



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

ABELCIO NAZARENO SANTOS RIBEIRO

“DECIFRA-ME OU TE DEVORO”:
O SALÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO
DO PARÁ COMO ALIENAÇÃO E EXPLORAÇÃO

BELÉM
2019

ABELCIO NAZARERNO SANTOS RIBEIRO

**“DECIFRA-ME OU TE DEVORO”:
O SALÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO
DO PARÁ COMO ALIENAÇÃO E EXPLORAÇÃO**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves

BELÉM

2019

ABELCIO NAZARERNO SANTOS RIBEIRO

**“DECIFRA-ME OU TE DEVORO”:
O SALÁRIO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ
COMO ALIENAÇÃO E EXPLORAÇÃO**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves – Orientadora
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^o. Dra. Ilma Barleta (examinadora externa)
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Prof^a Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim (examinadora interna)
Universidade Federal do Pará – UFPA

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria da Conceição Santos Ribeiro (*in memoriam*), uma das mulheres mais humanas e decididas que já convivi, fundamental nos momentos mais importantes e difíceis da minha vida, meu exemplo como humano, minha maior fonte de motivação em defesa do ideal de igualdade que defendo hoje.

AGRADECIMENTOS

Acho os agradecimentos muitas vezes formais, mas vou tentar ser o mais sincero possível nos meus. Esse trabalho, sem sombra de dúvidas, tem as mãos invisíveis de outras pessoas que foram importantes para sua existência. Tentarei não ser injusto.

À minha companheira e camarada, Josyanne Quemel, com quem divido as responsabilidades da vida há 21 anos e que aproveitou sua condição de professora, feminista e socióloga para contribuir com importantes aportes para este trabalho. Obrigado por ter aceitado a dificuldade que minha formação nos impôs.

Ao meu pai, humano de grande valor e importância para o alcance dessa conquista.

À minhas filhas, Clara e Luiza, que completam minhas paixões e sonhos.

À minhas irmãs Doriane, Cecília, Aninha e Andreia que sempre torceram por mim.

Aos meus irmãos, Nonato (*in memoriam*) e Fábio, meus eternos Brothers.

À minha orientadora, Professora Doutora Vera Lucia Jacob, responsável pela condução, acompanhamento e elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Rosana Gemaque que, além de compor minha banca examinadora, contribuiu na construção do meu objeto, disponibilizando pesquisas e contribuições valiosas para sua existência.

À Professora Doutora Ilma Barleta, que fez importantes contribuições na qualificação e na defesa, mesmo não podendo participar fisicamente. Meu agradecimento especial.

Aos professores do Instituto de Ciências da Educação (ICED) que contribuíram a partir de suas disciplinas na construção do meu objeto de pesquisa.

Aos colegas da turma do mestrado de 2017, companheiros desta caminhada. Quero agradecer em especial aos amigos e colegas do GEPES, especialmente Tarcísio, Sandy, Ana Paula, Leila, Reinaldo, Vitor e Pania pela ajuda nas transcrições das entrevistas e ao Claudio pela contribuição acerca da organização do material coletado nas falas dos professores, vocês foram determinantes na reta final.

Ao meu amigo e camarada de várias greves, Manoel Candido, que contribuiu muito nas discussões sobre salário, jornada e carreira dos professores da rede estadual, demonstrando humildade e solidariedade.

Ao GEFIN, meu agradecimento especial, por proporcionar discussões acerca do financiamento e remuneração de professores no estado do Pará, fortalecendo sobremaneira esta dissertação.

Aos professores entrevistados e aos coordenadores do SINTEPP que se disponibilizaram com atenção e respeito em contribuir para a realização deste trabalho, sem os quais nada disso seria possível.

Aos meus camaradas da Resistência, organização política a qual faço parte.

A todos(as) os(as) trabalhadores(as) que tombaram na luta contra o capital e em defesa de uma sociedade mais justa humana e igualitária.

À minha coluna, às costas, às pernas e aos pés, um agradecimento especial por me sustentarem fisicamente, mesmo na dor e no cansaço das horas mais difíceis.

Ao meu cachorro Bilbo, amigo fiel e parceiro nos momentos de produção, alegrias e tristezas.

A Economia Política clássica tomou de empréstimo à vida cotidiana, sem maior crítica, a categoria “preço do trabalho”, para perguntar-se depois como se determina esse preço. [...] o que ela chama de valor do trabalho (value of labour) é na realidade o valor da força de trabalho que existe na personalidade do trabalhador e difere de sua função, o trabalho, tanto quanto uma máquina de suas operações.
(MARX, O Capital)

Sobre a forma-salário repousam as mais fantásticas e superficiais ilusões acerca da igualdade e da liberdade na sociedade capitalista. Desmistificar a forma-salário, revelar sua natureza falsa e enganosa significa, ao mesmo tempo, desmistificar toda a superfície da ideologia do capital.
(ANTUNES, 2005)

Cheguei à conclusão que pouco sei, mas esse pouco é o que tenho pra dar, e esse pouco quero com a humanidade compartilhar.
(ABEL, 2018)

RESUMO

Esta dissertação analisa o salário dos professores da rede estadual de ensino público do Pará na perspectiva da alienação e da exploração. O objetivo é analisar se os professores compreendem (ou não) a composição dos seus salários e como o governo estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), se aproveita da condição de Estado para alienar os docentes em relação aos seus salários, produto do seu trabalho, limitando sua ação consciente em defesa da sua valorização. A base principal para a construção desta análise se deu por meio de um estudo teórico analítico das categorias “trabalho”, “alienação”, “remuneração” e “salário”, fazendo o cruzamento com as legislações e a composição da remuneração, a partir de legislações, documentos e das entrevistas feitas com professores da rede pública, visando identificar seus efeitos na (des)valorização dos professores nos últimos quinze anos (2007-2018). Nesse contexto, analisa a política de pagamento de salários dos governos de Ana Julia Carepa (PT) e Simão Jatene (PSDB) e o papel do SINTEPP como entidade de classe na defesa da valorização profissional. Para tanto, adotamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a realização de entrevistas. O aporte teórico adotado se fundamentou no materialismo histórico no sentido de explicar as contradições e mediações existentes entre o papel do Estado e do governo na definição dos salários e os limites na consciência dos professores na busca por valorização profissional. Os resultados obtidos revelaram nas entrevistas feitas com professores da rede paraense de ensino público, um acentuado desconhecimento daquilo que o seu próprio trabalho produz, seus direitos e seu salário, demonstrando que há uma visão alienada de sua relação com o fruto do seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Salário. Remuneração. Alienação. Valorização profissional.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the salary of the teachers of the state public education system of Pará from the perspective of alienation and exploitation. The objective is to analyze whether teachers understand (or not) the composition of their salaries and how the state government, through the State Department of Education (SEDUC) takes advantage of this condition to alienate the action of teachers, limiting their conscious action. The main basis for the construction of this analysis was through an analytical theoretical study of the categories: work, alienation, remuneration and salary; making the crossing of legislation and the composition of the remuneration, from documents and interviews with teachers of the public network aiming to identify their effects on the (un) appreciation of teachers in the last fifteen years (2007-2018). In this context, it analyzes the payroll policy of the governments of Ana Julia Carepa (PT) and Simão Jatene (PSDB) and the role of SINTEPP as a class entity in the defense of professional valuation. For that, we adopted as a methodological resource bibliographical and documentary research, as well as interviews. The theoretical contribution adopted was based on historical materialism in the sense of explaining the contradictions and mediations between the role of the State and the government in the definition of salaries and the limits on the teachers' conscience in the search for professional valorization. From the interviews with teachers from the public education network of Paraense, the results show a marked lack of knowledge about their work relationship, their rights and their salary, showing that there is an alienated view of their relationship with the fruit of their work.

Keywords: Work. Salary. Remuneration. Alienation. Professional appreciation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Remuneração de professores das redes federal, estadual e municipal por setor, em 2014	27
Tabela 2 - Número de docentes da educação básica no estado do Pará por localização e dependência administrativa ³	39
Tabela 3 - Relação Jornada do PSPN/HORA-AULA/SALÁRIO	74
Tabela 4 - Evolução do PSPN de 2009 a 2016	110
Tabela 5 - Jornada de trabalho de acordo com o Estatuto do Magistério – Lei nº 5.351/1986	119
Tabela 6 - Relação entre jornada, aulas suplementares e remuneração no PCCR do magistério paraense – Lei nº 7.442/10	123
Tabela 7 - Relação entre jornada, aulas suplementares e remuneração na rede estadual de ensino do Pará de acordo com a Lei nº 11.738/08	124
Tabela 8 - Jornada de trabalho de acordo com o PCCR – Lei nº 2010	126
Tabela 9 - Jornada de trabalho de acordo com a Lei nº 11.738/08	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre salário docente, de 2012 a 2016	32
Quadro 2 - Legislações sobre salário e carreira dos docentes da rede pública do Estado do Pará	38
Quadro 3 - Critérios para seleção dos entrevistados	40
Quadro 4 - Legislações que atingem o magistério e o serviço público no Estado do Pará, de 1986 aos dias atuais	137
Quadro 5 - Composição da remuneração 2006 a 2014	142
Quadro 6 - Componentes da remuneração do salário dos professores em termos percentuais	144
Quadro 7 - Perfil dos professores entrevistados	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AGU	Advocacia-Geral da União
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CGU	Controladoria-Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
EC	Emenda Constitucional
EM	Estatuto do Magistério
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEFIN	Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Instituto Nacional de Preços ao Consumidor
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RJU	Regime Jurídico Único
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
STF	Supremo Tribunal Federal
UF	Unidade da Federação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VAA	Valor Mínimo Anual por Aluno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A problemática.....	26
Referencial teórico-metodológico	36
Procedimentos metodológicos.....	37
Organização da dissertação	45
CAPÍTULO I – NEM O OVO, NEM A GALINHA, TUDO NASCE DO TRABALHO.	47
1.1 O primeiro parto: Pressupostos da economia política clássica sobre salário	48
1.2 O segundo parto: Marx, a questão salarial e a crítica à economia política clássica	56
1.3 Alienação: filha do capital e parto doloroso aos trabalhadores.....	61
1.4 Jornada rigorosa do tempo de trabalho: uma imposição do capital	66
1.5 Jornada de trabalho no magistério público brasileiro	71
1.6 Trabalho docente: da sua natureza à sua alienação	74
1.7 Depois do nascimento, quem é o filho? Uma primeira conclusão.....	82
CAPÍTULO II – LEGISLAÇÃO, SALÁRIO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ E NO BRASIL: SINTOMAS DE DESVALORIZAÇÃO	85
2.1 As políticas sociais na América Latina vêm de fora: o salário docentes em questão.....	85
2.2 A normatização do serviço público e a fundamentação dos salários no Brasil	88
2.3 Sobre a remuneração de professores brasileiros: o que dizer?.....	97
2.4 A Lei 11.738/2008 (PSPN): o início de uma nova saga	104
2.5 A Lei 11.738/2008 e a luta pela valorização dos professores paraenses	111
2.6 Jornada de trabalho docente e legislação: “tempo é dinheiro”	114
2.6.1 JORNADAS DE TRABALHO E SALÁRIO NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E NO PPCR.....	117
2.6.2 A JORNADA NA LEI 7.442/10 - PCCR E NA LEI 11.738/08 - PSPN	125
2.6.3 SALÁRIO E JORNADA DOS PROFESSORES NA LEI 8.030/2014.....	129
2.7 A Lei nº 5.810/1994 que instituiu o Regime Jurídico Único (RJU) do Estado do Pará e a questão da valorização dos professores.....	132
2.8 Desvendando a esfinge: salário e remuneração dos professores da SEDUC	138

2.8.1 CÁLCULO DAS GRATIFICAÇÕES QUE COMPÕEM A REMUNERAÇÃO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ	144
2.9 À guisa de conclusão parcial	149

CAPÍTULO III – DA LEITURA DO SALÁRIO, DA JORNADA E DOS DIREITOS DOS PROFESSORES: ONDE RESIDE A ALIENAÇÃO?

3.1 Sobre os entrevistados	151
3.2 O que as entrevistas revelaram.....	152
3.2.1 SALÁRIO	153
3.2.2 CARREIRA DOCENTE.....	165
3.2.3 JORNADA DE TRABALHO	168
3.2.4 PARTICIPAÇÃO NO SINDICATO	170

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

173

178

189

INTRODUÇÃO

A crise sistêmica do capitalismo é “como o seu motor”, é estrutural. Mészáros (2002) afirma que a anormalidade que vivemos atualmente é diferente das crises precedentes, na medida em que a tensão atual é universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida. Frigotto (2017, p. 19) completa “é global, no sentido que um problema num determinado ponto do mundo tem reflexos gerais; não é mais cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza”.

Essa totalidade histórica e econômica que está no cerne da relação entre as classes, e da dominação em escala internacional, aprofunda o significado colonizador e imperial pelo qual passamos. Essa é uma questão que não pode estar apartada da história viva dos grupos sociais, raciais e econômicos que compuseram a realidade socio-histórica brasileira. Segundo Arcari (2017):

Se a chave de interpretação do Brasil deve ser a desigualdade social, a chave da compreensão da desigualdade é a escravidão. Sem compreender o significado histórico da escravidão é impossível decifrar a especificidade do Brasil. O capitalismo brasileiro perpetuou a escravidão até quase o fim do XIX. Uma escravidão tão longa, e em escala tão grande deixou uma herança social que não é, somente, uma curiosidade histórica. A população indígena, estimada em três milhões, dois milhões ao longo da costa, e um milhão nos interiores, foi dizimada quando da invasão.

[...]

