiente e comunidade” (BELÉM, 2016, p. 20). Em seus 13 objetivos específicos apresenta a intenção de:

- Desenvolver a gestão democrática como estratégia para legitimar ações educativas que contribuam para o desenvolvimento comunitário;
- Ampliar a integração e a participação efetiva da comunidade no cotidiano pedagógico, tendo como articulador o Conselho Escolar;
- Encaminhar periodicamente processos de diagnose com a comunidade intra e extraescolar, priorizando o modo de pesquisa socioantropológica com a comunidade com a comunidade discente;
- Garantir a formação continuada dos servidores para qualificar os serviços desenvolvidos na escola em cursos de capacitação, de aperfeiçoamento e de pós-graduação lato e stricto sensu;
- Manter o Ensino Médio Profissional e a modalidade Educação de Jovens e Adultos, oportunizando formação a jovens e adultos moradores da ilha;
- Garantir a Educação Ambiental como eixo norteador do currículo desenvolvido nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição;
- Valorizar os diferentes saberes e a pesquisa como princípio metodológico nas práticas curriculares;
- Fazer a intersecção entre o trabalho de sala de aula e os projetos pedagógicos complementares, mediados pelo acompanhamento da equipe técnica e pedagógica;
- Mobilizar a equipe técnica de forma sistemática para desenvolver ações de prevenção e formação junto à comunidade escolar, visando aprimorar o processo educativo e a inclusão;
- Dinamizar os conselhos de ciclo e de turma para integrar docentes, equipe técnica, estudantes, pais/responsáveis, no intuito de aperfeiçoar qualitativamente o processo educativo;
- Apoiar tecnicamente o desenvolvimento de projetos comunitários articulados a questões ambientais, com ênfase em sistemas de manejos alternativos, enquanto espaço de construção de saberes ambientalmente sustentáveis;
- Fomentar acordos de cooperação técnica com instituições públicas ou privadas e parcerias com técnicos e pesquisadores locais, nacionais e internacionais, possibilitando a articulação entre educação, meio ambiente e comunidade;
- Disponibilizar serviços de consultoria e assessoramento para a comunidade local, na área ambiental, voltados às práticas da justiça ambiental (BELÉM, 2016, p. 20-21).

Pela análise dos objetivos propostos no PPP da Funbosque, percebemos o protagonismo do tripé ensino-pesquisa-extensão, que proporcionaria a formação de sujeitos

críticos, ecológicos e poéticos. Quando refletimos sobre o perfil de cidadão que a Funbosque declara buscar formar, tomamos como ponto de partida em nossa análise um pressuposto básico no que se refere à formação de sujeitos críticos: para a prática da formação da criticidade no outro, seria necessário, antes de tudo, que os próprios professores e demais profissionais envolvidos diretamente na formação dos sujeitos possuíssem também uma postura crítica frente à realidade. Em nosso entendimento, essa premissa é deveras importante, visto que, não se pode oferecer ao outro aquilo que não se possui e/ou não se pratica.

No que se refere à formação de sujeitos “ecológicos”, nos apoiamos em Carvalho (2004) que define este tipo de sujeito como representante de:

[...] um ideal de ser que exprime a utopia de uma existência ecológica plena; é consciente da problemática ambiental, adota valores ecológicos que apontam para um estilo de vida calcado em novas maneiras de pensar o mundo e suas relações com o todo e consigo mesmo, constituindo como um parâmetro orientador das escolhas e estilos de viver e de pensar a vida (CARVALHO, 2004, p. 65).

Carvalho (2004) avalia que o “sujeito ecológico” se constitui como um tipo ideal, que concebe a Educação Ambiental como uma orientação de vida, não necessariamente representa uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas. Enquanto “tipo ideal” o sujeito ecológico apresenta, segundo o autor:

[...] um conjunto de valores e crenças centrais que operam enquanto uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio-históricas de existência (CARVALHO, 2004, p.67).

Observamos que o conceito de “sujeito ecológico” aparece relacionado à concepção de militância, visto que exige do tal sujeito a incorporação de ideias e princípios compreendidos como prática de defesa da causa ambiental, buscando com suas atitudes a conscientização dos demais sujeitos da sociedade, visando a transformação da ação destes demais sujeitos sobre a natureza. Portanto, trata-se de um compromisso pessoal com a causa ambiental.

A intencionalidade expressa de formar também “sujeitos poéticos” nos trouxe dúvida em relação à etimologia do termo, por isso fomos em busca do seu significado, sobre o qual encontramos em Combe (2010, p. 115-116) sua definição como “o sujeito ‘real’, é também e, sobretudo, um sujeito ‘ético’, plenamente responsável por seus atos e palavras, e, por isso mesmo, um sujeito de direito”. O autor também relaciona o conceito diretamente à literatura quando afirma que “o centro e o conteúdo próprio da poesia lírica é o sujeito poético concreto,

em outras palavras, o poeta, mesmo que ele esteja investido de um coeficiente de universalidade que faz dele um arquétipo da humanidade” (COMBE, 2010, p. 115).

A partir da análise dos três termos, percebemos que a Funbosque, em seu PPP atual, alinha-se ainda à concepção ingênua de tratar o meio ambiente e as questões ambientais de maneira dissociada do contexto social e político no qual o indivíduo está inserido, pois ignora que o processo de conscientização dos indivíduos é composto por vários estágios, que vão para além da simples aparência e constatação sobre a realidade. Acerca do processo de conscientização, Freire (1980, p. 25) afirma que:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

O desenvolvimento crítico da tomada de consciência pressuporia a passagem da consciência ingênua para que assim se desenvolvesse a consciência crítica de fato. Em face disso, Freire (1980, p. 90) afirma que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. Com base nas ideias de Freire (1980) reivindicamos que não é possível a formação de sujeitos críticos (como a Funbosque declara pretender formar) e conscientes sem que se considere nesse processo a tomada de consciência de classe por esses sujeitos, visto que a consciência crítica dos oprimidos significa a consciência de si, enquanto classe para si. Para Freire (1980, p. 41):

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a “consciência de si” no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna “classe para si” e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade.

No que se referem aos objetivos específicos propostos no PPP da Funbosque e anteriormente aqui elencados, percebemos a intencionalidade clara da Fundação em proporcionar a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola, almejando uma gestão

democrática consubstanciada pela ênfase na democracia representativa, por meio, principalmente, do Conselho Escolar.

Fica claro também que a Fundação pretende desenvolver a gestão democrática como estratégia para legitimar suas ações educativas e contribuir para o desenvolvimento da comunidade da ilha. Esta afirmação chama nossa atenção, devido o principal cargo da gestão da Fundação, a presidência, ser de confiança, portanto, de livre nomeação e exoneração por parte do gestor municipal, o que pode acarretar em direcionamentos por parte da gestão que não necessariamente estejam alinhados à concepção democrática. Isto porque, em nosso entendimento o fato do ocupante da presidência da Fundação não ter sido escolhido democraticamente por meio de consulta à comunidade escolar, mas sim mediante ato discricionário do gestor municipal, faz com que este presidente esteja subordinado ao gestor e deva atuar com base nas determinações dele.

Ainda segundo nossa compreensão, consideramos inusitado – e até mesmo ingênuo – se reivindicar gestão democrática da Fundação, em meio a um contexto que por si só contribui para inviabilizar a participação, transparência e a democracia, o que se espera em escolas de fato e de direito “democráticas”. Importante ressaltar que em nenhuma página do PPP da Funbosque os sujeitos envolvidos em sua construção (professores e servidores efetivos) reivindicam a mudança desse *status quo*, do cargo de presidente da Fundação ser ocupado por servidor de carreira e não por indicação do prefeito.

Os objetivos que se referem mais especificamente aos professores da Fundação trazem em si recomendações e exigências que vão desde a formação, perpassando pelo trabalho em sala de aula, até ações extensionistas. No que trata sobre formação, observamos expressa no PPP a preocupação com a garantia de formação continuada para os servidores da Funbosque, compreendida de maneira bem diversa: (i) cursos de capacitação; (ii) aperfeiçoamento; e (iii) pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Importante frisar que segundo o PPP, se busca garantir a formação a todos os servidores e não somente ou prioritariamente aos professores, o que se mostra uma proposta ambiciosa, porém desconectada da realidade, visto que não há nas normatizações legais da prefeitura de Belém mecanismo que garanta formação (com licença para este fim) e sua respectiva contrapartida em termos salariais e de carreira a servidores que não sejam do grupo magistério.

Em relação às ações extensionistas propostas, percebemos uma superlativação da ação docente a partir do momento que se concebe o professor da Fundação como sujeito articulador: (i) da ação docente em sala de aula; (ii) responsável pelo desenvolvimento de

projeto pedagógico complementar; (iii) sujeito que proporciona apoio técnico ao desenvolvimento de projetos comunitários; (iv) prestador de serviços de consultoria ambiental; e (v) fomentador de acordos de cooperação técnica com instituições públicas e privadas.

Entendemos que incumbir os professores de tantas atribuições e expectativas pode implicar em incertezas sobre a identidade e o papel do docente no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994), este processo pressupõe que o professor tenha foco na sua principal função, que é – como mediador do conhecimento – garantir o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. Para isso, é necessário que o professor tenha tempo suficiente para planejar suas ações, com vistas a estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. Portanto, a ação pedagógica no processo de ensino consiste, basicamente, na “prática social”, em que:

[...] cabe ao educador, mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador (BULGRAEN, 2010, p. 37).

No que se referem às diretrizes pedagógicas para a Educação Básica (área principal de atuação da Funbosque), a Fundação reivindica em seu PPP que o ato educativo deve estar voltado para processos de desenvolvimento que priorizem uma proposta educativa escolar que rompa com a perspectiva ingênua de formação do educando inativo, dentro de um “molde”. Para atingir este fim, a Fundação se apoia nas teorias sociointeracionista e sociocultural que “indicam que os atores da educação formam-se mediatizados pelo meio” (BELÉM, 2016, p. 184). Observamos que a proposta atual guarda similaridade com a proposta original do Projeto Escola Bosque, visto que se mantém apoiada nos pressupostos da educação vigotskyana e piagetiana.

O PPP traz diagnósticos sobre aspectos organizacionais e administrativos da Funbosque e nos chama a atenção para constatações diretamente ligadas aos professores da instituição. Segundo análise da Diretoria Geral da Fundação, a principal dificuldade apontada se refere ao planejamento da instituição, prejudicado segundo eles por:

[...] possibilidade de greves e paralisações por parte dos servidores; as ações judiciais (mandados de segurança) impetradas pelos concursados; a intempestividade dos processos; além da falta de integração e comprometimento de alguns colaboradores (BELÉM, 2016, p. 163).

Pela análise do excerto acima, percebemos que é atribuída aos professores concursados culpa pelo prejuízo de ações de planejamento da Fundação por causa de reivindicações de direitos, seja por meio de greves e paralisações ou pela impetração de mandados de segurança, que visam a garantia de concessão de direito líquido e certo.

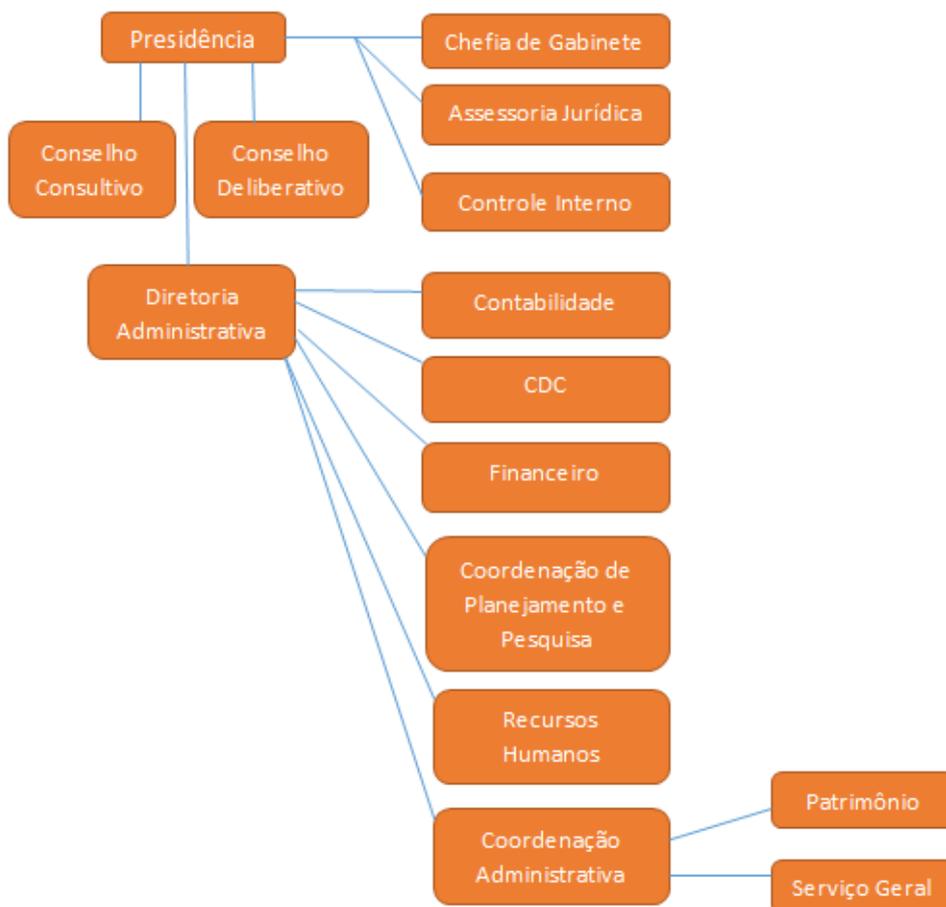
Segundo o Dicionário Aurélio, greve é definida como “interrupção voluntária e coletiva de atividades ou funções, por parte de trabalhadores ou estudantes, como forma de protesto ou de reivindicação”. Em nossa compreensão, ninguém greva ou paralisa atividades por nada ou por motivo fútil, sendo este instrumento, na maioria das vezes, o último recurso do trabalhador quando não se há mais a possibilidade do diálogo entre categoria e gestão municipal. Consideramos uma forma de assédio moral o fato desse tipo de “diagnóstico” constar no PPP da escola, e ainda há o agravante de que quem o fez foram servidores que compõem um setor ocupado quase que em sua totalidade por contratados, oriundos de indicações políticas, o que em nossa concepção enviesada e carregada de vício qualquer análise relacionada a servidores concursados.

No próximo tópico aprofundaremos a análise acerca da organização da estrutura administrativa da Funbosque com vistas a perceber o lugar destinado ao professor, bem como compreender a composição hierárquica dos cargos.

2.7. FUNBOSQUE: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DE SUA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

A Funbosque é organizada administrativamente seguindo o organograma abaixo ilustrado:

Figura 05: Organograma administrativo da Funbosque



Fonte: PPP da Funbosque

Na divisão de atribuições, a Presidência da Fundação ocupa o posto hierárquico maior, incumbindo seu presidente da administração geral da Funbosque. É um cargo comissionado de livre nomeação e exoneração por parte do prefeito municipal. À presidência cabe representar legalmente a Fundação e exercer a gestão e coordenação de atividades, bem como zelar pelo cumprimento do regimento interno (BELÉM, 2016).

Subordinados à presidência estão dois conselhos, o deliberativo e o consultivo, que são compostos por representantes de toda a comunidade escolar (representantes dos pais, do corpo discente e docente) que devem ser eleitos internamente por processo seletivo

disciplinado pela presidência, com vistas a auxiliar esta instância nas decisões e proporcionar a participação representativa dos diversos sujeitos escolares.

Com exceção destes dois conselhos, todos os demais setores subordinados à presidência são de livre nomeação e exoneração por parte do prefeito municipal e têm sido ocupados, em sua maioria, por pessoas sem vínculo algum com a Funbosque, sendo – na maioria das vezes – sujeitos indicados por políticos ligados ao gestor, um procedimento historicamente utilizado como meio de troca de favores entre legendas políticas que dão sustentação ao prefeito. Este procedimento geralmente causa conflitos e ineficiência da máquina pública, visto não ser critério principal para esta indicação o perfil técnico do indicado.

Em se tratando do cargo de presidente da Fundação, trazemos abaixo a relação dos ocupantes do cargo e suas respectivas formações (que possuíam à época que ocuparam o cargo) desde a criação da Fundação:

Quadro 07: Lista de Presidentes da Funbosque de 1996 a 2019

Presidente	Formação	Prefeito
Terezinha Moraes Gueiros	Licenciatura em Filosofia*	Hélio Gueiros (PFL) (1992 – 1996)
Jacqueline Cunha da Serra Freire	Licenciatura em Pedagogia (UFPA) com Especialização em Educação e Problemas Regionais (UFPA)	Edmilson Rodrigues (PT) (1997 – 2004)
Raimundo Luiz Silva Araújo	Licenciado em História (UFPA) com Especialização em História da Amazônia (UFPA)	
Luciene das Graças Miranda Medeiros	Licenciatura em Pedagogia (UFPA) com Mestrado em Educação (PUC-SP)	
Terezinha Moraes Gueiros	Licenciatura em Filosofia	Duciomar Costa (PTB) (2005-2013)
Marilena Loureiro da Silva	Licenciatura em Pedagogia (UFPA) com Doutorado em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido (UFPA)	
Terezinha Moraes Gueiros	Licenciatura em Filosofia	
Elton de Barros Braga	Bacharelado em Administração de Empresas*	
Fabrcício da Costa Modesto	Bacharelado em Administração de Empresas*	Zenaldo Coutinho (PSDB) (2013-2020)
Fernando Costa de Queiroz	Licenciatura em Administração e Comércio (FACHUCA**) com Mestrado em Ciência da Educação (ISULPAR***)	
Carol Rezende Alves	Bacharelado em Direito*	
Margarida Costa Parente	Bacharelado em Direito*	
Maria Beatriz Mandelert Padovani	Bacharelado em Direito (FMU****) com Mestrado em Gestão de Desenvolvimento Regional (UNITAU*****)	

Fonte: Diário Oficial do Município de Belém (Organizado pela autora).

* Não possui currículo registrado na Plataforma Lattes, por isso não tivemos acesso à instituição de ensino onde obteve a graduação.

** Instituto Superior do Litoral do Paraná.

*** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Cabo de Sto. Agostinho.

**** Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

***** Universidade de Taubaté.

Pela análise do quadro 08 observamos que o cargo de presidente da Funbosque foi ocupado, em seu ano de criação (1996) por Terezinha Moraes Gueiros, esposa do então prefeito de Belém, Hélio Gueiros, à época ela era também secretária de educação do município e acumulou a função de presidente da Funbosque. Com experiência em docência na educação básica e ensino superior, foi uma das idealizadoras do projeto Escola Bosque, contudo ficou pouco tempo na função, devido à troca de prefeito com a vitória de Edmilson Rodrigues do PT.

Em 1997, primeiro ano de gestão de Edmilson, o cargo de presidente da Funbosque coube à professora Jacqueline Cunha da Serra Freire, à época com pouca experiência profissional, mas com estreita relação com o partido do então prefeito. Segundo relatos dos professores da Fundação à época, essa gestão foi marcada por conflitos entre a presidência e os docentes, devido a questões diversas relacionadas à instituição e aos salários dos servidores, o que culminou com a sua saída do cargo (REIS, 2009).

Com a saída desta presidente, o gestor municipal optou por não mais indicar presidente para responder pela Funbosque, ficando esta responsabilidade para o secretário de educação, que acumulava as duas funções, tendo a Fundação apenas um diretor, a exemplo das demais escolas da rede municipal de Belém. Com isso, os secretários que assumiram esta dupla função foram: Raimundo Luiz Silva Araújo e Luciene das Graças Miranda Medeiros.

Os dois mandatos petistas na prefeitura de Belém foram marcados por conflitos entre gestão municipal e professores da Funbosque, devido a questionamentos do prefeito quanto às particularidades da Fundação, que iam desde a remuneração diferenciada paga aos docentes até a proposta pedagógica, que era considerada elitista e excludente pela gestão petista, visto que atendia a poucos alunos em tempo integral em um espaço que comportaria o dobro de discentes, caso fosse adequado à realidade das demais escolas da rede municipal (REIS, 2009).

Após diversas tentativas de retirar a gratificação de 80% paga aos professores da Funbosque (no que fracassou) e na mudança da proposta pedagógica (o que conseguiu em parte), bem como na expansão das vagas, feita de maneira improvisada e precária por meio da incorporação de diversos anexos constituídos por prédios emprestados e em condições infraestruturais ruins, o prefeito Edmilson Rodrigues encerrou suas duas gestões carregando consigo o legado de destruição do projeto Escola Bosque original (REIS, 2009), que perdura até hoje.

Em 2005 assumiu a prefeitura de Belém o prefeito Duciomar Costa (PTB), que trouxe de volta Terezinha Gueiros para a presidência da Funbosque, também acumulando a função com a de secretária de educação. Em 2006, ela foi substituída no cargo de presidente

pela professora universitária Marilena Loureiro da Silva, que possuía em seu currículo vasta experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Ambiental.

Marilena foi substituída em 2007, novamente por Terezinha Gueiros, que ocupou o cargo até o final da primeira gestão de Duciomar. Foi quando houve o primeiro concurso para servidores da Funbosque, em 2008, que teve grande repercussão negativa, devido acusações de assédio moral por parte da gestão aos novos concursados, quando dez professores foram exonerados após a primeira avaliação do estágio probatório, em 2009¹³.

Após estes eventos, assumiu a presidência da Fundação o administrador Elton de Barros Braga, que nas eleições de 2008 havia sido candidato a vereador de Belém na mesma coligação e partido do prefeito Duciomar, mas que foi derrotado. Elton Braga não possuía experiência com gestão pública, muito menos com educação ambiental e/ou escolar. Ele permaneceu à frente da Fundação até o fim das duas gestões de Duciomar Costa.

Com a eleição de Zenaldo Coutinho (PSDB) a presidência da Funbosque também coube a um candidato a vereador derrotado nas eleições de 2012 componente da base aliada do novo prefeito, seu nome era Fabrício Modesto. Formado em Administração de Empresas, Fabrício Modesto ficou pouco mais de um ano à frente da Funbosque, foi afastado devido rumores de seu envolvimento em contratações irregulares de servidores.

Fabrício Modesto foi afastado da presidência e assumiu em seu lugar Fernando Costa de Queiroz, que possuía experiência na gestão pública, porém sem nenhuma experiência em educação ou Educação Ambiental. Em poucos meses à frente da Fundação, Fernando foi substituído na presidência por sua assessora jurídica, Carol Rezende Alves, que assumiu a função interinamente até que o prefeito indicasse alguém em definitivo para o cargo.

Após alguns meses, o prefeito optou por indicar para a presidência da Funbosque a ex-vereadora Margarida Costa Parente, mais conhecida como Meg Barros, que havia sido derrotada em sua tentativa de reeleição à Câmara de Vereadores de Belém. Antes de completar um ano à frente da presidência da Funbosque, Meg Barros foi substituída por Maria Beatriz Mandelert Padovani, bacharel em Direito com vasta experiência em gestão de instituições de ensino superior (IES) privadas de pequeno porte de Belém e por participar do Conselho Estadual de Educação do Pará e do Conselho Municipal de Educação de Belém como representante das IES privadas.

Pela análise dos dados organizados no quadro que reúne os ocupantes do cargo de presidente da Funbosque, constatamos que, desde sua criação, nunca houve eleição direta para

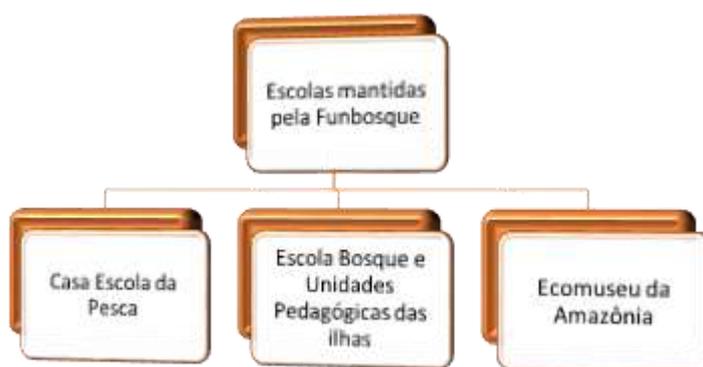
¹³ Fonte: Jornal “Diário do Pará” de 20/09/2009. Disponível em <http://www.diariodopara.com.br/not-cm.php?idnot=61210>.

o principal cargo de gestão da instituição, sendo tratado como cargo de confiança a ser assumido por indicação do prefeito. Tal fato contraria o inciso V do artigo 37 da CF/88 ao determinar que:

As funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento.

No que se refere às escolas mantidas pela Funbosque, podemos observar na figura 06 abaixo ilustrada que, atualmente, são três:

Figura 06: Escolas mantidas pela FUNBOSQUE



Fonte: PPP da Funbosque (2016).

Segundo seu PPP, a Escola Bosque e suas unidades pedagógicas, localizadas em ilhas do DAOUT contavam em 2016 com 71 turmas – 40 turmas na sede da Fundação em Outeiro e 31 turmas nas unidades pedagógicas das ilhas. Estas turmas atendiam da Educação Infantil ao Ensino Profissionalizante de nível médio.

A Casa Escola da Pesca (CEPE) é uma das unidades pedagógicas da Funbosque, fica localizada em Outeiro, no bairro do Itaiteua, foi inaugurada em 17 de abril de 2008 com o objetivo de:

[...] ofertar escolarização com educação profissional a adolescentes e jovens do território ribeirinho de Belém que após concluírem os anos iniciais do ensino fundamental em suas comunidades de origem encontram-se afastados da escola (SOUZA, 2015, p. 22).

Segundo relata o PPP da Funbosque, a CEPE atendia em 2016 a 90 alunos com a metodologia da Pedagogia da Alternância, que tem no trabalho produtivo o princípio basilar de uma formação humanista, com a articulação dialética entre ensino formal e trabalho. Na concepção de Pedagogia da Alternância adotada pela Funbosque e aplicada na CEPE, o discente

ficava 15 dias na escola aprendendo técnicas, que, posteriormente, aplicaria na sua comunidade durante 15 dias, sob supervisão de seus docentes. Deste modo, o calendário escolar era adaptado e dividido em 15 dias de atividades curriculares presenciais e outros 15 dias de aplicação dos conhecimentos adquiridos (BELÉM, 2016).

O Ecomuseu da Amazônia é um Programa, criado em 2007, tutelado pela Prefeitura Municipal de Belém (PMB), por meio da Secretaria Municipal de Educação, funciona sob a gestão da Funbosque, e, “diferentemente de um museu tradicional, é um museu aberto que vivencia o cotidiano das comunidades, está inserido no território amazônico e demonstra o acervo natural e cultural da região” (HUFFNER, et. al., 2018, p. 316).

O foco do programa são os projetos que priorizam a região insular de Belém, principalmente as ilhas de Caratateua, Mosqueiro e Cotijuba que se estabelecem por meio de ações que visam ao:

[...] desenvolvimento local com base na sustentabilidade socioambiental e na valorização cultural, contribuindo para a fixação do homem em sua terra. Surge como uma proposta que enfatiza a museologia social difundida na França nos anos de 1970/1980, sendo fundamentado no movimento dos museus ao ar livre, da redescoberta patrimonial no Reino Unido e na gênese do ambientalismo na museologia (MARTINS, 2010, p. 237).

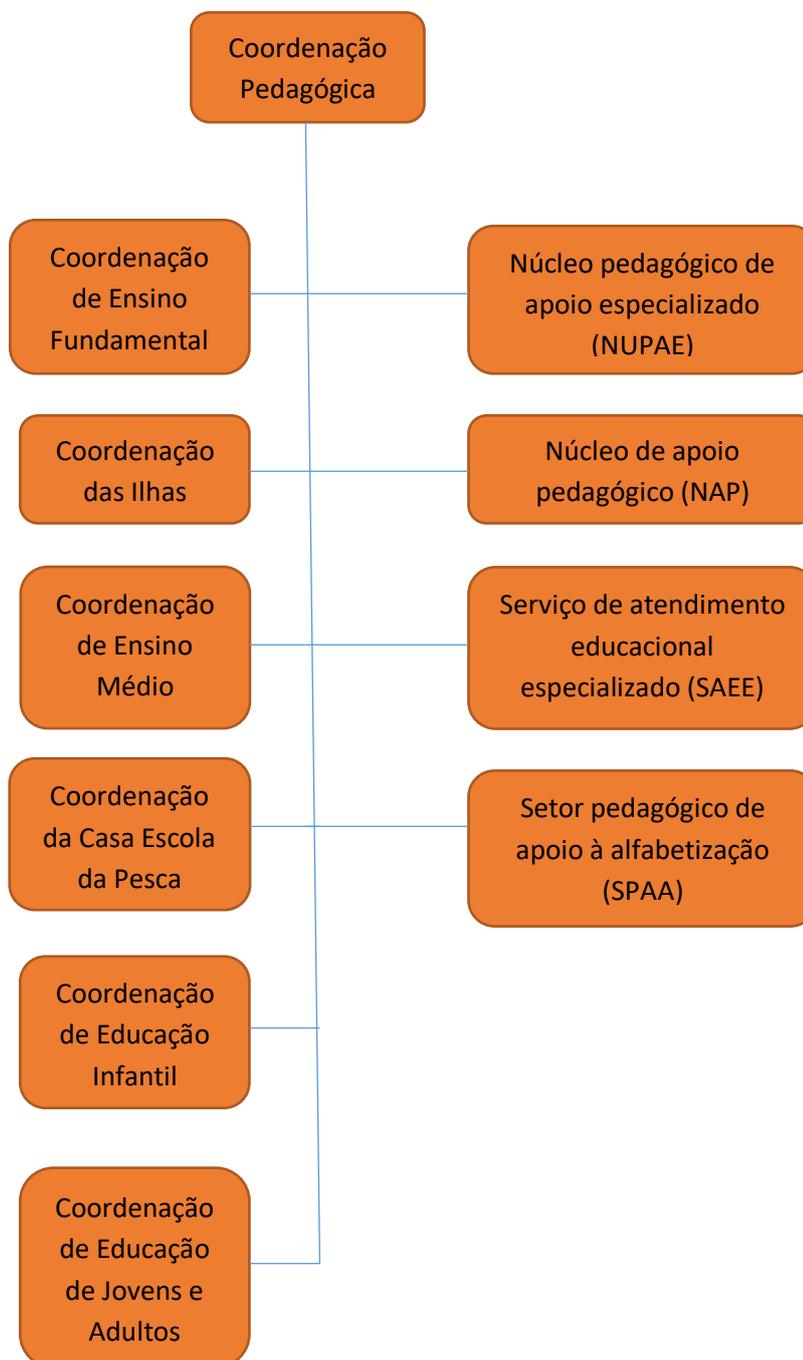
Neste contexto, o Ecomuseu da Amazônia, em sua essência, pode ser entendido como:

[...] um instrumento de gestão territorial que visa à sustentabilidade ambiental, social e cultural das comunidades das ilhas de Belém por meio do fomento, da valorização, da difusão e do respeito às tradições, às atividades artesanais, artísticas e o saber do homem amazônico no uso sustentável dos recursos naturais para sua sobrevivência (HUFFNER, et. al. 2018, p. 238).