A burguesia brasileira não se formou com a industrialização, nem sequer com a produção do café, no século XIX, mas no século XVI, construindo as fazendas e os engenhos do açúcar. A colonização do Brasil foi motivada por interesses capitalistas. Muito antes da independência, já existia uma classe dominante luso-brasileira com características burguesas, embora as relações sociais fossem pré-capital

istas. A acumulação capitalista precedeu, portanto, a abolição da escravidão. Existiam assalariados desde os tempos da América portuguesa, mas esta relação de trabalho era marginal. Nunca conhecemos uma classe dominante que não fosse burguesa, porque o país nasceu de uma exploração com objetivos capitalistas.

Essa natureza histórica e social do Brasil precisa ser entendida na sua profundidade, pois ela nos fornece ferramentas para entender a educação brasileira, suas políticas e os interesses burgueses que aqui se deram. Vivemos no sistema do capital, num país da periferia econômica do capitalismo, colonizado por europeus, onde as políticas sociais foram aplicadas impositivamente, a partir de interesses externos e dominantes, impondo à classe trabalhadora, desde a sua formação, políticas públicas “de fora pra dentro”, cercadas de uma política colonial e submissa. Essas primícias coloniais nos fornecem as bases para a desigualdade

social em que estão submetidos aqueles que vivem do trabalho (negros, mulheres, indígenas, imigrantes, etc.), na formação da mão de obra.

No Brasil, os negros estão nos postos de trabalho mais precários. As mulheres possuem salários mais baixos que os homens e na educação básica são a maioria absoluta nas séries iniciais, sendo que a remuneração é a menor se comparada a outros níveis de ensino no Brasil. Assim, nossa investigação embora não se atenha a investigar as desigualdades salariais em geral, está voltada especificamente para o “setor público”, tendo o professor como empregado e o Estado como patrão, a fim de buscar revelar as diferenças e desigualdades do *modus operandi* brasileiro e a relação com a força de trabalho docente. Buscamos enfatizar a natureza específica do trabalho docente não como um trabalho “livre” das amarras da ideologia dominante e determinações econômicas, porém correlacionar a intensificação do trabalho e a desvalorização, com a alienação, aqui tratada no elemento *salário* como uma questão central.

Frigotto (2017, p. 20) é categórico quando se refere ao Brasil no contexto de sua subordinação aos interesses do capital internacional:

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital.

As concessões democráticas conquistadas pela sociedade brasileira (educação pública, salário, emprego, terra, saúde, saneamento, estabilidade, moradia, transporte, sufrágio universal, etc.) se deram a partir das lutas históricas e heroicas dos povos oprimidos e nativos, dos negros e da classe trabalhadora que, na sua maioria, tem cor e sexo bem definidos. Resumidamente, a história das lutas por direitos no Brasil se deu por meio da heroica resistência protagonizada pela classe que vive do trabalho e se transformaram em conquistas de toda a sociedade, contra a submissão e a alienação a que fomos e ainda somos submetidos.

Estudar a questão salarial como produção do trabalho humano e, especificamente, direcionada ao salário do docente da educação básica no Brasil é sempre um grande desafio, na medida em que é uma discussão que nos remete à abordagem de aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos que condicionam a realidade brasileira.

De acordo com Arcari (2017), o Brasil é um país “atrasado” econômico, social, política e culturalmente. É dramaticamente atrasado em termos educacionais, quando comparado com nações em estágio semelhante de desenvolvimento econômico. Aqueles plenamente alfabetizados na língua e na matemática são somente 8%, menos de um em cada dez pessoas, e os analfabetos funcionais correspondem a 27% da população com 15 anos ou mais, ou seja, quase um em cada três.

Reconhecer os problemas e a natureza da colonização brasileira não significa diminuir ou menosprezar a importância do país, mas olhar criteriosamente sua sociabilidade enquanto país latino-americano que faz parte da periferia do sistema capitalista e que foi colonizado por um país europeu. Em mais de 500 anos de história, desde a chegada dos portugueses, há de se reconhecer que:

O Brasil foi e permanece, sobretudo, uma sociedade muito injusta. A chave de uma interpretação marxista do Brasil é a resposta ao tema da principal peculiaridade nacional: a desigualdade social extrema. Todas as nações capitalistas, no centro ou na periferia do sistema, são desiguais, e a desigualdade está aumentando desde a década de oitenta (ARCARI, 2017, p. 02).

Os primeiros salários pagos a professores no Brasil foram provenientes de tributação direta para o ensino aos mestres régios das escolas jesuíticas. Assim, o assalariamento tornou-se uma relação de trabalho mais avançada que a sobrevivência por rendas de relação escravista ou servil, por isso Monlevad (2000, p 79) considera que as “aulas régias”¹ propiciaram um avanço “por situar o ensino como uma política pública, mesmo limitada na quantidade e seguramente inferior no alcance de qualquer meta qualitativa”.

Nesse mesmo período, na Europa, as indústrias já haviam se consolidado e os resultados da Revolução Industrial foram se refletindo em todos os setores da vida humana, principalmente em relação à concepção do tempo, salário, trabalho e exploração na perspectiva burguesa. A tecnologia já havia alcançando relativo avanço, chegando aos Estados Unidos e depois a toda América. A consolidação dessa nova sociedade capitalista industrial irá se confrontar com o colonialismo no continente americano, levando vários países na América a lutarem por independência e autonomia frente ao colonizador.

¹ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil que foi de 1772 a 1822. Elas foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal e sua origem se deve ao Marquês de Pombal, estando inserida nas grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais que o ministro levou a cabo no reinado de Dom José I (1750-1777). (AULAS RÉGIAS, 2018).

Somente a partir da segunda metade do século XIX, no entanto, haverá a inserção da América Latina na nova ordem capitalista mundial, com características próprias, uma modernização de caráter conservador que favoreceu a crescente penetração do capital estrangeiro, principalmente inglês e norte-americano. Essa nova ordem econômica, iniciada com a Revolução Industrial, irá avançar até os nossos dias, criando uma sociedade de consumo que aliena as pessoas e destrói o meio ambiente.

Monlevad (2000), ao discutir de forma historiográfica a questão do pagamento de professores a partir de 1834 até meados do século XX, confirma que é nesse período que começa a haver trânsito livre para o crescimento da oferta de ensino particular; formação de uma rede de escolas primárias gratuitas financiadas pelas Províncias em substituição às aulas régias municipais; concentração do ensino público secundário nas capitais das Províncias, a seu encargo; ação do governo central reduzida a fundar faculdades isoladas de ensino superior e, mais tarde, estabelecimentos profissionais. De acordo com o autor, o marco legal para descentralizar os poderes e regulamentar em cada província a responsabilidade com o ensino primário e secundário se deu a partir do:

O Ato Adicional à Constituição de 1824, promulgado em 21 de Agosto de 1834, embora não tivesse seguido o projeto da Câmara que instituía uma “monarquia federativa” inspirada no modelo norte-americano era nitidamente descentralizador, ao constituir Poderes Executivos e Legislativos fortes em cada Província, do que derivaram os sistemas educacionais vigentes até hoje e centrados nos Estados. Embora se possa dizer de uma responsabilidade concorrente entre a Corte e as Províncias, a estas coube sem dúvida o encargo de fundar e manter as escolas primárias e secundárias, declinando ou cessando de vez o costume das “aulas” financiadas pelo subsídio literário recolhido pelas municipalidades (...). Ora, a fundação e o crescimento das escolas públicas provinciais passam a depender daí em diante de uma decisão política legislativa e de uma **disponibilidade financeira** (grifo nosso) controlada pelo executivo de cada Província. Era o que se pode denominar de “educação a conta gotas”, dependente da arrecadação de impostos e da pressão da demanda e dos políticos provinciais (MONLEVADE, 2000, p. 25).

O relato de Monlevade explicita a responsabilidade financeira de cada província com a educação e sua vinculação com os impostos. Essas mudanças históricas e sociais são produto da formação do Estado liberal burguês nacional, onde se atribui responsabilidades administrativas às províncias, *alienando* funções e diretrizes a partir dos interesses das classes dominantes, onde o fundo público passa a depender “da arrecadação de impostos e da pressão da demanda e dos políticos provinciais”. Percebe-se ainda nessa primeira metade do século XIX, que haviam professores nas províncias que tinham salários elevados, mas restritos a uma

elite intelectual por um lado e salários desprezíveis aos professores primários, que já eram tratados como professores de segunda classe. Fávero (1996, p. 58) demonstra como a lei de 1827 tratou a admissão desses professores.

Na lei da educação de 15 de Outubro de 1827, aos professores, admitidos mediante exame, em caráter vitalício, atribuía-se a quantia de 500\$000 réis anuais como seu estipêndio máximo, com direito a gratificação não superior a um terço do ordenado após doze anos de “regular exercício”.

Desde o período colonial que a formação, organização, elaboração e tomada de decisões acerca das questões educacionais estiveram direcionadas por orientações externas e interesses dominantes, ou seja, as políticas públicas nacionais foram interpostas de maneira exógena aos interesses da classe trabalhadora nativa. A localização do Brasil no contexto internacional levou a formulação de políticas produzidas no exterior, a partir dos países e das metrópoles europeias que submetiam às decisões de interesse nacional a reprodução do capital em escala internacional. Fávero (1996, p. 63) não deixa dúvidas a esse respeito:

Em 1870, ainda que o país vivesse sob um Imperador reconhecido no mundo inteiro como protetor das ciências, das letras e das artes, escondiam-se as nossas estatísticas sobre o analfabetismo, àquela altura beirando a 90% da população, em que pesava sobremaneira a falta de estudos dos escravos. No mesmo ano, o Relatório de outro ministro do Império, o conselheiro Paulino de Sousa, reclamava: “em algumas Províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir, tem retrogrado”.

Evidencia-se, então, que o período imperial registrou um fato importante, com alguns dados disponíveis da oferta de recursos financeiros em relação à demanda de escolaridade e o efetivo quadro de matrículas, para demonstrar que havia um crescimento do número de alunos e isso levava a pensar como administrar esse “problema”. O estudo de José Ricardo Pires de Almeida, escrito originalmente em francês, em 1889, é um importante aporte para compreender a situação da educação brasileira desse período.

Em 1886 o Brasil tinha 248.396 alunos, para uma população total de quase 14 milhões de habitantes: um índice de menos de 2%. No mesmo ano, a Argentina, com população de 3 milhões de habitantes, tinha 180.768 matrículas, ou seja, um índice de mais de 6%. Embora haja razões sociais e culturais para esta diferença, principalmente por conta da ainda considerável população escrava sem direito à escola pública, salta aos olhos a questão da diferença de investimento: 1,80 francos por habitante no caso do Brasil e 3,40 na Argentina (MONLEVAD, 2000, p. 28).

Com a chegada da república (velha), confirma-se esta tendência de crescimento do número de matrículas *versus* controle da distribuição e repasse de verbas. A Constituição Federal de 1891 comprova o que afirmamos: “O Estado também assumiu, de forma definitiva, as rédeas da educação, instituindo várias escolas públicas de ensino fundamental e intermediário” (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891, 2018).

No caso do Estado Pará e, em termos de evolução do financiamento, envolver o município também foi assim descrito. O inciso 9º do artigo 59 da Constituição Paraense de 1891 previa para o Conselho Municipal, órgão gestor de seus municípios, a seguinte atribuição: “Fomentar a instrução dentro do município, criando as escolas que seus recursos permitissem, sujeitas às leis e programas da instrução pública do Estado” (MONLEVADE, 2000, p. 30).

Com o crescimento da escolarização e da taxa de matrícula em todo o território nacional, a partir do século XIX, passou a ocorrer uma divisão da oferta de recursos que responsabiliza Estados e Municípios para financiar a educação, de acordo com suas possibilidades. Essa ação foi chamada de política de “conta gotas”, pois evoluía lentamente com uma destinação desprezível de recursos mínimos para a educação, à medida que surgia a pressão da demanda originada do adensamento da população nas zonas urbanas.

No século XX, com o avanço do capitalismo no país, ocorre a necessidade de transformações legislativas e estruturais nas escolas brasileiras. O conceito de educação, as práticas escolares e a função do professor no processo educativo vão se “desenvolvendo” na medida das necessidades que o capital impõe fora da escola. Essa organização (os grupos escolares) possibilitava a divisão racional, que também é hierarquizada, do trabalho docente [...]. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade (HILSDORF, 2005, p. 66).

Nas províncias mais pobres e de poucos recursos conviviam três tipos de professores: “os secundários do Liceu, bem remunerados; os primários estaduais e municipais, com baixos salários; e os religiosos, sem salários, mas bens de vida, com a mensalidade dos pais e a isenção dos impostos, coerente com o voto de pobreza” (MONLEVADE, 2000, p.32). Em São Paulo, em 1887, segundo relatório do Presidente da Província, Rodrigues Alves, havia 1.030 escolas primárias e 26.932 alunos aos cuidados dos professores da capital e do interior, que prosperavam com a multiplicação dos cafezais e a extensão dos trilhos ferroviários. Um professor ganhava um valor que variava de 900\$000 para os professores “leigos” a 1.800\$000 para os normalistas aprovados em concurso (REIS FILHO, p. 133).

Seja na perspectiva liberalizante da República Velha ou no conservadorismo imposto em todas as Províncias, a valorização do ensino público, dos professores e dos profissionais em educação foram limitadas e invariavelmente impostas nos séculos XVIII e XIX. A questão salarial dos professores brasileiros é uma totalidade com inúmeras particularidades, uma questão complexa por excelência e que merece atenção e cuidados analíticos, assim a perspectiva teórica apresentada pela Economia Política Clássica nos ajuda a entender o funcionamento das leis econômicas e o salário como parte da engrenagem e funcionamento do modo de produção capitalista.