Percebemos que a Funbosque agrega em sua proposta ações diferenciadas e inovadoras, que visam proporcionar o bem estar da comunidade das ilhas por meio da problematização de questões ambientais. Estas propostas exigem, em nosso entendimento, uma gestão pedagógica também diferenciada, é o que analisaremos a seguir.

A gestão pedagógica da Funbosque é de responsabilidade da Coordenação Pedagógica, representada na figura do chamado “coordenador pedagógico geral”, responsável não só pela gestão, mas também pela organização do trabalho pedagógico da Fundação (BELÉM, 2016). Esta coordenação é subdividida de acordo com o organograma ilustrado na figura abaixo:

Figura 07: Organograma da gestão pedagógica da Funbosque



Fonte: Diário Oficial do município de Belém de 12 de abril de 2019.

O organograma sobre a gestão pedagógica da Funbosque expõe uma relação hierárquica estabelecida entre as diversas coordenações, cabendo a cada uma delas a responsabilidade por uma etapa da Educação Básica no âmbito do que é ofertado pela Fundação. Historicamente¹⁴, estas coordenações têm sido tratadas como cargos de confiança,

¹⁴ Informações disponíveis nos Diários Oficiais do Município de Belém acerca da nomeação e exoneração dos ocupantes destes cargos.

sendo ocupadas por servidores contratados e não estáveis, com algumas exceções em períodos curtos de tempo.

Observamos ainda a existência de dois núcleos e dois outros setores – Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e Setor Pedagógico de Apoio à Alfabetização (SPAA) – que se constituem em novidade no que se refere à Lei de Criação da Funbosque e que foi incorporada por meio da Portaria nº 093-GP de 12 de março de 2019, que estrutura a Coordenadoria Pedagógica da Funbosque.

Segundo o parágrafo 1º do artigo 1º da Portaria nº 93/2019, a Coordenadoria Pedagógica será composta por:

- I- Dois coordenadores das ilhas;
- II- Três coordenadores de Ensino Fundamental;
- III- Um coordenador do Ensino Médio;
- IV- Um coordenador da Escola da Pesca;
- V- Um coordenador da Educação Infantil;
- VI- Um coordenador da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos órgãos que compõem a Coordenadoria Pedagógica, o artigo 2º da Portaria nº 093 não esclarece quais as funções específicas destes novos órgãos criados, apenas os nomeia e estabelece os profissionais que a compõem:

- I- Núcleo Pedagógico de Apoio Especializado (NUPAE);
- II- Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP);
- III- Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE);
- IV- Setor Pedagógico de Apoio à Alfabetização (SPAA).

Apesar de não deixar clara a função de cada esfera elencada acima, a Portaria nº 093/2019 determina os profissionais que as compõem: Núcleo Pedagógico de Apoio Especializado (NUPAE) (um assistente social, dois professores de atendimento educacional especializado, três professores lotados em serviços especiais); Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) (dois orientadores pedagógicos); SAEE (um assistente social, um psicólogo, dois pedagogos); SPAA (dois pedagogos).

Observamos que a reorganização da Coordenadoria Pedagógica da Funbosque proporciona uma gestão do trabalho pedagógico peculiar, bem diferenciada daquela adotada pela maioria das escolas da rede municipal de Belém, que, quando muito, contam com um coordenador pedagógico e um professor de educação especial em cada turno, o que demonstra a especificidade da Fundação.

Na Funbosque há, além do núcleo pedagógico, núcleos e setores que contam com equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais e psicólogos, que se configura em

diferencial às demais escolas da rede municipal de Belém, assim como em um indicador de qualidade no atendimento às demandas da comunidade escolar.

Dada a estrutura organizativa da Coordenação Pedagógica da Fundação, podemos inferir que há uma rede de apoio aos professores, visto que há dois serviços de suma importância, que dão suporte ao professor, que se dedicam a dois temas que se constituem em “nós górdios” da educação pública atual: (i) o atendimento a alunos especiais; e (ii) a alfabetização.

No próximo tópico, analisaremos a Funbosque à luz dos pressupostos da agenda neoliberal, com vistas a compreender o ambiente no qual essa Fundação se insere, para entender as opções políticas, as motivações de mudança ou continuidade da política pública que a ela deu origem.

2.8. FUNBOSQUE NO CONTEXTO DO AVANÇO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Conforme vimos ao longo deste capítulo, a Funbosque nasceu inspirada nos acordos estabelecidos na Eco-92 sobre a preservação do meio ambiente, bem como de reivindicações de movimentos sociais da ilha de Caratateua, que lutavam por uma escola que possibilitasse a educação integral do indivíduo habitante insular, da Educação Infantil ao Ensino Médio Profissionalizante.

A Funbosque surgiu também em um contexto de reconfiguração das políticas públicas educacionais, ocorridas nos anos de 1990, cenário no qual proliferaram Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Fundações voltadas a suprir necessidades de atendimento em lugares nos quais as populações eram carentes e inseridas em áreas com situações sociais problemáticas. O objetivo destes órgãos seria suprir essas lacunas por meio do desenvolvimento de projetos assistenciais, de defesa de direitos humanos, de desenvolvimento ou que tivessem ênfase em questões ambientalistas (BORELLI, 2008).

Segundo Borelli (2008) no que se refere à concepção neoliberal de desenvolvimento de países pobres, se advogava que:

[...] a defasagem em que se encontram os países do Terceiro Mundo pode ser atenuada através de um processo educacional, do efeito demonstração e da introdução de tecnologias apropriadas, cuja consecução, contudo, requer apoio financeiro, a ser captado do setor privado da economia (p. 15).

Nesse contexto, a questão ambiental se reveste de importância e justifica a necessidade de se promover o ajuste estrutural exigido, de modo que subsidie ações de enfrentamento de questões sociais, representadas pelo aumento da miséria e da degradação ambiental que caracterizam os países subdesenvolvidos. Apoiadas em Borelli (2008), compreendemos que a possibilidade de ter acesso a recursos privados advindos do fluxo de capital oriundo de agências governamentais internacionais, para financiamento de projetos de natureza assistencialista/desenvolvimentista foi um dos fatores que influenciaram na criação da Funbosque, que em sua proposta de criação colocou como um dos seus principais objetivos a intenção futura de captar recursos, para além dos públicos destinados a seu funcionamento, por meio de parcerias com o capital privado. A intenção era um dia se tornar uma instituição auto suficiente financeiramente.

Passados mais de 20 anos de sua inauguração, a Funbosque não conseguiu atingir tal objetivo, sendo ainda financiada exclusivamente por recursos públicos. Contudo, muito do que se almejou em sua proposta original foi descaracterizado, de modo a atender as demandas por educação da população de Outeiro, que cresceu consideravelmente, desde então.

Como surgiu no contexto de avanço do neoliberalismo no Brasil nos anos de 1990, a Funbosque sofreu com as consequências desse projeto, que legitima a desigualdade, visto ser esta a base do sistema capitalista. A proposta original da Fundação visava formar sujeitos que permanecessem nas ilhas, mantendo aquele modo de vida, baseado em interação com a natureza, e que a preservasse. Esta proposta vai de encontro ao que sustenta as relações dentro do sistema capitalista, que é a concepção de que a desigualdade é eticamente justa, sendo causada por opções do indivíduo. É um discurso que destrói toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito cooperativo e comunitário entre as pessoas, pois prioriza a competição entre indivíduos, para a manutenção da ideologia excludente que sustenta esse modelo econômico.

O discurso predominante era o de que as escolas deveriam formar cidadãos que pudessem “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA et al., 2004, p. 54). Desta forma, a Funbosque já nasce na contramão destes objetivos do sistema capitalista.

Tudo isso contribuiu para a rápida descaracterização do projeto, de modo que atendesse a necessidades reais e imediatas. Não fazia sentido manter o “idealizado” diante da urgência do “necessário”. A educação deveria estar alinhada aos interesses e projetos da sociedade como um todo, promover o desenvolvimento de sujeitos com capacidade de analisar

a realidade criticamente e atuar para sua transformação, contudo não se pode ignorar as necessidades reais, concretas e imediatas dos seres humanos no contexto do neoliberalismo.

Nas palavras de Giron (2008, p. 24):

[...] quando as políticas educacionais implementadas são fruto de uma ideologia onde a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital, ideais como igualdade de oportunidades, participação e autonomia passam a ser subordinados à lógica racional do mercado, e as reformas na área educacional ficam reduzidas ao cumprimento de objetivos que atendem, prioritariamente, ao imperativo econômico.

Desta feita, a Funbosque precisou se reestruturar de modo a atender as necessidades sociais coletivas e objetivas da população de Caratateua e ilhas adjacentes, que carecia de vagas que garantissem o acesso de mais crianças à educação. Neste movimento, a Funbosque foi se reorganizando para dar conta da demanda cada vez mais crescente de estudantes, o que se refletiu sobre a organização administrativa da Fundação, que hoje se equipara à lógica da empresa.

Estas mudanças impactaram também para os professores da Fundação, que ao longo deste processo, tiveram que se adaptar a uma realidade que exigia cada vez mais deles. Em contrapartida, à medida que as expectativas em torno da figura deste profissional, como principal responsável pelo êxito educativo de seus alunos, aumentavam, as políticas destinadas à valorização deles não evoluíram na mesma medida.

Políticas que proporcionassem melhores condições de carreira, remuneração e trabalho para a categoria, até os dias atuais em muito pouco avançaram, ao longo de mais de duas décadas de existência da Funbosque.

Importante frisarmos que a complexidade do trabalho dos professores, especificamente dos que atuam na Funbosque, não se restringe à mera transmissão de informações e conhecimentos, mas a especificidade da Funbosque exige deles uma perspectiva interdisciplinar com ênfase na Educação Ambiental, que deveria se refletir e se justificar em carreira e remuneração diferenciada e atrativa.

No próximo capítulo analisaremos de maneira pormenorizada a atual configuração da carreira dos professores da Funbosque, por meio de caracterização e análise de todo o arcabouço legal que a regulamenta. Analisaremos também a composição da remuneração destes professores, com vistas a verificar como as garantias legais da carreira tem se refletido no aspecto material, e se isso se constitui na efetivação de uma carreira atrativa para estes docentes.

A análise destes dois elementos é fundamental para a compreensão destes sujeitos como detentores de direitos e não apenas como cumpridores de metas pré-estabelecidas pelo sistema capitalista e seu projeto neoliberal para a educação brasileira.

CAPÍTULO III

ESTRUTURA DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA FUNBOSQUE

De acordo com o que vimos ao longo deste texto, a sociedade brasileira vem passando, desde meados da década de 1980, por intensas e significativas transformações econômicas, sociais e políticas que têm alterado as relações de trabalho em diversas áreas profissionais, incluindo as da profissão de professor. No contexto da sociedade capitalista, todos os trabalhadores se inserem e são influenciados pela conjuntura histórica permeada de contradições, que geram novos modelos de carreira e de desenvolvimento profissional, caracterizado pela descontinuidade, instabilidade e horizontalidade, diferente de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego e progressão linear vertical (CHANLAT, 1995).

A materialidade deste processo no setor educacional se deu por meio de várias ações políticas, que envolveram todas as instâncias de governo e priorizaram:

[...] reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração de planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores (GATTI, 2012, p. 90).

É nesta dinâmica de transformações próprias do capitalismo que aconteceram essas mudanças, que atingiram diretamente o trabalho dos professores e também sua profissionalidade (aqui entendida como competência) por meio de crescentes exigências para a profissão, que culminaram, em contrapartida, em decrescente prestígio social. Esse processo correu no contexto de avanço do capitalismo, materializado na área da educação por meio da construção e implementação de políticas públicas neoliberais, que levaram à precarização e intensificação do trabalho docente.

Este processo teve consequências nas condições objetivas de realização do trabalho docente, principalmente no que se referem às condições de carreira e seus desdobramentos, a saber: i) ausência de plano de carreira ou planos de carreira que não contemplem direitos básicos; ii) excesso de contratações temporárias; iii) amplitude da carreira; iv) jornada de trabalho extenuante; e v) falta de autonomia docente.

Em nosso entendimento todos esses fatores interferem diretamente no bom desenvolvimento do trabalho dos professores e, conseqüentemente, na sua valorização. Por isso, considerando estes aspectos e na perspectiva de melhor subsidiar a discussão deste terceiro capítulo, a seguir exploraremos mais detidamente a carreira como condição objetiva de realização e valorização do trabalho docente e percorreremos todo o arcabouço legal que regulamenta a carreira dos professores da Funbosque, tendo por base os indicadores de análise ingresso na carreira, composição da jornada de trabalho, movimentação na carreira e licença para aperfeiçoamento. Neste capítulo analisaremos também, a partir das entrevistas realizadas com os professores da Fundação, nas quais indagamos sobre a carreira na qual estão inseridos, como estas regulamentações se materializam na prática na vida profissional destes docentes.

3.1. CARREIRA COMO CONDIÇÃO OBJETIVA DE REALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A elaboração de planos de carreira para os professores da educação básica tem se constituído em tema protagonista nas últimas décadas no que se refere ao arcabouço legal voltado para garantia de direitos desta categoria de profissionais. Este movimento começou a partir da promulgação da CF/88, passando pela LDB/1996 e as Leis nº. 9.424/1996 e Lei nº. 11.494/2007, que regulamentaram, respectivamente, o Fundef e o Fundeb. Há de se destacar ainda, a Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o PSPN, que determinou um terço da jornada para realização de atividades de apoio à docência, e o PNE de 2001, Lei nº. 10.172/2001, que deu continuidade a esse debate de parte da jornada ser garantida para realização de atividades de apoio à docência, quando propôs que os planos de carreira contemplassem jornada de tempo integral, cumpridas, preferencialmente, numa única escola; destinação de 20% a 25% da carga horária para atividades de apoio à docência; piso salarial; e promoção por mérito.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) também contribuiu neste processo por meio do estabelecimento de diretrizes que subsidiariam a construção dos novos planos de carreira, por meio da Resolução nº. 03/1997 e do Parecer nº. 10/1997, e mais tarde com a Resolução nº. 02/2009, que fixou diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira e revogou a Resolução nº. 03/1997.

Todas estas leis e demais regulamentações tiveram desdobramentos para estados e municípios brasileiros e se refletiram na construção de planos de carreira locais. Contudo, dados os desequilíbrios entre os diferentes estados brasileiros, bem como entre estados de uma mesma região e entre municípios de um mesmo estado, gerou uma diversidade de planos de carreira, que congregavam em si a heterogeneidade e complexidade destes desequilíbrios.

Estas diferenças entre os planos têm origem não só pelas peculiaridades de cada estado e município, mas, principalmente, pelas exigências do capital, que se refletem em entes federados desiguais, com desequilíbrios marcantes entre os sistemas produtivos regionais e locais, de capacidade financeira e de arrecadação e montante de transferências federais. Todos esses fatores têm influência na garantia de direitos dos professores via planos de carreira.

Considerando a história da profissão docente, percebemos que ao longo do tempo os professores deixaram de ocupar a posição social de trabalhadores liberais e passaram a ser majoritariamente funcionários do poder público estatal, com diferenças apenas de vínculo entre estado, município e União. Isto levou a um processo de necessidade de regulamentação das carreiras destes diversos profissionais, visto que a educação se tornou o setor nacional com o maior volume de empregos, com considerável proporção destes professores a cargo das administrações públicas (GATTI e BARRETO, 2009).

Devido a essa diversidade de vínculos dos professores com a administração pública e se considerando a necessidade de valorização real desta categoria de profissionais, Gatti e Barreto (2009) avaliam que, no Brasil como um todo:

[...] as ênfases valorativas da profissão de professor no âmbito sociocomunitário variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída (p. 239).

Este discurso genérico em relação ao valor do professor tem relação com a ideia correntemente difundida de que a docência é missão, vocação, o que se reflete na visão do senso comum de que não há necessidade de regulamentações que garantam valorização efetiva por meio de uma carreira condizente com a relevância social do profissional professor. Diversos autores (SOUTO e PAIVA, 2013; TARTUCE et. al, 2010; LOUZANO et. al., 2010; JACOMINI e PENNA, 2016), corroboram com o argumento de que carreiras pouco atraentes desestimulam as novas gerações de almejam se tornar professores.

Os autores mencionados também avaliam que as questões relacionadas à atratividade da profissão de professor, geram um déficit de professores em todos os níveis de ensino, como também atrai para a profissão aqueles jovens com baixo desempenho escolar, que optam pela docência pela necessidade de obter renda e não necessariamente por afinidade e desejo de contribuir com a área.

No entendimento de Valle (2006), a profissão docente tornou-se pouco seletiva, pois dadas as dificuldades de se atrair bons profissionais, se permitiu que muitos daqueles que

ingressam na profissão “apresentem uma baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente” (p. 195). Com isso, há um grande número de pessoas que exercem a docência sem ter a adequada qualificação para tal, ou ainda sem possuir qualificação alguma, o que contribui para reverberar o senso comum recorrente na sociedade de que qualquer um pode ser professor, e demonstra a percepção pouco clara que esta sociedade tem a respeito da função do professor, sua relevância para o desenvolvimento da sociedade e das especificidades de seu trabalho.

Segundo Gatti e Barreto (2009), estes fatores intensificam a decadência das profissões do magistério, gerando desvalorização, reforçada pela percepção da docência como profissão menor, geradora de menos valia.

Antes da instituição do marco regulatório, que subsidiou a construção de planos de carreira para os professores brasileiros, estes profissionais não contavam, na maioria dos municípios e em alguns estados, com regulamentação de suas carreiras. Foi a partir do marco regulatório, que condicionou o recebimento de retribuições financeiras para os sistemas estaduais e municipais de educação escolar, que estes planos começaram a ser construídos (GATTI e BARRETO, 2009).

Em levantamento feito por Gatti e Barreto (2009) acerca dos planos de carreira de 25 unidades da federação, constatou-se que apenas 23% destes planos datavam de antes de 1997, sendo a maior parte deles (73%) elaborados ou revistos nos anos finais do século passado. No conjunto de dados acessados pelas autoras, a primeira constatação é de uma diferenciação entre estados e municípios, sendo que:

[...] aqueles têm legislação e normas de carreira mais complexas; ainda, municípios menores (menos de 30 mil habitantes) têm normas bem simples, sem incorporar aspectos de formação continuada, por exemplo. A maioria dos planos de carreira prevê tanto a carreira de professor, propriamente, como a carreira de especialista (pedagogo, coordenador, supervisor, orientador etc.), sendo que para estes últimos o salário proposto é maior (GATTI e BARRETO, 2009, p. 249).

No que se refere à estrutura geral de carreira dos professores destas 25 unidades da federação, analisadas pelas autoras, há “[...] três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 249-250). Ainda segundo as autoras, estes patamares definem a progressão vertical na carreira docente, “[...] que se complementa, nas regulamentações de

carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas” (p. 250).

Por meio do levantamento realizado, as autoras analisaram que:

Nos estados e municípios maiores aparece na legislação do plano de carreira a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada proporcionalmente com os quesitos básicos de formação e tempo de exercício. Mas, ainda não há, de modo geral, a incorporação de outros fatores de qualificação docente na carreira profissional, tal como esta foi regulamentada em estados e municípios brasileiros. Por exemplo, embora a legislação em nível nacional colocasse a avaliação de desempenho como fator de progressão, praticamente este fator não foi encontrado nos planos de carreira (GATTI e BARRETO, 2009, p. 250).

Em grande parte dos estados e municípios pesquisados por Gatti e Barreto (2009), foi constatado que o tempo de serviço se configura no fator principal de promoção na carreira dos professores, o que delega a valorização destes profissionais à mera permanência na carreira e à qualificação em instituições de ensino superior em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, havendo um ou outro dispositivo que fuja a essa regra. Há ainda lacunas nos planos de carreira no que se refere “[...] às condições e limites para as licenças para aperfeiçoamento profissional, e oferecimento de formação continuada com avaliação individualizada de conhecimentos” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 251).

Para Gatti e Barreto (2009) é inegável que “[...] planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (p. 256).

Jacomini e Penna (2016), analisaram os planos de carreira de 12 estados brasileiros e de suas respectivas capitais com a finalidade de verificar em que medida estes planos estariam em acordo com o que preconiza a legislação nacional. As autoras constataram que há muito por fazer, quando se verificam, por exemplo, que existem muitos:

[...] professores trabalhando com contratos precários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva) e reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo), aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 196).

No que se refere à jornada de trabalho dos professores dos 12 estados e respectivas capitais analisados, Jacomini e Penna (2016) – partindo do pressuposto de que as

regulamentações reivindicam jornada integral de 40 horas semanais – avaliam que entre os 12 estados, apenas 3 apresentam somente uma jornada de trabalho no plano de carreira:

[...] Mato Grosso-MT (3010), Minas Gerais-MG (24) e Roraima-RR (25), nenhuma delas de tempo integral, conforme sugere a Resolução. Há 7 estados com duas jornadas: Mato Grosso do Sul-MS (20, 40), Pará-PA (20, 40), Paraná-PR (20, 40), Paraíba-PB (25, 35), Piauí-PI (20, 40), Rio Grande do Norte-RN (30, 40), Rio Grande do Sul-RS (20, 25); Santa Catarina-SC, com 3 (20, 30, 40) e São Paulo-SP, com 4 (12, 24, 30 e 40) (p. 189).

Ainda segundo as autoras, no que refere às 12 capitais analisadas, algo semelhante ocorria, pois:

[...] quatro tinham uma única jornada: Boa Vista (25), Cuiabá (20), João Pessoa (25), Belo Horizonte (22,5); nos demais planos constavam duas ou mais: Belém (20, 30, 40), Campo Grande (20, 40), Curitiba (20, 40), Florianópolis (20, 30, 40), Mato Grosso (20, 40), Porto Alegre (20, com possibilidade de jornada suplementar de 30 e 40), São Paulo (30, 40, além das jornadas de trabalho excedente), Teresina (20, 40) (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 189).

Por meio da análise desses dados, percebemos que a maioria dos planos de carreira não estava de acordo com a legislação federal, no que se refere à jornada de trabalho. Ainda que a CF/88 permita o acúmulo de cargos (dois de professor ou um de professor e um de técnico) o fato de estados e municípios priorizarem em seus planos de carreira jornadas inferiores a 40 horas semanais e disso ter se tornado praticamente regra nesses planos, contribui para a precarização das condições de trabalho do professor (JACOMINI e PENNA, 2016).

Isto porque, a ausência da jornada de tempo integral e o acúmulo de múltiplas jornadas as quais os professores precisam se submeter para complementação de renda, podem comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, visto que é mais difícil se garantir horas para o estudo e realização de atividades de apoio à docência, tais como elaboração e correção de atividades, dentro de jornadas inferiores a 40 horas semanais. O que compromete a qualidade de vida do professor, que é forçado a realizar estas tarefas em casa, nas horas em que deveria se dedicar a atividades pessoais e lazer.

No que se refere à composição da jornada desses estados, observa-se que dos 12 estados pesquisados, em 2010, de acordo com o previsto nos planos:

[...] somente Mato Grosso cumpria o previsto na Lei do Piso: 33,3% da jornada de trabalho destinada às atividades de apoio à docência. O estado da Paraíba destinava 20% para os docentes que trabalhavam 25 horas semanais e 42,8% para os que trabalhavam 35 horas semanais. No caso dos demais estados, a variação percentual era de 12% (RR) a 30% (PI) (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 189).

Em relação às 12 capitais analisadas, as autoras constataram que, em relação à destinação de um terço da jornada para realização de atividades de apoio à docência, que:

[...] Porto Alegre destinava 37,5% do total da jornada para atividades de apoio à docência e São Paulo 33%, no caso da jornada de 40 horas aula de 45 minutos ou 30 horas relógio. No caso dessa última capital, em relação à jornada de 30 horas aula o percentual destinado às atividades de apoio à docência era de 16,6%; nas demais, a variação era de 17,9% (Belo Horizonte) a 30% (Florianópolis) (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 189).

Outro problema identificado pelas autoras foi o fato dos planos de carreira serem, em sua maioria, mal estruturados, principalmente no que se refere à amplitude da carreira, ou seja, o tempo necessário para que o professor complete o percurso de progressão, que nos 12 estados pesquisados, variou entre 13 e 43 anos, e nas capitais, entre 21 a 38 anos. De acordo com Jacomini e Penna (2016), a amplitude é um aspecto importante da carreira, porque:

[...] se o plano prevê mais anos que o necessário para a aposentadoria para chegar ao topo, o professor terá que trabalhar tempo a mais, se quiser aposentar com o maior vencimento-base previsto no plano de carreira, ou requerer a aposentadoria sem que tenha chegado ao patamar máximo. Por outro lado, uma amplitude baixa fará com que o professor permaneça muitos anos sem progressão, até completar o tempo necessário para requerer a aposentadoria. Dessa forma, o ideal é que o percurso de progressão resguarde coerência com os anos de trabalho exigidos para a aposentadoria (p. 193).

No que concerne à licença para formação, em nível *stricto sensu*, os planos apresentaram variações com uma série de condicionantes para a liberação do professor para a realização de curso de pós-graduação. Por isso, as secretarias de educação negam os pedidos de licença, ficando para o professor a difícil responsabilidade de dedicar-se aos estudos sem afastamento de suas atividades profissionais. Para as autoras, faz-se necessário e urgente que haja:

[...] avanços na efetivação da maioria dos professores; no estabelecimento de uma jornada de tempo integral numa única escola, com um terço destinado às atividades de apoio à docência; na definição de progressão que estimule a permanência do professor na rede de ensino; na avaliação de desempenho que contribua para promover a qualidade do trabalho do professor; e na regulamentação de licenças que permitam a formação continuada, rumo à configuração de uma carreira docente que favoreça a necessária valorização política e social da profissão docente (JACOMINI e PENNA, p. 195).

Percebemos que as condições objetivas para realização e valorização do trabalho docente por meio da carreira, consubstanciada na elaboração e implementação de planos de carreira, ainda deixa muito a desejar, pois estes planos têm reforçado a intensificação e

precarização do trabalho dos professores, quando deveria garantir melhores condições para o desenvolvimento deste trabalho.

Dentro deste processo, os planos de carreira reforçam o fenômeno da alienação, propagado pela divisão social e técnica do trabalho, que tem afetado os professores no contexto do capitalismo, tornando a atividade docente um meio de subsistência que reproduz a objetivação e, ao mesmo tempo, a alienação e negação do homem.

No que se refere especificamente à carreira dos professores do município de Belém e, conseqüentemente, da Funbosque, houve um processo de reorganização do movimento sindical docente a partir da década de 1970 que acabou culminando na formulação e implementação das leis regulamentadoras de carreira desses profissionais, o qual rememoraremos aqui com a finalidade de contextualizar historicamente nosso objeto de análise.

3.2. ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE E A REIVINDICAÇÃO POR LEIS REGULAMENTADORAS DE CARREIRA

As leis regulamentadoras de carreira no município de Belém e no estado do Pará são frutos de organização sindical e lutas dos professores dessas redes de ensino. Esse processo teve início em plena ditadura militar, em meados dos anos de 1970, e foi estimulado pela necessidade de articulação entre os professores da rede estadual de ensino. Em assembleia realizada no dia 13 de maio de 1979, no Instituto de Pastoral Regional (IPAR), os professores da rede pública do estado do Pará fundaram a Associação dos Professores do Estado do Pará (APEPA) (LUZ, 2017).

Após a instituição da APEPA, os professores da rede estadual de ensino deflagraram uma série de greves, como a de 1983, que durou 15 dias e obteve vitórias importantes para a categoria, como: —o Salário mínimo para as professoras primárias; a instalação de Comissão paritária para instituir o Estatuto do Magistério e a Readmissão dos professores demitidos na greve de 1980 (LUZ, 2017).

Nos anos seguintes o processo de greves foi intensificado e fortemente reprimido pelo governo estadual, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que autorizou a organização dos servidores públicos em sindicato. Neste interim, os professores, junto com os demais funcionários de escola, transformaram a antiga APEPA e depois FEPPEP em sindicato. Assim foi constituído oficialmente o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Pará (SINTEPP), que passou a envolver um número maior de municípios. Segundo

Luz (2017) esse foi um momento intenso de formação política, com reuniões diárias nas escolas, passeatas, paralisações e discussões.

A luta pela formulação e implementação de leis regulamentadoras de carreira para os professores da rede estadual de ensino culminou com a criação do Regime Jurídico Único dos servidores estaduais e a constituição do SINTEPP e a ampliação de sua atuação nos municípios do estado do Pará possibilitaram que este processo de reproduzisse em várias cidades, incluindo a capital Belém.

Para melhor compreensão deste processo, e na perspectiva de analisarmos este fenômeno em sua totalidade, no tópico seguinte analisaremos a estrutura da carreira dos professores da Funbosque e relação com a valorização do trabalho docente.

3.3. ESTRUTURA DA CARREIRA DOS PROFESSORES DA FUNBOSQUE

A carreira dos professores da Funbosque é estruturada por meio de diversas leis e outras normatizações (tais como: portarias internas; decretos; regimento; etc.), visto que os professores da instituição, assim como os professores da rede municipal de Belém, não contam com um PCCR específico para a categoria.

Na perspectiva de compreender como é regulamentada a carreira dos professores da Funbosque, optamos por explorar todas as normatizações que versem sobre o tema, com o objetivo de caracterizar globalmente a estrutura de suas carreiras, tendo como foco os indicadores de análise, a saber: ingresso na carreira; composição da jornada de trabalho; movimentação na carreira; e licença para aperfeiçoamento. É o que faremos ao longo deste tópico.

3.2.1. Ingresso na Carreira

Segundo determina o Estatuto dos Funcionários Públicos do município de Belém, Lei nº 7.502/1990, em seu artigo 9º são requisitos básicos para o ingresso no serviço público do Município de Belém:

- I - a nacionalidade brasileira ou equiparada;
- II - o gozo dos direitos políticos;
- III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo;
- V - a idade mínima de dezoito anos; e
- VI - ser julgado apto em inspeção de saúde por serviço médico competente.

O texto da Lei nº 7.502/1990 não menciona a necessidade de aprovação em concurso público para o ingresso no serviço público municipal. Esta necessidade só vai ser expressa no texto da Lei nº 7.528/1991, que regulamenta o Estatuto do Magistério do município de Belém, que no artigo 14 afirma “o provimento inicial dos cargos efetivos dependerá de prévia aprovação em concurso público de provas e títulos, obedecida a ordem de classificação”.