O salário como uma mediação entre capital e trabalho no sistema do capital foi tratado por Marx como uma mercadoria necessária nas relações de valor e de troca no sentido de dar um “preço do trabalho” decorrente do valor do trabalho, ou melhor, da força de trabalho e que é diferente de qualquer outra mercadoria. Assim de afere as relações de dominação e exploração na sociedade capitalista moderna e o trabalhador docente faz parte dessa engrenagem que vem se metamorfoseando neste início de século XXI, elevando a tendência ao rebaixamento dos salários em escala internacional. No caso do salário dos professores brasileiros, a pesquisa feita em 2018 pelo Movimento Todos Pela Educação, revelou que 49% dos docentes não indicariam a carreira para um jovem. Entre os principais motivos para justificar a decisão estão os baixos salários e a falta de reconhecimento.

Em 2012 o salário dos professores correspondia a 65,2% da média dos outros profissionais do mesmo nível. Já em 2017 o percentual era de 74,8%. A disparidade diminuiu de 2012 a 2017, mas por conta da queda do salário dos outros profissionais e não devido ao crescimento do valor recebido pelos professores que, no período, teve ganho real de apenas 2%, frente a uma inflação de 40,3% no período (FERREIRA, 2018).

Segundo pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o salário dos professores brasileiros é muito baixo quando comparados a países considerados “desenvolvidos”. O estudo da *Education at a Glance 2014*, que mapeia dados sobre a educação nos 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil, mostra que um professor em início de carreira que dá aula para o ensino fundamental em instituições públicas ganha em média, 10.375 dólares por ano no Brasil.

Barbosa (2011, p. 78) em sua tese de doutorado afirma que:

[...] os salários recebidos pelos professores brasileiros são baixos, cabe questionarmos quais as implicações dessa remuneração para o trabalho docente. [...] verificar a forma pela qual os salários docentes são tratados nas pesquisas e documentos que abordam o assunto, tendo como objetivo central

analisar e compreender as implicações dos baixos salários dos professores brasileiros para o trabalho desses profissionais.

É a partir dessa compreensão nacional que apresentamos este estudo particular e suas contradições acerca do pagamento dos salários praticado pelos governos do Estado do Pará aos professores da rede pública estadual, destacando a complexa estrutura remuneratória salarial e a apreensão que os docentes fazem do mesmo, numa abordagem crítica à luz da categoria “alienação e trabalho” em Marx.

O acúmulo acadêmico-científico desta pesquisa foi possível a partir das discussões e contribuições como participante de dois importantes grupos de pesquisa: o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GEPES), coordenado pela professora Vera Jacob Chaves, e o Grupo de Estudo sobre Financiamento da Educação Básica (GEFIN), sob a coordenação da professora Rosana Gemaque Rolim. Foram nas atividades e estudos promovidos pelos mesmos que fomos desvendando e enriquecendo nosso objeto, tanto no seu aspecto teórico quanto político e técnico.

Assim, foi crescendo a constatação de que os salários dos professores brasileiros são injustos e contraditoriamente reina um sentimento geral na sociedade brasileira que reconhece essa injustiça, todavia as políticas públicas educacionais não avançam em direção a sua superação dessa defasagem, levando a uma luta permanente pela não redução dos salários e pela valorização como servidor junto ao poder público. Os estudos do próprio MEC são evidentes a esse respeito:

O descontentamento dos professores tem base nos dados. Um estudo divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) para acompanhar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) mostrou que o salário dos docentes pouco aumentou nos últimos anos. A meta 17 do PNE determinava que até 2020 o rendimento desses profissionais fosse equiparado ao dos demais trabalhadores com mesmo nível de ensino. Em 2012 o salário dos professores correspondia a 65,2% da média dos outros profissionais do mesmo nível. Já em 2017 o percentual era de 74,8%. A disparidade diminuiu de 2012 a 2017, mas por conta da queda do salário dos outros profissionais e não devido ao crescimento do valor recebido pelos professores que, no período, teve ganho real de apenas 2%. A disparidade diminuiu de 2012 a 2017, mas por conta da queda do salário dos outros profissionais e não devido ao crescimento do valor recebido pelos professores que, no período, teve ganho real de apenas 2%, frente a uma inflação de 40,3% no período. Atualmente, o piso estabelecido pelo MEC para professores que cumprem 40 horas semanais é de R\$2.455, 35. (Portal G1 de 30/07/2018)

É evidente que o salário dos professores brasileiros (em particular dos professores da educação básica) vem se mantendo em patamares limitados em relação a outras profissões de

nível superior e os números não mostram crescimento, e essa questão só pode ser compreendida nos meandros de fatores políticos, econômicos, ideológicos, históricos e culturais intrínsecos à sociedade brasileira e sua classe dominante. É a partir desse pressuposto que se constituiu o Estado brasileiro, sua administração pública, sua política salarial e as responsabilidades dos entes federados (estados e municípios) com a política pública que revelam a estrutura social do nosso objeto.

Vimos na Linha de Pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais, no PPGED e também GEFIN, a possibilidade de aprofundar a relação entre salário, trabalho docente e alienação como forma de desenvolver a consciência crítica do leitor para a luta enquanto sujeito histórico, que possa enfrentar a situação de desvalorização do seu próprio trabalho, tornando-se um protagonista pela valorização profissional e a defesa da escola pública como uma obrigação e dever do Estado. O sentido a que submetemos a questão da *alienação* no texto está sedimentado na compreensão da mesma no processo de produção, daquilo que Marx chama de “alienação ativa” ou “atividade de alienação”, constatando que, se o trabalhador está alienado em relação ao produto de seu trabalho, então é necessário verificar que isto não aconteceu do nada, mas estava presente no próprio processo produtivo, retirando de si, sua essência enquanto trabalhador ou educador.

A desvalorização dos docentes vem se aprofundando na educação básica brasileira e essa realidade faz aumentar o adoecimento, o sofrimento, a frustração e a desilusão em relação à profissão; situação que tem levado, em muitos casos, ao abandono da carreira. Aqui queremos mostrar como os professores paraenses da rede pública estadual refletem essa questão, interpretam as legislações em vigor (LDB, Lei do Piso, PCCR, etc.) e como essa política de desvalorização incide sobre seus salários no sentido de formar a composição da sua remuneração, ou seja, o que é, e o que não é de conhecimento, assim como, porque ocorre uma *alienação* específica em relação ao objeto *salário* por parte dos professores.

Em minhas andanças pelo estado do Pará percebi inúmeras desigualdades e diferenças acerca do salário docente das redes municipais em comparação com a rede estadual de ensino. Percebi que essas particularidades se devem a fatores históricos, econômicos e culturais que, a nosso ver, estão correlacionados com as questões políticas locais, tomada de consciência, organização sindical e organização do movimento dos professores, determinantes para que existam avanços, conquistas e vitórias relativas aos interesses destes salariais e de carreira dos docentes. Vimos nesse período, tanto na esfera do serviço público estadual, quanto municipal, que os governos só passaram a assimilar de direitos a partir de greves e movimentos protagonizados pelos professores, sejam sobre salário ou carreira.

A problemática

Segundo Andrioli (2002), o Banco Mundial defende duas tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). Esse receituário neoliberal nos impõe responder sobre as relações existentes entre a política geral do capital para a educação e a questão salarial e o trabalho docente.

Na pesquisa sobre a atratividade da carreira docente em 2010, realizada com alunos do ensino médio público e privado, de oito cidades brasileiras de grande ou médio porte, Gatti (2010) mostra que o desinteresse pela docência é crescente e elevado. Apenas 2% dos sujeitos que participaram dessa pesquisa indicaram como primeira opção para ingresso na Educação Superior o curso de Licenciatura em Pedagogia ou outro curso de Licenciatura; 9% dos jovens indicaram cursos ligados às disciplinas da escola básica, porém sem mencionar se seria licenciatura ou bacharelado e 83% destacaram a escolha por profissões desvinculadas da docência. Quando questionados sobre os motivos para não serem professores, os sujeitos dessa pesquisa apontam a questão salarial como sendo a segunda principal causa considerada na escolha, seguida da falta de identificação pessoal com a atividade docente.

Entre os profissionais de nível superior, os professores estão entre aqueles de remuneração mais baixa. Em 2017 o INEP divulgou os números do estudo sobre salário dos professores da educação básica que expressa a realidade cruel a que é submetido este grupo profissional. O estudo é de 2014 e foi feito a partir do cruzamento das bases de dados do Censo Escolar com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. A tabela abaixo nos fornece uma amostragem da disparidade entre a remuneração de professores das redes federal, estadual, municipal, pública e privada.

Tabela 1 - Remuneração de professores das redes federal, estadual e municipal por setor, em 2014

Rede de Ensino	Nº de Docentes	Média padronizada 40h semanais	Média de horas semanais do contrato
		R\$	
Federal	23.921	7.767,94	39,3
Estadual	717.144	3.476,42	31,1
Municipal	1.065.630	3.116,35	30,6
Público	1.806.695	3.335,06	30,9
Privada	377.700	2.599,33	30,2

Fonte: INEP, 2017.

A pesquisa revelou que praticamente todos os professores que atuavam na educação básica (incluindo ensino infantil, fundamental e médio) no Brasil em 2014 ganhavam, em média, menos de R\$ 3.500,00, com exceção dos professores da rede federal que atuam majoritariamente no ensino médio (escolas de aplicação e institutos federais) e que constituem o menor número de docentes. As redes estaduais representavam mais de 700 mil vínculos empregatícios, tendo como principal responsabilidade o ensino médio. A remuneração é baixa se comparada a outras profissões com ensino superior e incomoda a maioria dos professores, porém quando se trata de entender seu próprio salário, sua composição e seus direitos como professor, aparecem outras questões que incidem sobre o problema salarial e da desvalorização.

A legislação em vigor que versam sobre remuneração e carreiras em âmbito nacional revelam diferentes jornadas de trabalho e pisos salariais em cada Estado expondo uma variedade ampla de itens na composição orgânica da remuneração específica de cada professor. Essa diversidade me fez ver como professor e sindicalista que a maioria dos docentes não sabe interpretar seus direitos como servidor e, por conseguinte, seu próprio salário (contracheque), dado que nos leva a considerar que há um processo de alienação fruto do próprio trabalho a que estamos submetidos, do desconhecimento e desinteresse por questões de caráter técnico-jurídicas, levando-nos a concordar com a ideia de Konder (2009):

O trabalhador é considerado, então, uma espécie de robô deficiente, imperfeito, um autômato dotado de faculdade de produzir, mas incapacitado para ajustar-se completamente as exigências do processo racional de produção, quer dizer, às exigências da técnica. Mas, na realidade, o sistema capitalista não foi instituído para os trabalhadores ou em função dos trabalhadores e, com base no interesse de classe que levou a sua instituição, ainda é fácil compreender que o seu funcionamento apareça antes a consciência dos trabalhadores como uma realidade regida por leis inteiramente estranhas a vontade dos homens, isto é, como um mundo inumano, um mundo das coisas (KONDER, 2009, p. 132).

A forma salário como remuneração, vencimento, gratificação, carreira nos interessa por expressar centralmente a questão da valorização profissional. Chama-nos a atenção, sobretudo porque é também carregado de fetichismo², como instrumento de dominação e contenção das necessidades humanas. Desse modo, o estado da arte na pesquisa em educação nos faz refletir sobre o perfil das abordagens acadêmicas a respeito do tema e suas necessidades. Essa questão nos levou a buscar um entendimento do salário, que, segundo Prado (2011, p. 65),

[...] o salário enquanto valor do trabalho, enquanto mediação monetária desperta no trabalhador a ilusão de que o pagamento que ele recebe é o quantum determinante pago pela sua jornada de trabalho [...]. O salário aparece nessa relação como a categoria que determina o respeito à troca de equivalentes, na qual os dois valores se defrontam e se equivalem [...], forja uma ilusão na qual a troca entre não-equivalente apareça como uma troca entre equivalente e, portanto, fundamentada nos princípios da igualdade entre trabalhador e capitalista. A ilusão de que o salário regula uma troca entre equivalentes, se fundamenta na afirmação de que o salário é o quantum correspondente ao valor do trabalho.

É nesse contexto de desvalorização que sentimos necessidade de correlacionar o domínio da consciência, como vetor da coisificação³ do homem, de modo a dar sustentação à exploração e ao consentimento docente (sustentado naquilo que ele mesmo produz), a destruição de sua própria condição humana. Utilizamos a categoria *alienação* em Marx pela sua atualidade analítica e, desse modo, concordamos com a ideia de que há uma desrealização do trabalhador quando da realização do trabalho externo, pois é nele que o homem se aliena. Este é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação, pelo qual o ser humano não se realiza no seu trabalho, pois este é um ato de espoliação no contexto da lógica do capital. Assim:

Chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. (...) Comer, beber e procriar, etc., são também, certamente, genuínas

² O conceito de fetichismo é apropriado por Marx e empregado na descrição dos produtos do trabalho na sociedade moderna: as mercadorias. Elas surgem, assim, como objetos que possuem um duplo caráter, resultados do trabalho concreto, produtores de valores-de-uso, mas são igualmente resultados do trabalho abstrato, criador de valor. Isto é, a mercadoria aparece ao homem como se tivesse vida própria, exercendo uma força invisível no seu agir e pensar.

³ Coisificação é uma palavra utilizada para explicar a transformação do ser humano como “coisa”, quando um indivíduo na sua vida social perde o valor essencial e passa a ser tratado apenas como coisa. O valor moral é substituído pelo valor material, cresce a necessidade da auto-afirmação do parecer, para satisfazer certos interesses. A desumanização e a coisificação do outro aparece por diversos meios dentro deles o comportamento das relações humanas (NASCIMENTO, 2012).

funções humanas. Mas, abstratamente consideradas, o que as separa da restante esfera da atividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal (MARX, 1984, p. 162).

Essa inversão das funções humanas ao realizar o trabalho alienado, externo ao homem, ou seja, ao exercer um trabalho externo, só atende à sua necessidade de sobrevivência física, assim como os animais. No âmbito humano ocorre a desumanização do homem, sua desrealização, no que diz respeito à alienação do trabalho docente pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista. Parece-nos claro que há um evidente aumento de seu *labour* pela baixa taxa salarial por ele recebida, fazendo elevar sua jornada de trabalho e sua própria perda de autonomia. Há um processo de reificação⁴ das relações também no campo do trabalho nas escolas, que se expressa na submissão ao mundo das relações aparentes, em que a mercadoria exerce uma força superior na consciência.

Esse mundo das coisas, criado pelo capital, que leva à alienação, ao estranhamento, entre o homem trabalhador e o resultado que ele produziu, ou seja, na apropriação deste sobre o que ele mesmo constrói, impede de certo modo a formação da sua consciência de classe, esconde a ideia de que o salário (como unidade capitalista) é produto do conflito e da desigualdade de classes, é resultado da relação de exploração e dominação na sociedade capitalista. Nessa perspectiva se insere o trabalhador docente que mesmo por sua atividade imaterial (educação), tem seu trabalho alienado no sentido de que forma alunos para atuarem no mercado de trabalho, alienado pelas relações de produção capitalista. Para Itacy Salgado Basso (2014, p. 1):

O significado do trabalho do professor é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

⁴ Concordamos com Fernando Braga da Costa na obra “Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social”, publicado em 2004 pela Editora Globo: “A **reificação** configura-se como o processo pela qual, nas sociedades industriais, o valor (do que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, *valor de troca*: tudo passa a contar, primariamente, como mercadoria. (...) O trabalho reificado não aparece por suas qualidades, trabalho concreto, mas como trabalho abstrato, trabalho para ser vendido. A sociedade que vive à custa desse mecanismo produz e reproduz, perpetua e apresenta relações sociais como relações *entre coisas*. O homem fica apagado, é mantido à sombra. Todo o tempo, fica prejudicada a consciência de que a relação entre mercadorias (e a relação entre cargos) é, antes de tudo, uma relação que prevalece sobre a relação entre pessoas”.

Essa atividade concreta do ato de ensinar consome efetivamente o tempo e o fazer do professor se este, por outro lado, se limita muitas vezes a ser apenas o professor e deixa de lado as relações sociais, políticas e jurídicas que compõem o corpo social.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 2014, p. 1).

Mas, para além do sentido do trabalho do professor, como enquadrar a condição do professor na estrutura orgânica atual da relação capital trabalho? Rui Braga, na sua instigante e valiosa obra “A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista”, apresenta uma definição de “precariado” como proletário precarizado, uma definição que, segundo Michael Lowy, é mais razoável do que “superpopulação relativa” de Marx, quer seja:

[...] tem a vantagem de situar o grupo como parte integrante da classe trabalhadora, no coração do modo de produção capitalista, enfatizando a precariedade como dimensão intrínseca do processo de mercantilização do trabalho. Sua análise procura dar conta tanto dos processos econômicos estruturais – o fordismo periférico, sua crise, a passagem ao pós-fordismo financeirizado como da dimensão subjetiva do proletariado precarizado: angústias dos subalternos, a inquietação operária, a pulsão plebeia ou classista dos explorados (LOWY apud BRAGA, 2012, p. 11).

Essa caracterização dos professores, em particular, daqueles que trabalham na educação pública e no ensino básico brasileiro como parte do “precariado” e daqueles que Braga (2012) chama de “salarizado”, isto é, “classe dos trabalhadores assalariados cuja reprodução é regulada pelos direitos da cidadania”, nos remete a uma compreensão do mundo do trabalho à luz da debacle da relação salarial “fordista”, do aumento do desemprego, da crise do capital e das mudanças do Estado.

Numa outra perspectiva, Enguita (apud SILVA; GENTILE, 1996 p. 176) discute a alienação, a exploração e a coisificação como parte presente no processo de produção do trabalho docente, e que vem passando por um processo de proletarização nos últimos anos.

[...] o magistério vem adquirindo, de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário.

Quer dizer que a perda de autonomia do trabalho dos professores vem se concretizando pela perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois as regulamentações, normas, disciplinas e procedimentos pedagógicos são determinações que não contam com a participação do docente, ora submetido a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarização (ENGUITA, 1991, p. 41).

No aspecto teórico metodológico da construção da análise, optamos por estudar a alienação do professor em dois sentidos, daquilo que Marx destacou nos seus textos: 1) a alienação em relação ao produto do trabalho, e 2) alienação no processo de produção. Essa abordagem nos obriga a entender a questão em duas frentes. Primeiro em relação ao estranhamento, em não se reconhecer num produto que tem dentro de si a essência do trabalhador. Assim como descrito abaixo:

Quando o produto está feito, só resta ao trabalhador exigir um salário no fim do mês. Este tipo de alienação é aquela que o programador passa após terminar uma rotina para um dado sistema administrativo de uma empresa. Após modificar aquele software, realizar transformações para adaptá-lo ao cotidiano da empresa que o adquiriu, ele não pode reivindicar o produto do trabalho como algo dele. A modificação foi um serviço garantido pelo contrato entre empresa contratante e empresa contratada (e entre empregador e empregado) (SIQUEIRA, 2014, p. 1).

Outro aspecto da discussão a que relacionamos a categoria alienação recai na questão de como ela se dá no processo de produção, ou seja, daquilo que Marx chama de “alienação ativa” ou “atividade de alienação”:

Neste estágio, o trabalhador só se satisfaz em suas atividades animais, como comer, dormir, beber e transar, mas é completamente insatisfeito (e até mesmo nega) sua atividade propriamente humana. O trabalho próprio é estranho ao indivíduo, que só trabalha por coerção, só trabalha para alguém/por alguém. O trabalho assim exteriorizado é um trabalho de mortificação, de sacrifício.

O cotidiano é uma prova desta alienação, já que o trabalho é sempre considerado como o fardo para a sobrevivência. Uma tentativa de fazer do trabalho algo bom é constantemente praticada: tentam colocar palestras motivacionais, um ambiente saudável, incentivam que os indivíduos sigam sua “vocação” e etc e etc, entretanto, mesmo para aqueles que “amam” seu trabalho, ele ainda é feito sob a perspectiva meramente econômica do capitalismo (SIQUEIRA, 2014, p. 1).

Ao realizar a revisão de literatura sobre o tema do salário docente, percebemos que as produções acadêmicas apareceram vinculadas a estudos da carreira e da remuneração, onde se

entrecruzam a questão legal e a luta sindical. Foi assim que encontramos quatro (04) teses e dezenove (19) dissertações publicadas entre 2012 e 2016, a partir das palavras chaves “salário”, “remuneração”, “carreira” e “valorização profissional” nos arquivos da CAPES, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre salário docente, de 2012 a 2016

TIPO	AUTOR	TITULO	ANO
Dissertação	Fádyla Késsia Rocha de Araújo	Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Natal-RN. UFRN	2012
Dissertação	Rogério Fernandes Gurgel	Trabalho docente: Políticas de Financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino. UFPB	2012
Dissertação	Adriana de Jesus Diniz Farias	A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém –Pará sob a ótica dos professores. UFPA	2014
Dissertação	Marina de Godoy	Vencimento, remuneração e carreira docente no Estado do Paraná (2005-2012). UFPR	2014
Dissertação	Juliana Matias Faust	Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais em Florianópolis. UFSC	2015
Dissertação	Bruna Caroline Camargo	O vencimento dos professores em três redes públicas municipais paranaenses: uma análise de Cascavel, Maringá e Ponta Grossa. UFPR	2015
Dissertação	José Joaquim Martins Castro	A configuração da carreira do magistério na rede pública de Educação Básica do município de Cametá-Pará nos PCCRs municipais (2006-2013). UFPA	2016
Dissertação	Victor Manoel Oliveira Alab	Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco-Acre: repercussões na valorização do magistério. UFAC	2016
Dissertação	Danielson Moura Ferreira	Mudanças e permanências na carreira do magistério estadual do Pará: 1986-2010. UFPA	2016
Dissertação	Marielson Rodrigues Guimarães	Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério do município de Breves - PA.	2015
Dissertação	Patrícia de Oliveira Gonçalves Lamy	A carreira docente na Educação Básica da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: embates, trajetórias e perspectivas. UFRJ	2016
Dissertação	Alan Ary Meguerditchian	Plano de carreira do professor da rede de Educação Básica do Estado de São Paulo: Expectativas e atendimento. PUC/SP	2012
Dissertação	Adriana Marinho Pimentel	A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná - Pará: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração-Lei nº 7.315/10. UFPA	2015
Dissertação	Juliana Aparecida Alves Subirá	Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel	2012

		metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas. UFPR	
Dissertação	Jéssica Ignácio de Souza	Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des) valorização docente. UFSC	2014
Dissertação	Janaína Silvana Sobzinski	Valorização dos professores: análise dos planos de carreiras de municípios do Paraná. UFPR	2015
Dissertação	Jerfeson Mello de Souza	A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de rio claro: profissionalização e valorização profissional. UNESP Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro.	2015
Dissertação	Marina Gleika Felipe Soares	Remuneração e carreira dos professores da Educação Básica: o impacto da lei do Piso na rede Estadual do Piauí. UFPI	2016
Dissertação	Leandro Thomazini	Carreira e vencimento de professores da educação Básica no Estado de São Paulo.	2016
Tese	Michele Borges de Souza	Política de valorização dos profissionais da Educação Básica na rede estadual de ensino no Pará. UFPA	2012
Tese	Fábio Mariano de Paz	Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo	2014
Tese	Marcia Andreia Grochoska	Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José dos Pinhais/PR. UFPR	2015
Tese	Fabio Araújo de Souza	Remuneração dos professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro (1995-2014). USP	2017

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada no site da CAPES, 2017.

Observamos na literatura pesquisada que ainda há uma escassez temática nos estudos apresentados nos programas de pós-graduação no Brasil. Também foi perceptível a inexistência de trabalho que aborde o salário docente vinculando-o à questão da alienação como categoria marxista, o que inova nossa pesquisa e enriquece a discussão sobre trabalho docente e remuneração. As teses e dissertações publicadas pela CAPES aparecem, geralmente, associando remuneração à carreira, mas não penetram numa relação de explicação da causalidade do problema à luz do conflito de classes e dos interesses que são imanescentes às questões salariais na forma que nos apresenta Marx (2001), segundo o qual a forma salário extingue todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago. Desse modo, as pesquisas sobre o tema focam na demonstração da desvalorização docente pelos planos de carreira e remuneração, que engendram a “política salarial dos

professores” nos “Estatutos do Magistério”. Sobre a carreira docente na rede municipal de Belém, encontramos apenas uma dissertação que analisou a atuação da gestão municipal, de 1997 a 2004, e suas implicações no trabalho docente.

Assim, nosso objeto de estudo perpassa por compreender a política salarial dos governos paraenses, no período de 2007 a 2018, para pagamento do trabalho docente da rede estadual de ensino do Pará, no âmbito da SEDUC. A partir do entendimento geral dos direitos conquistados pelos professores, nos interessa investigar: Qual a visão dos professores acerca dos seus rendimentos e direitos e se há ou não uma perspectiva de alienação e exploração do trabalho do professor? Como o salário (pagamento do trabalho) se expressa no trabalho docente? Há ou não alienação em relação à composição dos itens salariais que limitam a ação dos professores para a luta por seus direitos?

A hipótese dessa pesquisa foi construída a partir do convívio com os docentes da rede pública de ensino, nas greves que participamos e nos embates que vivenciamos contra os governos que enfrentamos nestes quase quinze anos de atuação como professor e como dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). Buscamos compreender não o fenômeno descritivo e aparente da desvalorização dos profissionais do magistério, porém, a partir dos estudos sobre o tema já defendido no PPGED, visamos perceber como o professor se vê e entende aquilo que ele mesmo produz por meio de seu trabalho, enquanto valor remuneratório, na tentativa de compreender a engrenagem que está por traz dessa “esfinge” que é o salário e desvendar a racionalidade com que os professores o apreendem. Nesse sentido partimos da hipótese de que a política salarial implementadas pelos governos da Ana Júlia Carepa (2007-2010) e Simão Jatene (2011-2014 e 2015-2018) contribui para a alienação e o estranhamento do professor que atua na rede estadual do Pará em relação à sua condição salarial e à (des)valorização da profissão, expressa no próprio (des)entendimento da composição do seu salário, sendo um dos mecanismos usados como instrumento de dominação e exploração, gerando o consentimento docente.

O **objetivo geral** aqui disposto é analisar o salário dos professores da rede estadual de ensino paraense (SEDUC) na perspectiva de revelar o caráter alienante do trabalho docente na compreensão dos proventos salariais. No que tange aos **objetivos específicos**, buscamos: a) Analisar os componentes que integram o salário dos docentes e relacionar com o pagamento do piso profissional salarial dos professores, com o cumprimento do PCCR; b) Identificar as possíveis semelhanças e diferenças entre a política salarial e de carreira docente dos governos Ana Julia (PT) e Simão Jatene (PSDB), no tocante à composição salarial e o pagamento do

piso do magistério; c) Identificar como se dá o processo de alienação dos professores acerca do próprio salário e de seus direitos laborais a partir do próprio professor.