Sobre o concurso público, a Lei nº 7.528/1991 expressa que:

§ 1º - Fica assegurada a participação e fiscalização da entidade de classe nas diversas fases do concurso.

§ 2º - O prazo de validade do concurso será de dois anos, podendo ser prorrogado, no máximo, por igual período.

Outra lei que menciona a necessidade de aprovação em concurso público para o provimento de cargo efetivo na prefeitura de Belém é a Lei nº 7.507/1991, que dispõe sobre o plano de carreira do quadro de pessoal da prefeitura. Esta lei determina em seu artigo 8º que “O ingresso para os cargos de Provimento Efetivo far-se-á na referência inicial da categoria funcional, mediante habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos”.

A Lei nº 7.507/1991, que dispõe sobre o plano de carreira do quadro de pessoal da prefeitura municipal de Belém e dá outras providências, determina no caso específico dos professores da rede municipal de ensino que estes profissionais são enquadrados no “Quadro de Cargos de Provimento Efetivo” (Artigo 2º, inciso I da Lei nº 7.507/1991).

Segundo o artigo 3º da referida Lei, cargo efetivo é aquele “para cujo provimento originário é exigida prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos” e, quanto a sua natureza, podem ser “I - Operacional e de Apoio; II - de Nível Médio; III - de Nível Superior” (Artigos 3º e 4º da Lei nº 7.507/1991). O cargo de nível superior é “aquele para cujo provimento é exigida habilitação profissional em curso legalmente classificado como de terceiro grau de ensino” (Artigo 4º, Parágrafo 3º da Lei nº 7.507/1991).

Após o ingresso na carreira por meio do concurso público, ao entrar em exercício, o funcionário nomeado para o cargo de provimento efetivo ficará “sujeito a estágio probatório por período de até dois anos, durante o qual sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para desempenho do cargo”, observados os seguintes requisitos:

I - idoneidade moral;

II - assiduidade;

III - disciplina;

IV – produtividade (Artigo 20 da Lei nº. 7502/1990).

3.2.2. Composição da jornada de trabalho

A composição da jornada de trabalho dos professores da Funbosque é regulamentada pelas mesmas leis que versam sobre o tema para os professores da rede municipal de ensino de Belém. Há apenas um diferencial, que é o fato de a partir de 2019 a Funbosque ter formulado portaria interna para regulamentar o tema no âmbito das escolas ligadas à Fundação.

O Estatuto dos Funcionários Públicos do município de Belém, Lei nº 7.502/1990, determina em seu artigo 25 que:

A jornada de trabalho do Supervisor Escolar, do Orientador Educacional, do Administrador Escolar e do Professor, com exercício em Unidades Escolares ou nos níveis departamentais da Secretaria Municipal de Educação, poderá ser de vinte, vinte e quatro, trinta, quarenta ou quarenta e oito horas/aulas por semana.

No artigo 26 da mesma lei está disposto que “a jornada de trabalho do Professor será constituída de atividade docente em sala de aula e atividades fora de classe”. O Parágrafo Único do mesmo artigo menciona ainda que “sobre os valores pagos a título de JORNADA DE TRABALHO incidirão todas as gratificações e os adicionais concedidos aos funcionários integrantes do Grupo Operacional Magistério”.

No que se refere à jornada de trabalho, a Lei nº 7.502/1990 determina que esta “não poderá ser superior a 40 nem inferior a 20 horas semanais, na forma que dispuser a lei ou norma regulamentar” (Artigo 49 da Lei nº 7.502/1990).

A Portaria nº. 013 – GP (portaria interna da Funbosque), de 15 de janeiro de 2019, regulamenta a jornada no que concerne, especificamente, aos critérios de cumprimento de Carga Horária (CH) e Hora Pedagógica (HP). Nesta portaria são determinadas jornadas de 120, 180 e 240 horas mensais, diferentemente do que dispunha a Lei de Criação da Funbosque, que determinava carga horária única de 180 horas mensais.

O caput da Portaria nº. 13/2019 conceitua a Hora Pedagógica (HP) como “o período reservado ao professor para a realização de estudos, pesquisas, planejamento e avaliação, dispendido fora de sala de aula ou na escola e incluso na carga horária de trabalho”. Determina também que “a jornada de trabalho dos professores é constituída de atividade docente em sala de aula e de atividades fora de classe, para efeito do cálculo da jornada de trabalho dos docentes da Rede Municipal de Ensino”.

O artigo 1º da Portaria nº. 13/2019 determina que:

[...] todo o professor da Funbosque lotado em sala de aula terá que cumprir o mínimo de Carga Horária (CH) em sala de aula e interação com os alunos, ministrando os componentes curriculares obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular e/ou de seus respectivos projetos pedagógicos.

Nesse sentido, considerando que a Funbosque trabalha com professores com carga horária mensal de 120, 180 ou 240 horas, a Portaria nº. 13/2019 determina que:

- I) o professor com Carga Horária de 120 horas mensais deverá cumprir integralmente em sala de aula, tendo 01 (um) dia livre para Hora Pedagógica (HP) com 04 (quatro) horas aula;
- II) o professor com Carga Horária de 180 horas mensais deverá ministrar 04 (quatro) horas aula em sala de aula, tendo 02 (duas) horas em projetos e 01 (um) dia livre com 06 (seis) horas para Hora Pedagógica (HP);
- III) o professor com Carga Horária de 240 horas mensais deverá ministrar 05 (cinco) horas aula e interação com alunos e 03 (três) horas de projetos, tendo 08 (oito) horas semanais livres para cumprimento de Hora Pedagógica (HP) (Artigo 1º da Portaria nº. 13/2019).

O parágrafo único do artigo 1º da Portaria nº. 13/2019 ressalta que:

Relativamente aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta Instituição com Carga Horária (CH) de 240 horas, fica ressalvado o disposto no inciso III, tendo em vista os que se dedicarem a projetos, estes poderão fazê-lo com Carga Horária de 04 (quatro) horas.

O artigo 2º da Portaria nº. 13/2019 determina que “não haverá liberação dos professores para projetos em carga horária integral, sendo que a carga horária para projetos será devidamente e individualmente autorizada pela Presidência desta Fundação, em relação a cada docente envolvido”. O disposto na Portaria nº. 13/2019 se aplica também “aos Cursos Técnicos e seus componentes curriculares que serão considerados obrigatórios para todos os fins e incorporarão a carga horária a ser ministrada em sala de aula” (Artigo 3º da Portaria nº. 13/2019).

3.2.3. Movimentação na carreira

De acordo com a Lei nº 7.528, de 05 de agosto de 1991, que regulamenta o Estatuto do Magistério de Belém, há dois tipos de progressão na carreira, a vertical e a horizontal, da qual os professores da Funbosque fazem jus. Analisaremos mais a fundo esta lei no tópico seguinte.

O artigo 10 da Lei nº. 7.528/1991 determina que a carreira do magistério do município de Belém é organizada em grupos e subgrupos ocupacionais, desdobrados em categorias e referências da seguinte maneira:

§ 1º. Entende-se por Grupo Ocupacional o conjunto de categorias funcionais, segundo correlação e afinidade entre atividades que guardem relação entre si pela natureza e complexidade do trabalho a ser desempenhado.

§ 2º. Subgrupo é o agrupamento de categorias funcionais dentro do mesmo grupo, de acordo com os graus de dificuldades e escolaridade exigidos.

§ 3º. Categoria Funcional é o conjunto de cargos da mesma denominação.

§ 4º. Referência é a escala de vencimento que indica a posição de ocupante de cargo dentro do grupo, correspondendo a uma avaliação relativa de cinco por cento entre uma e outra (Artigo 10 da Lei nº. 7.528/1991).

O artigo 11 da Lei nº. 7.528/1991 determina que “para cada categoria do Grupo Magistério corresponderão referências indicadas por algarismos arábicos de um a treze, diferenciadas por um acréscimo de cinco por cento”. Para melhor compreensão acerca da organização da carreira do professor licenciado pleno, onde se enquadram os professores da Funbosque, organizamos no quadro abaixo as informações referentes ao cargo descritas nos artigos 10 e 11 da Lei nº. 7.528/1991:

Quadro 08: Organização da carreira do professor licenciado pleno de acordo com a Lei nº. 7.528/1991

GRUPO OCUPACIONAL	SUBGRUPO	CATEGORIA FUNCIONAL	REFERÊNCIAS	ACRÉSCIMO PECUNIÁRIO
MAGISTÉRIO	Professor Licenciado Pleno	MAG 04	1	5%
			2	10%
			3	15%
			4	20%
			5	25%
			6	30%
			7	35%
			8	40%
			9	45%
			10	50%
			11	55%
			12	60%
			13	65%

Fonte: Lei nº. 7.528/1991

A análise dos dados do Quadro 08 nos permite concluir que a amplitude da carreira, ou seja, o tempo necessário para que o professor da rede municipal de Belém e da Funbosque complete o percurso de progressão é de 36 anos. Comparando este tempo com a média dos estados brasileiros (JACOMINI e PENNA, 2016) que varia de 13 a 43 anos, percebemos que a carreira em Belém é relativamente longa.

A Lei nº 7.673 de 21 de dezembro de 1993 determina que a progressão vertical se constitui na passagem do professor efetivo de uma para outra categoria funcional de professor, devido a uma nova qualificação, não é automática, devendo o funcionário requerê-la à SEMEC com os documentos comprobatórios da qualificação.

De acordo com o artigo 4º da Lei nº 7.673/1993, a progressão funcional vertical é “a passagem do professor efetivo de uma para outra categoria funcional de professor, devido a uma nova qualificação”. A concessão de progressão vertical deverá observar os seguintes itens:

§ 1º. A progressão funcional vertical, de que trata este artigo, não permite que o professor efetivo ascenda para a categoria de especialistas em educação, compreendendo como tais os administradores escolares, orientadores escolares e supervisores escolares, só podendo ser feita tal progressão dentro da própria categoria de especialistas em educação.

§ 2º. A progressão funcional de que trata este artigo, deverá ser requerida pelo professor ou pelo especialista em educação efetivo, sendo especialistas em educação os profissionais em Administração Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, à Secretaria Municipal de Educação, com a apresentação dos documentos comprobatórios da escolaridade.

§ 3º. A progressão funcional vertical far-se-á sempre para a referência inicial da categoria, para a qual o funcionário terá direito.

§ 4º. Se o vencimento da referência inicial de nova categoria funcional for menor do que o daquela em que se encontrava o professor, o posicionamento desse dar-se-á na referência imediatamente superior ao daquela em que estava no momento da progressão.

A progressão funcional horizontal se dará por antiguidade ou por merecimento¹⁵. De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 7.673/1993, esta progressão: “far-se-á pela elevação automática à referência imediatamente superior, e cada interstício de dois anos de efetivo exercício no Município de Belém”. prevê 5% por triênio de exercício até o máximo de 12, conforme o quadro a seguir:

Quadro 09: Percentuais dos adicionais por tempo de serviço

Incisos	Tempo em anos	Valor Percentual
I	3	5%
II	6	10%
III	9	15%
IV	12	20%
V	15	25%
VI	18	30%
VII	21	35%
VIII	24	40%
IX	27	45%
X	30	50%
XI	33	55%
XII	Após 34 anos.	60%

Fonte: Lei 7.502 de 20 de dezembro de 1990

O artigo 5º da Lei nº 7.673/1993 traz algo que chama a atenção ao determinar que “atuais ocupantes de cargo do magistério que já tenham adquirido nova habilitação terão direito

¹⁵ A progressão funcional horizontal, por merecimento, far-se-á pela elevação à referência imediatamente superior, mediante avaliação de desempenho, a cada interstício de quatro anos de efetivo exercício no Município de Belém (Artigo 3º da Lei nº 7.673 de 21 de dezembro de 1993).

à progressão vertical, cumpridas as exigências desta Lei e mediante requerimento e comprovação à SEMEC”. É um elemento que desperta atenção ao garantir progressão funcional vertical a servidores que tenham nova habilitação e que ocupam cargo com exigência de escolaridade diferente daquela em nível superior. Contudo, esse caso não se aplica a nosso objeto de estudo, haja vista que desde sua criação a Funbosque agregou a seu quadro apenas professores com licenciatura plena.

3.2.4. Licença para aperfeiçoamento

O estatuto do magistério de Belém prevê ainda, em seu artigo 35 o direito a licenças, que poderão ser concedidas para:

- I - frequentar cursos de aperfeiçoamento ou especialização;
- II - participar de congressos, simpósios ou promoções similares, no País e no exterior, de natureza profissional ou sindical, desde que comprovadamente representando os interesses de sua categoria, indicado pela entidade representativa.

Contudo, as licenças referidas neste artigo somente poderão ser concedidas se houver correlação entre a matéria e as atribuições do cargo, e o professor que obtiver licença para frequentar curso de aperfeiçoamento ou especialização com ônus para o Município, “fica obrigado a permanecer na atividade do Magistério por período equivalente ao do curso, sob pena de ressarcimento das despesas efetuadas” (Artigo 36 da Lei nº. 7.528/1991).

A Lei nº 8.487, de 29 de dezembro de 2005, dispõe sobre a concessão de incentivo ao aperfeiçoamento, ao funcionário do grupo magistério, vantagem pecuniária prevista no artigo 37, inciso VI, da Lei nº 7.528, de 05 de agosto de 1991, e dá outras providências.

O artigo 1º da referida Lei determina que:

O incentivo ao aperfeiçoamento, vantagem pecuniária prevista no artigo 37, inciso VI, da Lei nº 7.528, de 05 de agosto de 1991, será concedido em razão do aprimoramento do funcionário do magistério, considerando sua relevância para a melhoria da qualidade de ensino e valorização profissional.

Segundo o parágrafo 1º do artigo 1º da Lei nº 8.487/2005, entende-se por aprimoramento “a realização de cursos de doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento profissional, assim como curso de graduação para ocupantes de cargo de nível médio”. O parágrafo 2º do mesmo artigo estabelece que para efeitos de concessão das licenças

previstas, serão considerados “os cursos ministrados por órgãos públicos federais, estaduais e municipais e por instituições oficiais públicas e privadas de ensino superior”.

A gratificação de incentivo ao aperfeiçoamento prevista na Lei nº 8.487/2005 será calculada sobre o vencimento do funcionário do magistério, nos seguintes percentuais:

Quadro 10: Percentuais de gratificação de incentivo ao aperfeiçoamento na Lei nº 8.487/2005

FORMAÇÃO	GRATIFICAÇÃO
Curso de aperfeiçoamento com carga horária igual ou superior a 180 (cento e oitenta) horas	7,5% (sete e meio por cento)
Ocupantes de cargo de nível médio possuidores de diploma de curso de graduação	40% (quarenta por cento)
Curso de especialização com carga horária igual ou superior a 360 (trezentos e sessenta) horas	25% (vinte e cinco por cento)
Possuidores de diploma de mestrado	30% (trinta por cento)
Possuidores de diploma de doutorado	35 % (trinta e cinco por cento)

Fonte: Artigo 2º da Lei nº 8.487/2005, incisos I, II, III, IV e V.

A Lei nº 8.487/2005 determina que as gratificações referentes aos cursos de especialização, mestrado e doutorado não são cumulativas, sendo que a gratificação concedida pelo título maior exclui aquela do título menor. O único percentual que pode ser acumulado é aquele que se refere aos ocupantes de cargo de nível médio possuidores de diploma de curso de graduação, sendo a gratificação concedida pelo curso de nível superior uma vantagem pecuniária que se incorpora ao vencimento do cargo efetivo do funcionário do grupo magistério para todos os efeitos legais.

A concessão da vantagem pecuniária referente a especialização, mestrado e doutorado será suspensa “a partir da data em que o funcionário assumir cargo comissionado e enquanto durar esse exercício” (Artigo 3º da Lei nº 8.487/2005).

Chamamos atenção para o fato de que, ainda que haja a Lei nº 8.487/2005 que garante a concessão de licença para aprimoramento dos professores, no caso específico dos professores da Funbosque, existe uma portaria interna, que limita a concessão desta vantagem a um pequeno grupo de profissionais. Trataremos acerca desta Portaria no tópico seguinte.

A portaria nº. 174/2011 - GP, de 19 de julho de 2011, é uma portaria interna da Funbosque, emitida pelo Gabinete da Presidência (GP) da Fundação e que estabelece critérios para o afastamento de ocupantes de cargos de provimento efetivo do quadro do magistério e demais técnicos de nível superior da Funbosque para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

O artigo 2º da Portaria nº. 174/2011 garante ao ocupante de cargo de provimento efetivo da Funbosque o afastamento de suas funções, assegurando todos os direitos e vantagens a que fizesse jus em razão do desenvolvimento de atividades docentes ou técnico-pedagógicas, para realizar curso de pós-graduação *stricto sensu*. Ainda de acordo com o artigo 2º, o prazo do afastamento pode ser concedido, desde que se observem as seguintes regras:

§ 1º O prazo de afastamento para pós-graduação será 02 (dois) anos para o mestrado e de 04 (quatro) anos para o doutorado;

§ 2º Não haverá prorrogação do prazo estabelecido no parágrafo primeiro.

§ 3º É vedado o afastamento de servidores nos termos deste Artigo para participar de outros Cursos que não sejam de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A concessão da licença para aperfeiçoamento do professor da Funbosque deve também observar os seguintes critérios, segundo o estabelecido no artigo 3º da Portaria nº. 174/2011:

I - que o (a) pleiteante seja de quadro efetivo e tenha cumprido estágio probatório;

II - que o estudo seja nas áreas de conhecimento que incida em retorno para a fundação, observando as seguintes prioridades: Educação Infantil; Ensino fundamental; Educação Ambiental; Políticas Públicas; Currículo; Formação de Professores; Avaliação; Planejamento Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Psicopedagogia.

III - o compromisso de, ao seu retorno, o ocupante de cargo de provimento, permaneça obrigatoriamente na fundação por igual período do afastamento, sob pena de indenização de todas as despesas decorrentes do seu afastamento.

IV - somente decorrido o período expresso no item III poderá ser permitido novo afastamento do servidor para outro Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

No artigo 4º consta o item que mais chama a atenção, no que se refere a concessões de licença para aprimoramento aos professores da Funbosque, que em sua redação determina que “a liberação do cargo em provimento não deverá ultrapassar o quantitativo de 04 (quatro) professores do total geral de cargos de nível superior da fundação”. Considerando que a Funbosque tem em seu quadro 135 professores efetivos, o quantitativo de liberação de apenas 4 deles por vez para cursar pós-graduação *stricto sensu*, representa menos de 3% desse total.

A concessão de afastamento para aprimoramento, previsto na Portaria nº. 174/2011 somente serão concedidos mediante “parecer da Coordenadoria ao qual esteja vinculado o (a) servidor (a), que deverá avaliar seu Projeto de Estudo, considerando a pertinência para a fundação e sua proposta de trabalho ao retornar após conclusão do curso” (Artigo 6º). O afastamento para realização de curso dentro do país será “autorizado pelo (a) Presidente da fundação e aqueles realizados fora do país, pelo chefe do Executivo municipal” (Artigo 7º).

A seguir analisaremos a Portaria nº. 013/2019 que estabeleceu critérios para cumprimento de jornada de trabalho dos professores da Funbosque.

3.3. CARREIRA DOCENTE NA FUNBOSQUE: A VISÃO DOS PROFESSORES

Na intenção de buscarmos reposta a uma das questões norteadoras de nosso estudo, a saber “*A atual configuração da carreira dos professores da Funbosque tem garantido a efetivação de valorização destes profissionais?*” optamos por trazer nesta seção os relatos dos professores e professoras entrevistados. Optamos pela análise destas falas na perspectiva de contrapormos o que está descrito no texto legal, das diversas leis e regulamentações que expusemos até aqui, com a materialidade, ou seja, como o idealizado se configura na prática, como impacta no trabalho destes docentes e qual a percepção que eles têm deste processo.

3.3.1. A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CARREIRA DOCENTE DA FUNBOSQUE

Na entrevista perguntamos aos cinco professores “*Qual a sua avaliação sobre a carreira docente na Funbosque?*”, “*É uma carreira que na sua avaliação valoriza os professores?*” e é a partir das respostas dadas por eles a esses questionamentos que iniciaremos a reflexão sobre a materialidade desta carreira.

O Professor nomeado como P1 respondeu a esses questionamentos enfatizando um aspecto que em seu entendimento tem colaborado para a desvalorização dos professores da Funbosque, que é a questão da formação continuada e o mau aproveitamento da formação em nível de mestrado e doutorado adquirida pelos docentes da Fundação, que em seu entendimento contribuem para a desvalorização dos professores.

Não, aqui na verdade há uma ação deliberada no sentido de impedir, dificultar de todas as formas pra que o professor possa ter formação continuada. Então, apesar de legalmente a gente ter direito a uma licença pra formação, não é, licença de estudo, é criado um obstáculo no sentido de que o prefeito lança um decreto que devido ao orçamento ele suspende temporariamente. É um temporário que se torna permanente qualquer tipo de licença nesse sentido, então os professores que estão fazendo ou que fizeram nos últimos anos mestrado e doutorado, eles tiveram muita dificuldade para conseguir fazer. O número de vagas, por exemplo, foi limitado a alguns anos atrás pra que você tivesse apenas três professores, por exemplo, por ano para poder serem liberados pra isso e foi um outro obstáculo. Então, você criando diversos obstáculos para impedir que o professor siga a formação continuada e o resultado de um esforço enorme de 2 anos ou de 4 no doutorado é uma remuneração baixa, quer dizer, não compensa muitas vezes tudo que você fez para chegar depois e ter uma baixa remuneração por conta de um esforço gigantesco que você desempenhou e você também não tem uma valorização que você possa utilizar da melhor forma esse conhecimento dentro da instituição, ou seja, não existe um alinhamento no sentido da carreira, de você ter esse profissional agora mais

valorizado dentro da instituição, a regra é a politicagem, pessoas que não têm qualificação assumem cargos importantes, as vezes até de coordenação e pessoas que são extremamente qualificadas trabalham com muita dificuldade, se formam com muita dificuldade e trabalham com muita dificuldade dentro da instituição. Então a instituição não demonstra nenhum interesse nesse conhecimento existente dentro dela. Nós temos um grupo de professores claramente, que faz inveja para instituições particulares de ensino superior e até públicas, por conta da formação, da experiência e nada disso é utilizado, é essa a realidade. Não há, a fundação não tem um direcionamento específico no sentido de fazer com que o resultado desse aprendizado ele se materialize em projetos, em ações concretas, não há nenhum incentivo em relação a isso, pelo contrário, é uma grande batalha para conseguir se formar sem que haja qualquer tipo de retorno que compense isso (Professor P1).

Observamos na fala de P1 que existe insatisfação em relação ao fato da Fundação desrespeitar a legislação vigente, que permite a liberação de professores para qualificação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, optando em limitar por meio de Portaria interna a quantidade de professores que podem ser liberados para realizar esses cursos com dedicação integral.

Na visão de P1, o Decreto nº 84.702 de 04 de janeiro de 2016, que estabeleceu medidas administrativas de racionalização, controle orçamentário e contenção de despesas no âmbito da Prefeitura Municipal de Belém, acabou contribuindo na precarização do trabalho docente na Funbosque, na medida em que impeliu professores a algo que compreendemos como uma “escolha de Sofia”. Isto porque, se o professor opta por realizar formação em mestrado ou doutorado terá de fazê-lo sem liberação para tal fim, tendo de conciliar o curso com suas atividades de docência na Fundação ou simplesmente desistir de obter tal formação.

Para P1, o esforço em conciliar atividades de docência com o curso de pós-graduação não é recompensador quando o professor conclui o curso, visto que é uma formação que agrega pouco em termos pecuniários a sua remuneração final. Isto, devido a gratificação de titularidade paga pela Fundação, ser baixa e também porque o conhecimento adquirido pelo docente na pós-graduação não é aproveitado na Funbosque. No entendimento de P1, as indicações políticas se sobrepõem a indicações de caráter técnico, apesar da Fundação contar com um corpo docente de qualidade comparável a instituições de ensino superior privadas e públicas.

Percebemos na fala de P1 uma reflexão que nos remete a algo que mencionamos ao longo deste trabalho, que é o fato da lógica de produção econômica capitalista exigir uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e flexível, exercendo cada vez mais funções ao mesmo tempo e não sendo recompensando na mesma medida no que se refere a valores pecuniários. Este é mais um fator que corrobora com nossa assertiva de que, ainda que os professores não sejam

proletários, sofrem com as consequências deste modelo que precariza suas condições de trabalho.

Souza (2009) assevera que a partir dos anos 2000 se intensificou um processo de precarização das condições de trabalho docente e, em consequência disso, a gestão da escola pública se tornou cada vez mais parecida com a gestão de escolas privadas, especialmente no que concerne à relação capital-trabalho. Desta feita:

Os professores passam a ser tratados com os mesmos métodos dos trabalhadores da iniciativa privada, é a proletarização completa da categoria e a destruição da carreira docente. Estabilidade no emprego, evolução funcional por tempo de serviço e titulação, hora-atividade, entre outras conquistas funcionais, começam a se tornar relíquias de um passado distante, algo desconhecido para as novas gerações de professores que ingressaram no mercado de trabalho a partir dos anos 2000. Precarização do trabalho, remuneração flexível, fixação de metas a serem atingidas pela escola, passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho dentro da escola (SOUZA, 2009, p.115).

Percebemos pelo relato de P1, que processo semelhante ao observado por Souza (2009) vem ocorrendo com os professores da Funbosque, principalmente no que se refere à garantia de licença para aperfeiçoamento e à gratificação concedida após a conquista do título pelo professor. As leis que regulamentam a concessão de licenças na rede municipal de ensino de Belém e, em especial no que tange aos professores da Funbosque, corroboram com essa assertiva, na medida em que evoluíram para restringir cada vez mais esse direito.

O Professor nomeado como P2 tem um entendimento parecido com o de P1 e traz em sua resposta o relato de sua situação pessoal de dificuldades enfrentadas para ser liberado para cursar mestrado e doutorado, quando já era professor efetivo da Funbosque:

Eu acho que se construiu uma ideia, uma imagem de que o professor da Escola Bosque recebe muito bem, que tem um robusto salário, que vive bem desse Fausto, vamos dizer assim, uma ideia de que fosse o paraíso da educação do ponto de vista financeiro, mas a gente sabe e você que passou por lá, que não é bem assim. Se a gente for fazer uma comparação com o estado em termos de gratificação por titularidade, a Escola Bosque ainda tem uma ligeira vantagem, mas eu acho que a titulação deveria ser mais valorizada. Penso que as formações deveriam ser na escola, no que tange à formação do professor eu acho que já era o momento de abrir um número maior de possibilidades para os professores da casa fazerem mestrado e doutorado. Porque esbarra naquela portaria, que enquadra o número de professores que podem sair e isso é um problema, a gente há de convir que é uma portaria que vem da gestão da Terezinha Gueiros, quando do Duciomar e se manteve. Eu vejo que é um problema que eu vejo como um grande enclave na formação do profissional da educação lá da Escola Bosque.

Eu fui liberado à época para o mestrado, teve até uma hecatombe na Escola Bosque por conta disso, mas depois os colegas também foram liberados. Em relação ao doutorado, a gente acabou esbarrando na questão do decreto de contenção de gastos do município e eu estou na mesma condição de alguns professores que foram liberados para o mestrado e para o doutorado e que têm que cumprir uma

determinada carga horária na escola durante a semana, não totalmente, e eu tenho que vir toda semana na escola. Em que pese eu faça em outro estado, eu vou gastar dinheiro com passagem, mas é o que temos, eu conversei com a gestão, igual os outros colegas conversaram e eu tenho uma parte dessa carga horária liberada para o doutorado. Claro, de acordo com a realidade de cada um. Para acrescentar, eu tentei na UFMG, passei na federal de Minas Gerais e acabei optando pela federal do Amazonas, porque imagina, eu ia estourar todo o meu salário com passagem Belém-Belo Horizonte. Tu sabes, deve saber obviamente, tu viajas bastante, que a passagem nesse circuito aéreo é uma passagem cara, então eu optei por um Programa que não tem tanto lastro, que não tem tanta grife, vamos dizer assim, que é um Programa recente da federal do Amazonas, deixando de lado um Programa que é tradicional, que tem várias décadas, que tem um conceito muito bom dentro do meu curso, para atender a realidade que também outros colegas vivem. Por isso eu tive que escolher a federal do Amazonas, não estou diminuindo, longe disso, tem bons professores, mas essas circunstâncias foram determinantes na minha escolha, porque o trecho é mais barato (Professor P2).

No relato de P2 aparecem diversas reivindicações, dentre elas a de que as formações continuadas fossem oferecidas pela própria Funbosque, haja vista que os professores da Fundação participam de formações ofertadas pela Semec/Belém. Outra reivindicação feita pelo professor é em relação a Funbosque possibilitar ampliação do quantitativo de vagas para liberação de docentes para cursar mestrado e doutorado, limitadas em sua avaliação não somente pelo Decreto nº 84.702/2016, mas principalmente pela Portaria nº 174/2011 da Funbosque, que restringiu a apenas quatro a quantidade de professores que podem ser liberados para pós-graduação stricto sensu.

Chama-nos bastante atenção a situação de precarização a qual o professor P2 está atualmente submetido, em virtude de ter sido aprovado em curso de doutorado de instituição localizada em outro estado. Apesar de estar distante da Fundação em quase 2 mil quilômetros – por precisar residir na cidade de Manaus para cursar as atividades presenciais do doutorado – o docente precisa se apresentar semanalmente na sede da Funbosque em Outeiro, seu local de lotação, para cumprimento de carga horária. Este tipo de exigência implicou, não somente na escolha da instituição na qual cursaria o doutorado, como também acarretou gastos financeiros extras, assumidos integralmente pelo professor, gerando, a nosso ver, precarização de suas condições materiais e de desenvolvimento do seu trabalho docente.