A vivência como docente de escola pública estadual e enquanto dirigente sindical do SINTEPP estabeleceram as bases para esta investigação. Como trabalhador, professor e sindicalista que viveu (e vive) em torno aos embates das greves em defesa da valorização profissional, foram surgindo perguntas, dúvidas e questões que nortearam este trabalho sob forma primeiramente de inquietação e, em seguida, de investigação, que levaram à busca de meios que me fizessem avançar na descoberta de elementos legais e administrativos para a defesa da melhoria salarial dos professores paraenses.

Daí a importância deste estudo para o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), em nível de mestrado, na linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais na perspectiva de construir uma proposta de valorização da carreira e da remuneração dos professores com base numa avaliação não somente histórica, mas social e política. Assim focamos no salário e as relações jurídicas e técnicas que ele produz como força de trabalho, ou seja, no seu valor e fetiche numa abordagem crítica das relações sociais capitalistas em que vivemos e no papel do Estado como mediação política de poder sobre os trabalhadores.

O estudo das categorias “trabalho docente”, “salário” e “alienação” na perspectiva geral e específica em relação ao pagamento do trabalho do professor buscou contribuir com milhares de educadores que se encontram acomodados e submissos diante do quadro de desvalorização, apresentando caminhos que possam levá-los à tomada de consciência e sua organização enquanto classe. Desse modo, chegamos a uma produção que nos permitiu sair somente da ação puramente prática, movida pela luta sindical, avançando na elaboração teórica e na pesquisa como *práxis* no sentido dado por Marx e Gramsci:

Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A *práxis* medeia essa relação (ou intercâmbio) entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. A *práxis* expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido [...].

Na perspectiva de Gramsci, a *práxis* permanece como uma atividade humana racional, mas o filósofo introduz um elemento novo na relação que medeia a ação do homem em sua atividade transformadora das condições ambientais: a luta de classes (CANCIAN, [2018]).

Sair do terreno das aparências dos fenômenos e aprofundar a discussão teórica e metodológica acerca de um objeto de extrema importância para a luta por direitos – que é o salário docente no estado do Pará e, de forma mais abrangente, no Brasil – nos amplia a possibilidade de contribuir em maior grau para a luta dos trabalhadores. Assim, queremos com este estudo contribuir para o avanço da consciência de classe (dos professores), partindo de categorias marxistas de modo a desbloquear a cortina de fumaça que o salário impõe aos professores.

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico metodológico que fundamentou nossa investigação tem como base os parâmetros marxianos de compreensão da realidade, particularmente a teoria da luta de classes. Partimos de uma leitura dialética da realidade baseada na narrativa e análise textual, de modo a manter a coerência entre teoria e prática, nos levando a “descobrir” questões importantes do objeto analisado. Concordamos com a concepção de que

[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador [...]. Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva, não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência, ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto (PAULO NETTO 2011, p. 21-22).

A forma salário, a qual Marx, em sua crítica à economia política, destinou parte de seus estudos, nasceu como forma de encobrir a dualidade da jornada de trabalho, esconder as horas de trabalho não pagas (mais-valia) fornecidas pelo trabalhador ao capitalista. É por meio do fetiche da mercadoria (o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediada por coisas, quando a mercadoria parece perder sua relação com o trabalho e ganha vida própria), do dinheiro e do salário que se desfigura a realidade.

Essa mistificação cria a ilusão de que o trabalho é a mercadoria que o operário aliena no mercado. O salário aparece nessa relação como a categoria que determina o respeito à troca de equivalentes, na qual os dois valores se defrontam e se equivalem. Portanto, o salário forja uma ilusão na qual a troca entre não-equivalente apareça como uma troca entre equivalente e, portanto, fundamentada os princípios da igualdade entre trabalhador e capitalista (PRADO, 2011, p. 108).

Buscamos revelar o salário dos professores da rede estadual pública de ensino no Pará fundamentando-nos nas categorias de análise totalidade, mediação e contradição. Propomos a pesquisar tanto nas fontes primárias, quanto secundárias, correlacionando com nossa própria vivência e buscando entender a relação de continuidade e descontinuidade entre a política salarial vinculada aos docentes pelos governos mencionados e legislações num período determinado. No sentido de compreender a racionalidade que norteia o pagamento dos salários de professores da rede pública estadual de ensino dos professores, buscamos relacionar as questões estruturais do capitalismo na atualidade e as reformas do Estado e da educação, cruzando com a desvalorização salarial e da carreira dos docentes da educação básica.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como procedimentos metodológicos a **revisão bibliográfica** que, cotejada com a investigação empírica, nos forneceu a base real e os instrumentos conceituais para dar cabo desse grande desafio. Nesse sentido, utilizamos os estudos de Marx (1984, 2001, 2010); Paulo Netto (2011, 2012), Antunes (1999, 2000), Braga (2012), Chagas (2011), Dal Rosso (2012), Konder (2009), Lukács (1967) e Mészáros (2015), Kosik (1976), Ciavatta (2014), Kreling e Darcoletto (2016), que contribuíram para a construção do aporte teórico da pesquisa. Para os estudos sobre salário e carreira na rede estadual de ensino, e também na rede municipal de Belém, foram imprescindíveis os trabalhos de Alves (2017), Farias (2014), Ferreira (2011) e Barros (2009), de modo a fundamentar nossa compreensão sobre a composição salarial e a carreira dos docentes da rede pública do estado do Pará.

Além da revisão bibliográfica, realizamos análise da legislação específica vigente sobre a questão. Tomamos como referência para analisar os documentos

[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169).

Para tanto, foram analisados os seguintes documentos legais:

Quadro 2 - Legislações sobre salário e carreira dos docentes da rede pública do Estado do Pará

LEGISLAÇÕES	FINALIDADES
ESTATUTO DO MAGISTÉRIO – LEI Nº 5.351/1986	Primeira legislação sobre jornada, carreira e salário que foi produto de inúmeros movimentos e lutas organizadas pelo SINTEPP.
REGIME JURÍDICO ÚNICO – LEI Nº 5.810/1994	Buscar entender em que níveis o RJU contribuiu para valorização dos docentes da rede pública estadual.
LEI DO PISO – LEI Nº 11.738/2008	Analisamos como vêm sendo organizadas as campanhas salariais após a Lei 8.030 no estado no que tange às dívidas com os docentes desde os governos de Ana Julia (PT) e Simão Jatene (PSDB).
PCCR – LEI Nº 7.442/2010	Analisar na carreira docente como está disposta a valorização salarial no que concerne à progressão vertical e horizontal dos professores.
CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 51/2011	Trouxe algumas contribuições no que se refere a algumas precisões legais a respeito de alguns direitos dos servidores público, a exemplo da licença maternidade em até 8 meses.
LEI DA ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR – LEI Nº 7.855/2014	Trata do processo de eleição para diretor de escola, aprovado em 2014 que, embora não tenha relação direta com salário, é uma legislação que avança, ainda que de forma limitada, contra a imposição de direções indicadas pela SEDUC nas escolas.
LEI DAS AULAS SUPLEMENTARES – LEI Nº 8.030/2014	Regulamentou um dispositivo que incide sobre a remuneração dos professores desde os anos de 1980 nos marcos da extrapolação da jornada máxima de 40 horas semanais chamado de “aulas suplementares”.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Com a finalidade de atender nosso objetivo central da pesquisa e revelar o caráter alienante do trabalho docente na compreensão do salário ou salários dos professores da rede estadual pública, realizamos entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) professores, com distintos tempos de carreira, atuando na capital e no interior em diferentes disciplinas, que trabalham em vários espaços e programas no estado, cujos critérios para escolhas estão indicados a seguir.

Optamos pela entrevista por nos permitir tratar do tema que os questionários não resolveriam, explorando com mais profundidade nosso objeto. Foi por meio da entrevista qualitativa que ordenamos os entrevistados e o conteúdo das falas, pois:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (p. 168).

Compreendemos que essa perspectiva de abordagem dos sujeitos, por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilita alcançar os aspectos vinculados à alienação do professor e suas graves consequências para o trabalho e o salário deste como docente. Aqui cabe uma observação apresentada por ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1999, p. 168): “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.

Assim, o roteiro das entrevistas (Apêndice A) foi elaborado para que pudéssemos abstrair dos entrevistados as informações sobre como apreendem o salário que recebem e que relações estabelecem com a participação no sindicato.

Considerando a impossibilidade de entrevistar todos os professores que atuam na rede estadual de ensino e destes a maior parte está sob a administração da SEDUC Pará. Sabendo que as redes estadual e municipal são bastante extensas como pode ser constatado na Tabela 2 a seguir, definimos alguns critérios de representatividade.

Tabela 2 - Número de docentes da educação básica no Estado do Pará, por localização e dependência administrativa³

Total¹⁻²	Urbana					Rural				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
84.304	55.814	1.172	14.690	32.625	11.842	30.809	37	1.418	29.334	265

Fonte: Censo Escolar, 2017 (INEP, 2018).

Notas:

1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar.

2 - Não inclui auxiliares da Educação Infantil.

3 - Os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

Considerando a dependência administrativa, a Tabela 2 mostra que a expressiva maioria dos docentes do estado do Pará atua em redes municipais de ensino. Em relação à localização da atuação, os dados evidenciam que a maior parte desses desenvolve suas atividades na zona urbana, no entanto, existe um grande número de docentes que está lotado na zona rural, perfazendo um total de 35,5%.

No Quadro 3, a seguir, expomos os critérios adotados para a escolha dos sujeitos, com vistas a obter a representatividade da categoria de professores que atuam na rede estadual do Pará:

Quadro 3 - Critérios para seleção dos entrevistados

Professores (as)	
NÍVEL DE ATUAÇÃO	Educação Infantil
	Ensino Fundamental
	Ensino Médio
	Ensino Profissional
MODALIDADE DE ATUAÇÃO	Some
	Susipe
	Fasepa
	Ed. Jovens e Adultos
	Mundiar
VÍNCULO	Concursado
	Estatutário Não Estável
	Temporário
FORMAÇÃO	Graduado
	Especialista
	Mestre
	Doutor
TEMPO DE ATUAÇÃO	Até 10 Anos
	Entre 10 e 20 Anos
	Acima de 20 Anos
CARGA HORÁRIA	100h
	150h
	200h
	Acima de 200h
LOTAÇÃO	Capital
	Interior
	Educação no Campo
SINDICALIZAÇÃO	Sindicalizado
	Não Sindicalizado

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Buscamos a partir dos critérios acima correlacionar os processos sociais e materiais que revelaram a estrutura social do nosso objeto de estudo, quais sejam: salário, alienação e exploração. Dos 10 (dez) professores entrevistados, não conseguimos atender alguns critérios e não conseguimos entrevistar professores da educação infantil devido às escolas estaduais atenderem na sua ampla maioria alunos do ensino médio. Também não alcançamos professores do Sistema Modular de Ensino – SOME e do Convênio SEDUC/FASEPA, assim como os professores estatutários não estáveis. O restante dos critérios de seleção dos professores foi cumprido.

Tomamos como questão fundamental “o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram” (GASKELL, 2008, p. 56) tomando a entrevista qualitativa de modo a entender o que os sujeitos pensam sobre o tema

apresentado para nos fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação que lhe é posta.

Apesar dessa limitação, compreendemos que nosso objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos entrevistar professores que atuam em todos os níveis de ensino, lotados em diferentes disciplinas na capital e no interior com diferentes cargas horárias de trabalho, tempo de atuação e formação. Com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos, definimos por utilizar as seguintes siglas nas citações das entrevistas: PEI (Professor da Ed. Infantil); PEF (Professor do Ensino Fundamental); PEM (Professor do Ensino Médio); PEP (Professor do Ensino Profissional).

A forma de análise dos dados e das legislações foi feita com base nas orientações da análise de conteúdo e não apenas uma análise técnica, que nos possibilitou “o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Tal perspectiva compreende operacionalmente três momentos: 1. Pré-análise; 2. Descrição analítica e; 3. Interpretação inferencial.

Definimos as categorias de análise “totalidade”, “contradição” e “mediação” como base fundamental para compreensão do fenômeno que nos propusemos investigar. Assim, para compreendermos os salários dos professores da rede pública estadual de ensino, com base nas legislações, documentos e percepção dos docentes entrevistados, foi necessário percorrer um caminho teórico que desconstruísse as formalidades em volta do tema, assim como, procedemos nossa busca científica como produto da experiência e prática coletiva na luta pela valorização dos professores. Todavia, isso não quer dizer estar preso a aparência da atividade prática e sindical, contudo, usá-la como experiência para a descoberta do real concreto.

O uso da categoria totalidade, nos embasa como os fenômenos humanos só podem ser compreendidos em sua essência se analisados como partes intervenculadas e interdependentes de um todo estruturado em desenvolvimento e movimento, ou seja, revelando-se a partir das suas relações e conexões com o todo (KOSIK, 1976). Ele está presente em nossa investigação do salário e da carreira docente na medida em que revela o olhar que os próprios sujeitos (professores) ocupam na totalidade social, evidenciando de que forma e em que medida essa relação com o trabalho se conecta com o processo de reprodução da sociedade capitalista.

O salário docente é parte de nossa análise, é a particularidade presente no objeto constitui na sua complexidade o conhecimento de uma região do todo, não é ainda o

conhecimento do todo, mas a necessidade de isolar temporariamente a parte para se chegar a melhor leitura do todo. Esse todo é composto de múltiplas determinações, por isso utilizamos várias mediações para buscar abstrair e nos aproximar da essência do fenômeno estudado. Assim como Kreling e Darcoletto (2016, p. 94) discorrem, a “categoria da mediação nos possibilita trazer alguns elementos para tratarmos da importância da educação para a formação humana, vislumbrando suas potencialidades para contribuir com a luta pela superação das mediações alienadas e alienantes.”

No entanto entender o todo dialético do fenômeno social requer compreender as mediações inerentes ao método e no qual revela complexos específicos, isto é “totalidades parciais”, neste sentido cabe o parecer de Ciavatta (2014, p. 209) “[...] a mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, a especificidade histórica do fenômeno.” Desse modo, fazemos questão de tomar cuidado com os deslizes e equívocos que a uma interpretação errada da relação entre mediação e totalidade podem assumir, assim como alerta Mészáros (2013, p. 58) “[...] ‘totalidade social’ sem ‘mediação’ é como ‘liberdade sem igualdade’: um postulado abstrato – e vazio.” Quer dizer, a “totalidade social” decorre de mediações “multiformes”, onde os específicos complexos de “totalidades parciais” de desenvolvem dentro de um dinâmico complexo que se altera e modifica o tempo todo e apresenta-se muitas vezes contraditório. Por esse motivo:

O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediatez, a negação das mediações e interconexões complexas umas com as outras só podem produzir um mito e, como provou o nazismo, um mito perigoso. O outro extremo da separação não dialética, ou seja, o culto da imediatez e a negação da totalidade, das interconexões objetivas dos processos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação, a psicologia da insignificância de nossas ações, a rejeição cínica da atividade inspirada pela moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam. Não surpreende que Lukács rejeite os dois extremos. (MÉSZÁROS, 2013, p. 58)

A categoria e o método são opções importantes e decisivas sobretudo sobre uma perspectiva política, a aproximação com a concepção materialista da totalidade no sentido de entender a unidade concreta das contradições que interagem entre si nos orienta na condução e investigação do fenômeno (particular), ou seja, da alienação do professor frente ao seu salário, de modo a reconstruir as totalidades que o abrangem. Desse modo, localizar o estudo na rede estadual de ensino do Pará no período proposto nos ajudou a retomar numa perspectiva histórica o fenômeno como ele vem se apresentando e se expressando no estudo

particular da alienação do professor, obtida por meio da categoria da mediação como particularidade:

É no campo da particularidade que se situam as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização (pensado concreto) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social (CIAVATTA, 2014, p. 218).

Diante dessa particularidade que nosso aporte metodológico representa, procuramos localizar a especificidade do trabalho docente e sua conexão com a alienação e o seu salário, de modo a conectá-lo com os elementos estruturais e estruturantes da análise, onde possamos olhar com maior rigor a transformação dos sujeitos na perspectiva da alienação do trabalho imposta socialmente, apropriando-nos do objeto em sua dinâmica basilar, indo além da imediatividade do presente.

Perante uma situação de crise estrutural do capitalismo, das mudanças no mundo do trabalho, do crescimento das jornadas laborais conectadas com a ampliação do lucro (taxas de mais valia) e da possibilidade de superação da crise do capital, assim como suas influências nas transformações da organização do trabalho nos obrigamos a ultrapassar a ‘pseudoconcreticidade’ Kosik (1976, p. 15), isto é, “[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente e a atmosfera comum da vida humana, que com sua regularidade, imediatismo e evidência penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”. Aqui então se torna essência o descobrimento de suas mediações e contradições internas fundamentais, no nosso caso, a relação entre o salário docente e sua dimensão alienante enquanto tal.

Neste sentido, o entendimento das funções concretas que a educação formal, de forma geral, e, em especial, o pagamento e o valor do trabalho docente, exercem no interior dessa sociedade só é possível a partir das leis que constituem a dinâmica da totalidade social. Captar os fenômenos estabelecidos para além da sua aparência nos demandará o acesso à totalidade do ser social, de modo que o homem não compreenda só a si mesmo, mas todas as atividades humanas, suas dimensões e resultados, dentre elas o assalariamento na educação.

A apreensão dessa totalidade não significa acumular ou descrever todos os fatos, mas sim alcançar a realidade em um todo dialético, contraditório e articulado. Indago sobre essa contribuição no sentido de perseguir o fenômeno de modo a entender a alienação humana na dimensão marxiana do termo e a exploração do trabalho do professor (lotado na rede estadual de ensino básico do Pará) na sua perspectiva de desvelar seu valor social e como uma questão mais profunda: “[...] o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo”

(MÉSZÁROS, 2006, p. 267). Fizemos esforços nessa direção para identificar e destruir a aparente ilusão e mistificação acerca daquilo que os sujeitos não conseguem ver tão facilmente pelas lentes do senso comum, qual seja: construir a consciência de classe no sentido de fortalecer a organização e participação dos trabalhadores docentes na luta por seus direitos e interesses.

Para além da aparência fugaz do fenômeno, precisamos desvendar sua essência, ou seja, as relações sociais e econômicas historicamente determinadas que forma um tipo de homem e comportamentos necessários à reprodução e manutenção do capital e as múltiplas contradições envolvidas, que através das contradições que lhe são inerentes, assim como no movimento da história possamos identificar as desigualdades nele presentes. É nesse contexto que situamos o salário dos docente da rede básica de ensino do Pará, o salário e a carreira como totalidades inseridas em outras totalidades conforme explica Kuenzer (2005, p. 65), “[...] a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se/do outro, se destroem ou se superam”.

As determinações mais concretas do objeto pesquisado buscou superar as determinações mais abstratas e no transcurso da investigação entre as partes dialeticamente relacionadas, fazendo um movimento de incluir (trabalho docente e salário) na realidade sem deixar de verificar a natureza desse trabalho, o valor dos salários e sua interface com a alienação do trabalho, buscando captar a riqueza do movimento e da complexidade deste “real”, com suas múltiplas determinações e manifestações. Assim, chegar à totalidade concreta do objeto, ainda que seja difícil, requer antes de tudo apontar suas múltiplas determinações, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967, p.240).

Ao adentrarmos na discussão apresentada por Marx sobre salário percebemos de imediato a sua relação com a produção econômica acerca da sociedade de classes e sua crítica ao modo de produção capitalista como premissa fundamental e inerente ao método e produção de saber. Lukács (1967, p. 240) destaca que Marx se refere à categoria totalidade deixando sempre claro que “as condições de produção de toda sociedade formam um todo” e esse todo é, por nós, muitas vezes negligenciado no método e na interpretação da produção do real, impossibilitando-nos de ver a dimensão abrangente do fenômeno até chegar à sua particularidade e singularidade. Nessa ação singular e particular de análise surgem inúmeras

contradições inerentes a abordagem real que só podem ser explicadas por meio de mediações e dos recursos do método dialético de análise.

Este estudo foi realizado levando em consideração as contradições e as mediações entre os sujeitos, o trabalho, a docência, as relações sociais que envolvem o salário, alienação, a ideologia, a história e o Estado. Nossa experiência individual como professor e a relação com o trabalho docente serviram de aporte objetivos na elaboração do texto, assim como a categoria **alienação** serviu de fio condutor desde o início para a análise dos documentos e das falas dos sujeitos entrevistados até as considerações finais sobre o objeto proposto.

Assim, a proposta de análise aqui contida parte da ideia de que o concreto pensado é sempre o produto final e provisório de uma pesquisa. Portanto, deve ser encarada de forma provisória e aproximada. Isto se refere ao fato de que as afirmações podem superar deduções prévias, assim como ser superadas por outras conclusões futuras.

Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “Nem o ovo, nem a galinha, tudo nasce do trabalho”, apresentamos a discussão teórica tomando o trabalho como categoria fundante das relações sociais e imanente ao processo produtivo que faz nascer e as relações de dominação e exploração com centralidade para a análise de questões como o salário, jornada de trabalho, alienação e remuneração. Nele apresentamos a base teórica que embasará a discussão sobre trabalho e salário docente no Brasil e no estado do Pará.

No segundo capítulo, denominado “Legislação, salário e jornada de trabalho docente na educação básica no Pará e no Brasil: sintomas de desvalorização”, analisamos a construção da base salarial dos professores da educação básica a partir dos aportes teóricos, legais e conceituais. Em seguida, fazemos uma breve análise da situação salarial dos professores da educação básica tomando a lei do piso como referencial e dialogando com os limites impostos pelo Estado e as greves que ocorreram desde o final da ditadura militar, dando início à discussão sobre salário, a jornada e a desvalorização dos professores da rede estadual de ensino paraense.

No terceiro capítulo, cujo título é “Da leitura do salário, da jornada e dos direitos dos professores: onde reside a alienação?”, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com professores da rede estadual de ensino do Pará sobre as questões que envolvem seu pagamento, entendimento, compreensão de seu contracheque, identificando nestes sujeitos a

alienação imposta à maioria de forma invisível. O capítulo foi estruturado tendo por base as categorias eleitas para análise das entrevistas, tais como: salário, carreira, regime de trabalho e participação sindical.

Nas considerações finais apontamos as conclusões obtidas com a pesquisa realizada a partir da literatura, análise das legislações e das entrevistas feitas, apontamos os limites do estudo e indicamos possibilidades de alteração na forma de orientação da categoria de professores para que compreendam a composição de seu salário e possam sair da condição de alienação a que se encontram submetidos e fortalecer a luta sindical por melhorias salariais e das condições de trabalho.

CAPÍTULO I – NEM O OVO, NEM A GALINHA, TUDO NASCE DO TRABALHO

Iniciamos esse capítulo retomando o *trabalho* como elemento fundante das relações sociais. Assim, recorreremos às contribuições de Lukács sobre o assunto, pois ele se dedicou a aprofundar o tema em geral, resgatando o sentido crítico do pensamento de Marx nas obras “Para uma ontologia do ser social” e “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, último trabalho deste autor. Assim, a produção de Lukács (2010, p. 44-45) chega conclusão que:

[...] o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia⁵ e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo de pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico.

O homem é um ser que trabalha, produz para o mundo e para si mesmo, desse modo, esse trabalho se torna uma ação dirigida por finalidades que levam à reprodução da própria espécie humana. Essa análise em geral é relevante para a compreensão dos aspectos que caracterizam a educação na sua essência para que possamos apreendê-la na sua condição dialética de dependência e autonomia relativa em relação ao trabalho. Há um processo de superação por incorporação que evidencia que o trabalho é uma categoria histórica que continuará existindo em qualquer forma de organização social e tanto Marx quanto Lukács se referem à categoria *trabalho* como elemento fundante do ser social.

Assim, é importante destacar que a educação, a linguagem, a política, etc., não são trabalho, na perspectiva ontológica como descrevemos acima, não possuem como objetivo a transformação da natureza de forma direta. De qualquer maneira, não há como separá-las das relações sociais de produção existentes e do modo de produção social, erigido das relações de trabalho. A cultura é uma criação humana que visa resolver as necessidades humanas, produzindo e transformando o mundo natural e o próprio homem, em que, por meio do trabalho, se introduz um conjunto de relações sociais, modelos de comportamento, instituições e saberes que só se tornam possíveis por meio da transmissão de conhecimentos, em que a educação como arte de ensinar se torna fundamental.

⁵ Conforme o Dicionário Informal, *teleologia* é uma doutrina que estuda os fins últimos da sociedade, sua idade e natureza. Suas origens remontam a Aristóteles com a sua noção de que as coisas servem a um propósito. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/teleologia/>. Acesso em 14 set. 2018.

Portanto, a relação do homem com a natureza, ou seja, do trabalho que a transforma, é um fazer social que está calcado na própria existência. No entanto:

[...] é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a sociedade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto a sua essência, simultaneamente. O que fazemos é, pois uma abstração *sui generis*; do ponto de vista metodológico há uma semelhança com as abstrações das quais falamos ao analisar o edifício intelectual de *O Capital* de Marx (LUKÁCS, 2013, p. 45).

A partir dessa reflexão, consideramos que o ato de educar, em seu sentido ontológico, é uma práxis social, uma vez que diz respeito ao intercâmbio entre os homens e entre homem e natureza. Não há educação sem trabalho, assim como não há trabalho que não crie uma cultura, em que pese suas próprias naturezas e elementos essenciais que os caracterizam. Essa relação dialética entre o *fazer* e o *saber* baseados numa determinada necessidade formam uma unidade dialética e teleológica, que possui uma causalidade, uma objetivação e uma generalização como síntese.

Essa “infraestrutura” analítica comporta em si um instrumental teórico que nos conduz à investigação sobre o modo de produção social capitalista, a mercadoria, o salário, a alienação e um conjunto de outras conexões que dele emergem como produtor e reproduzidor da vida material, gerador de valor e base de toda riqueza. Refutaremos, então, para efeito de nossa investigação, a economia política clássica sobre a questão salarial e o instrumental teórico de Marx sobre essa “mercadoria”, as relações entre trabalho e capital como motor que move milhões de trabalhadores, a partir de suas necessidades em todo o mundo.

1.1 O primeiro parto: Pressupostos da economia política clássica sobre salário

A economia política é uma ciência que surge a partir das transformações sociais e econômicas que deram origem ao modo de produção capitalista como um sistema racional e econômico. Ela é produto do avanço da ciência e do pensamento ocidental, se fortaleceu a partir do iluminismo e pode oferecer à humanidade conhecimentos que passaram a orientar toda uma geração de pensadores preocupados em entender as mudanças provenientes da dupla revolução burguesa: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

Essa ciência social e econômica nasce preocupada em entender a engrenagem e o funcionamento da economia no sentido de construir conceitos e categorias que visavam

explicar as novas relações econômicas advindas de um novo modo de produção de mercadorias que vai desmontando as relações de servidão e impondo novas relações assalariadas, isto é, um novo valor de troca. Assim, a ciência política no seu nascedouro não apresenta como objetivo a superação das relações de exploração e dominação da recém-nascida industrialização capitalista moderna. Ao contrário, busca afirmar a nova sociedade de classes sob a ótica da burguesia industrial nascente.