Toda essa pressão exercida por parte da gestão sobre os professores que optam por cursar mestrado e doutorado pode acarretar em intensificação e precarização do trabalho docente, corroborando com um fenômeno de caráter macrossocial, onde as relações e contradições são geradas pelo modo de produção dominante, subsumidas no contexto de reestruturação do trabalho e do modelo de gestão neoliberal (MÉSZÁROS, 2005; DRUCK, 2011)

A Professora nomeada como P3 relata outras peculiaridades relacionadas à carreira dos professores da Funbosque, visto que antes de seu ingresso como professora efetiva da Fundação sua visão sobre a carreira destes docentes era diferente, quase idealizada, conforme veremos no seu relato abaixo:

Quando eu ingressei na Escola Bosque, eu entendia que havia um respeito, isso eu olhando de fora, que havia um respeito ao trabalho do professor e um incentivo à carreira, tanto do aspecto da formação quanto aspecto salarial e as condições de trabalho. Porém, quando eu comecei a trabalhar eu vi que isso não existe, é algo inexistente. A carreira é delineada pela organização dos salários e da jornada de trabalho, então nós trabalhamos em regime de jornada, nós trabalhamos oito horas, 240 horas, e recebemos as turmas de acordo com essa carga horária, com essa jornada. Mas, por exemplo, se eu olhar especificamente a jornada de trabalho dos professores que atuam nas ilhas e dos professores que atuam na sede, eu vou ter perfis diferentes em relação a jornada. Eu trabalho integralmente 8 horas por dia, então não trabalho no regime de jornada, eu não tenho oportunidade de desenvolver projetos, de desenvolver pesquisa, de desenvolver processos de intervenção, tanto em pesquisa e extensão, que é o princípio da carreira do professor da Escola Bosque, em regime de jornada sobretudo, porque nós estamos em sala de aula integralmente. Na sede há até uma distribuição melhor em relação a isso, a atual presidente ela quer acabar tudo isso, ela não só quer acabar com os projetos, como também quer acabar com a jornada. Na verdade a tentativa dela que a gente vê é criar na Fundação um modelo de precarização pra rede municipal e depois estender para as outras escolas da Semec, então está iniciando por lá. Atualmente, eu vejo que, por exemplo, com relação à formação continuada é insuficiente, a visão que se tem é que a gente tem que seguir os modelos de formação, os programas de formação desenvolvidos pra Semec, nós não fazemos um trabalho de autoformação, nem tem um espaço para isso. As HPs, por exemplo, que é a hora pedagógica, aquele dia que você tá dedicado poderia ser um momento dedicado a isso, tem que ser negociado se você for fazer algum trabalho de formação, até para você participar de um congresso, de um evento, é submetido a uma avaliação rigorosa por pessoas inclusive que nem tem formação em educação, pra decidir se você pode ou não participar. Além disso, desse aspecto dessa formação para a tua qualificação, do teu trabalho especificamente ali na sala de aula, a Fundação ela restringe o número de pessoas que podem fazer pós-graduação, ela limita. A cada grupo de quatro professores saem para fazer a formação, quer dizer ela não tem uma estratégia, uma política de valorização do trabalho docente, da formação desse profissional. Então a carreira, ela não é só o salário, a carreira do professor ela tem que estar inserido tanto desse aspecto da qualidade do trabalho dele, das condições de trabalho, como eu já disse que são extremamente precárias, como também o aspecto salarial e o aspecto da formação. Outro ponto bastante frágil da carreira docente do professor da Escola Bosque é a questão sindical, aquele professor que tem uma atuação de participar dos movimentos, de se organizar pela categoria, ele é perseguido, ele inclusive é taxado como professor que não tem dedicação ao ensino. Há uma concepção de que esse profissional ele não deve se envolver, então há um preconceito com relação à atuação nas mobilizações sindicais e eu não estou falando de compor uma direção de Sindicato, eu estou falando de participar das lutas da categoria, apesar disso tudo, há um grupo de muita resistência, isso gera bastante embate. Embora todos esses gestores que eu mencionei e os anteriores também tentem deixar o trabalho do professor, as condições de trabalho difíceis, até ao ponto dele querer sair da Fundação por uma questão de sanidade, preservar sua sanidade, sua qualidade de vida, muitos professores se mobilizam. Então há uma frente de resistência preocupada com o princípio que fundou essa instituição, que instituiu a Fundação Escola Bosque, que é essa relação ensino, pesquisa e extensão junto com as necessidades das comunidades das ilhas de Belém, em especial na área da Educação Ambiental (Professora P3).

A Professora P3 descreve o que para ela se configura no delineamento da carreira dos professores da Funbosque, que em sua análise seria marcada por dois aspectos principais e marcantes: o salário e a jornada de trabalho. P3 destaca que há diferenças entre os professores da Funbosque, principalmente no que se refere ao cumprimento da jornada de trabalho, que varia de acordo com o local de lotação de cada professor. Para isso, P3 usa como exemplo sua situação específica de professora lotada em Unidade Pedagógica, que devido a localização e condições infraestruturais da escola onde leciona, possui sua lotação integralmente ocupada com regência em sala de aula durante oito horas diárias. No entendimento de P3, pelo fato de ter sua carga horária em regência em duas turmas de 1º ao 5º ano, não estaria contemplada pelo regime de jornada de trabalho, o que vai de encontro ao determinado na Portaria nº 13/2019, que estabelece para a jornada de 240 horas/mês que 5 horas sejam de atividades com alunos, 3 horas sejam destinadas a projetos e 8 horas semanais sejam destinadas à hora pedagógica, ou seja, planejamento.

Na compreensão da professora, sua lotação somente poderia ser considerada como regime de jornada se tivesse parte de sua carga horária dedicada ao desenvolvimento de projetos, pesquisa ou outros tipos de intervenção, que em sua análise se configuraria no princípio da carreira dos professores da Funbosque e estaria em acordo ao previsto na Portaria nº 13/2019.

A Professora P3 vê um movimento da gestão da Funbosque no sentido de acabar com os projetos e com o regime de jornada dos professores da Fundação, algo que ela entende como uma espécie de projeto-piloto de precarização, iniciado na Funbosque e que pode ser expandido para as demais escolas na rede municipal de ensino de Belém.

Chama a atenção no relato de P3 a reivindicação de espaço na carga horária para o que ela denomina de “autoformação”, que seriam diálogos coletivos entre professores da Fundação com o intuito de pensar e repensar o planejamento de atividades e a prática de ensino. Outra reivindicação presente na fala de P3, e observada também nas falas dos professores P1 e P2, é a limitação de vagas para liberação de professores para cursarem pós-graduação *stricto sensu*, para ela isso denota falta de estratégia e planejamento da Fundação para qualificar seus docentes com cursos de mestrado e doutorado.

Ao final de seu relato, P3 reflete que carreira não é apenas salário e que deve levar em consideração outros aspectos, tais como: qualidade do trabalho; condições de trabalho; salário; e formação.

Outro ponto que a docente P3 enfatiza é a questão sindical, que a seu ver é outro ponto frágil da carreira dos professores da Funbosque, visto que há perseguição com docentes

que optam por participar do movimento sindical. A professora P3 compreende que todos esses elementos têm o claro propósito de fazer com que os professores efetivos busquem outros caminhos e saiam da Fundação.

Percebemos no relato de P3 uma ênfase problematizadora de aspectos importantes da carreira na qual ela está inserida, pois a professora consegue visualizar os elementos principais que a estruturam. Desta forma demonstra uma consciência determinada pela realidade material do seu trabalho, corroborando com a assertiva de Marx (2009, p. 31), de que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e intercâmbio imaterial dos homens, linguagem da vida real”.

No que se refere à reivindicação de P3 acerca de maior autonomia aos professores da Funbosque para que pensem seu fazer pedagógico coletivamente, corroboramos com Pimentel et. al. (2009) que afirmam acerca da profissionalização do professor que:

Manter uma relação entre o conhecimento teórico e prático é, sobretudo, característica de um professor autônomo e responsável. A prática docente é complexa, com situações únicas que requerem soluções imediatas. Dessa forma, é necessário que o professor esteja preparado para enfrentar e solucionar percalços encontrados no decorrer da atividade docente.

Outra professora entrevistada, nomeada por nós neste trabalho como P4, corrobora em parte os pensamentos de P3, ao identificar como principal problema da carreira dos professores da Funbosque a questão da formação, tanto a continuada como a *stricto sensu*. Para melhor compreensão, passemos ao relato de P4:

Não tem formação específica para os professores da Escola Bosque, nós participamos das formações oferecidas pela Semec, que não se adequam de forma nenhuma à realidade da região insular de Belém, não tem nada a ver com as ilhas. Eu conheço a legislação sobre a carreira só que nós enfrentamos um problema na Escola Bosque de não haver liberação para os professores, inclusive no ano passado, os professores que estavam de licença foram chamados a retornar de não lembro de não haver liberação para os professores inclusive no ano passado os professores que estavam de licença foram chamados a retornar, porque não poderia mais fazer, nós encontramos muitas dificuldades, inclusive medo de participar dos processos por não ter essa liberação. Então, é muito complicado na Escola Bosque, isso para todos os professores, o percentual que existe na Escola Bosque é um percentual mínimo de liberação, e até esse mínimo eles não estão cumprindo. E agora, nós estamos com medo de participar dos processos, porque a gente não é liberado e tem a questão de falta, eles lançam falta mesmo, eles não querem saber, não estão preocupados em investir na carreira docente. Não está havendo, nenhum tipo de negociação com professor, nós não podemos participar e ponto, até segunda ordem (Professora P4).

O relato de P4 nos permite inferir que para ela a formação continuada ofertada pela Semec/Belém e da qual os professores da Funbosque participam de maneira compulsória, não

contempla a realidade da docência na região insular de Belém, local de atuação dela e dos demais professores da Fundação.

P4 declara ter conhecimento sobre a legislação que regulamenta sua carreira e chama a atenção para o descumprimento por parte da Funbosque de dispositivo legal que garantiria a liberação dos docentes para cursar pós-graduação *stricto sensu*. Como exemplo, P4 relata fato ocorrido em 2018, ocasião em que havia quatro professores liberados para cursar mestrado e doutorado, mas que, devido à decisão da presidência da Fundação, tiveram que retornar a suas atividades docentes em sala de aula e não puderam mais participar das atividades presenciais de seus cursos.

A entrevistada relata que todos esses fatos acabam por gerar nela o medo de participar de processos seletivos de pós-graduação *stricto sensu*, devido não haver liberação para cursar em caso de aprovação e também por causa do desconto de falta que é feito, caso o professor se ausente de suas atividades na Fundação para participar de atividades presenciais destes cursos. Na avaliação de P4, tudo isso denota a falta de interesse da Funbosque em investir no aperfeiçoamento de seus docentes.

Segundo Pimentel et. al. (2009) quando se trata da formação de professores, dá-se ênfase nos processos que constituem e desenvolvem o conhecimento prático dos docentes, que são referendados no cotidiano escolar, ou seja, no dia a dia de suas atividades. Desta forma, o professor vai adquirindo um saber acerca da sua profissão com fundamentos teóricos e práticos, o que pode ser entendido também como formação continuada, visto que este processo se configura em uma busca constante de aperfeiçoamento e qualificação. Percebemos das falas dos docentes, que no tocante à Funbosque, este processo é institucionalizado de forma burocratizada e formal por meio de cursos específicos para este fim, desconsiderando o processo de autoformação.

Enfatizamos este aspecto, porque entendemos que – ainda que a valorização do educador não esteja unicamente ligada ao salário que recebe – existe uma relação direta entre a formação e a melhoria salarial dos docentes, que contribuem para que sejam valorizados.

O Professor P5 avalia que é de suma importância que os professores da Funbosque tenham um Plano de Carreira, bem como chama a atenção para outras peculiaridades da carreira atual destes docentes. Acompanhemos o seu relato:

É, não tem. Era para ter, eu acho que essa é uma das lutas aí que tem que haver a nível de categoria, não só na Funbosque como na Semec de conseguir aprovar um Plano de Carreira, que não tem um plano de carreira no município, tem um Estatuto do Magistério, tem o Regime Jurídico Único dos Servidores, mas não tem Plano de Carreira, mas tem alguma coisa estabelecida no Regimento e no Estatuto de

Fundação da Funbosque, que dá para tirar a carreira por ali. Não existe um Plano de Carreira, existe um diferencial na carreira da Funbosque se for comparar com qualquer outra rede municipal do estado do Pará, até a rede municipal de Belém, da Semec e do próprio estado do Pará. Porque no estado, a gente tem uma carga horária de sala de aula e o tempo que a gente passa na escola é somente o tempo que a gente está em sala de aula, na Semec, no município também, o tempo que o professor passa na escola é o tempo que ele está em sala de aula, a não ser uma vez por semana que eles têm lá HP, hora-atividade. É como se o trabalho pedagógico do professor fosse só em sala de aula, e na Escola Bosque tem um diferencial, porque o tempo que o professor está na escola, não é somente em sala de aula, pelo menos uma maioria. Essa é uma discussão que você não colocou, mas pelo menos uma maioria, tá bom eu não posso colocar aí dentro as professoras de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, porque estão praticamente todos os dias em sala de aula, menos no dia da HP. Mas no Ensino Fundamental maior, no Ensino Médio, os professores de disciplina, eles têm o tempo em sala de aula que tem um limite, aí eles têm um tempo para projeto, têm HP, tem hora-atividade, têm tudo isso separado. Esse ano teve uma publicação de uma portaria, que estabelece um limite mínimo de horas de regência, para quem tem 30 horas são 4 horas de regência por dia, as outras duas horas tem que ser de HP. Essa portaria tem que ser discutida a fundo internamente, ela é boa porque ela já estabelece dentro de, o mínimo de, ela vem legislar um pouco na ausência da legislação, porque o que tinha na Escola Bosque antes é que tem a carreira do professor da rede municipal de Belém, da Semec, que ganha por turma ou carga horária, que tem um dia de HP, e a Funbosque pega essa carreira, só que é jornada de trabalho. Qual é a vantagem da Funbosque? Ah, esse ano não abriu três turmas de Ensino Médio na Funbosque, que deveria abrir! Isso não afeta a minha remuneração, porque não afeta a minha jornada de trabalho, a minha jornada de trabalho ela continua 30 horas semanais ou 40 horas semanais, ela não está vinculada à quantidade de turmas que eu vou lecionar. Então, isso é uma vantagem sim, é o que a gente, quando eu digo a gente é a gente enquanto sindicato, é o que a categoria do trabalhador queria em qualquer lugar. Então, teve evasão escolar, fechou o turno da noite aqui na Escola Palmira Gabriel, se fechou o turno da noite, eu perdi 5 turmas, eu perco 100 horas, eu perco metade da minha remuneração, porque eu sou lotado por carga horária e não por jornada. Na Funbosque é por jornada, então o professor não tá com aquela preocupação de estar lotado em turma, de estar fazendo aquilo, o trabalho pedagógico dele é tudo de fato, é a preparação da aula, é o estudo, é a elaboração de um projeto, ele está de fato amparado, porque ele não vai ter perda salarial, porque ele tem de fato uma jornada de trabalho. Então, a nível de carreira se for comparar hoje aqui, de nível fundamental, eu acho que é uma das melhores carreiras para professor de nível fundamental, que tem aqui no estado do Pará, para o professor de área no caso, só perde para a Escola de Aplicação da UFPA, que tem carreira de fato. Porque quando eu falo em carreira a gente pensa em progressão, o cargo em si ele tem as vantagens, em carreira não tem muitas vantagens, porque você pode estudar progredir um pouco lá e ter uma titularidade a mais, uma gratificação a mais, mas a tua evolução dentro da instituição, ela depende do tempo. [Então, a movimentação na carreira tu não consideras que seja adequada?] Não, eu acho que não, não há incentivo para continuar trabalhando lá, eu posso hoje, com o mestrado eu ganho, falando economicamente somente, para entender mais fácil, com o mestrado eu ganho mais na Funbosque do que na UFPA hoje. Mas, se eu fizer um doutorado é melhor para mim ir para a UFPA, porque existe uma carreira de fato com incentivo, na Funbosque não tem carreira, eu vou ter uma gratificação, mas meu salário eu vou ter só 10% a mais de gratificação de titularidade, melhor 5% a mais, é 10% é no estado, vou ter 5% a mais de gratificação de titularidade. Ou seja, se eu não tenho objetivo de sair da Funbosque, eu não vou ter objetivo de estudar para continuar, porque eu vou estudar e aquilo para mim em termo prático de carreira, de melhoria de vida salarial, não vai fazer diferença nenhuma eu estar estudando. Então, uma carreira de fato não é proveitosa, acho que é o cargo, não sei, o cargo hoje é um dos melhores, que tem remuneração melhor comparada com outras redes de ensino, mas a carreira não, ninguém está incentivado a estudar ali. [Não há incentivo à formação para além da formação continuada que a escola já oferta? Para mestrado e doutorado?] Não, mas

isso é a nível, porque ela é uma Fundação, mas ela não é autônoma, teve uma situação que tinha uma quantidade de servidores liberado para mestrado doutorado e o Zenaldo baixa um decreto de que ninguém pode mais estar liberado para licença aprimoramento, teria que voltar todo mundo, ou seja, não há incentivo, a instituição não tem uma autonomia para dizer “não, a gente quer que esses profissionais se formem”. Se tivesse incentivo, talvez teria incentivo até na própria área do meio ambiente, a gente quer que se forme na área da educação, na área do meio ambiente, mas nem isso acontece (Professor P5).

Ao refletirmos acerca da fala de P5, constatamos que há reivindicações feitas pelo professor, principalmente no que se refere à importância da regulamentação da carreira dos docentes da Funbosque consubstanciada em um Plano de Carreira. O professor P5 avalia que é importante a organização dos docentes no movimento sindical com a finalidade de lutar por um Plano de Carreira. Contudo, ao mesmo tempo em que faz essa reivindicação, considera positivo que uma portaria interna, no caso a Portaria nº 13/2019 da Funbosque, regulamente itens relacionados à carreira. Em seu entendimento, na ausência de leis específicas, é positivo que a Fundação legisle por meio de portarias em assuntos desta natureza.

Outro ponto avaliado como positivo pelo Professor P5 e que ele considera um diferencial significativo em relação às demais redes de ensino do estado do Pará, é o regime de jornada de trabalho adotado pela Funbosque, que possibilita ao docente da escola dividir seu tempo entre regência em sala de aula, desenvolvimento de projeto, hora pedagógica e hora atividade. P5 enfatiza que está se referindo a seu caso específico como professor de disciplina, deixando claro que reconhece que esta não é a realidade de outros docentes, dando como exemplo as professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais, que têm sua carga horária ocupada exclusivamente com regência.

O professor P5 vê o regime de jornada da Funbosque como elemento de valorização docente na medida em que mesmo na ausência de turmas, sua remuneração e carga horária não são prejudicadas, sendo isso algo que ampara o professor. Para P5 a Funbosque oferece uma das melhores carreiras para professor de ensino fundamental e médio, comparável apenas com as carreiras de professor da rede federal de ensino.

O ponto negativo apontado por P5 em relação à carreira do docente da Funbosque é a ausência de incentivo substancial de titularidade, pois o fato do professor alcançar formação em nível de mestrado e doutorado não se constitui em elemento significativo para a movimentação na carreira, sendo esta movimentação centrada mais em tempo de serviço. Outro ponto negativo apontado por P5 é a falta de autonomia que a Funbosque possui para decisões, e nisso, dá como exemplo algumas determinações vindas de cima, as quais a Fundação precisa acatar.

Estudos confirmam que o trabalho docente é exercido majoritariamente por mulheres (GATTI et. al., 1994; LAPO e BUENO, 2003) e por isso causa preocupação a afirmação de parte dos professores entrevistados de que a jornada mais extenuante, ou seja, com mais horas cumpridas em sala de aula com alunos, seja nas etapas da Educação Infantil e Séries Iniciais, haja vista ter maior concentração de mulheres professoras.

A seguir passaremos à análise dos indicadores de carreira, com base no cotejamento entre o escrito/dito (normatizações) e o realizado/feito (falas dos professores entrevistados).

3.3.2. ANÁLISE DOS INDICADORES DE CARREIRA

Na perspectiva de melhor analisar a **carreira** dos professores da Funbosque, neste tópico teremos como foco os indicadores escolhidos para análise, a saber: **(i) ingresso; (ii) composição da jornada; (iii) movimentação; e (iv) licença para aperfeiçoamento.**

Dentre os indicadores que escolhemos, observamos que dois deles constam dentre os mais mencionados pelos professores como problemáticos quando se fala na carreira deles, que são: i) licença para aperfeiçoamento; e ii) composição da jornada de trabalho.

Percebemos pela análise do arcabouço legal que expusemos ao longo deste capítulo que os dois elementos apontados pelos professores como problemáticos se constituem também em lacunas marcantes das diferentes legislações, tanto é que são itens que foram alvo de tentativas de regulamentação interna pela presidência da Funbosque. Para melhor compreensão desta dinâmica, trataremos de forma mais pormenorizada cada item a partir do tópico abaixo.

3.3.2.1. INGRESSO NA CARREIRA

O ingresso na carreira dos professores da Funbosque, assim como o dos demais docentes vinculados à rede municipal de ensino de Belém é garantido pela via do concurso público de provas e títulos (Lei nº 7.502/1990; Lei nº 7.528/1991). Porém, existem outras formas de ingresso por outros meios que não o concurso público, que são o contrato temporário e a aprovação em processo seletivo, sendo ambos por tempo determinado, não podendo ultrapassar dois anos.

A existência de contrato temporário para ocupação do cargo de professor é reveladora de uma das faces da precarização do trabalho docente no Brasil, que atinge a vida de quase um milhão dos professores temporários que atuam na Educação Básica (SEKI et. al, 2017). Contudo, os autores ressaltam que o epíteto “precarizado” não pode ser usado como sinônimo de temporário, posto que esse fenômeno abrange muitos aspectos, principalmente

pelo fato da precarização do trabalho docente encontrar-se diretamente ligada à precarização do trabalho decorrente da expansão do neoliberalismo, pós-1990, no Brasil.

A CF/88 determinava em seu artigo 37, que o ingresso no serviço público dependia de aprovação em concurso de provas ou de provas e títulos, restringindo assim o acesso de servidores que não passassem por essa seleção. Porém, a Emenda Constitucional nº 19, de 1998, trouxe modificações a esse regime ao dispor sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, entre outras providências. A EC 19/1998 trouxe modificações que flexibilizaram o regime de contratação, permitindo a prestação de serviço temporário em vários setores da administração pública.

Conforme vimos ao longo deste trabalho, a Funbosque iniciou suas atividades com servidores do quadro de efetivos do município de Belém, mas que eram concursados da Semec/Belém. O critério de escolha de quem ocuparia essas vagas era subjetivo, visto que esta responsabilidade cabia ao presidente da Fundação. O primeiro concurso público específico para a Fundação só se realizaria em 2008, e o segundo em 2012.

Foram 12 anos utilizando-se dessa prática pouco transparente e subjetiva para a ocupação dos cargos de professor na Funbosque, o que em nosso entendimento colaborou para fortalecer na instituição práticas clientelistas. Segundo Alves e Feldman (2020, p. 64), as práticas clientelistas são caracterizadas por “[...] relações do tipo assimétricas, isto é, são estabelecidas entre pessoas (patrão e cliente) que não possuem o mesmo poder (econômico e político), prestígio e status”.

No tópico seguinte trataremos acerca de outro indicador de carreira, a composição da jornada.

3.3.2.2. COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO

Conforme vimos ao longo deste trabalho, de acordo com a Lei de Criação da Funbosque (Lei Ordinária n.º 7747/1995) a jornada de trabalho dos professores a ela vinculados inicialmente era de 180 horas, divididas entre regência de classe e desenvolvimento de projeto pedagógico, o que se manteve até a realização do seu segundo concurso público para professores, em 2012, quando foram ofertadas vagas para docentes com lotação de 240 horas.

Importa destacar que isso se deu sem que a Fundação ou o Executivo municipal regulamentasse essa nova jornada de 240 horas para os professores da Funbosque por meio de lei ou outro dispositivo legal. Ainda que a Lei nº 7.528/1991 permitisse a lotação do professor com essa carga horária na rede municipal de ensino de Belém, a Funbosque havia até então se

constituído em um caso *sui generis*, haja vista ter proposta pedagógica diferenciada, na qual a carga horária de 180 horas era essencial para a realização do seu projeto. Essa regulamentação de carga horária para além das 180 horas originais, só veio ocorrer por meio de portaria interna no ano de 2019 (Portaria nº. 13/2019), sete anos após a realização do segundo concurso público.

Pela análise das falas dos cinco professores entrevistados, percebemos que não é consenso entre eles que o regime de trabalho em sistema de jornada seja elemento que se constitua em valorização efetiva em se tratando de carreira. Observamos que existem muitas jornadas sendo cumpridas pelos professores da Funbosque – a Portaria nº 13/2019 menciona três tipos de jornada (120h, 180h e 240h) – visto que, em que pese existirem docentes com a mesma carga horária, esta carga horária não se realiza da mesma maneira para todos eles. Há particularidades que são diferenciais entre os docentes e que variam desde a disciplina ministrada, à quantidade de turmas que o docente tem sob sua responsabilidade e às diferentes unidades de ensino onde são lotados.

Desta forma, um professor que atende turmas de Educação Infantil e 1º ao 5º do Ensino Fundamental em unidade pedagógica externa à sede da Fundação na ilha de Caratateua, possui sua carga horária dedicada integralmente à regência de classe e o docente que leciona uma disciplina específica em turmas de 6º ao 9º ano ou Ensino Médio, possui maior flexibilidade em sua carga horária, tendo um percentual máximo de regência de classe e podendo dedicar parte de sua jornada ao desenvolvimento de projeto pedagógico ou outras atividades de pesquisa e extensão ou ainda preencher esse tempo com atividades de apoio à docência (Portaria nº 13/2019).

Esta realidade de cumprimento de jornada de trabalho de formas diferentes por professores com o mesmo vínculo de trabalho, se constitui em nosso entendimento em desigualdade geradora de precarização das condições de realização do trabalho docente.

A única regulamentação sobre jornada de trabalho dos professores da Funbosque, a Portaria nº. 13/2019, não corrigiu tais distorções, visto que sequer menciona em seu texto a existência destas particularidades, tratando de maneira geral o cumprimento da jornada sem mencionar os locais de lotação dos docentes ou a disciplina que ministram.

Outro agravante observado é que existe uma portaria interna legislando sobre jornada, porém sem que tenha reflexo na prática de cumprimento dessa jornada pelos professores. A Portaria nº 13/2019 garante um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, porém na prática isto acaba não acontecendo, visto que há professores com 180 horas lotados em apenas uma turma (4 horas diárias) com 2 horas diárias e mais um dia de 6 horas garantidos para as atividades extraclasse, e também professores com 240 horas lotados

em duas turmas (8 horas diárias) e com somente um dia de 8 horas de sua carga horária dedicada a horas-atividade.

Com isso, temos dois grupos distintos de professores na mesma Fundação, gerando precarização e intensificação do trabalho de apenas um grupo, que são os professores com jornada de 240 horas/mês e em sua maioria mulheres. Em nosso entendimento, o fato de destinar regência em duas turmas a esses professores, proporciona que a Funbosque deixe de contratar outros professores para assumir turmas em troca de agregar mais 60 horas à carga horária do professor, o que se configura em uma economia às custas da qualidade de vida do professor.

No próximo tópico nos dedicaremos à análise do indicador movimentação na carreira.

3.3.2.3. MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA

A movimentação na carreira dos professores da Funbosque é de dois tipos: (i) baseada na formação e titulação acadêmica; e (ii) baseada na avaliação de desempenho e no tempo de serviço.

No que se refere à movimentação baseada na formação e titulação acadêmica, recebe a denominação de “progressão funcional vertical” e está relacionada à formação por meio da obtenção de nova titulação. É concedida mediante solicitação do docente com a apresentação da documentação comprobatória de conclusão de curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (7,5% para curso de aperfeiçoamento, 25% para curso de especialização, 30% para curso de mestrado e 35% para curso de doutorado).

Nos relatos dos professores percebemos que no entendimento deles as gratificações pagas pelo município pela titulação adquirida, bem como a dificuldade de liberação integral para cursar as pós-graduações têm se configurado em fatores que levam ao desinteresse em buscar essas formações.

A movimentação na carreira baseada na avaliação de desempenho e no tempo de serviço é a chamada no arcabouço jurídico do município de Belém de “progressão funcional horizontal”. É baseada em 13 interstícios que correspondem à amplitude da carreira dos professores. Na prática tem se configurado na única opção realizável de progressão, uma vez que a gestão municipal tem atuado de modo a dificultar o acesso dos professores à progressão vertical, uma vez que não concede licenças integrais para os docentes obterem nova titulação, o que será objeto do tópico seguinte.

3.3.2.4. LICENÇA PARA APERFEIÇOAMENTO

Conforme vimos ao longo deste capítulo, a licença para aperfeiçoamento é de acordo com a legislação municipal que regulamenta a carreira dos professores da Funbosque e da rede de ensino de Belém, uma das possibilidades de promoção na carreira, juntamente com o tempo de serviço. Ainda que existam leis municipais que prevejam a liberação do professor para cursar a pós-graduação *stricto sensu* (Lei nº. 7.502/1990; Lei nº. 7.528/1991; Lei nº. 8.487/2005), a prefeitura municipal tem negado esta possibilidade aos professores vinculados à rede municipal sob a justificativa da contenção de gastos (Decreto nº. 84.702/2016).

Essa dinâmica acaba por gerar impossibilidade do professor ser contemplado com promoção na carreira por titularidade, uma vez que exclui essa possibilidade ao não conceder liberação para participar dos cursos de mestrado e doutorado. Desta forma, a promoção do professor acaba restrita ao tempo de serviço.

No caso específico dos professores da Funbosque, antes mesmo do advento do decreto de contenção de gastos de 2016, que vetou qualquer possibilidade de licença para aperfeiçoamento, havia uma portaria interna (Portaria nº. 174/2011) que dificultava que os professores da Fundação pudessem participar de cursos de mestrado e doutorado, uma vez que limitava o quantitativo de professores liberados para este fim a apenas quatro.

A gratificação pela titularidade tem impacto na remuneração do professor de 30% para mestrado e de 35% para doutorado, que equivalem, respectivamente, à gratificação concedida por 6 triênios (30%) e 7 triênios (35%). Desta feita, o professor tem ausência de ganhos significativos em sua remuneração ao ser impossibilitado de cursar pós-graduação *stricto sensu*, gerando economia para o município às custas da precarização de suas condições objetivas de ser promovido na carreira. Tudo isso acaba implicando em estagnação do professor em termos de carreira, visto que a movimentação do professor fica condicionada exclusivamente ao tempo de permanência dele na Fundação.

Para além da ausência da possibilidade de ganho financeiro, há também a frustração de expectativas do professor, que almeja alcançar uma formação *stricto sensu* e se vê impedido por decisões administrativas – que demonstram a falta de planejamento da gestão da Fundação no que trata da qualificação de seu corpo docente. Ao impedir que o professor tenha licença para aperfeiçoamento, a Fundação afirma, ainda que não explicitamente, que não é de seu interesse ter professores qualificados em nível de mestrado e doutorado, contrariando aquilo que anunciava em seu projeto de escola como grande diferencial dos professores da Fundação, que era atrair docentes com currículo acadêmico diferenciado.

Encerramos aqui a análise dos indicadores escolhidos para expender a carreira dos professores da Funbosque. Porém, a partir dos relatos dos professores da Fundação, vimos a necessidade de incluir também como indicador de carreira a questão da formação continuada, elemento muito presente nas falas de nossos entrevistados como item relevante em se tratando de carreira. É o que faremos no próximo tópico.