O modo de produção capitalista e a nova classe dominante burguesa encontrou no salário uma unidade de pagamento de força de trabalho, um valor (taxa) de compra de mão de obra imposta pela relação de dominação e exploração, entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho. Essa relação de classe assume a forma de um contrato necessário, tanto para o desenvolvimento do capitalismo nascente, quanto à garantia dos interesses da recente burguesia industrial que emergiu no início do século XVIII.

Campos (1991) apresenta um estudo bastante elucidativo sobre as contribuições dos pensadores clássicos da economia política sobre a definição, a origem e o significado da forma salário e sua relação com a mercadoria, o lucro e o mercado. Nele, a autora apresenta Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus e Stuart Mill como bases fundamentais para a formação do pensamento econômico liberal e localiza o salário na engrenagem que emerge do pagamento de trabalho.

As questões da formação e da evolução dos salários e da estrutura salarial são um tema indubitavelmente relevante da economia política. Constituem-se num objeto de análise que se encontra em uma posição muito particular para explicar a inter-relação dinâmica entre forças econômicas e fatores sócio-institucionais, ensejando discussões que costumam extrapolar o campo puramente econômico, ampliando-se para o social e o político (CAMPOS, 1991, p. 131).

Nesse mesmo trabalho, a autora discute a tese analítica da existência de uma “taxa única de salário” determinada exogenamente ao sistema econômico que depende da oferta, demanda de trabalho e do preço das mercadorias, independente das variações no valor do dinheiro, e serve de base para fundamentar o pensamento dos clássicos, pois, supunham estes, que o valor da moeda era invariável. O excedente (lucro) era obtido, nessa linha de pensamento, como resíduo após o estabelecimento e um **mínimo** para os salários que eram pagos de modo a garantir a reprodução dos trabalhadores.

Para os economistas clássicos, trabalho é uma mercadoria como as outras e seu preço dependia da subsistência do trabalhador. Esse princípio da *taxa de salários única* se sustentaria em duas ideias fundamentais: a) o princípio malthusiano da população,

acompanhado do conceito de salário natural sobre o qual se assenta a teoria do salário de subsistência; e b) a tese do *fundo social*, que originou a teoria do fundo de salários. Daí se constitui a teoria do *salário de subsistência*, baseando-se na estrutura econômica da época, nos fenômenos demográficos e no padrão de vida dos trabalhadores.

Desse modo, entende-se o salário imbricado em todas as relações sociais da modernidade e sua relação com a vida econômica expõe como as classes dominantes utilizam a força de trabalho segundo os seus interesses e como a submetem para reproduzir o lucro. Assim, percebe-se que todas as escolas de pensamento econômico construíram sua própria interpretação sobre a natureza dos salários, embora não consigamos encontrar uma teoria de um corpo teórico que o explique isoladamente, ele está inserido na questão da exploração da força de trabalho, dentro de um sistema socioeconômico determinado e alienado.

Adam Smith (1983, p. 93-4), importante filósofo e economista escocês do século XVIII, afirma, na obra de sua autoria **Riqueza das Nações**, o seguinte princípio:

O homem sempre precisa viver de seu trabalho, e seu salário deve ser suficiente, no mínimo, para a sua manutenção. Esses salários devem até constituir-se em algo mais, na maioria das vezes; de outra forma seria impossível para ele sustentar uma família e os trabalhadores não poderiam ir além da primeira geração.

Quer dizer, em síntese, que o salário tem de garantir a subsistência do trabalhador para reproduzir sua própria mão de obra, uma questão central e necessária à produção capitalista dentro de certo limite ou referencial. Para os economistas clássicos, esse limite se chama **taxa salarial**, determinada pela concorrência e dependente da oferta, da demanda de trabalho e do preço das mercadorias nas quais os salários eram gastos de forma a garantir a reprodução dos trabalhadores. Trata-se de uma “taxa real” definida como um dado, de caráter exógeno ao sistema econômico, independentemente das variações no valor do dinheiro, uma vez que se supunha invariável o valor da moeda, em que o lucro é obtido como resíduo após o estabelecimento de um mínimo para os salários. Percebe-se aí a naturalidade como a economia política da época encarava a relação de exploração do trabalho e como os industriais concebiam o pagamento da força de trabalho.

Duas ideias principais dominaram o pensamento da escola clássica no que se refere aos salários: o princípio de Thomas Malthus da **população** acompanhado do conceito de salário natural sobre o qual se assenta a teoria do salário de subsistência, e a tese do fundo salarial, que originou a teoria do fundo de salários. A teoria do salário de subsistência, cuja emergência pode ser mais bem entendida através da observação das condições da estrutura

econômica da época, particularmente dos fenômenos demográficos e do padrão de vida dos trabalhadores, preconizava, em síntese, que o trabalho era uma mercadoria como as outras, e que seu preço, o salário, dependia da subsistência do trabalhador.

De acordo com o ensaio de Campos (1991), Adam Smith também admitia a existência de circunstâncias que pudessem proporcionar vantagens aos trabalhadores, possibilitando o aumento dos seus salários acima da taxa normal (o mínimo humanitário), mas que estivessem alicerçados por uma demanda crescente de mão de obra decorrente do aumento da renda e do capital de um país. Quer dizer, o aumento dos salários dependia do incremento da riqueza nacional e não da extensão da mesma. Para isso, Smith usou comparações entre países para fundamentar sua defesa, comparando os Estados Unidos com a Inglaterra, observando que os salários eram mais elevados no primeiro, de modo a permitir, inclusive, uma taxa de crescimento populacional mais elevada.

O preço dos mantimentos é muito mais baixo nos Estados Unidos do que na Inglaterra [...]. Embora a América do Norte não seja ainda tão rica como a Inglaterra, é muito mais progressista [...]. Na Grã-Bretanha [...], supõe-se que a população necessita de no mínimo quinhentos anos para duplicar. Na América do Norte verifica-se que duplica em 20 ou 25 anos (SMITH, 1983, p. 95).

Embora a teoria do salário de subsistência seja defendida por Smith, seu desenvolvimento está associado a outros teóricos. David Ricardo, em seu livro “Princípios de Economia Política e Tributação”, e Thomas Malthus, em suas obras “Princípios de Economia Política” e “Ensaio sobre a População”, alimentaram-se das ideias de formulação liberal de Smith, dos elementos fundamentais da teoria do *salário de subsistência* e foram além, fechando um entendimento que o salário estava condicionado por uma teoria da oferta, uma vez que, no longo prazo, os salários eram determinados, essencialmente, pela oferta de mão de obra.

Nesta análise, a mão de obra é um bem cujo preço é determinado como qualquer outro, ou seja, possui um preço natural de caráter biológico-histórico e de longo prazo, e um de mercado, efetivamente praticado no curto prazo e dado pelas condições de mercado, onde Ricardo (1982, p. 81) reafirma a ideia do *salário de subsistência* como sinônimo do preço natural do trabalho:

[...] aquele necessário para permitir que os trabalhadores, em geral, subsistam e perpetuem sua descendência, sem aumento ou diminuição. [...] depende do preço dos alimentos, dos gêneros de primeira necessidade e das comodidades exigidas para sustentar o trabalhador e sua família. Com um

aumento no preço dos alimentos e dos gêneros de primeira necessidade, o preço natural do trabalho aumentará. Com uma queda no preço daqueles bens, cairá o preço natural do trabalho.

Essa é uma leitura condicionada por uma visão de mundo, associada aos valores dos industriais capitalistas que equiparavam o trabalho a uma mercadoria reprodutível e com um preço de mercado, mediado pela oferta e a demanda. Vincula-se o preço dos alimentos ao preço do trabalho (mercadorias reprodutíveis), deste modo, o valor dos bens e o conforto que garantiam o sustento do trabalhador eram regulados, em longo prazo, pela quantidade de trabalho necessária à sua produção, pelo menos indiretamente, o *salário natural* era determinado pela quantidade de trabalho empregado.

A questão é se esses mecanismos são capazes de assegurar a igualdade entre o salário e o custo do trabalho, de forma a garantir o seu nível de subsistência e reprodução, ou seja, assegurar a igualdade entre o preço natural e o preço de mercado do trabalho. Essa ideia se sustenta na lei malthusiana da população, a qual enfatiza a associação positiva entre população e meios de subsistência ou entre as taxas de salários reais e a taxa de crescimento demográfico. A tese de Malthus (apud MACEDO, 1982, p. 48) enfatiza:

[...] que a população tenderia a crescer numa proporção maior que os meios de subsistência, na ausência de forças que conduzissem a um equilíbrio entre essas duas variáveis. É na análise dessas forças que emerge a relação entre população e meios de subsistência, que constitui um dos elementos da teoria do salário de subsistência.

O salário de subsistência recebe a influência da demanda sobre o comportamento dos salários, e se faz sentir por meio do ritmo da produção e pela forma da acumulação de capital. Essa crença se baseava na lei malthusiana da população, amplamente aceita pela comunidade intelectual no princípio do século XIX. Campos (1991, p. 135) afirma o seguinte:

[...] em condições competitivas: a) se o **salário de mercado** excedesse o **natural**, haveria um incremento na população, com a consequente redução da taxa de salário ao nível de subsistência em virtude da elevação da oferta de mão de obra; b) no caso contrário, de salário de mercado inferior ao de subsistência, ocorreria uma inversão na sequência dos eventos; e c) quando os salários se encontrassem exatamente ao nível natural, a população achar-se-ia estacionária, e a mão de obra seria substituída apenas de uma geração para outra. Ficava, pois, caracterizada uma situação em que salários e população atuavam como forças equilibrantes (Grifo nosso).

Porém, esses mecanismos automáticos que controlam o desenvolvimento da economia e a evolução salarial também podiam operar do lado da demanda, que era determinada pelo

ritmo e pela forma de acumulação de capital. Nesse sentido, se uma ascensão de salários conduzisse a uma redução dos lucros, a consequente redução na taxa de acumulação diminuiria a pressão no mercado de trabalho, de modo a conter, portanto, a elevação dos salários⁶.

A flexibilidade do nível do salário normal aceita por Ricardo, especialmente aquela referente à possibilidade de sua elevação no longo prazo, possui um caráter histórico e reflete de certa forma a influência da crescente urbanização que ocorreu paralelamente à industrialização na Inglaterra e que acabou alterando padrões culturais e impondo novas necessidades. De fato, com o progresso da sociedade e o consequente aumento da população, a crescente necessidade de prover uma quantidade de trabalho forçaria esse aumento, pois, caso contrário, a reprodução da mercadoria trabalho ficaria comprometida. Conforme Ricardo (1982, p. 83):

[...] na medida em que a sociedade progride e que aumenta o seu capital, os salários de mercado do trabalho subirão, mas a permanência dessa elevação dependerá de que o preço natural do trabalho também aumente. E isso dependerá de uma elevação do preço normal dos bens de primeira necessidade em que se gastam os salários. Não se deve entender que o preço natural do trabalho (...) seja absolutamente fixo e constante. Varia num mesmo país, em épocas distintas, e difere substancialmente em países diferentes, dependendo essencialmente dos hábitos e costumes dos povos. (...) muitas comodidades desfrutadas hoje numa modesta moradia inglesa seriam consideradas como luxo num período anterior de nossa história.

Para Ricardo (1982), duas causas afetam os salários efetivamente: a) a oferta e a demanda de trabalho; e b) o preço das mercadorias nas quais se gastam os salários. Na primeira, ele argumenta que a oferta de mão de obra depende da taxa de crescimento demográfico, porém a demanda é regulada pelo ritmo da acumulação de capital. Na segunda, refere-se principalmente ao comportamento do salário natural de caráter biológico-histórico. Todavia, as características e o ritmo da acumulação de capital, diferentes nas diversas fases da sociedade, sempre acabam dependendo da capacidade produtiva do trabalho, por isso, fica evidente o caráter histórico da teoria do salário em Ricardo como sendo os determinantes.

Campos (1991) desenvolve três críticas a teoria do salário de subsistência. A primeira é a grande flexibilidade do uso do conceito de salário de subsistência, dado que este poderia ser alterado pelas modificações nos hábitos e costumes da população, acarretando o risco de

⁶ Ricardo reconhecia que esse nível de sobrevivência para fixar os salários não podia ser tão rígido, admitindo que o custo da reprodução da mão de obra não poderia ser medido apenas em termos biológicos.

um raciocínio tautológico: frente à dificuldade de precisar essas alterações nos hábitos e costumes, a própria variação dos salários era tomada como evidência dessas alterações. A segunda é a operação do mecanismo demográfico que, teoricamente, garantia a estabilidade do salário de subsistência no longo prazo, pois é lento, visto que o crescimento da oferta de mão de obra só provoca queda de salários mediante a hipótese de estagnação, a longo prazo, da procura pela mesma, a qual é contradita pelos fenômenos da revolução industrial, da industrialização e do crescimento econômico, que certamente alteraram a configuração do mercado. E a terceira, por se tratar de uma teoria de determinação apenas do salário-base, desprezando o efeito de fatores que pudessem determinar a estrutura salarial (questão dos diferenciais de salários), a qual, por motivos de ordem metodológica, é tida como rígida ao longo do tempo.

O que é importante nessa teoria é o entendimento de que a produção corrente exigia um produto final de um período anterior e que o sustento dos trabalhadores era efetuado com esse produto final ou capital acumulado anteriormente. Ou seja, os salários eram pagos a partir do capital considerado como adiantamento de salários, sendo estes, portanto, condicionados ao capital (CAMPOS, 1991, p. 137).