3.3.2.5. FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada oferecida pela Semec/Belém, da qual os professores da Funbosque participam, aparece como ponto que gera insatisfação nos docentes no que se refere à carreira na qual estes sujeitos estão inseridos. Pela análise das falas dos cinco professores entrevistados, percebemos que existe neles o anseio por uma formação continuada que contemple as particularidades do trabalho que eles desenvolvem em comunidades da região insular de Belém, bem como uma abordagem diferenciada sobre a Educação Ambiental, que é a ênfase do projeto educacional proposto pela Funbosque.

Os cursos de formação continuada dos quais os professores da Funbosque participam são ofertados pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED) e pelo Centro de Formação de Professores (CFP), vinculados à Semec/Belém, e têm como foco a discussão de estratégias de ensino com vistas a facilitar a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

O arcabouço legal municipal analisado ao longo deste capítulo não menciona a questão da formação continuada como elemento constituinte de carreira, deixando uma lacuna sobre esse tema, que tampouco tem sido foco de intervenção por parte da gestão da Funbosque, visto que não encontramos nenhuma portaria interna que tratasse sobre essa questão.

A ausência de regulamentação sobre uma formação continuada específica para os professores da Funbosque demonstra que a autonomia da Fundação é ainda relativa em temas de interesse dos seus docentes, ficando delegada à instância superior de poder, nesse caso o Executivo municipal.

A análise das falas dos cinco professores entrevistados deixa claro que os docentes não participam do processo decisório quanto às formações continuadas, não sendo dado espaço para qualquer debate sobre o tema ou ainda possibilidade de se realizar algo no âmbito interno da Fundação, entre a equipe técnica pedagógica local e os docentes.

No que se refere à Educação Ambiental, as formações continuadas oferecidas pela Semec/Belém não têm como norte essa modalidade de ensino, focando-se em estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos em sala de aula em uma abordagem generalista, visto que atende a professores de todas as escolas vinculadas à rede municipal de ensino, e dificilmente,

daria conta de trabalhar todas as especificidades referentes a cada uma dessas unidades de ensino. Para isso, seria necessário que a Funbosque assumisse essa responsabilidade. Contudo, percebemos pelo relato dos professores entrevistados que isso não tem se efetivado.

No próximo capítulo trataremos acerca da remuneração dos professores da Funbosque, que se constitui em outro elemento de análise deste trabalho e que juntamente com a carreira tem influência direta sobre a valorização destes docentes.

CAPÍTULO IV

REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNBOSQUE

Neste capítulo trataremos sobre a remuneração dos professores da Funbosque, mais especificamente no que se refere à composição e evolução desta remuneração dentro do intervalo da série histórica de 2009 a 2019. A análise é centrada nos indicadores escolhidos, a saber: (i) vencimento base; e (ii) vantagens pecuniárias permanentes e transitórias.

Nossa investigação está centrada no cotejamento entre a remuneração dos professores da Funbosque em relação aos professores de outras escolas da rede municipal de ensino de Belém, juntamente com a de outros profissionais com nível de formação equivalente e que também têm vínculo efetivo com a prefeitura municipal.

É feita, também, uma discussão sobre a ordem de grandeza dos elementos que compõem a remuneração dos docentes da Funbosque, na perspectiva de identificar a evolução destes valores, bem como avaliar se proporcionam valorização destes profissionais. Este processo é essencial para perceber se existiu no período (2009-2019) elevação significativa da remuneração desses professores, sendo este elemento condição essencial para transformar a profissão docente em atividade capaz de estimular a atratividade da carreira.

4.1. REMUNERAÇÃO COMO CONDIÇÃO OBJETIVA DE REALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A remuneração dos professores brasileiros, assim como a regulamentação de suas carreiras, apresenta variedade e diferenças, que advêm também das particularidades regionais e locais proporcionadas pelas diferentes capacidades de arrecadação de cada ente federado, bem como explicitam o injusto modelo de financiamento da educação vigente no país.

Para melhor compreendermos a composição da remuneração dos professores, é necessário que antes entendamos os significados dos termos “salário”, “vencimento” e “remuneração”, que segundo Camargo (et. al., 2009, p. 342) “[...] têm sido utilizados de forma polissêmica e imprecisa, já que engendram diferentes responsabilidades profissionais e, a depender do caráter de cada um, apresentam bases de cálculo distintas”.

Segundo os autores, o salário “[...] é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado (p. 342)”. Vencimento é “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei” (p. 342), e remuneração é “o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado,

incluindo valores pagos por terceiros” (p. 342). Desta forma, “[...] os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia” (p. 342) e a remuneração é “[...] a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador” (p. 342) sendo o salário apenas uma parte da remuneração (CAMARGO et. al., 2009).

No que se refere aos professores do sistema público de ensino, “[...] a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei” (CAMARGO et. al., 2009, p. 342). Portanto, a remuneração dos professores no Brasil é composta de salário (que se constitui em vencimento-base) e outras vantagens temporais (tais como gratificações; e auxílios; transporte, alimentação, etc.).

A remuneração dos professores se constitui em fator fundamental quando se pretende analisar a valorização destes profissionais, haja vista que em uma sociedade submetida à lógica capitalista, há articulação das políticas com o projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso. Por isso, em nosso entendimento, por trás da discussão sobre remuneração docente estão presentes fatores para além do debate sobre direitos dos professores ou seu prestígio social, está inserido nesta disputa também a garantia de uma escola pública de qualidade, a estrutura de financiamento dos sistemas de ensino, bem como a predominância do tom neoliberal das políticas implementadas.

Estudos anteriormente realizados acerca da remuneração dos professores brasileiros, apontaram que ainda há muitas diferenças nos valores pagos a título de remuneração mensal aos docentes. Em relação a isso, Camargo (et. al., 2009) observou por meio da análise feita sobre a relação entre o financiamento da educação e a remuneração de professores no Brasil, que:

[...] a remuneração docente, quando analisada de forma mais profunda, revela que a política educacional (em especial, a salarial) de cada ente federativo, apesar de seguir diferentes diretrizes do governo federal (como a política de fundos, a qualificação profissional mínima, o PSPN entre outras), tem características próprias e autonomia no que toca à definição dos “salários” do funcionalismo. Como consequência, há grande variação da remuneração docente nas diversas administrações, o que por vezes se acentua ainda mais devido às desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras. Os dados indicam que o Fundef não impactou de modo eficiente as desigualdades regionais brasileiras no que tange aos recursos educacionais disponíveis (p. 360).

Para Camargo (et. al., 2009) a remuneração docente precisa ser melhor “decifrada”, visto que é determinada pela conjunção de múltiplos fatores (externos e internos), bem como

envolve diversos agentes determinados pela busca de seus interesses, materializando-se como expressão concreta de uma relação de forças em disputa por projetos, não só de sociedade, como também de escola, de homem, de valorização do ensino.

Pinto e Alves (2011) debruçaram-se em um estudo que tinha como objetivo comparar a remuneração dos professores a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Os autores concluíram que os professores brasileiros têm na docência a atividade e fonte principal de seu sustento, são profissionais que trabalham basicamente em redes públicas e que auferem rendimentos abaixo daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente.

Pinto e Alves (2011) argumentam ainda que é de suma importância se garantir no conjunto da remuneração, que parte da jornada docente seja remunerada e destinada à realização de atividades de apoio à docência, visto que:

Da mesma maneira que um juiz (rendimento médio mensal de R\$ 14.648,00) não pode ter sua jornada definida apenas pelo tempo que gasta em audiências ou em escrever uma sentença, um professor da educação básica (rendimento médio de R\$ 1.565,00) não pode ter a jornada de trabalho e a remuneração definidas apenas pelo tempo em sala de aula. Equacionados esses dois componentes, remuneração adequada e estrutura básica da jornada de trabalho que contemple hora de trabalho extraclasses a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola, acreditamos que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas (p. 633).

Lourencetti (2014) analisou as repercussões da baixa remuneração dos docentes no cotidiano da sala de aula, e concluiu que:

[...] por darem muitas aulas semanais, falta tempo para os professores estudarem e se atualizarem. Isto compromete o planejamento e a organização do trabalho; causa sofrimento e os leva a vivenciarem processos de precarização e intensificação no seu cotidiano. Tal situação impossibilita o maior investimento na profissão. Verifica-se assim, um acirramento na crise da profissão docente devido à baixa remuneração (p. 13).

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Lourencetti (2014) nos permite considerar que os fatores extraescolares, estão diretamente ligados aos contextos sócio/político/econômico e interferem decisivamente no dia-a-dia das escolas e dos professores. Desta feita, é vazio de sentido qualquer trabalho que se proponha a analisar o trabalho docente e a qualidade do ensino desconsiderando esse contexto mais amplo, conjuntural.

Barbosa Filho (et. al., 2009) se propuseram a investigar os diferenciais de remuneração entre os professores dos diversos níveis de ensino, das redes pública e privada e,

baseados somente na análise do salário, chegaram à conclusão de que os diferenciais são na maior parte dos casos favoráveis ao setor privado, contudo:

Esta conclusão se altera quando se calcula o Valor Presente do Contrato de Trabalho. O VPCT leva em consideração toda a renda auferida pelo docente, incluindo os salários recebidos durante a vida ativa e também a aposentadoria. O VPCT do ensino público é sempre mais elevado que o VPCT privado. Também são calculadas as Taxas Internas de Retorno (TIRs) da previdência social, cujos resultados mostram que os retornos do setor público são maiores que os do setor privado. Conclui-se que as diferentes regras de aposentadoria têm importância significativa nos rendimentos ao longo da vida dos docentes. Também se conclui que docentes da rede pública não recebem remuneração inferior a seus pares do setor privado (p. 597).

Ao contrário do que se defende em alguns debates, não se pode afirmar que as diferenciais salariais favoreçam os professores da rede privada, pois entre os anos de 1980 e 2000, notou-se uma perda salarial relativa dos professores do setor público, perda que é maior em alguns estados. Porém, não foi verificado um padrão específico de perda por estado, no que se refere aos professores de todos os níveis de ensino. Esta não-regularidade nos resultados permite inferir que não foi efetivada nenhuma política educacional que tenha apresentado resultados consistentes para a elevação da remuneração dos professores brasileiros, sejam eles da rede pública ou privada (BARBOSA FILHO et. al., 2009).

Fernandes e Fernandes (2013) investigaram a remuneração de professores em redes públicas de ensino e constataram que a instituição do PSPN em 2008 no Brasil foi uma medida de indução do Governo Federal que conseguiu melhorar a questão da isonomia de salários nas diferentes redes de ensino do Brasil, minimizando impactos substantivos nas distorções geradas pelas desigualdades regionais e locais no que tange à matéria salarial docente. Segundo as autoras, a valorização do magistério, por meio de salários – que não foi possível de se materializar plenamente por meio das políticas de fundos – encontrou, no poder de indução da União, uma nova oportunidade, com a instituição do PSPN.

Silva (2020) analisou o panorama da remuneração dos professores públicos municipais no Brasil entre 2008 e 2016, utilizando como fonte de informações a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) para os anos de 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016, onde traçou um mapa nacional a partir da leitura dos resultados acerca da provável efetividade da política pública brasileira de indução à valorização docente no período analisado. O autor concluiu que:

[...] houve um cenário de valorização real da remuneração de professores públicos municipais. Esse cenário é atribuído, em grande medida, às ações do governo federal a partir de 2006, com a regulação e efetividade do Fundeb, ampliando o aporte financeiro para o investimento em educação e vinculação de parte deste recurso para pagamento de profissionais do magistério, o estabelecimento de um piso salarial

profissional nacional e as orientações para a construção de planos de carreira, cargos e remuneração (SILVA, 2020, p. 14).

No entanto, Silva (2020) considera importante que se amplie a investigação sobre a remuneração de professores em uma abordagem qualitativa que considere a conjunção de outros aspectos, tais como: (i) implantação de carreiras; (ii) a diferenciação remuneratória entre etapas e modalidades; (iii) o perfil de crescimento remuneratório; e (iv) a forma de contratação destes profissionais.

Jacomini (et. al., 2020) pesquisaram a composição da remuneração docente de doze capitais brasileiras com base nos planos de carreira e demais legislações, onde descreveram e analisaram a composição da remuneração de professores da educação básica. As autoras concluíram que, à exceção de Belém-PA, todas as capitais apresentaram variações no vencimento-base ao longo da carreira. Segundo as autoras, nas outras onze capitais analisadas o vencimento base se constituía no principal item da remuneração e sofria variação de acordo com a movimentação na carreira [...] por titulação, tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho” (JACOMINI et. al., 2020). As autoras constataram ainda que as “[...] vantagens pecuniárias permanentes mais frequentes são décimo terceiro salarial, anuênio, triênio, quinquênio e sexta parte” (p. 64). Foram encontrados ainda “[...] 55 diferentes tipos de vantagens pecuniárias transitórias, sendo as mais frequentes o auxílio transporte, a gratificação por trabalho em local de difícil acesso e pelo trabalho noturno e 1/3 de férias” (p. 64).

Avaliamos que os resultados de todas estas pesquisas realizadas sobre as mais diversas faces do fenômeno “remuneração docente” demonstram que o neoliberalismo se articula dentro da sociedade capitalista para que as políticas referentes às regulamentações de salário docente sejam balizadas pela lógica do capital, que sobrevive e se mantém na manutenção das desigualdades e na conformação das massas.

Este processo de conformação é reforçado na subordinação dos trabalhadores, que, ainda que se organizem e lutem por melhorias salariais, são submetidos às determinações do capital, quando se auto precarizam e intensificam, ao manterem mais de um vínculo de trabalho, para conseguirem sobreviver. Em nosso entendimento, os professores são individualizados por estas relações de trabalho precárias e injustas que os despojam de sua condição de trabalhadores coletivos, bem como os forçam a abrir mão do gênio inventivo para atenderem às exigências e funções do capital.

Compreendemos ainda que a baixa remuneração recebida pelos professores brasileiros é reflexo deste processo, ainda que não possa ser considerada como causa exclusiva, visto que no contexto do capitalismo, a desvalorização é regra e não exceção, tampouco é

exclusividade de apenas uma categoria de profissionais. Contudo, é inegável que os professores têm sido alvo de um processo de desconstrução de sua profissão e de sua relevância social, que tem acarretado em seu desprestígio. Prova disso é a constatação de que sua remuneração é menor se comparada a de outros profissionais com o mesmo nível de formação e desta diferença ser independente da natureza do seu vínculo de trabalho, haja vista a desvalorização ocorrer na mesma medida, seja para profissionais com vínculo com o poder público ou com a iniciativa privada.

Cria-se a “socialização da desvalorização”, sendo este fenômeno, em nosso ver, parte de uma estratégia das superestruturas políticas e ideológicas de sujeição engendradas pelo Estado capitalista, que sujeita os trabalhadores às soluções burguesas, que jamais serão capazes de proporcionar valorização de fato e de direito.

A desvalorização remuneratória dos professores tem consequências em sala de aula, pois na maioria dos estados e municípios brasileiros não se respeita a determinação de garantia de um terço para o desenvolvimento de atividades de apoio à docência, o que contribui para precarizar ainda mais o trabalho docente.

Entendemos que este fato tem relação direta com as condições de trabalho dos professores, também determinadas pela lógica capitalista de exploração do trabalho. Por meio da análise das falas dos professores acerca de sua remuneração pretendemos expor com nossa pesquisa uma realidade concreta, constituída como uma unidade dos contrários que descortina as contradições do fenômeno que estamos analisando.

Passemos à análise da composição da remuneração dos professores da Funbosque.

4.2. COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNBOSQUE

Vimos ao longo deste trabalho que a remuneração docente é um dos indicadores de valorização destes profissionais prevista nas mais diversas leis federais, tais como a CF/88 LDB/96 (Lei nº 9394/1996). Também se constitui em tema de várias legislações infraconstitucionais, como a Lei do Fundeb (11.494/2007) e a Lei do PSPN (11.738/2008), que estabeleceram parâmetros para que os entes federados efetivassem políticas de valorização dos professores por meio de planos de carreira, piso salarial e jornada de trabalho que contemplasse um terço (1/3) das horas para o desenvolvimento de atividades de apoio à docência.

Ao que se refere especificamente à remuneração dos professores da Funbosque – assim como a carreira – é regulamentada por diferentes normatizações. A Lei nº. 7.502, de 20 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do município de Belém, conceitua vencimento como “a retribuição pecuniária pelo desempenho efetivo do

trabalho no exercício de cargo público e corresponde ao valor fixado em lei” (Artigo 52 da Lei nº. 7.502/1990). Remuneração é conceituada nesta mesma lei como “o vencimento acrescido das gratificações e demais vantagens de caráter permanente atribuídas ao funcionário pelo exercício de cargo público” (Artigo 53 da Lei nº. 7.502/1990).

O parágrafo único do artigo 53 da Lei nº. 7.502/1990 ressalta que “as indenizações, auxílios e demais vantagens ou gratificações de caráter eventual não integram a remuneração”.

Nenhum desconto pode incidir sobre a remuneração ou provento do servidor municipal, salvo por imposição legal ou mandato judicial (Artigo 57 da Lei nº. 7.502/1990), com autorização do funcionário, há a possibilidade de haver consignação em folha de pagamento a favor de terceiros, cabendo autorização a critério da administração, na forma estabelecida em regulamento (Parágrafo único do artigo 57 da Lei nº. 7.502/1990).

O Estatuto prevê a possibilidade de que reposições e indenizações sejam pagas pelo servidor ao município, desde que sejam descontadas em parcelas mensais e não excedentes à décima parte da remuneração ou provento (Artigo 58 da Lei nº. 7.502/1990).

O funcionário que estiver em débito com a Fazenda Municipal e que for demitido, exonerado, ou tiver sua aposentadoria ou disponibilidade cassada, terá o prazo de sessenta dias para quitá-lo (Artigo 59 da Lei nº. 7.502/1990). “A não quitação do débito no prazo previsto neste artigo implicará em sua inscrição na dívida ativa do Município” (Parágrafo único do artigo 59 da Lei nº. 7.502/1990).

Segundo o artigo 60 da Lei nº. 7.502/1990, “o vencimento, a remuneração e o provento não serão objeto de arresto, sequestro ou penhora exceto nos casos de prestação de alimentos de homologação ou decisão judicial”.

No que se referem às vantagens de ordem pecuniária, o artigo 61 da Lei nº. 7.502/1990 determina que “poderão ser atribuídas ao funcionário, na forma que dispuser o regulamento, as seguintes vantagens: I - gratificações; II - adicionais; e III – indenizações”.

Aos funcionários públicos do município de Belém poderão ser concedidas as seguintes gratificações, segundo o artigo 62 da Lei nº. 7.502/1990:

I - por regime especial de trabalho:

- a) em tempo integral; e
- b) em dedicação exclusiva;

II - por atividades especiais:

- a) de função;
- b) de localização especial de trabalho, na forma prevista em regulamento;
- c) pelo exercício de atividades em condições insalubres ou perigosas;
- d) de elaboração de trabalho técnico especializado, na forma prevista em regulamento;
- e

e) de fiscalização ou coordenação de processos seletivos, na forma prevista em regulamento;

- III - por produtividade;
- IV - por serviço extraordinário;
- V - gratificação natalina; e
- VI - gratificação de permanência.

Os funcionários públicos do município de Belém, segundo o que determina o artigo 79 da Lei nº. 7.502/1990, farão jus aos seguintes adicionais:

- I - adicional por tempo de serviço;
- I - adicional de férias;
- III - adicional de escolaridade;
- IV - adicional de turno; e
- V - adicional de cargo em comissão.

O adicional por tempo de serviço será devido ao funcionário público do município de Belém por triênio de efetivo exercício, até o máximo de doze. Estes adicionais serão calculados sobre a remuneração do cargo, nas seguintes proporções:

- I - aos três anos, 5%;
- II - aos seis anos, 5% - 10%;
- III - aos nove anos, 5% - 15%;
- IV - aos doze anos, 5% - 20%;
- V - aos quinze anos, 5% - 25%;
- VI - aos dezoito anos, 5% - 30%;
- VII - aos vinte e um anos, 5% - 35%;
- VIII - aos vinte e quatro anos, 5% - 40%;
- IX - aos vinte e sete anos, 5% - 45%;
- X - aos trinta anos, 5% - 50%;
- XI - aos trinta e três anos, 5% - 55%;
- XII - após trinta e quatro anos, 5% - 60%.

Segundo a Lei Ordinária n.º 7.528, de 05 de agosto de 1991, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério do município de Belém, aos funcionários do Magistério serão concedidas as seguintes vantagens pecuniárias:

- I - gratificação por regência de classe;
- II - gratificação por participação em bancas examinadoras em concursos do Magistério;
- III - prêmio pela produção de obra e publicação de trabalho de interesse da educação e da cultura;
- IV - gratificação de Magistério;
- V - V E T A D O;
- VI - incentivo ao aperfeiçoamento, na forma da Lei (Artigo 37 da Lei nº. 7.528/1991).

O Professor, em regência de classe, receberá gratificação de vinte por cento (20%) sobre o respectivo vencimento-base do cargo, gratificação que permanecerá até mesmo nos casos de readaptação (Artigo 38 da Lei nº. 7.528/1991). O funcionário do Magistério terá direito também a todas as vantagens previstas no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Belém (Artigo 40 da Lei nº. 7.528/1991).

Para efeito de remuneração do Servidor do Magistério, será considerado cada mês constituído de cinco semanas (Artigo 41 da Lei nº. 7.528/1991). O funcionário que completar vinte e cinco anos de efetivo exercício em atividades próprias do Magistério receberá, automaticamente, a gratificação de Magistério, correspondente a dez por cento do vencimento-base (10%) (Artigo 39 da Lei nº. 7.528/1991).

A remuneração dos professores da Funbosque conta com um elemento diferenciado em sua composição, a Gratificação Escola Bosque, instituída pela Lei Ordinária n.º 7747, 02 de janeiro de 1995, que em seu artigo 10, parágrafo 4º determina que:

Todos os servidores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental "Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira", com exceção dos ocupantes de cargos comissionados, farão jus à gratificação EB (Escola Bosque) especial, correspondente a 80% (oitenta por cento) do vencimento base relativo a 30 (trinta) horas semanais.

Podemos observar que a gratificação Escola Bosque não é exclusividade dos professores, se trata de uma gratificação paga a todos os servidores da Fundação, independente do vínculo de trabalho que possua, ou seja, efetivo ou temporário.

A Lei nº 7.673, de 21 de dezembro de 1993, determina percentuais de gratificação a serem incluídos na remuneração do professor pela formação em cursos de pós-graduação: de aperfeiçoamento; *lato e stricto sensu*, na ordem de:

- I. 35% para possuidores de diploma de doutorado;
- II. 30% para possuidores de diploma de mestrado;
- III. 25% para possuidores de curso de especialização com carga horária igual ou superior a 360 horas;
- IV. 40% para possuidores de diploma de graduação para os ocupantes de cargo de nível médio;
- V. 7,5% para possuidores de curso de aperfeiçoamento com carga horária igual ou superior a 180 horas.

Observamos que há uma pequena diferença percentual paga pelas diferentes titulações que o professor da Funbosque pode alcançar, variando em apenas cinco pontos percentuais de uma titulação para a outra, o que não possibilita uma diferença significativa na remuneração de um professor com especialização, mestrado ou doutorado.

Em 02 de maio de 2016, o gestor municipal de Belém baixou um decreto, o Decreto nº 85.655, que instituiu o Abono Complementar, que foi criado para garantir o repasse do salário mínimo à remuneração do professor. Contudo, como este benefício foi concedido na forma de abono, não compondo o vencimento-base do professor, não incide sobre as demais gratificações, o que acarretou em perda de 3,6% na remuneração final do professor em 2016.

O artigo 4º do Decreto nº 85.655/2016 determina que:

No exercício de 2016, fica suspensa a possibilidade de ajustes de percentual, valor, índice ou quantidade, que altere o valor de vantagens e gratificações de qualquer natureza e resulte em aumento de despesas com pessoal e encargos sociais, exceto quando autorizado pelo Chefe do Executivo Municipal havendo melhora do quadro econômico.

Este decreto permanece vigente até a presente data e tem acarretado em ausência de ganhos salariais significativas para os docentes do município de Belém, haja vista que impossibilita que estes profissionais tenham ganhos reais referentes aos reajustes salariais anuais.

Para melhor compreensão da composição da remuneração dos professores da Funbosque, para além do que dizem as leis, organizamos nas tabelas 02 e 03 os dados referentes a esta remuneração, de professores lotados com jornadas de 180 e 240 horas/aula, concernentes à série histórica de 2009 a 2019. Os dados foram retirados diretamente dos contracheques disponibilizados pelos professores da Funbosque.

Tabela 02: Composição da remuneração de professores da Funbosque com jornada de 180 horas

Ano	Vencimento Base	Adicional de Escolaridade (100%)	Regência de Classe (20%)	Gratificação Escola Bosque (80%)	Abono	Abono Complementar	Abono Ind.	Total
2009	906,75	906,75	181,35	725,40	18,81	-	-	2.739,06
2010	994,50	994,50	198,90	795,60	18,81	-	-	3.002,31
2011	1.000,62	1.000,62	200,12	800,50	18,81	-	-	3.020,67
2012	1.119,60	1.119,60	223,92	895,68	18,81	-	-	3.377,61
2013	1.356,00	1.356,00	271,20	1.084,80	18,81	-	-	4.086,81
2014	1.448,00	1.448,00	289,60	1.158,40	18,81	-	-	4.362,81
2015	1.592,80	1.592,80	318,56	1.274,24	18,81	-	-	4.792,21
2016	1.672,44	1.672,44	334,49	1.337,95	18,81	101,30	-	5.204,57
2017	1.672,44	1.672,44	334,49	1.337,95	18,81	101,30	100,00	5.304,57
2018	1.722,62	1.722,62	344,52	1.378,10	18,81	104,34	100,00	5.391,01
2019	1.757,08	1.757,08	351,42	1.405,66	18,81	106,43	100,00	5.496,48

Fonte: Contracheques dos professores da Funbosque. (Valor nominal).

Os dados da tabela 02, referentes a informações sobre a composição da remuneração dos professores da Funbosque lotados com jornada de 180 horas mensais nos subsidiam algumas análises. Antes da Portaria nº. 13/2019, a jornada de 180 horas/mês implicava em 30 horas

semanais, sendo divididas em 100 horas-aula em regência de classe e mais 80 horas-aula de hora-atividade. Importa destacarmos que o valor pago pela hora-aula é calculado dividindo-se o valor do vencimento-base pela quantidade total de horas, 180.

Ao fazermos esse cálculo, percebemos que o professor com jornada de 180 horas mensais possui 44,4% de sua carga horária total destinada à hora-atividade, o que os enquadra no que determina o Parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/08, que estabelece que pelo menos um terço da jornada de trabalho do professor seja destinado ao cumprimento de hora atividade. No caso destes professores com 180 horas, a carga horária destinada a este fim é bem superior ao estabelecido em lei.

Os dados organizados na tabela 03, tratam da composição da remuneração dos professores da Funbosque com jornada de 240 horas mensais:

Tabela 03: Composição da remuneração de professores da Funbosque com jornada de 240 horas

Ano	Vencimento Base	Adicional de Escolaridade (100%)	Regência de Classe (20%)	Gratificação Escola Bosque (80%)	Abono	Abono Complementar	Abono Ind.	Total
2009	1.209,00	1.209,00	241,80	967,20	18,81	-	-	3.654,81
2010	1.326,00	1.326,00	265,20	1.060,80	18,81	-	-	3.996,81
2011	1.334,16	1.334,16	266,83	1.067,33	18,81	-	-	4.021,29
2012	1.492,80	1.492,80	298,56	1.194,24	18,81	-	-	4.497,21
2013	1.808,00	1.808,00	361,60	1.446,40	18,81	-	-	5.442,81
2014	1.930,66	1.930,66	386,13	1.544,53	18,81	-	-	5.810,79
2015	2.123,73	2.123,73	424,74	1.698,98	18,81	-	-	6.389,99
2016	2.229,91	2.229,91	445,98	1.783,93	18,81	131,69	-	6.840,23
2017	2.229,91	2.229,91	445,98	1.783,93	18,81	131,69	100,00	6.940,23
2018	2.296,82	2.296,82	459,36	1.837,46	18,81	139,32	100,00	7.148,59
2019	2.342,77	2.342,77	468,55	1.874,22	18,81	141,90	100,00	7.289,02

Fonte: Contracheques dos professores da Funbosque. (Valor nominal)

A composição da remuneração dos professores com jornada de 240 horas/mês segue a mesma organização daquela do professor de 180 horas, porém no que se refere à composição do vencimento-base observamos uma diferença no pagamento de hora-atividade. Antes da Portaria nº. 13/2019, o professor de jornada de 240 horas tinha sua carga horária dividida em 200 horas com alunos e apenas 40 horas para realização de atividades extraclasse, o que acabava por não garantir a esse docente um terço de sua jornada para hora-atividade, haja vista o percentual destinado a este fim ser de apenas 16,6% da carga horária total.

Observamos que os dados das tabelas 02 e 03 evidenciam que a composição da remuneração dos professores da Funbosque esteve majoritariamente concentrada, de 2009 a 2015 em cinco elementos, a saber: i) vencimento-base; ii) adicional de escolaridade; iii) gratificação de regência de classe; iv) gratificação Escola Bosque; e v) abono. A partir de 2016

surge um novo elemento, o abono complementar, concedido para repassar aos professores o reajuste anual do salário sem incorporação ao vencimento-base. Em 2017 mais um abono é concedido, no valor de 100 reais.

A concentração de reajuste na forma de abono, foi uma tendência que se manteve a partir de 2016 e, em nosso entendimento, teve efeitos sobre a folha de pagamento do município, reduzindo o impacto que teria caso os reajustes fossem incorporados ao vencimento-base dos docentes. Caso os reajustes fossem concedidos da maneira correta, acarretariam em aumento considerável dos valores gastos com pessoal. Entendemos que a concessão de reajustes na forma de abonos se configura em uma estratégia da parte do Executivo municipal com a finalidade de economizar recursos.

Essa estratégia acarreta também no aumento do impacto das gratificações na composição da remuneração final dos professores da Funbosque, fenômeno que tentamos evidenciar por meio da tabela 04 que apresenta a participação percentual do vencimento-base e das gratificações na remuneração dos professores da Funbosque, em início de carreira com jornadas de 180 e 240 horas mensais, relativos ao período de 2009 a 2019.

Tabela 04: Participação percentual do vencimento-base e gratificações na remuneração dos professores da Funbosque, em início de carreira, no período de 2009 a 2019 – com jornadas de 30h e 40h (em R\$) (Valores nominais).

Ano	JORNADA 30 HORAS			JORNADA 40 HORAS		
	Remuneração	Vencimento %	Gratificações %	Remuneração	Vencimento %	Gratificações %
2009	2.739,81	33,2	66,8	3.654,81	33,0	67,0
2010	3.002,31	34,0	66,0	3.996,81	33,1	66,9
2011	3.020,67	33,2	66,8	4.021,29	33,1	66,9
2012	3.377,61	33,1	66,9	4.497,21	33,1	66,9
2013	4.086,81	33,1	66,9	5.442,81	33,2	66,8
2014	4.362,81	33,1	66,9	5.810,79	33,2	66,8
2015	4.792,21	33,2	66,8	6.389,99	33,2	66,8
2016	5.204,57	32,1	67,9	6.840,23	32,5	67,5
2017	5.304,57	31,5	68,5	6.940,23	32,1	67,9
2018	5.391,01	31,9	68,1	7.148,59	32,1	67,9
2019	5.496,48	31,9	68,1	7.289,02	32,1	67,9

Fonte: Contracheques dos professores da Funbosque (organizado pela autora).

A análise dos dados da tabela 04, mostra claramente o impacto percentual que as gratificações têm na remuneração final dos professores da Funbosque. Ao longo de todos os anos da série histórica em análise (2009-2019) a relação estabelecida entre as gratificações e o vencimento-base foi em média de 74% a 26% (jornada de 180h e 240h), que pode ser explicada pelo peso que tem a gratificação Escola Bosque (de 80%) na remuneração destes docentes.

Pereira (2017) observou que, dentre a remuneração dos professores da rede municipal de Belém, esta relação entre gratificações e vencimento-base era em média de 60% a 40%, o que também revela impacto significativo das gratificações na composição da remuneração destes docentes, contudo em menor medida que o observado no caso dos professores da Funbosque.

Observamos ainda que, a partir de 2016, com a instituição de reajuste salarial na forma de abono, o impacto das gratificações aumentou 1,3 pontos percentuais de 2019 em relação a 2015, em que não existia tal componente na remuneração.

Consideramos importante analisar o poder de compra proporcionado pelo vencimento-base dos professores da Funbosque em relação a outros indicadores. Para isso, os dados da tabela 05 nos permitem estabelecer comparações entre o vencimento-base dos docentes da Funbosque e o salário mínimo nominal e necessário do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos)¹⁶. Os outros indicadores escolhidos foram o valor do o salário mínimo vigente no Brasil e o valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério, de 2009 a 2019.

Esclarecemos que optamos por utilizar o vencimento-base ao invés da remuneração total como valor de referência na comparação, apoiadas em Sales e França (2018) que argumentam que:

O vencimento representa a parte fixa do montante recebido pelo docente ao final do mês, sem qualquer tipo de acréscimo. Portanto, a política de reajuste salarial incide diretamente sobre esse elemento no contracheque. No caso da remuneração, ela representa o montante recebido, incluindo o vencimento e outros componentes recebidos pelo trabalhador, por exemplo, as gratificações, os abonos, entre outros (p. 467).

Esclarecido isto, passemos à análise da tabela 05:

¹⁶ Trata-se de um valor de salário calculado para sustentar uma família de quatro pessoas, segundo o DIEESE.

Tabela 05: Valor do salário mínimo necessário do DIEESE, salário mínimo nacional, PSPN e vencimento-base dos professores da Funbosque, em início de carreira, no período de 2009 a 2019 com jornada de 240h com nível superior (em R\$, valor nominal).

Ano	Salário mínimo necessário DIEESE (a)	(d/a)	Salário mínimo nacional (b)	(d/b)	PSPN (c)	(d/c)	Vencimento-base do professor da Funbosque (d)
2009	2.085,89	57,9	465,00	260,0	950,00	127,3	1.209,00
2010	2.132,09	42,3	510,00	260,0	1.024,02	129,4	1.326,00
2011	2.329,94	57,0	545,00	244,8	1.187,02	112,3	1.334,16
2012	2.617,33	57,0	622,00	240,0	1.451,00	102,8	1.492,80
2013	2.729,24	66,2	678,00	266,0	1.567,00	115,3	1.808,00
2014	2.967,07	65,0	724,00	266,6	1.697,00	113,7	1.930,66
2015	3.210,28	66,1	788,00	269,5	1.917,78	110,7	2.123,73
2016	4.016,27	55,5	880,00	253,3	2.135,64	104,4	2.229,91
2017	3.754,16	59,3	937,00	237,9	2.298,83	97,0	2.229,91
2018	3.783,39	60,7	954,00	240,7	2.455,35	93,5	2.296,82
2019	3.980,82	58,8	998,00	234,7	2.557,74	91,5	2.342,77

Fonte: Dieese; Diário Oficial da União; e contracheques dos professores da Funbosque (organizado pela autora).

A comparação entre o vencimento-base do professor da Funbosque e o salário mínimo necessário do DIEESE (d/a), constantes na Tabela 05 nos permite afirmar que ao longo de toda a série histórica os dois valores não se equipararam. O máximo que o vencimento-base do professor da Funbosque se aproximou deste indicador foi no ano de 2013, quando chegou a representar 66,2% do salário mínimo necessário do DIEESE.

Entre 2016 e 2017 essa relação decaiu em torno de 5% voltando a crescer em 2018, mas encerrando a série histórica com perda. Inferimos que esse movimento pode ter sido influenciado pela não incorporação do reajuste salarial ao vencimento-base do professor da Funbosque, o que certamente teve impacto na sua remuneração, e consequente redução do poder de compra.

No que se refere à relação entre o vencimento-base do professor da Funbosque e o salário mínimo nacional (d/b), observamos que também ocorreu significativa redução e desvalorização salarial. Ao longo da série histórica é possível perceber que o vencimento-base do professor da Funbosque era acima de 2,5 salários mínimos em média, relação que se manteve estável até o ano de 2015. Contudo, a partir de 2016, observamos um movimento de queda, que se intensificou e se manteve até o final de série histórica. Assim, em 2019 o vencimento-base do professor da Funbosque representava apenas pouco mais de 2,3 salários mínimos.

Ao considerarmos a relação entre o vencimento-base do professor da Funbosque e o valor do PSPN (d/c) observamos que as perdas são intensificadas. No ano de 2010 o vencimento-base do professor da Funbosque estava 29,4% acima do valor do PSPN, porém ao longo da série histórica esse valor foi decaindo até atingir o percentual negativo de -8,5%. Assim, em 2019 o

vencimento-base do professor da Funbosque representava apenas 91,5% do valor total estabelecido como valor do PSPN.

Estudos sobre remuneração docente, como o de Sales e França (2018), têm chamado a atenção para o fato de que, desde 2009, o crescimento do valor mínimo nacional por aluno/ano acima da inflação, tem contribuído indiretamente para a elevação dos valores do PSPN, visto que sua atualização anual acompanha a variação do valor-aluno do Fundef/Fundeb (valor mínimo nacional por aluno/ano), cuja variação considera sempre os dois últimos anos, conforme estabelecido no Parágrafo Único do artigo 5º da Lei 11.738/2008. O valor mínimo nacional por aluno/ano cresceu nominalmente 223,5%, referenciando-se 116,6 pontos percentuais acima do percentual acumulado pelo Salário Mínimo, que foi de 106,9% (SALES e FRANÇA, 2018).

Contraditoriamente, o estabelecimento do PSPN trouxe consequências negativas para os professores da Funbosque, que antes ganhavam valor de vencimento-base superior a este piso, que depois foi diminuindo até ficar abaixo dele. Além disso, é importante destacar que o PSPN foi estabelecido tendo como referência o professor com formação em nível médio magistério, profissional que não existe no quadro docente da Funbosque, visto que todos possuem formação de nível superior, o que tende a tornar mais contraditória a situação desses professores.

Sales e França (2008) chamam atenção para os efeitos do PSPN na carreira e na remuneração de professores das redes estaduais e municipais de ensino brasileiras, uma vez que:

[...] embora o PSPN tenha, indiretamente, impactado a remuneração dos professores, sua implantação sofreu impacto direto e expressivo no valor do vencimento, uma vez que contribuiu decisivamente para aproximar os valores do vencimento e da remuneração (p. 471).

Esse movimento observado pelos autores não foi sentido em tanta medida pelos professores da Funbosque no que se refere ao valor final da remuneração, muito em parte devido ao impacto significativo que a gratificação Escola Bosque de 80% aliada a outras gratificações tem nesta remuneração, mas contribuiu para que o vencimento-base fosse diminuindo até ficar abaixo do valor do PSPN.

Com isso, tem se desenvolvido um processo de achatamento da carreira dos professores da Funbosque. Este é um fenômeno observado por diversos autores que tratam do PSPN, tais como Bassi e Gil (2015) quando afirmam que:

A aprovação desta medida possibilitou que a tabela de vencimentos incorporasse os valores do PSPN no início da carreira do magistério, mas ao custo de reduzir o percentual de distância entre as referências superiores provocando o achatamento da carreira. Quer dizer, a equiparação do vencimento inicial ao valor do piso nacional não

foi acompanhada da elevação na mesma proporção dos outros vencimentos até o vencimento final. A redução na dispersão da carreira – a distância entre o menor e o maior vencimento –, atesta isso (p. 12).

Na tabela 06 organizamos dados referentes ao rendimento médio mensal de professores da Educação Básica, que possuem uma única ocupação, ou seja, somente um vínculo empregatício com jornada de 40 horas semanais. Utilizamos as médias de remuneração do IPEA (2017) de professores que tinham vínculo no ensino público nas redes federal, estadual e municipal, na perspectiva de comparar os rendimentos auferidos por estes professores com os do professor da Funbosque. Para a análise, utilizamos o ano de 2015, que foi o mesmo escolhido pelo estudo realizado pelo IPEA.

Tabela 06: Rendimento médio mensal de professores da Educação Básica com uma única ocupação em comparação com a remuneração do professor da Funbosque – Carga horária de 40 horas semanais (2015) (Em R\$ valor nominal).

Região e local de domicílio	Esfera administrativa		
	Federal	Estadual	Municipal
Norte (Região Metropolitana)	5.806	3.535	2.771
Brasil (Região Metropolitana)	5.009	2.852	2.492
Professor da Funbosque	6.389		

Fonte: IPEA (2017) e contracheques dos professores da Funbosque.

A análise dos dados da tabela 06 nos permite inferir que a remuneração dos professores da Funbosque foi, no ano de 2015, significativamente superior à remuneração dos professores que possuem vínculo empregatício com estados e municípios brasileiros, é até mesmo superior à remuneração de professores de Educação Básica com vínculo com a esfera federal.

Este elemento se configura em vantagem para os professores da Funbosque, ainda que – conforme ressaltamos anteriormente – a remuneração deles, em maior parte, ser constituída de gratificações, que se trata de um elemento transitório, que pode ser retirado a qualquer tempo, diferentemente do que ocorre com professores com vínculo federal. Ainda assim, chama atenção o valor significativo da remuneração percebida pelos professores da Funbosque, sendo inegável sua superioridade aos valores pagos às demais redes de ensino localizadas nas regiões metropolitanas do Norte e do Brasil.

Quando comparamos a remuneração dos professores da Funbosque com a média de remuneração de professores com vínculo empregatício com o poder público de regiões metropolitanas do Norte do Brasil no ano de 2015, percebemos que os docentes da Fundação auferiram rendimento superior na ordem de 9,13% aos professores da rede federal de ensino e de

44,68% superior aos docentes da rede estadual e 56,63% acima da remuneração paga aos professores de rede municipal.

Quando a comparação é feita com a média de remunerações pagas a professores com vínculo de emprego com os poderes públicos federal, estadual e municipais que atuam em regiões metropolitanas do Brasil, a diferença é ainda mais significativa, perfazendo diferenças da ordem de 21,6% (federal), 55,37% (estadual) e 61% (municipal).

Esses dados chamam atenção para a superioridade remuneratória dos professores da Funbosque, sendo importante ressaltar que são valores pagos a professores em início de carreira e que possuem apenas a escolaridade de graduação, se constituindo a remuneração dos docentes da Fundação em uma das melhores da região Norte e do Brasil.

A remuneração dos professores da Funbosque é significativamente superior à remuneração dos professores que possuem vínculo empregatício com estados e municípios brasileiros, é até mesmo superior à remuneração de professores de Educação Básica com vínculo com a esfera federal. Contudo, é importante destacar que os professores da Funbosque são um universo pequeno de profissionais se comparados ao total de docentes da rede municipal de ensino de Belém-PA, visto que a Funbosque é apenas uma das instituições vinculadas à rede municipal, que é composta por 129 escolas no total.

Com a finalidade de analisar comparativamente a remuneração dos professores da Funbosque, reunimos na tabela 07 dados referentes à remuneração de profissionais cuja função exija o mesmo nível de formação dos professores da Funbosque, e que sejam funcionários efetivos da prefeitura de Belém. Ressaltamos que os valores constam na Tabela de Remuneração da Prefeitura de Belém referente ao ano de 2013, sendo, portanto, valores oficiais.

Tabela 07: Vencimento e remuneração inicial mensal de servidores públicos municipais de Belém, com formação em nível superior (2013) – Em R\$ Valores Nominais

Nível	Profissão	Carga Horária (semanal)	Vencimento-Base	Remuneração
Superior	Arquiteto, Assistente Social, Bibliotecário, Contador, Economista.	30h	710	1.421
	Engenheiro Civil, Engenheiro mecânico, Engenheiro Químico.	30h	710	1.421
	Biomédico, Biólogo, Fisioterapeuta, Médico, Odontólogo, Psicólogo	30h	710	1.421
	Professor da rede municipal	40h	1.883	4.163
	Professor da Funbosque	40h	1.808	5.442

Fonte: Tabelas de Remuneração/2013 -Prefeitura Municipal de Belém.

A análise dos dados da tabela 07 nos permite afirmar que há diferença significativa entre o vencimento-base dos professores da Funbosque e o dos demais funcionários de nível superior com vínculo efetivo com a Prefeitura de Belém. Ao tomarmos por base o valor nominal do salário mínimo no ano de 2013, que era de R\$ 678,00 para uma jornada de 44 horas semanais, percebemos que todos os profissionais recebiam como vencimento-base valores superiores a esta referência.

Os profissionais não-docentes recebiam 4,7% a mais que o salário mínimo como vencimento-base, sendo importante ressaltar que a jornada destes profissionais era de apenas 30 horas semanais. No que se refere à remuneração, recebiam o equivalente a 2,09 salários mínimos.

Ao analisarmos o vencimento-base dos professores da rede municipal de ensino de Belém com lotação de 40 horas semanais de trabalho, percebemos que este vencimento equivalia em 2013 a 2,77 salários mínimos e a remuneração a 6,14 salários mínimos.

Quando analisamos o vencimento-base dos professores da Funbosque, percebemos que o vencimento-base deles equivalia em 2013 a 2,6 salários mínimos e a remuneração perfazia 8,02 salários mínimos. Estes valores colocam o professor da Funbosque no ano de 2013 no topo da pirâmide remuneratória dos profissionais com escolaridade de nível superior com vínculo efetivo com a Prefeitura de Belém. Contudo, precisamos olhar os dados mais detidamente, visto que estes profissionais cumprem jornadas de 30 horas semanais e trabalham em condições diferentes daquelas dos professores da Funbosque, o que lhes permite acúmulo de funções sem que isso repercuta como intensificação do seu trabalho.

Outro fator a se considerar é o fato de que estes outros profissionais dificilmente cumprem jornadas extras de trabalho, conseguindo dar conta de todas as suas demandas dentro do horário destinado para este fim, diferentemente do professor.

Importante ressaltar o baixo impacto que as gratificações têm sobre a remuneração destes profissionais, na ordem de 50%, enquanto que na remuneração do professor da Funbosque esse impacto fica na média 74%, o que demonstra a grande diferença no que trata de garantia de direitos. No que se refere aos demais professores da rede municipal de ensino de Belém, observamos que o impacto das gratificações na remuneração é da ordem de 55% apenas. Ainda assim, a diferença salarial entre os professores da Funbosque apresenta diferença superior significativa em relação aos demais profissionais com vínculo com a prefeitura de Belém.

Na tabela 08 organizamos os dados referentes à remuneração dos professores da Funbosque, em valores atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INPC/IBGE) a preços de 1º de março de 2019, com a finalidade de compreender o ganho real que estes profissionais tiveram durante a série histórica de 2009 a 2019.

O INPC/IBGE é obtido a partir dos Índices de Preços ao Consumidor regionais e tem como objetivo oferecer a variação dos preços no mercado varejista, mostrando, assim, o aumento do custo de vida da população.

Passemos à tabela 08:

Tabela 08: Evolução da remuneração dos professores da Funbosque (2009/2019)

ANO	REMUNERAÇÃO JORNADA DE 180H	Nº Índice (%)	ANO	REMUNERAÇÃO JORNADA DE 240H	Nº Índice (%)
2009	4.836,80	100,0	2009	6.453,89	100
2010	5.060,39	104,6	2010	6.736,62	104,3
2011	4.786,93	98,9	2011	6.372,63	98,7
2012	5.074,96	117,0	2012	6.757,19	104,6
2013	5.751,25	118,9	2013	7.659,50	118,6
2014	5.825,93	120,4	2014	7.759,50	120,2
2015	5.942,97	122,8	2015	7.924,42	122,7
2016	5.810,64	120,1	2016	7.636,78	118,3
2017	5.656,76	116,9	2017	7.401,02	114,6
2018	5.646,58	116,7	2018	7.487,48	116,0
2019	5.538,80	114,5	2019	7.345,15	113,8

Fonte: Contracheques dos professores da Funbosque (organizado pela autora).

Nota: Valores corrigidos a preços de 1º de março de 2019, INPC/IBGE.

Os dados organizados na tabela 08 nos permitem perceber que, com exceção do ano de 2011, a remuneração dos professores da Funbosque vinha crescendo até o ano de 2015, quando começou a apresentar decréscimo, que se manteve até o final da série histórica.

O auge do crescimento da remuneração do professor da Funbosque em 2015, acarretou em 22,7 pontos percentuais para os detentores de jornada de 180 horas e em 22,7 pontos percentuais para os detentores de jornada de 240 horas.

Em 2016 houve queda abrupta de 3,2 pontos percentuais na remuneração dos professores com jornada de 180 horas em relação ao ano anterior, e de 4,4 pontos percentuais para os professores com jornada de 240 horas.

Ao final da série histórica houve ganho real na remuneração de 14,5% para os professores com jornada de 180 horas e de 13,8% para os professores com jornada de 240 horas. Estes dados indicam a extrema dependência que a remuneração dos professores da Funbosque tem das gratificações e nos permite inferir que qualquer alteração no vencimento-base terá

impacto significativo no valor final da remuneração destes profissionais, haja vista o enorme prejuízo acarretado pela criação do abono complementar e do “abono ind” a partir de 2016 e 2017, respectivamente.

Em que pese o prejuízo remuneratório decorrente da concessão de reajustes salariais por meio de abonos, a remuneração dos professores da Funbosque ainda se constitui em valores significativos ao considerarmos que se trata de valores pagos a professores em início de carreira e com escolaridade em nível de graduação de nível superior. Não obstante, esse crescimento poderia ter sido maior caso os reajustes fossem feitos no vencimento-base e não em forma de gratificações como ocorreu a partir da criação do abono complementar e do “abono ind” a partir de 2016 e 2017, respectivamente. Assim como ocorreu a partir da criação do abono complementar e do “abono ind” a partir de 2016 e 2017, respectivamente.

No próximo tópico apresentaremos as falas dos cinco professores entrevistados e a percepção e análise deles sobre a remuneração que recebem, com a finalidade de mais uma vez compara com aquilo que consta no arcabouço legal e nos contracheques com a realidade do cotidiano dos docentes.

4.3. REMUNERAÇÃO DOCENTE NA FUNBOSQUE: A VISÃO DOS PROFESSORES

Na perspectiva de contemplarmos o objetivo específico traçado para esta pesquisa e que se refere à remuneração docente na Funbosque, a saber *“Analisar a composição da remuneração dos professores da Funbosque (vencimento e as vantagens pecuniárias permanentes e temporárias) tendo em vista avaliar se a remuneração dos professores da Funbosque possibilita ou não a valorização docente”* juntamente com a questão norteadora *“A composição da remuneração dos professores da Funbosque está alinhada à política nacional de valorização docente e tem garantido valorização?”* entrevistamos cinco professores da Funbosque e lhes fizemos os seguintes questionamentos: *“Qual a sua avaliação sobre a remuneração do professor da Funbosque? Considera adequada à sua formação e às funções que exerce? Sente-se valorizado?”*.

A partir das respostas dadas pelos professores a estas perguntas e das contradições presentes entre o escrito e o realizado é que faremos a análise do dito e do feito em termos de remuneração docente na Funbosque.

O Professor ao qual denominamos neste trabalho como P1 enfatizou em sua resposta que a boa remuneração dos professores da Funbosque na verdade se trata de um mito e remete a um exemplo de um acontecimento vivenciado por ele em assembleia realizada na sede da Fundação na ilha de Caratateua. Passemos ao relato:

Olhe, eu já falei publicamente isso inclusive na assembleia pra ela [o professor se refere à presidente da Fundação], não é. Há um certo mito com relação ao salário na Funbosque e eu quebrei esse mito com uma fala, que foi a seguinte: não é a Escola Bosque, é que o estado, o município, paga muito mal. Então, a Escola Bosque na verdade, não é que ela esteja pagando bem e nem tampouco ela atende, ela dá resposta a formação desses profissionais que estão aqui. O concurso, por exemplo, que nós passamos foi um concurso relativamente difícil, se for levar em consideração que foram várias etapas não é, como redação, com questões. Eu sou professor de História e tive que responder questões de matemática, num concurso para professor de História, o que é absurdo, mas o concurso tinha isso, um nível de conhecimento, de aprofundamento na área da legislação que criou a Fundação, tudo isso. Então para passar no concurso foi muito, não foi um concurso fácil, então só por isso já representaria que a Funbosque deveria sim ter uma condição diferenciada, o projeto dela deveria encarnar essa diferenciação, aproveitando esses profissionais da melhor forma possível, mas como eu disse os dirigentes daqui não sabem nada sobre meio ambiente e como é que eles vão coordenar um Fundação cujo o propósito é formar técnicos em meio ambiente? É um contrassenso. É... se der um capim ou uma muda de uma árvore para a Padovani [atual presidente da Funbosque] olhar, ela não vai saber qual é a diferença entre um e outro. Ela é uma ignorante em relação ao meio ambiente. Então, é difícil você pensar no sucesso de uma fundação e no aproveitamento dos profissionais, a valorização, se você não tem isso. E o que a gente percebe hoje é que o pouco que se tem que é essa valorização diferenciada salarial que poderia assegurar alguns profissionais qualificados aqui na Fundação, não tem sido o suficiente para isso. Porque o desejo de muitas pessoas, diante dos desastres das gestões, é sair daqui, quer dizer, cada vez mais se abre a condição das pessoas terem como meta, como desejo não mais ficar na Fundação, mas passar em outro concurso, ir para outro lugar. Houve pessoas até, que pediram exoneração assim, simplesmente deixaram o cargo, não aguentaram mais ficar, eu acho que faz parte dessa lógica do enxugamento, força as pessoas a saírem. É essa a realidade que a gente vivencia aqui (Professor P1).

Pela análise da resposta de P1, percebemos que para ele existe uma narrativa falaciosa sobre a remuneração dos professores da Funbosque, um mito de que eles ganham muito bem. Porém, para P1 não é a Funbosque que paga bem e sim as demais redes de ensino que pagam mal, para enfatizar seu ponto de vista, o professor argumenta que a remuneração paga pela Funbosque aos seus docentes não corresponde/satisfaz a formação que esses profissionais possuem, visto que em seu entendimento, não é fácil se tornar professor da Fundação, dadas as exigências elevadas desde a seleção do quadro docente em concurso público com grau de dificuldade elevado em relação ao realizado para compor outras instituições/redes de ensino.

Para P1 é contraditório falar em valorização docente na Funbosque na medida em que os professores são submetidos a gestores despreparados, indicados politicamente e que não possuem domínio sequer da área de atuação da Fundação, que é o meio ambiente e a Educação Ambiental.

Em contrapartida, P1 analisa que existe valorização salarial dos professores da Funbosque e que este fator poderia assegurar a permanência de um quadro docente de qualidade

na Fundação, contudo isso não tem sido suficiente para manter esses professores, muito em parte por causa da sua má gestão.

O professor P1 ressalta ter presenciado vários casos em que professores pediram exoneração e optaram por seguir outros caminhos a permanecer na Fundação, o que para P1 se configura em estratégia da gestão em fazer com que os professores desistam de permanecer como docentes da Funbosque, apesar da remuneração diferenciada.

Percebemos nas palavras do Professor P1 angústias que explicitam os variados sentidos atribuídos pelos docentes à desvalorização da profissão, pois mesmo sendo remunerados com valores significativamente maiores que outros profissionais com formação de nível superior com vínculo empregatício efetivo com a prefeitura de Belém, ainda assim o professor expressa sua insatisfação. Este fato parece ter relação direta com o momento histórico em que se encontrava a Funbosque à época da realização da entrevista (2019) e as alterações que estavam sendo realizadas em seu projeto pela presidente e que tinham/têm impactos no exercício da profissão docente.

O contexto de pressões externas ao trabalho dos professores acaba por proporcionar problemas de saúde. Estudos realizados sobre saúde e trabalho docente (ARAÚJO e CARVALHO, 2009) demonstram que existem associações diretas entre condições de trabalho e doenças laborativas, tais como síndrome de *burnout*, disfonia, transtornos mentais, problemas físicos e psicológicos. Todos esses são fatores que colaboram para o afastamento e/ou abandono da carreira pelos professores, por não suportarem o sofrimento vivenciado.

Outro entrevistado, o Professor P2, enfatiza em sua fala a questão do piso salarial, o qual a Prefeitura de Belém não paga aos docentes da Funbosque, um dos fatores que (na avaliação do professor) tem gerado prejuízo remuneratório a estes profissionais. Acompanhemos o relato do professor:

Eu penso que existe um Piso e esse Piso deve ser pago, independente do gestor, penso que o judiciário poderia ter um papel interessante para fazer valer o nosso Piso. Alguns governadores e prefeitos têm uma interpretação que as gratificações adentram no Piso Salarial, mas é em relação ao salário-base, infelizmente poucos estados e poucos municípios pagam e eu gostaria muito que tanto o governo do estado quanto o município pagassem o Piso. Eu não vou ser hipócrita, em que pese a minha identidade política, eu tenho que levar em consideração também o professor, que antecede as minhas preferências políticas (Professor P2).

O Professor P2 traz em sua fala a argumentação de que caberia ao Poder Judiciário interferir para determinar que a Prefeitura de Belém cumpra com o pagamento do Piso Salarial aos docentes da Funbosque e a ideia difundida erroneamente por alguns chefes do Poder Executivo de que as gratificações poderiam compor o valor do Piso. O Professor P2 ressalta o

seu desejo de receber o piso salarial, ainda que tenha simpatia de identificação política pela atual gestão municipal. Observamos na fala de P2 a ideia da judicialização de questões relacionadas à categoria docente, eximindo-se assim de aderir a mobilizações junto a sindicatos ou associações de classe para este fim.

Estudos realizados sobre o impacto do PSPN na remuneração dos professores de redes de ensino municipais do Brasil apontam que os ganhos salariais após a instituição do PSPN foram mais concentrados nos professores de nível médio completo, os quais passaram a ganhar entre 6% e 9% a mais do que os profissionais de ensino com nível superior completo. Os resultados também destacaram que a diminuição do diferencial de remuneração entre as duas carreiras, ocasionou perdas para o ganho de remuneração dos professores de nível superior, assim como a diminuição da dispersão salarial dentro da categoria de nível superior completo (MARTINS et. al., 2020).

Esses dados revelam que apesar do PSPN ter proporcionado achatamento de carreira, balizando o vencimento-base dos professores em um indicador relacionado a professores com formação de nível médio, acabou por se constituir em teto e foi incorporado às reivindicações dos professores como referencial para o reajuste de sua remuneração (MARTINS, et. Al., 2020).

A Professora, a qual nomeamos como P3 neste estudo, possui compreensão diferente acerca da remuneração dos professores da Funbosque, ressaltando a intensificação do trabalho ao qual é submetida na Fundação. Como segue em seu relato:

Olha, isso é um ponto polêmico, porque toda vez que se fala em remuneração, nós nos comparamos com o padrão brasileiro de baixa remuneração. Então, é como se eu olhasse o péssimo e dissesse “não, eu estou bem” em relação ao outro, mas não há uma problematização disso. Na Fundação, nós recebemos as 240 horas e recebemos um adicional por essa peculiaridade da Educação Ambiental, desse trabalho em projetos, que nem é realizado. Mas, como eu disse, a Fundação ela é composta muitas vezes, pelo menos a minha experiência na Fundação, por gestores que nem compreendem o que é educação, porque não estão preocupados com isso, porque estão lá por uma questão político-partidária, estão lá porque participaram de uma campanha do atual prefeito e fez parte da cota ali de divisões e assumiu a presidência. Então, ele não está preocupado em atender essa característica de intervenção em ensino, pesquisa e extensão, eu vejo assim, eu me sinto frustrada porque o meu trabalho é extremamente focado no ensino na educação básica sem nenhum tipo de assistência. Eu tenho que pensar o currículo, eu tenho que pensar a intervenção, pensar as atividades que eu desenvolvo, o processo avaliativo, não há qualquer orientação, não há qualquer trabalho em relação a isso do plano de vista coletivo alguns instrumentos existem atualmente nós temos inclusive uma orientação curricular mas não é algo coletivo. Alguns instrumentos existem sim, atualmente nós temos inclusive uma orientação curricular, mas não é algo coletivo, que tenha uma perspectiva de preocupação da qualidade desse trabalho. Então eu vejo, com relação à remuneração, nós deveríamos problematizar isso, nós deveríamos assegurar que essa jornada pra ser cumprida de fato, que a gente pudesse exercer a jornada de trabalho. Agora, nós temos um aspecto que a política de valorização dos professores

também vai ser avaliada se essa questão salarial se altera ao longo do tempo, na Escola Bosque não posso dizer, nós não tivemos reajuste do quanto ao piso do magistério. O prefeito, ele paga um abono, então o nosso salário ele encontra-se em defasagem, por exemplo o outro caso com relação a alimentação não há aumento, nós recebemos o mesmo valor desde quando ingressei em 2014 e estamos em 2019, e antes de 2014 os colegas já recebiam esse mesmo valor. Não há um reajuste também com relação ao aumento do salário mínimo, o prefeito ele paga um abono por fora para não incidir no vencimento básico, nas gratificações. Então, isso é um desacerto, isso é um equívoco, isso é uma evidência de que não há uma política de valorização, sobretudo na questão da remuneração, então é uma ilusão pensar que nós recebemos muito, que nós recebemos bem. Porque se não há uma preocupação dessa regulamentação com relação ao que se estabelece na política de remuneração, que é o piso e o salário mínimo que seja, você não tem uma aplicação, então não há uma preocupação com isso, ao contrário, entende-se que nós já recebemos muito e que nós devemos à sociedade o receber tanto. E não é verdade, se a gente for comparar profissionais que tem aumentos, nós estamos em defasagem com certeza! (Professora P3).

Pela fala da Professora P3 percebemos que ela enfatiza uma cultura da desvalorização docente que existe no Brasil e que faz com que se entenda erroneamente que o professor da Funbosque ganha muito bem, a professora avalia que é necessária uma problematização a respeito.

Para P3, a diferença salarial do professor da Funbosque em relação aos demais professores da rede se deve à peculiaridade da ênfase na Educação Ambiental, que deveria ser o foco do processo ensino-aprendizagem na Funbosque, mas que na prática acaba não se realizando por causa de uma gestão ineficiente da Fundação, indicada segundo critérios políticos e não técnicos.

P3 deixa claro em sua fala a percepção de que seu trabalho docente é intensificado na Funbosque, em virtude de que precisa dar conta de todos os aspectos voltados ao exercício da docência sem nenhum auxílio ou contrapartida da gestão da Fundação, no sentido coletivo de realização deste trabalho.

A professora chama a atenção para o fato de que, apesar da remuneração do professor da Funbosque ser diferenciada, os docentes sofrem com desvalorização salarial tanto quanto os outros professores da rede municipal de Belém, principalmente por causa do não pagamento do piso salarial do magistério.

P3 também chama atenção para o vale-alimentação pago para os professores da Funbosque, que está sem reajuste desde seu ano de ingresso na Fundação, 2014. No entendimento da professora, há também descumprimento no reajuste do salário mínimo por parte da Prefeitura de Belém. Para P3, esses fatores demonstram que não existe uma política de valorização salarial direcionada aos docentes, visto que nem o indicador que serviria de referência (piso do magistério ou salário mínimo) para o reajuste do vencimento-base dos professores está claramente determinado em lei.

Acerca da intensificação do trabalho docente, Apple (1995) argumenta que a intensificação é entremeada por dois processos: (i) a desqualificação do trabalhador; e (ii) a separação entre concepção e execução no trabalho. O autor identifica uma contradição vivida pelos docentes, que se constitui na dicotomia entre a aprendizagem de múltiplas habilidades em contraposição à dificuldade para manter a especialização. Para Apple (1995) essa contradição é decisiva no trabalho docente, visto que pode implicar na perda de sua especificidade.

Ao analisar as reformas educacionais postas em prática na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes, Oliveira (2005) aponta que a crescente responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educacional como um todo, aliadas às precárias condições objetivas de realização do trabalho, ocasiona um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, onde o docente percebe que ensinar nem sempre é aquilo que ele faz de mais importante.

Percebemos nos depoimentos dos professores P1 e P3 observações pertinentes acerca da intensificação do trabalho docente. O mais interessante é que são falas que aparecem em um contexto onde os professores foram questionados sobre a remuneração que recebem. Os professores enfatizam o processo de intensificação ao qual são submetidos na Funbosque como que chamando atenção para o fato da remuneração diferenciada não compensar todas as atribuições pelas quais passam.

A Professora P4 ressalta em sua fala que está, em sua compreensão, em curso no Brasil um processo de sucateamento da profissão de professor e avalia que a remuneração dos professores tem sido afetada por esse processo. Em suas palavras:

Olha, a profissão de professor ela vem sendo sucateada em todo o Brasil, então assim se fosse uma remuneração que eu pudesse investir em mim, eu poderia dizer que ela é razoável, mas nós não recebemos somente o salário pra gente. Tem que investir nos alunos, tem que investir em material, tem que investir em tudo isso, então acaba que uma fatia do nosso salário acaba indo para uma obrigação que não é nossa. A gente acaba tendo que sustentar deveres e obrigações que são da escola, então assim a gente acaba desfalcado de parte do nosso trabalho, de nosso rendimento porque a escola não dá esse suporte. Então é necessário, primeiro que a escola revise o que pensa de educação e comece a investir na estrutura da escola, e após isso tem a questão de reajuste que a gente não recebe, nem de salário nem de Vale Alimentação e nem nada. A gente recebe um vale alimentação que não é aceito na ilha, então não faz muita diferença, essas coisas precisam ser revisadas, essas situações para que realmente haja valorização, porque no momento nós não estamos não estamos sendo valorizados de esfera nenhuma. Eu acho, considero que os professores da Semec ainda são mais desvalorizados do que nós, a situação deles é mais precária. Nós não somos valorizados como nós deveríamos, mas os professores que são da prefeitura ainda são mais desprezados, mais desvalorizados do que nós (Professora P4).

A análise da fala da Professora P4 traz um elemento novo, até então não mencionado pelos demais entrevistados, que é o comprometimento de parte da remuneração do

professor com a compra de materiais que possibilitem o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos. Este se constitui em um elemento de precarização das condições de sobrevivência do professor, na medida em que o docente se vê obrigado a financiar com recursos próprios algo que seria de responsabilidade da Fundação e da gestão municipal.

Segundo Oliveira e Assunção (2010), o conceito de condições de trabalho pressupõe que seja garantido pelo empregador a oferta de um conjunto de recursos que viabilizem a realização da atividade profissional, nisso se incluem: (i) os materiais; (ii) as instalações físicas; (iii) e os equipamentos disponíveis.

Em que pese todo o avanço nas leis instituídas a partir de 1988, que visavam garantir a valorização dos professores brasileiros, a oferta de condições concretas para o exercício da profissão docente, bem como a adequabilidade dos espaços escolares e a oferta de materiais e equipamentos necessários para a realização da docência se constituem ainda um desafio em muitas escolas de educação básica no país (GOMES et. al.; 2019). Por isso, a importância de ouvir dos professores relatos sobre a realidade concreta a que estão submetidos, assim como pudemos perceber nas palavras da Professora P4.

Para além das condições precárias na qual a escola que a professora trabalha, P4 chama atenção ainda para o fato de não haver o reajuste correto do salário do professor da Funbosque, bem como do vale-alimentação que eles recebem, o que também acaba por gerar desvalorização salarial. Esses fatores têm contribuído, na visão da professora, para que ela se veja como desvalorizada, em que pese o professor da Funbosque estar em situação melhor que os demais professores da rede municipal de ensino de Belém, que na sua visão são ainda mais desvalorizados.

A entrevista com o Professor P5 revelou aspectos curiosos da remuneração do professor da Funbosque, principalmente no que se refere ao valor de referência utilizado para o reajuste do vencimento-base dos docentes. Passemos ao relato:

Eu posso falar e vai ser sempre comparando com as experiências que eu tive, eu acho que desde 2008 existe a lei do piso do magistério, e a nível municipal nunca foi olhada para essa questão em Belém. O salário do professor, seja da Semec ou da Funbosque, ele nunca foi vinculado ao piso do magistério, então a gente vem sofrendo um processo de desvalorização, de rebaixamento salarial. Enquanto o piso do magistério, ele tem uma evolução, que na rede estadual evoluiu de 2010 até 2015, está congelado desde 2016, mas teve essa evolução, no município não teve essa evolução. Então, enquanto a carreira vai tendo melhorias a nível nacional, na Funbosque e no município de Belém vai ter um congelamento, eu acho que a gente talvez se engane de pensar que ganha bem, porque tem a gratificação de 80% do projeto Escola Bosque. E aí dá uma impressão de que ganha bem, porém é uma jornada de trabalho extremamente puxada se for comparar com as outras redes, porque nas outras redes, o professor ele trabalha por hora-aula, ali na Funbosque é hora-relógio. No caso das ilhas, o professor tem que chegar no trapiche 7 horas da

manhã e só começa a contar a jornada de trabalho dele às 08h00 e para de contar às 17h00, mas ele só chega aqui em Belém, de novo no trapiche aqui em Icoaraci às 18h00 praticamente, e esse trajeto é dentro de um barco da escola. Então, ele poderia ser considerado horário de trabalho, se for analisar em termos remuneratórios puros, a remuneração eu poderia dizer que ela é boa, mas em termo do trabalho que se desenvolve, ela ainda está abaixo do que é justo. Porque o justo seria ter todas as vantagens que tem, no caso de titularidade que eu tenho e de Escola Bosque, mas que fosse em cima do Piso para estar no justo, porque o professor, ele está ali para se dedicar a trabalhar com aluno das ilhas, aluno ribeirinho. Eu acho que o salário, a remuneração em si, economicamente ela é desejável por outros servidores que não estejam lá dentro, mas para quem está lá dentro, com certeza ela é abaixo do justo. Porque eu acho que o justo seria o alinhamento do Piso Salarial do Magistério com todas as vantagens que tem, acho que ela é desejável para outros servidores que não são da Escola Bosque (Professor P5).

Quando o Professor P5 fala que nunca foi olhada a questão do PSPN em Belém, se refere ao fato de que a referência para o reajuste do vencimento-base dos professores vinculados à rede municipal sempre ter sido pautada pelo valor do salário mínimo oficial, sendo este a referência para o reajuste do valor pago pela hora-aula dos docentes. Conforme vimos anteriormente nas Tabelas 02 e 03, a partir de 2016 o reajuste referente ao salário mínimo passou a ser pago na forma de abono, o que acarretou no “*processo de desvalorização, de rebaixamento salarial*” mencionado pelo Professor P5.

P5 tece comparativos para justificar o que em seu entendimento é um diferencial na Funbosque, o fato do professor da Fundação ter uma jornada extenuante baseado em hora-relógio, agravada pela diferença entre os locais de trabalho de professores que lecionam na sede da Fundação e nas unidades pedagógicas das ilhas. O professor P5 considera que sua remuneração seria justa se tivesse como elemento balizador de reajuste do vencimento-base o PSPN, ainda que faça ponderações acerca da remuneração paga aos professores da Funbosque ter um valor diferenciado e ser “desejável” a outros servidores com vínculo em outros órgãos públicos vinculados à Prefeitura de Belém.

Em nosso entendimento, essas diferenças nas condições de cumprimento da jornada de trabalho entre professores que lecionam na sede da Fundação e nos anexos (unidades pedagógicas) das ilhas também se constituem em condições de precarização do trabalho docente e implicam diretamente nas condições de trabalho dos professores. Isto porque, as condições de trabalho extrapolam a questão salarial e remuneratória e isto fica evidente nos relatos dos professores ouvidos quando respondem a perguntas relacionadas a sua remuneração.

Condições de trabalho adequadas não se resumem em uma boa remuneração, envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos, pois mesmo que estes elementos se constituam como fatores de natureza objetiva, tendem a influenciar diretamente no modo de ser e estar na docência. O quadro contextual do fazer

docente se configura em condições concretas de exercício da profissão e contribui para compor a subjetividade docente (MANCEBO, 2010).

Pela análise das respostas dadas pelos professores da Funbosque em relação a questionamentos específicos sobre a remuneração por eles percebida, pudemos concluir que há entre eles inquietações que são comuns e que têm relação com os indicadores que elegemos para a análise da remuneração desses docentes. Na próxima seção nos dedicaremos à análise destes indicadores à luz dos dados referentes à remuneração e dos relatos dos professores.

4.4. REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNBOSQUE: ANÁLISE DOS INDICADORES

Os indicadores escolhidos para a análise da **remuneração** dos professores da Funbosque foram três, a saber: **(i) vencimento-base; (ii) vantagens pecuniárias permanentes e temporárias; e (iii) Gratificações**. Dentre estes indicadores, observamos que todos foram mencionados pelos professores como problemáticos quando se fala na remuneração deles.

Com base nas leis e portarias apresentadas ao longo deste capítulo contrapostas aos dados de remuneração apresentados e com as entrevistas realizadas com os professores da Funbosque, pretendemos analisar neste tópico cada um dos três indicadores escolhidos como desdobramentos do principal, a remuneração.

4.4.1. Vencimento-Base

Vimos ao longo deste capítulo que o vencimento-base dos professores da Funbosque é composto pelo valor equivalente à carga horária total (pago na razão de hora-aula) mais 20% de regência de classe para os professores lotados com 180 e 240 horas.

O vencimento-base dos professores da Funbosque não tem como referência de reajuste o valor do PSPN, mas sim o salário mínimo vigente, prática que permaneceu mesmo após a institucionalização deste piso para os professores brasileiros.

Percebemos que antes do estabelecimento do PSPN, os professores da Funbosque recebiam valor superior em seu vencimento-base e que, após o PSPN o vencimento-base dos professores da Fundação foi sendo reduzido.

A adoção de prática de reajuste anual do vencimento-base por meio do pagamento de abono (a partir de 2016), sem a incorporação do valor do reajuste do salário mínimo ao vencimento, acarretou em ausência de maiores ganhos pelos professores da Funbosque em sua remuneração final. Isto porque, ao não incorporar estes valores ao vencimento, não há aumento

das demais gratificações que se constituem no maior percentual da remuneração desses docentes.

4.4.2. Vantagens Pecuniárias Permanentes e Temporárias

As vantagens pecuniárias permanentes e temporárias as quais os professores da Funbosque em início de carreira têm direito, e que aparecem nos seus contracheques como componentes da remuneração, são: (i) adicional de escolaridade; (ii) regência de classe; (iii) gratificação de incentivo; (iv) abono complementar; (v) abono; (vi) abono ind; e (vii) gratificação Escola Bosque.

Para melhor visualização destes componentes da remuneração, abaixo ilustramos o contracheque de uma professora com carga horária de 180 horas/mês:

Figura 08: Contracheque de uma professora (180 horas)

 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO
SISTEMA DE RECURSOS HUMANOS

COMPROVANTE DE RENDIMENTO

MÊS / ANO
SETEMBRO/2019

ORGÃO: E.BOSQUE MATRÍCULA: LOCAL DE TRABALHO: COORD. EDUC. INFANTIL E 1.GRAU

NOME:

CARGO / FUNÇÃO: PROFESSOR LICENCIADO PLENO - ADACAA/GSA

CPF: PIS / PASEP: C. IDENTIDADE: VT: IR: SF: FGTS: 0,00

BANCO / AGÊNCIA / CONTA: CAIXA ECONOMICA FEDERAL - AUGUSTO MONTENEGRO, PA

TOTAL BRUTO: 7.795,04 TOTAL DESCONTO: 2.218,08 LIQUIDO A RECEBER: 5.576,96

CINCO MIL, QUINHENTOS E SETENTA E SEIS REAIS E NOVENTA E SEIS CENTAVOS

TIPO	VANTAGEM / DESCONTO	PRAZO	REF.	VALOR
VN	VENCIMENTO	180	180,00	1.757,08
VN	AD ESCOLARIDADE	100	100,00	1.757,08
VN	REGENCIA DE CLASSE	20	20,00	351,42
VN	GRAT INCENTIVO	30	30,00	527,12
VN	ABONO COMPLEMENTAR	0	0,00	106,43
VN	ABONO	0	0,00	18,81
VN	ABONO IND	0	0,00	100,00
VN	TRINIO	30	30,00	1.771,44
VN	GRAT E BOSQUE	0	0,00	1.405,66
DN	PABSS / SAUDE	6	6,00	454,19
DN	PREVID 2 FUNDO FINANCEIRO	11	11,00	832,68
DN	IMPOSTO DE RENDA	001	27,50	931,21

ORGÃO: E.BOSQUE NOME: MATRÍCULA: CPF: LIQUIDO A CREDITADO EM CIC: DATA: ASSINATURA: MÊS/AN: SETEMBRO/2019

AUTENTICAÇÃO MECÂNICA

Fonte: Contracheque cedido pela professora

A imagem do contracheque nos mostra que as vantagens pecuniárias permanentes pagas aos professores da Funbosque e facilmente identificadas no holerite são os abonos (abono complementar, abono e abono ind), o adicional de escolaridade, a gratificação de incentivo e os triênios. A vantagem pecuniária temporária identificada no contracheque é a gratificação Escola Bosque, paga na ordem de 80% em cima do vencimento-base.

O adicional de escolaridade é pago na ordem de 100% do vencimento-base do professor da Funbosque, a gratificação de incentivo corresponde a curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) que o professor possua e que é paga na ordem de 25% (curso de especialização), 30% (curso de mestrado) e 35% (curso de doutorado). Especificamente no contracheque analisado, percebemos que a professora recebe gratificação de mestrado.

No que se refere à gratificação Escola Bosque, a identificamos como vantagem pecuniária temporária devido ao fato de que ela já foi alvo de tentativa de retirada em ocasião de mudança da gestão municipal.

4.4.3. Gratificações

As gratificações recebidas pelos professores da Funbosque ganham aqui um tópico específico, devido ao peso significativo que a gratificação Escola Bosque possui, por isso se faz importante este destaque para além da análise deste componente como mera vantagem pecuniária temporária.

Vimos ao longo deste capítulo o peso significativo que as gratificações pagas aos professores da Funbosque têm sobre a remuneração final, em grande parte devido aos 80% pagos pela natureza do trabalho nesta Fundação.

O que justificaria o pagamento deste diferencial seria a ênfase em Educação Ambiental que a Funbosque possui, bem como o fato de que em seu processo de criação ter sido estabelecido este diferencial remuneratório com vistas a atrair os melhores professores.

Soa contraditório ao analisarmos os relatos dos professores entrevistados, o fato de que estes profissionais não têm o seu conhecimento aproveitado de maneira satisfatória pela Fundação, que acaba por submetê-los, por meio de uma gestão centralizadora e pouco democrática, a processos de intensificação e precarização do trabalho.

A gratificação Escola Bosque é o que mantém a diferença significativamente majoritária entre a remuneração dos professores que trabalham na Fundação, daqueles que trabalham em outras escolas da rede municipal de ensino de Belém e até da remuneração paga a outros trabalhadores com formação em nível superior e que também possuem vínculo empregatício com a prefeitura de Belém.

É uma gratificação que proporciona valorização da remuneração dos professores da Funbosque, ainda que ancorada em uma vantagem pecuniária que pode ser retirada a qualquer tempo, por se tratar de gratificação.

Na próxima seção apresentamos algumas considerações sobre as conclusões as quais chegamos com o desenvolvimento deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho vimos que o capitalismo mundial está sempre se reestruturando ao longo de sua história, buscando superar crises cíclicas com o objetivo de se perpetuar hegemonicamente. Cada nova crise exige arranjos para superação, que são profundos e exigem cada vez mais ajustes que recaem sobre os direitos da classe trabalhadora. Nos anos de 1970, o capitalismo mundial foi tomado por uma nova e profunda crise que exigiu um novo e amplo processo de reestruturação, que envolveu não somente o setor produtivo, mas que recaiu sobre o campo de atuação do Estado.

No Brasil, esse processo é implementado com maior intensidade a partir da década de 1990, por meio de uma série de reformas no Estado, que recaíram sobre as condições de carreira e remuneração dos professores brasileiros. Esse processo foi caracterizado por exigências cada vez maiores em torno do professor, que deveria se tornar polivalente, ampliando o seu rol de funções exercidas. Essa ampliação das funções e atividades a serem desempenhadas pelos docentes, sem a respectiva contrapartida de tempo dedicado a sua realização, trouxe como consequência a intensificação do trabalho e a extensão do tempo de labor não remunerado. Somado a isto, vimos que esse processo não foi devidamente acompanhado por retribuições salariais correspondentes e dignas.

O Brasil é um país extenso territorialmente, possui 26 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios. Essa impressionante dimensão nos dá a ideia do grande desafio que é nos debruçarmos sobre pesquisas que têm como objetivo analisar a configuração de carreira e a composição da remuneração dos professores brasileiros. Isto porque, aliada à extensão territorial, a grande quantidade de entes federados e capacidade de arrecadação de cada um, há também as diferenças e desigualdades regionais, que se refletem nas condições em que se materializam estes dois elementos.

As políticas públicas de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a alcunha de “reformas” reforçaram estas desigualdades, visto que focalizaram investimentos no âmbito de cada estado e, com isso, deixaram de enfrentar o problema das disparidades regionais.

No caso específico do estado do Pará, são 144 municípios pertencentes a doze regiões de integração, o que nos permite inferir a diversidade de planos de carreira e remuneração docente. O Pará é um dos estados brasileiros que recebem complementação da União para o Fundeb, haja vista a maior parte de seus municípios não atingirem o valor mínimo

anual por aluno, o que demonstra a desigualdade nas condições de manutenção das redes de ensino.

Conforme relatamos neste trabalho, estudos anteriormente realizados¹⁷ sobre carreira e remuneração docente no estado do Pará nos mostraram que existe baixa atratividade na carreira docente, devida, em grande parte, à baixa remuneração e a não efetivação na prática de garantias presentes nas legislações.

No caso específico da rede de ensino de Belém-PA, no que se refere à remuneração inicial de professores, há significativa diferença de remuneração em relação a outras redes de ensino, o que chama a atenção para a capacidade de financiamento que este ente federado possui, haja vista proporcionar salários maiores e melhores que as demais redes de ensino do estado do Pará.

Vinculada à rede de ensino de Belém-PA existe a Funbosque, que se constitui como fundação pública de direito público responsável pela gestão de um serviço público, que é a oferta de educação de nível básico com ênfase em educação ambiental na ilha de Caratateua.

O objetivo geral proposto para esta pesquisa foi *Analisar a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Funbosque de Belém-PA, com vistas a avaliar se tais elementos têm garantido a valorização desses docentes.*

Na perspectiva de responder a este objetivo e seus desdobramentos, a saber: (i) *Analisar a estrutura da carreira dos professores da Funbosque considerando os critérios de ingresso, composição da jornada de trabalho, movimentação e licença para aperfeiçoamento, com vistas a avaliar se é uma carreira que proporciona valorização docente;* e (ii) *Analisar a composição da remuneração dos professores da Funbosque considerando os critérios de vencimento, vantagens pecuniárias permanentes e temporárias tendo em vista avaliar se a remuneração possibilita ou não a valorização docente,* passaremos à análise dos principais resultados encontrados.

Concebida para atender uma população específica com uma proposta pedagógica diferenciada, a Funbosque desde o início de suas atividades anunciava que pretendia atrair para a Fundação os melhores docentes (“melhores” com mérito acadêmico), que tivessem como centro de sua prática o tripé ensino, pesquisa e extensão. Para isso, foi pensada uma estrutura específica de distribuição e cumprimento de carga horária e também uma remuneração diferenciada para os docentes da Funbosque.

¹⁷ Farias (2014); Pimentel (2015); Pinheiro (2017).

A estrutura específica de distribuição e cumprimento de carga horária, inicialmente se diferencia daquela das outras escolas municipais de Belém-PA por ter como foco proporcionar maior tempo de elaboração para os professores, que deveriam de acordo com a proposta pedagógica da Funbosque, desenvolver projetos e elaborar material próprio para as aulas. De modo a contemplar tais especificidades, os professores eram lotados inicialmente com 30 horas semanais, dentro das quais 20 horas seriam dedicadas à sala de aula e as outras 10 horas a tempo de elaboração.

Com o passar do tempo e as eventuais mudanças dos ocupantes do cargo de prefeito municipal, essa proposta inicial foi parcialmente descaracterizada e adaptada para algo mais parecido com o que era vivenciado nas demais escolas da rede municipal de ensino de Belém-PA. Assim, passou a ser possível a lotação do professor da Funbosque com 40 horas semanais e sem a disponibilidade de parte da carga horária para elaboração e outras tarefas extraclasse.

Essa descaracterização tem sido possível pelo fato de que não há regulamentação específica de carreira para os professores da Funbosque, estando esses profissionais sujeitos às mesmas regulamentações que os demais professores da rede municipal de ensino de Belém-PA. Porém, ainda que não existam leis específicas que regulamentem a carreira dos professores da Funbosque, a partir de 2018 uma série de regulamentações tem sido instituídas e implementadas na Fundação e, ainda que sejam estabelecidas por meio de portarias internas, têm servido como regulamentadoras de normas que se constituem em critérios para concessão e cumprimento de carga horária dos professores.

Esse arranjo interno tem, muitas das vezes, se sobreposto a leis municipais que versam sobre o mesmo tema, o que se configura em irregularidade, haja vista que as leis – ao menos em tese – são oriundas da vontade popular, elaboradas por representantes dos cidadãos, eleitos democraticamente, enquanto que portarias são – ou deveriam ser – meros atos administrativos.

A estrutura da carreira dos professores da Funbosque é regulamentada por diversas leis e normatizações, o que dificulta que o professor tenha conhecimento pleno sobre a regulamentação de sua carreira, visto que é necessário recorrer a diversos instrumentos para compreender a extensão de seus direitos, haja vista por muitas vezes uma portaria interna negar o que uma lei concede. O fato dos professores da Funbosque não possuírem PCCR próprio, que regulamente a sua carreira, também colabora para que essa confusão se estabeleça.

O Estatuto do Magistério dos professores do município de Belém concebe a valorização docente como: i) estrutura de carreira que garanta progressão e ascensão funcional; e ii) incentivo à organização sindical. Contudo, estes dois itens por si só não colaborariam para

que existissem condições efetivas para a valorização destes profissionais, pois a categoria “valorização” nos dias atuais, marcados por um processo de intensificação e precarização do trabalho dos professores, necessitaria que outros fatores fossem considerados, tais como: i) compromisso com a valorização salarial dos professores; ii) e garantia de condições de trabalho adequadas.

As leis analisadas garantem o acesso do professor pela via do concurso público, o que é um elemento de valorização do trabalho docente, contudo ainda existem brechas na lei que permitem que a prática dos contratos precários permaneça. No que se refere especificamente aos professores da Funbosque, até a presente data, apenas dois concursos públicos para professores foram realizados nos seus 23 anos de existência. A consequência disso é a manutenção de professores na condição de contratados.

Os professores aprovados em concurso público passam por estágio probatório, que tem como critérios de avaliação de desempenho aspectos muito subjetivos: i) idoneidade moral; ii) assiduidade; iii) disciplina; e iv) produtividade. Tais critérios permitem pouca participação do sujeito avaliado no processo, bem como dá ênfase a uma perspectiva punitiva.

Nossa assertiva corrobora o fato ocorrido na avaliação dos aprovados no primeiro concurso da Funbosque, realizado em 2008, quando ao final do ciclo avaliativo, em 2011, dez servidores foram exonerados com base tão somente na avaliação de desempenho do estágio probatório. Estes servidores recorreram à justiça e conseguiram ser reintegrados à Fundação em suas respectivas funções.

No que se refere à jornada de trabalho dos professores da Funbosque, considerados todos os instrumentos legais que a regulamentam, a dificuldade na compreensão em como se estabelece a jornada ganha visibilidade, haja vista a quantidade de cargas horárias que existem.

Em sua proposta de criação, a Funbosque estabeleceu jornada de 180 horas para todos os docentes que atuassem na Fundação, com proposta de atender a educação em tempo integral. Com o passar do tempo e com a descaracterização de seu projeto original, a jornada dos professores deixou de ser exclusivamente de 180 horas e passou a existir também a jornada de 240 horas, que surgiu quando da divulgação de seu segundo concurso público, que visou recrutar docentes para trabalharem com carga horária “cheia”.

Desta forma, passaram a coexistir na Fundação duas categorias de professores, aqueles com jornada de 180 horas (oriundos do primeiro concurso público de 2008), que tinham a possibilidade de ampliar essa jornada para 240 horas caso quisessem (e fossem autorizados pela presidência da Funbosque) e os professores com jornada de 240 horas (oriundos do segundo concurso público de 2012), que não tinham a possibilidade de reduzir carga horária.

Quando da publicação da Portaria nº. 13/2019, surgiu uma terceira categoria de professor na Funbosque, a do professor lotado com 120 horas. Não há na Fundação nenhum professor concursado com essa carga horária, tratam-se exclusivamente de professores contratados para suprir necessidade eventual da instituição.

Na Funbosque há a garantia de carga horária destinada a atividades de apoio à docência na ordem de um terço, conforme determina a legislação nacional vigente, sendo essa carga horária destinada também para participação dos professores em programas de formação continuada ofertados pela prefeitura municipal de Belém. Contudo, essa garantia é dada na prática (segundo vimos nos relatos dos docentes) apenas aos professores com carga horária de 180 horas e os professores de área de 240 horas, deixando de fora professores com 240 horas da Educação Infantil e Séries Iniciais.

Nos chama a atenção o fato de a Portaria nº. 13/2019, regulamentar a carga horária da jornada dos professores da Funbosque, de modo que permita o envolvimento em desenvolvimento de projetos na Fundação daqueles professores que possuem 180 e 240 horas de jornada, vetando este envolvimento somente para os professores contratados em carga horária de 120 horas.

A Portaria nº. 13/2019 ao mesmo tempo que traz regulamentações interessantes sobre a jornada dos professores da Fundação, traz também elementos novos, que criam diferenciações entre a mesma categoria de profissionais. Um exemplo disso é o fato de professores de área (que lecionam disciplinas específicas), que optem por desenvolver projetos, devem cumprir obrigatoriamente 5 horas de carga horária em atividades de regência de classe, em sala de aula, e apenas 3 horas com o desenvolvimento de projetos. No caso de professores lotados em turmas de Educação Infantil e séries iniciais há a possibilidade de se trabalhar apenas 4 horas em regência de classe e nas outras 4 horas desenvolver projetos na instituição. Ressalte-se que se o professor for lotado em Unidade Pedagógica inexistente essa possibilidade e a carga horária é toda cumprida em regência de classe.

A Funbosque não garante a liberação para aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação *stricto sensu* a seus professores, ainda que o Estatuto do Magistério garanta esta concessão. A Fundação possui portaria interna que limita esta concessão a apenas 4 professores por vez, tendo uma fila de espera para os demais que pretendem sair de licença para estes estudos. Contudo, nos últimos tempos nem a liberação de 4 professores por vez está acontecendo, devido interferência do Executivo municipal, que alegando crise financeira, não concede mais liberações com essa finalidade.

Este fato demonstra o descompromisso da Fundação para com o aperfeiçoamento de seus docentes, bem como vai de encontro ao que se estabeleceu na proposta de criação da Funbosque, que era o desejo de se atrair os melhores profissionais, sendo a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, um dos critérios para a escolha dos “melhores”.

A análise da estrutura da carreira dos professores da Funbosque evidencia que as reconfigurações pelas quais a educação passou ao longo das últimas décadas no Brasil, repercutiu também na situação destes profissionais. A correlação de forças na formulação e implementação das políticas públicas educacionais, influenciadas sobretudo pelo neoliberalismo criou um cenário de desqualificação da educação, que contribuiu para a precarização das condições nas quais a educação se dá, e, principalmente na fragmentação do trabalho docente.

Em um primeiro olhar, a carreira dos professores da Funbosque chama a atenção pela proposta diferenciada de se ofertar educação aliada à perspectiva da preservação do meio ambiente, o que se destaca como parte de um movimento crítico e democrático de educação. Contudo, uma análise mais pormenorizada desvela uma proposta de educação que não valoriza o professor, na medida em que se curva às exigências do capitalismo, que pressupõe precarização das relações e das condições de trabalho próprios do processo de desqualificação do trabalho imposto por este sistema.

Neste contexto, há a supremacia do método e das técnicas em detrimento do conteúdo, que acarreta na desqualificação do trabalhador da educação, proporcionada pela retirada de sua autonomia com a inserção, em seu processo de trabalho, de elementos subjetivos, como produtividade e eficiência, naturalizando a ideia de que sua produção possa e deva ser medida e avaliada pela lógica fabril.

Dentre as condições objetivas para realização de um trabalho docente de qualidade figuravam elementos constituintes de condições de carreira (ausência de planos de carreira ou plano de carreira que não contempla direitos básicos, excesso de contratações temporárias, amplitude de carreira, jornada de trabalho extenuante e falta de autonomia docente). Ao contrapormos o texto legal aos relatos dos professores entrevistados, podemos perceber como estes elementos constituintes de condições de carreira estão presentes na Funbosque e se constituem em lacuna significativa, no caso da ausência de plano de carreira, e fatores que promovem desvalorização dos docentes, principalmente no que concerne à jornada de trabalho extenuante e falta de autonomia docente.

O marco regulatório da construção de planos de carreira docente se localiza em 1997 com a publicação da Resolução nº. 3/1997 do CNE/CEB e reforçada por outras legislações

que enfatizavam a necessidade de se regulamentar pontos referentes à carreira dos professores brasileiros (Leis do Fundef, Fundeb, PSPN e PNEs). Contudo, passados 23 anos deste marco regulatório e 25 anos da criação da Funbosque, até hoje a Fundação não se movimentou para construir plano de carreira próprio para seus docentes, tampouco a prefeitura de Belém fez movimentação semelhante, visto que os docentes da rede municipal também não possuem PCCR.

Todos esses fatores têm colaborado para a manutenção de uma regulamentação de carreira elaborada em meados do final do século passado e que até hoje, claramente ultrapassada, continua regulamentando uma carreira que já passou por diversas transformações, as quais estas leis não conseguiram acompanhar. Um exemplo disso, é o interesse crescente dos docentes da Funbosque pela qualificação em cursos de mestrado e doutorado, algo que no contexto de promulgação das principais leis regulamentadoras de carreira no município de Belém (anos de 1990 e 1991) não era tão comum.

Portanto, há a necessidade urgente não só da atualização desta regulamentação, mas principalmente de cumprimento do que está estabelecido, de modo a preencher as lacunas que existem, principalmente no que se refere à composição da jornada de trabalho e licença para aperfeiçoamento.

No que se referem aos indicadores que escolhemos para analisar a carreira dos professores da Funbosque: (i) ingresso; (ii) composição da jornada; (iii) movimentação; e (iv) licença para aperfeiçoamento, percebemos que apenas o critério do ingresso pela via do concurso público tem sido cumprido, ainda que permaneça a prática do contrato temporário.

A composição da jornada de trabalho dos professores da Funbosque apresentou critérios pouco claros de realização, visto que a Fundação impôs duas jornadas de trabalho que se realizam em condições diferentes para professores de 180 horas e de 240 horas, que acarreta em precarização de um deles (neste caso o de 240h), que acaba não fazendo jus a um terço de carga horária destinada à realização de atividades extraclasse.

A movimentação na carreira está atrelada a critérios de tempo de serviço (progressão horizontal) e de titulação (progressão vertical), o que nos faz refletir sobre a necessidade do estabelecimento de outros critérios para movimentação, haja vista as dificuldades impostas pela própria gestão municipal no que trata de viabilizar a progressão vertical por meio do impedimento de licenças para este fim.

A não-concessão de licença para aperfeiçoamento não só impede que o professor da Funbosque contemple um dos critérios para movimentação na carreira, como também

precariza as condições de realização do seu trabalho, uma vez que é obrigado a conciliar a docência com o curso de formação *lato* ou *stricto sensu*.

No que se refere à remuneração inicial dos professores da Funbosque, observamos que estes profissionais recebem valores superiores aqueles pagos para os demais professores da rede de ensino municipal de Belém-PA, perfazendo uma diferença substancial de 32% a mais. Quando comparamos a remuneração dos professores da Funbosque com aquelas pagas a outros profissionais com igual formação e que tem vínculo empregatício com a prefeitura de Belém-PA, também fica nítida a diferença significativa na remuneração.

A análise dos dados referentes à composição da remuneração dos professores da Funbosque destaca o peso que as gratificações têm sobre esta remuneração, perfazendo impressionantes 67,2% em média. Este percentual é devido à gratificação Escola Bosque, que é calculada na base de 80% sobre o vencimento base dos professores. Este dado é preocupante, pois as gratificações se constituem em elementos transitórios e não fixos, podendo ser retirados a qualquer tempo.

O vencimento-base dos professores da Funbosque vem sofrendo com estagnação desde 2016, com pouco crescimento nos valores que têm impactado no valor final da remuneração, haja vista a estagnação do vencimento-base impactar diretamente sobre os valores das gratificações a serem pagas. Esta estagnação do vencimento-base se deve em parte ao município ter adotado a prática de conceder o repasse do valor referente ao aumento anual do piso profissional do magistério na forma de abono complementar e não pela incorporação do valor ao vencimento dos professores.

Outra constatação de nossa pesquisa é o fato do vencimento-base dos professores da Funbosque ter como base de cálculo para a concessão de reajustes anuais o salário mínimo e não o PSPN. Esta opção ocasiona ausência de maiores ganhos na remuneração final desses servidores, haja vista o salário mínimo não ser mais reajustado na perspectiva do ganho real desde 2019, o que pode acarretar em longo prazo em mais ausência de ganhos pelos professores.

Outro aspecto a considerar em se tratando de remuneração é a atratividade para a permanência na carreira, pois o último vencimento da tabela, por vezes, não representa duas vezes mais que o valor do vencimento inicial. Isto indica que a titulação não proporciona um aumento significativo no vencimento, questão que pode levar ao abandono da profissão por não ser possível vislumbrar um final de carreira atrativo.

Ao longo deste trabalho vimos que na proposta de criação da Funbosque se apresentavam muitas expectativas em torno do futuro professor da Fundação, principalmente no que se refere às funções que o docente deveria atender, bem como às competências que ele

deveria dominar para que correspondesse à expectativa de profissional polivalente que a Fundação anunciava em seu projeto pedagógico. Com vistas a atrair os melhores professores, foi estabelecido um adicional que se configurou como um diferencial significativo, a gratificação Escola Bosque, paga no percentual de 80% calculado em cima do valor do vencimento-base, para que possibilitasse ao docente da Funbosque uma remuneração mais elevada em relação aos demais professores da rede municipal de ensino de Belém.

A análise da evolução da remuneração dos professores da Funbosque na série histórica compreendida entre o período de 2009 a 2019 nos permite afirmar que os valores recebidos por esses professores garantem uma boa atratividade à carreira, visto que são valores bem maiores quando comparados à remuneração paga a profissionais com o mesmo nível de formação e que possuem vínculo efetivo de emprego com a Prefeitura Municipal de Belém. O mesmo acontece quando comparamos a remuneração dos professores da Funbosque com as médias recebidas por professores de redes estaduais, municipais e professores federais da Educação Básica na região Norte e no Brasil.

Os dados referentes à composição da remuneração dos professores da Funbosque destacam o peso que as gratificações têm sobre esta remuneração, perfazendo a média de 67,2% de 2009 a 2019. Este percentual é devido, principalmente, à gratificação Escola Bosque. Este dado é preocupante, pois as gratificações se constituem em elementos transitórios e não fixos, podendo ser retirados a qualquer tempo e não sendo elemento computável para a aposentadoria e também por deixar evidente a falta de equidade existente dentro da mesma rede de ensino, onde professores vinculados à Funbosque gozam de remuneração 32% superior à dos demais professores que atuam em outras instituições de ensino do município de Belém. A opção em compor a remuneração dos professores da Funbosque majoritariamente de gratificações tende a gerar impactos positivos imediatos pelos reajustes anuais concedidos, mas também resultados futuros imprevisíveis, como no momento da aposentadoria desses docentes.

Constatamos ainda, que o vencimento-base dos professores da Funbosque desde 2016 tem tido pouco crescimento e até estagnação nos valores, o que vem resultando em seu achatamento a ponto de não apenas ter se equiparado ao PSPN, mas, a partir de 2017 ter ficado abaixo do valor do piso salarial nacional dos docentes da educação básica, à revelia da lei, ainda que na Funbosque todos os professores tenham formação de nível superior. Essa situação proporcionada, a nosso ver, pela opção da gestão municipal em pagar reajustes salariais anuais na forma de abonos, ao invés de agregá-los ao vencimento-base, tal como concebido por Sales e França (2018), tem propiciado ausência de ganhos maiores no valor final da remuneração.

Ainda assim, consideramos que o valor da remuneração dos professores da Funbosque contribui bastante para a atratividade do ingresso na carreira docente naquela instituição de ensino.

As conclusões a que chegamos neste trabalho se constituem em um ponto de partida para a realização de novas pesquisas que tenham esta Fundação como objeto de estudo, visto que expõem a necessidade de maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.**

ALVES, G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha.** Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho. Ano V – Número 8 – 2011.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A Política de Remuneração dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Pará.** UFPA: Tese de doutorado, 2017. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/CHARLES.pdf>.

ALVES, T., & PINTO, J. M. de R. (2011, maio/ago.). **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cadernos de Pesquisa, 41 (143), 606-639.

ANDRÉ, M. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.23 no.86 Rio de Janeiro Jan./Feb. 2015.

ANTUNES, R. (1999). **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo. 1999.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho,** São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, T. M., & CARVALHO, F. M. (2009). **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos epidemiológicos.** Educação & Sociedade, 30(107), 427-449.

BANDEIRA, Dina Carla da Costa. **Os Impactos do Fundeb na Valorização do Magistério no Município de Magalhães Barata-PA.** Dissertação de Mestrado: PPGED/UFPA, 2013. Disponível em http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dina_mest2013.pdf.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSOA, Samuel de Abreu and AFONSO, Luís Eduardo. **Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino.** *Estud. Econ.* [online]. 2009.

BARRETO, A. R. M. B. **Professores de Ensino de 1º Grau: quem são, onde estão e quanto ganham.** Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2381/2330> 1982.

BASSI, Marcos Edgar. **Gestão e financiamento da educação básica: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas.** Tese de Doutorado: PUC/SP, 2001.

BASSI, M. E.; GIL, J. **Remuneração de professores de escolas públicas no contexto do Fundeb e do PSPN.** In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; FERNANDES, M. D. E. Financiamento da educação no Brasil: os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos. Campo Grande: Oeste, 2015. p. 257-279.

BEHRING, Elaine Rossetti. **A política social no capitalismo contemporâneo: um balanço crítico-bibliográfico.** Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, dissertação de mestrado, 1993.

BELÉM, Prefeitura Municipal de. **Lei Orgânica do Município de Belém.** Aprovada de 30/03/1990. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php. Último acesso em: setembro de 2016.

_____, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 7.528, de 5 de agosto de 1991 – Estatuto do Magistério.** Disponível em: 153
http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php. Último acesso em: setembro de 2016.

_____. Prefeitura Municipal. Lei Delegada nº 3 de 28 de dezembro de 1995. Introduz mudanças na Lei Delegada nº 2 de 10 de outubro de 1995 e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-delegada/1995/1/3/lei-delegada-n-3-1995-introduz-mudancas-na-lei-delegada-n-002-de-10-de-outubro-de-1995-e-da-outras-providencias>. Último acesso em: setembro de 2016.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei 7.747, de 02 de Janeiro de 1995.** Autoriza o poder Executivo a criar o centro de referência em educação ambiental — Escola Bosque professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, município de Belém e dá outras providências. Caminhos da Educação. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Série Planejamento, n. 6).].

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 7.648, de 12 de janeiro de 1994,** que instituiu o Plano Diretor das Ilhas de Caratateua e Mosqueiro. 1996.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei 7.502 de 20 de dezembro de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto do Funcionário Público de Belém. Disponível em:
http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php. Último acesso em: setembro de 2016.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 85.655 de 02 de maio de 2016.** Estabelece medidas de contenção e redução de despesas e limitação de empenho no âmbito do Poder Executivo, e dá outras providências.

_____. Fundação Escola Bosque. **Projeto Educacional.** 1994.

_____. Fundação Escola Bosque. **Projeto Político Pedagógico.** 2016.

BENSAÏD, D. **Elogio de la política profana.** Barcelona: Ediciones Península, 2009.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário em crise.** São Paulo: Boitempo, 1998.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da Pesquisa Bibliográfica na Área Odontológica e o Artigo Científico como Forma de Comunicação.** Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo 2006 set-dez; 18(3)265-74.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Revista Em Tese, 2005.

BORELLI, Elizabeth. **NEOLIBERALISMO E ONGs NA AMÉRICA LATINA**. AURORA ano II número 2 - JUNHO DE 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1.º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br acessado em 20 de setembro de 2016.

_____. **Súmula 90 do Tribunal Superior do Trabalho**. Dispõe sobre a concessão de Horas *in itinere*. Brasília, DF: 10 de novembro de 1978.

_____. Lei federal nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-**lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-**lei nº 900**, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-**lei nº 2.299**, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília MEC, 1993.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: maio 2009.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado. 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **O modelo estrutural da gerência pública**. Revista de Administração Pública 42 (2): 391-410, mar/abr. 2008. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2008.

BULGRAEN, V. C. **O PAPEL DO PROFESSOR E SUA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

Caetano, Marcello. **Princípios Fundamentais do Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 1961.

CAMARGO, R. B.; GOUVEIA, A. B.; GIL j.; MINHOTO, M. A. P.; **Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial**. RBPAE – v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009.

CARBONARI, F. J. **Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas**. In: OLIVEIRA, C. et al. (org.). Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes. vol. XI, n. 23, p. 421-440; mai-ago. 2016; 1809-7286. Disponível em www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article. Acesso em: 15 nov.2016.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. **A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais**. Jornal de Políticas Educacionais, n. 10, p.57-69, 2011.

CARNEIRO, Ana Paula da Silva. **Os Critérios de Movimentação na Carreira de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil**. Dissertação de Mestrado: PPGED/UFPA, 2017. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/dissertaANA.pdf>.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

Cellard, André. “A análise documental”. In: Poupart, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, pp. 295-316, 2008.

CHANLAT, J. F. **Quais carreiras e para qual sociedade? (I)**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.6, p.67- 75, 1995.

CODO, W. et alli. **Educação: carinho e trabalho**. RJ: Petrópolis: Vozes, 1999.

COMBE. D. **A referência desdobrada. O sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia**. REVISTA USP, São Paulo, n.84, p. 112-128, dezembro/fevereiro 2009-2010.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. **SAÚDE DOCENTE, CONDIÇÕES E CARGA DE TRABALHO.** Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 4, Julio, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática.** 1997.

_____. **A educação básica no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 3, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. **A educação e a nova ordem constitucional.** Ande – Revista da Associação Nacional de Educação, 14, ano XVIII, 1989, p. 5-11.

DAVIES, Nicholas. **Tribunal de Contas: faz as contas ou faz de conta na avaliação dos gastos governamentais em educação?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 194, jan./abr. 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento sustentável: sobre o enfoque integrado do desenvolvimento.** Caminhos da Educação. (Série Planejamento, n. 4). Belém: PMB/SEMEC, 1996.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DRUCK, Graça. **Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios?** Cadernos CRH, Salvador, v.24, n. Special 01, p. 37-57, 2011.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. (Orgs.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Adriana. **Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação?** Revista Educação em Questão, Natal-RN, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

DUTRA JUNIOR, Adhemar; ABREU, Matiza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.** FUNDESCOLA/MEC. Brasília, DF: 2000.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. **A Carreira Docente na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará sob a Ótica dos Professores**. PPGED/UFPA: dissertação de mestrado, 2014. Disponível em http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_adriana.pdf.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. **REMUNERAÇÃO SALARIAL DE PROFESSORES EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.29 | n.04 | p.167-188 | dez. 2013.

FERREIRA JR., Amarilio and BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.97, pp.1159-1179.

FERREIRA, Denielson Moura. **Mudanças e Permanências na Carreira do Magistério Estadual do Pará: 1986-2010**. Dissertação de Mestrado: PPGED/UFPA, 2016. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Denielson.pdf>.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. M. **Professores Temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente**. Revista Trabalho & Educação, v. 23 n. 2 (2014).

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: Cartografias do trabalho docente professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANÇA, M. **Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros**. RBP AE - v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus. 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1203-1230. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. 2007.

_____. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GALVÃO, R. **Fundações Públicas: natureza jurídica e aspectos polêmicos na constituição da república federativa do Brasil de 1988 - uma perspectiva tópica**. Dissertação de Mestrado: UFSC, 1998.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria and ASSUNCAO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2005.

GATTI, B.G.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. **Características de professores(as) de 1º grau no Brasil:** perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. UNESCO. Brasília, DF: 2011.

GATTI, A. B. **RECONHECIMENTO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** *CADERNOS DE PESQUISA* v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012.

GIRON, Graziela Rossetto. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo:** o que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação (Campinas)*, v. 24, p. 17-26, 2008.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da Educação.** O Fundef no Estado do Pará: feitos e fetiches. Tese de Doutorado: USP, 2004.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. **Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I.** in *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019.

GOUVEIA, A. B; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano.** *RBPAAE* – v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. **O magistério no contexto federativo:** Planos de carreira e regime de colaboração. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012.

GRISEL, André. **Droit Administratif suisse.** Neuchâtel; Éditions Ides et Calendes, 1975.

GUIMARÃES, J. L. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino:** problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional.** Tese de Doutorado: UFRGS, 2010.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo.** Boitempo, 2017.

HUFFNER, J. G. P.; MARTINS, M. T. R.; BASTOS, M. S. C. B. **A possível atuação do Ecomuseu da Amazônia no desenvolvimento do turismo de base comunitária na Ilha de Cotijuba – PA.** Revista Tur., Visão e Ação, Vol. 20 - n. 2 - mai./ago. 2018.

IBAÑEZ, Nelson; VECINA NETO, Gonzalo. **Modelos de gestão e o SUS.** Ciência & Saúde Coletiva, 12(Sup):1831-1840, 2007.

JACOMINI, Ma. A.; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Revista Proposições, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, MARIETA Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional** In **Revista Proposições.** V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; IMBÓ, K. A. S. **COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOCENTE NOS PLANOS DE CARREIRA DE CAPITAIS BRASILEIRAS:** vencimento base e vantagens pecuniárias in Educação em Foco, ano 23, n. 39 - jan./abr. 2020 - p. 64 - 87 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital:** ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas- RS. 2008.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cad. Pesqui. no.118 São Paulo Mar. 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação:** A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LARA, A. M. B.; MARONEZE, L. F. Z. **A reforma do estado e da educação na década de 1990:** reflexões e repercussões na saúde do professor de ensino fundamental. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6520> 2008.

LOURENCETTI, G. C. **A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula.** Revista de Educação Pública, v. 23, n. 52 (2014).

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011. v. 0. p. 01-15.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1. CD-ROM.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994

LOMBARDI, J. C. **Globalização, Pós-modernidade e Educação**. Autores associados: 2010.

LOUZANO, P. et al. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 24 jul. 2015.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. O regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, Mariângela (Org.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

MACEDO, Jussara Marques de. & LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação**. Revista Contemporânea de Educação, Vol. 10, n.º 2, pp. 133-152, Jul.-Dez. 2015.

MANCEBO, D. **Subjetividade docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARIANO, M. S. L.; MUNIZ, H. P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**. ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 6, N.1, 1º SEMESTRE DE 2006.

MARTINS, Maria Teresinha Resende. **Ecomuseu: Uma alternativa de gestão ambiental**. Press color, Belém-Pa. (2010).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1983.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, Livro Primeiro, Tomo I. Nova Cultural: 1984.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

_____. **Crítica ao Programa de Ghotá**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. Versión de Editorial Progreso. Cubierta de César Bobis. Tomo II. Madrid: Editorial Ayuso, 2004.

_____. Contribuição à Crítica da Economia Política. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Boitempo: São Paulo, 2008.

MARQUES, F.; ABUD, C. J. **Direito do trabalho**. Imprensa: São Paulo, Atlas, 2008.

MARTINS, F. S.; SANTOS, C. H. M.; MACHADO, D. C. **O impacto da Lei do Piso sobre os vencimentos dos professores da educação básica municipal e sobre a despesa com pessoal dos municípios brasileiros.** In Anais do Encontro Anual da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, 2020. Disponível em https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i5-fabef5beec3d2362f8e5dbdf6c8d0ab8.pdf

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais.** Revista Práxis Educativa, 2007.

MASSON, Gisele. **Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista.** Revista Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MATA, Milton da et ali. **Proposta de Diagnóstico geossocioambiental do complexo das Ilhas Sul de Belém.** Belém, Pará: Laboratório de Recursos Hídricos e Meio Ambiente (Lahima) do Instituto de Geociências (IG/UFPA). 2011.

MEDEIROS, M. D.; RAMALHO, B. L. **DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA MULTISSERIEÇÃO:** uma discussão emergente frente a novos desafios. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. 2010.

MENDES, Danielle Cristina de Brito. **A RELAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FUNDOS (FUNDEF/FUNDEB).** Dissertação de Mestrado. UFPA: 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital** (2a ed. rev. e ampliada, F. Cornejo, trad.). São Paulo: Boitempo. (2011).

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP : [s.n.], 2000.

MUKAI, Toshio. **As Fundações de Direito Público e de Direito Privado na Constituição de 1988.** Boletim de Direito Administrativo, São Paulo, p. 99, fev. 1991.

NADAI, E. **A educação como apostolado:** história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). 450 p. 1991. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. **Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo.** Psicol. Soc. vol.19 no.spe Porto Alegre 2007.

NERI, M. **Escolhas universitárias e performance trabalhista**. RADAR – tecnologia, produção e comércio exterior. Ipea, 2013. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/radar/130703_radar27_cap1.

NEVES, Lúcia. **Educação: um caminhar para o mesmo lugar**. In. LESBAUPIN, Ivo. O desmonte social da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOVAES, Washington. **Eco-92: avanços e interrogações**. Estud. av. vol.6 no.15 São Paulo May/Aug. 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

Odelius, C. C., & Codo, W. (1999). Salário. Em W. Codo (Org.), **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação** (pp.193-203). Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. vol.25 no.89 Campinas Sept./Dec. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS TRABALHADORES DOCENTES**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, L. D. **A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO: UM ESTUDO SOBRE A ECONOMIA POLÍTICA DA CRISE AMBIENTAL**. Anais de evento. Disponível em
https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessa02/Leandro_Oliveira.pdf 2012.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educ. rev. no.spe_1 Curitiba, 2010.

PEREIRA, Fernanda Maryelle. **As Políticas de Remuneração Inicial para os Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Belém no Período de 1991 a 2013**. UFPA: dissertação de mestrado, 2017. Disponível em
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Maryelle.pdf>.

PERONI, V. M. V. **Privatização do público versus democratização da gestão da educação.** In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: IPEA, 2011.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação:** Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; FARENZENA, N. **O FUNDEF no Rio Grande do Sul:** apontamentos de uma pesquisa de acompanhamento e avaliação. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - vol. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. **Os planos de carreira premiam os melhores professores?** In Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

PIMENTEL, Adriana Marinho. **A Carreira do Magistério Público da Rede Municipal de Ensino do Município de Oriximiná-Pa:** um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração – Lei n.º 7.315/10. Dissertação de Mestrado: PPGED/UFGA, 2015. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DISSERTAADRIANAMARINHOPIMENTEL.pdf>.

PINHEIRO, Raimundo Walber da Silva. **Políticas de Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios do Estado do Pará.** UFPA: Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/WALBER.pdf>.

PINTO, José M. R. **Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira.** Retratos da escola. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

PINTO, J. M. R.; ALVES, Thiago. **REMUNERAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UM APORTE.** CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.143 MAIO/AGO. 2011.

RAMOS, G. P. **FUNDEF versus FUNDEB:** uma análise introdutória sobre a continuidade e as discontinuidades da política de valorização docente. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, 2009.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente:** caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

RODRIGUEZ, M. V. R.; GUTIERRES, D. V. G.; SEVERINO, J. L. **Critérios de Movimentação na Carreira de Professores da Educação Básica em Doze Capitais Brasileiras.** RBPAAE - v. 34, n. 2, p. 479 - 499, mai./ago. 2018.

ROSSI, R. **CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: E O TRABALHO, COMO FICA?** Revista de Geografia (Recife) V. 35, No. 2, 2018.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SALES, L. C.; FRANÇA, M. **Efeitos da Lei do Piso nos Vencimentos de Professores do Piauí e do Rio Grande do Norte no Contexto da Política de Fundos.** RBPAAE - v. 34, n. 2, p. 461 - 478, mai./ago. 2018.

SALLUM JR., Brasílio and KUGELMAS, Eduardo. **O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80.** Estud. av. [online]. 1991.

SAMPAIO, C. E. M. et al. **Estatísticas dos professores no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SEMEGHINI, U. C. **Fundef: corrigindo distorções históricas.** Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional.** Goiás. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, L. Marilena. **Educação Ambiental em Belém: Trilhas e Perspectivas.** Belém: PMB/SEMEC, 2001.

SILVA, I. G. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições.** Revista Lutas Sociais, 2001.

SILVA, M. L.. **A Escola Bosque e suas estruturas educadoras: uma casa de Educação Ambiental.** In: TRAJBER, Rachel; MELLO, Soraia. (Org.). Vamos Cuidar do Brasil com as escolas. Conceitos e Práticas de Educação Ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, v. , p. 115-122.

SILVA, I. G. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições.** PUS/SP: 2011. Disponível em http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf

SILVA, R.O da; Coelho-Ferreira, M.; Jardim, M.; Lima, P.; Menezes, L. de. **Pesquisa de Cadeias de Valor Sustentáveis e Inclusivas: Açaí.** Belém, PA, Instituto Peabiru, 2011. 64p.

SILVA, Afonso Rodrigues da. **As Implicações do PSPN para a Carreira e a Remuneração do Magistério da Rede Municipal de Barcarena-PA.** UFPA: Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/afonso.pdf>.

SILVA, M. Q. **A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES PÚBLICOS MUNICIPAIS NO BRASIL ENTRE 2008 E 2016: UM ESTUDO A PARTIR DA RAIS** in Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, volume 09, nº 18, 2020.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **FUNDEB: NOVO FUNDO, VELHOS PROBLEMAS**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3091--Int.pdf> 2004.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. **A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática**. Pro-Posições vol.24 no.1 Campinas Jan./Apr. 2013.

SOUZA, E. S. **A Prática Docente na Escola Bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista**. Dissertação de Mestrado: IEMCI/UFPA, 2004.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. In: **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

SOUZA, L. A. A. **O trabalho docente na escola pública e o pensamento educacional de Antonio Gramsci**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia, Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

SOUZA, Aparecida Neri de and LEITE, Marcia de Paula. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2011.

SOUZA, A. N. **Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa, 2008.

SOUZA, N. S. D. **NA BELÉM RIBEIRINHA, A JUVENTUDE E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA CASA ESCOLA DA PESCA**. Tese de Doutorado. UFPA: 2015.

SOUZA, A. R.; ABREU, D. C. **Ingresso na Carreira Docente: As Experiências de Brasil e Chile**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE/EEPA). Arizona State, 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450072.pdf>.

STREECK, W. **As crises do capitalismo democrático**. Revista NOVOS ESTUDOS 92 II MARÇO 2012.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. et al. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, maio/ago, p. 445-477, 2010.

TEIXEIRA, F. J. S. **Análise crítica do mercado de trabalho de Fortaleza à luz das categorias de Trabalho Produtivo e Improdutivo**. Fortaleza: SINE/CE, 1988, p. 1-34.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica:** as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TRVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In:_____. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 30-79.

TUMOLO, Paulo S; FONTANA, Klalter B. **Trabalho docente e capitalismo:** um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VAILLANT, Denise. **Políticas de inserción a la docencia en América Latina:** la deuda pendiente. Revista Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado. Universidad de Granada, 2009.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério:** uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

ZANOBINI, Guido. **Corso di diritto amministrativo.** Imprenta: Milano, A. Giuffre, 1950.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual ano você ingressou na Funbosque? Qual cargo e quantos anos de efetivo exercício você tem na Funbosque?
2. Você é filiado a sindicato ou associação de professores?
3. Como é o acesso ao seu local de trabalho? Você considera o transporte adequado? Por quê?
4. Você considera a infraestrutura física e de equipamentos da Funbosque adequados ao bom desenvolvimento de suas atividades docentes? Por quê?
5. Qual é a distribuição de alunos por sala de aula nas quais você atua? Considera essa quantidade adequada ao bom desenvolvimento do seu trabalho?
6. Em relação à gestão da FUNBOSQUE, qual a sua avaliação?
7. Qual a sua avaliação sobre a carreira do professor na Funbosque (formação continuada e stricto sensu, movimentação horizontal e vertical)? Se sente valorizado?
8. Qual a sua avaliação sobre a remuneração do professor da Funbosque? Considera adequada à sua formação e às funções que exerce? Sente-se valorizado?
9. Em relação às condições para o desenvolvimento do seu trabalho, como avalia a Funbosque? Exemplo: relações com chefia e subchefia, participação nas decisões, espaço para opiniões, etc.
10. O que você apontaria como os principais problemas e necessidades para o bom desenvolvimento do seu trabalho docente na Funbosque?



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

TITULO DA PESQUISA:

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA DE BELÉM-PA

Caro (a) colega Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por uma estudante de doutorado da Universidade Federal do Pará, tendo como orientadora na UFPA a Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez. O objetivo da pesquisa é analisar a estrutura da carreira e a composição da remuneração dos professores da Funbosque de Belém-PA, com vistas a avaliar se tais elementos têm garantido a valorização desses docentes. Para a realização da pesquisa, além dos dados coletados em documentos, será necessário obter informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato e as informações colhidas serão usadas, exclusivamente, na pesquisa supracitada. Utilizarei nomes fictícios para preservar sua identidade ou ainda apenas a indicação genérica de “entrevistado” ou “professor”. Desde já agradeço sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que se sabe dos inúmeros compromissos diários assumidos.

Danielle Cristina de Brito Mendes

E-mail:

Telefones: /

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima.

Belém, de _____ de 2019.

Assinatura