J. Stuart Mill também parte dos estudos de Adam Smith e dos elementos teóricos ricardianos para formatar seu pensamento no livro “Princípios de Economia Política”. Assim, formula a ideia que:

Os salários dependem, sobretudo da procura e da oferta de mão de obra, ou então, como se diz com freqüência, da proporção existente entre a população e o capital. Por população entende-se aqui somente o número de trabalhadores, ou melhor, aqueles que trabalham como assalariados; e por capital, somente o capital circulante, e nem sequer este em sua totalidade, se não apenas a parte gasta no pagamento direto da mão de obra. [...] Os salários, sob o domínio da concorrência, não podem aumentar a não ser em razão de um aumento do conjunto de fim dos empregados para contratar trabalhadores ou em razão da diminuição do número daqueles que competem por emprego; não podem baixar a não ser porque diminuem os fundos destinados ao pagamento da mão de obra ou porque aumenta o número de trabalhadores a serem pagos (MILL, 1982, p. 287).

A lei malthusiana da população continuava presente na teoria do fundo de salários, ainda que de modo menos rígido, admitia-se que a taxa de salários se determinaria segundo uma proporção variável entre capital e população (num nível mais limitado), e não mais em um só nível de equilíbrio definido pelo custo de produção da força de trabalho.

Em síntese, era a demanda de mão de obra regulada pelo ritmo de acumulação de capital que, em última instância, determinava a taxa de salários, que variava em razão direta à quantidade de capital e inversamente ao número de trabalhadores. Um dos efeitos desse entendimento da determinação da taxa de salários era a limitação da eficácia de qualquer ação sindical para alterar o nível global de salários. Entendia-se que qualquer aumento de salários que tivesse como consequência a diminuição no ritmo da acumulação de capital estava destinado a baixar os salários ao reduzir o fundo.

Acreditava-se que um aumento salarial obtido por um grupo de trabalhadores acarretaria a diminuição do fundo disponível (e, portanto, do nível salarial) para os demais trabalhadores. A ideia subjacente a esse entendimento era de que, a ação sindical dificultava a acumulação de capitais e traria prejuízos ao trabalhador, portanto, a única esperança de melhora para a classe trabalhadora residia “em limitar o tamanho das próprias famílias e concorrer para aumentar a prosperidade dos patrões” (DOBB, 1977, p. 104).

Tanto a *teoria do salário de subsistência*, como a do *fundo de salários* foi alvo de várias críticas. Uma delas se refere a ver os bens disponíveis para consumo como acumulação fixa e realizada no passado, em lugar de vê-los como uma função também da produção corrente, a qual, em grande parte, depende de como o trabalho produtivo é utilizado. A maior discussão, no entanto, concentrou-se na delimitação do fundo de salários, ou seja, a existência, ou não, de um limite à sua magnitude.

À teoria do salário de subsistência seguiu a teoria do fundo de salários, que pode ser entendida mais como um esforço de complementação da primeira do que propriamente uma crítica a ela. As ideias subjacentes a essa teoria estavam incorporadas ao debate da época, o qual destacava o papel das forças que determinavam o salário de mercado, quais sejam, as condições de oferta e de demanda (CAMPOS, 1991, p. 137).

As duas teorias estudadas, de certa forma, se complementam, combinando-se numa visão relativamente consistente sobre o tema. A teoria do salário subsistência se ocupa historicamente do salário “natural” em sua tendência de longo prazo. A teoria do fundo de salários, por sua vez, volta-se para o comportamento do preço de mercado de trabalho no curto prazo.

Apresentamos de forma resumida a essência do pensamento econômico clássico sobre a determinação dos salários, embora essa seja a primeira referência, seus prováveis efeitos servem de ponto de partida e muitas vezes de chegada, pois a concepção sobre da teoria do fundo de salários foi severamente criticada por Marx em diversas passagens de suas obras,

mas foi também a base de sua produção antagônica sobre o assunto. Então passemos a entender esse oposto.

1.2 O segundo parto: Marx, a questão salarial e a crítica à economia política clássica

A crítica da economia política do século XVII como ciência econômica leva Marx a criticar as determinações do capital, a dominação, a exploração do trabalho e o salário dos trabalhadores como unidade de pagamento condicionado as leis da oferta e demanda presentes no mercado de trabalho. Não há dúvidas da importância do instrumental científico deste autor. É assim que, desde a necessidade de uma explicação mais rigorosa, que Marx (2001, p. 110), em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos, situa essa discussão:

A Economia Política parte do fato da propriedade privada; não o explica. Ela concebe o *processo material* da propriedade privada, como ocorre na realidade, por meio de fórmulas abstratas e gerais que, então, servem como leis. Ela não *compreende* essas leis; isto é, ela não mostra como surgem da natureza da propriedade privada. A Economia Política não dá nenhuma explicação da base para a distinção entre trabalho e capital, entre capital e terra. Quando, por exemplo, a relação entre salários e lucros é definida, isso é explicado em função dos interesses dos capitalistas; por outras palavras, o que devia ser explicado é admitido. Analogicamente, a competição é referida a todos os pontos e explicada em função das condições externas.

Essa crítica teórica à economia política burguesa aparece também nos textos “Trabalho assalariado e capital” e “Salário, preço e lucro”, quando Marx discorre sobre as limitações dos economistas clássicos, na medida em que estes não explicam a essência do conteúdo da teoria do valor trabalho, como, por exemplo, a constituição do valor a partir da exploração e expropriação da força de trabalho, relacionando o valor com o preço das mercadorias e o pagamento do trabalho “necessário” através dos salários.

Marx estuda os economistas burgueses profundamente para propor uma economia política voltada aos interesses da classe trabalhadora e dentro de uma perspectiva libertadora. Assim, constrói sua crítica aos clássicos por estes confundirem valor e preço, por não associarem força de trabalho e o trabalho assalariado livre à manifestação da substância do valor na economia capitalista e à exploração do tempo de trabalho, com base na constituição na divisão do trabalho em duas partes: o *trabalho necessário* (salário suficiente para que o trabalhador reponha suas energias e volte a trabalhar no período seguinte) e o *trabalho excedente* (parte do tempo de trabalho que fica para o capitalista, como trabalho não pago daquilo que foi produzido pelo trabalhador).

Engels (2010, p. 21), na introdução, escrita em 1991, para a edição do livro “Trabalho assalariado e capital de Marx”, escreve: “A Economia Política clássica reteve da prática industrial a representação corrente do fabricante de que compra e paga o *trabalho* dos seus operários”. Nisso, ele expõe as contradições e limitações que os clássicos expuseram, sem desmerecer a elaboração, nos seus equívocos teóricos e sua análise reducionista. Aqui vai o comentário introdutório:

A Economia clássica achou, então, que o valor de uma mercadoria seria determinado pelo trabalho incorporado nela, o trabalho necessário para a sua produção; e contentou-se com esta explicação. Também nós podemos debruçar-nos, por um momento, sobre este problema. Só para prevenir equívocos, quero lembrar que esta explicação se tornou hoje completamente insuficiente. Marx, pela primeira vez, investigou fundamentalmente a propriedade que o trabalho tem de criar valor, e descobriu assim que nem todo o trabalho, aparente ou mesmo realmente necessário à produção de uma mercadoria, lhe acrescenta, em todas as circunstâncias, uma grandeza de valor que corresponde ao volume de trabalho empregue (ENGELS, 2010, p. 22).

Optamos pela obra acima citada pelo seu caráter pedagógico, pois nele o aspecto didático prevalece na análise e nos permite um entendimento de conjunto do fenômeno a que nos propomos investigar. No livro, Marx se propõe a analisar três questões importantes: 1) a relação do trabalho assalariado com o capital, a escravidão do operário, o domínio do capitalista; 2) o declínio inevitável das classes médias burguesas e do chamado estado burguês no atual sistema; 3) a subjugação e exploração comercial das classes burguesas das diversas nações europeias pelo déspota do mercado mundial, a Inglaterra.

Marx (2010, p. 33) ainda afirma: “queremos que os operários nos compreendam”, e propõe uma exposição simples e popular. Assim, as duas primeiras questões que ele aborda na discussão são: O que é o salário e com ele é determinado? E desse modo apresenta uma definição mais categórica, “o salário é a soma em dinheiro que o capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela prestação de um determinado trabalho”.

O autor de *O Capital* faz questão de demonstrar as contradições conceituais, retirando o manto das aparências acerca do entendimento sobre salário exposta por A. Smith como: “o salário normal é o mais baixo que for compatível com a *simple humanité*, ou seja, com a vida banal” (MARX, 2010, p. 65). Seus escritos deixam claro ao leitor ou operário que o capitalista não compra seu trabalho com dinheiro, mas, acima de tudo, compra sua **força de trabalho**.

Parece, portanto, que o capitalista *compra* trabalho deles com dinheiro. Estes vendem-lhe o seu trabalho a troco de dinheiro. Mas só na aparência é que isto se passa. Na realidade, o que os operários vendem ao capitalista em

troca de dinheiro é a sua *força* de trabalho. O capitalista compra essa força de trabalho por um dia, uma semana, um mês, etc. E depois de a ter comprado, utiliza-a fazendo trabalhar os operários durante o tempo estipulado (MARX, 2010, p. 33-34).

Daí desdobra o entendimento que a compra do trabalho de um operário é o mesmo que a compra de uma mercadoria qualquer. “A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria, nem mais nem menos, como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança” (MARX, 2010, p. 34). O salário é, então, parte da mercadoria existente que o capitalista compra para si, isto é, uma quantidade de força de trabalho produtiva que o operário vende ao capital. Isso ocorre pela simples razão material de sobrevivência no sistema capitalista de produção, pois os trabalhadores são obrigados a vender sua força de trabalho para garantir sua existência.

Ele, nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tão-pouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz pra si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário*; a seda, o ouro e o palácio reduzem-se para ele, a uma quantidade de meios de subsistência, talvez uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto de porão (MARX, 2010, p. 36).

A ação humana e as condições sociais em que ela se realiza assume a aparência de uma *fatalidade*. A mercadoria não é vista como a expressão de um trabalho humano concreto. A verdadeira significação é oculta sob uma forma destinada a impedir que os homens vejam na economia uma realidade que eles criaram e podem sempre modificar. Essa forma constitui aquilo que Marx chamou de o *fetichismo da mercadoria*.

Resumindo, o salário é o preço de uma determinada mercadoria, isto é, a força de trabalho, “determinado pelas mesmas leis que determinam o preço de qualquer outra mercadoria” (MARX, 2010, p. 38). Sendo assim, é pago por um dono que explora a força de trabalho em horas excedentes para garantir o lucro, isto é, o tempo não é uma mera cronologia, é dinheiro e gera valor e é dele que se explora e garante a reprodução do sistema do capital.

Prado (2011) considera a categoria salário como sendo um dos principais alicerces de sustentação das relações de produção capitalista, que consiste em um importante alicerce da exploração do trabalhador, pois é sobre sua base que se levanta um mundo encantado de aparências e ilusões. Em seu artigo intitulado “Marx e crítica à forma salário” afirma:

A relação capital-trabalho surge a princípio como uma relação entre dois agentes livres, iguais e independentes que se encontram na esfera do mercado. O salário é a categoria que faz a mediação estritamente monetária entre os dois lados envolvidos na troca (PRADO, 2011, p. 107).

Isso nos leva à conclusão de que o salário é fundamental para o funcionamento do sistema capitalista, pois compra a principal mercadoria que gera valor, a força de trabalho, uma mercadoria necessária e fundamental que se produz para o mercado, para a venda e não para o uso imediato do produtor. Por ser a mercadoria a mola propulsora da engrenagem, do capital, tudo se transforma nela, tudo a ela se reduz, criando-se um valor que pode ser medido em dinheiro. A força humana do trabalho – em lugar de ser reconhecida e valorizada como o meio essencial que o homem possui para a livre criação de si mesmo – foi, por toda parte, sendo transformada em mercadoria.

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quando mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria* e isto na proporção em que produz mercadorias em geral (MARX, 2001, p. 111).

Por outro lado, o trabalhador não produz a mercadoria para seu uso e sim para o mercado, uma vez que o produto de seu trabalho escapa totalmente ao seu controle e parece adquirir vida própria, o processo de produção e circulação das riquezas se obscurece e foge ao entendimento espontâneo do homem normal.

O salário é, então, produto de uma relação que surge entre dois agentes livres: capital-trabalho, aparentemente uma relação entre “iguais” e independentes que se encontram na esfera do mercado fazendo a mediação estritamente monetária entre os dois lados envolvidos na troca.

Sobre a forma-salário repousam as mais fantásticas e superficiais ilusões acerca da igualdade e da liberdade na sociedade capitalista. Desmistificar a forma-salário, revelar sua natureza falsa e enganosa significa, ao mesmo tempo, desmistificar toda a superfície da ideologia do capital (ANTUNES, 2005, p. 401).

Marx (2001, p. 65) afirma que: “o salário é determinado pela luta árdua entre o capitalista e o trabalhador”. Portanto, nos dá a primeira ideia fundamental da existência do salário como subproduto da luta entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho, como uma fórmula criada para pagamento de trabalho. Assim, a função do salário

nesse caso é garantir “o sustento do trabalhador durante o trabalho [...] um complemento apropriado para criar a família a fim de que a categoria dos trabalhadores não seja extinta”.

Na maior parte dos casos, para todo o salário que sobe há um que permanece estacionário e outro que desce. As variações por acidente e buscas no preço corrente afetam menos a renda da terra que as partes do preço que incluem o lucro e os salários, mas afetam menos os lucros que o salário (MARX, 2001, p. 66).

Em Marx (2001, p. 66), “o trabalhador não ganha necessariamente quando o capitalista ganha, mas perde forçosamente com ele”. Assim, o trabalhador não ganha se o capitalista consegue manter o preço corrente acima do preço natural por meio de um segredo industrial ou comercial, de um monopólio ou da situação favorável da sua propriedade.

Outro ponto desfavorável ao trabalhador: *as categorias de salário dos diferentes tipos de trabalhadores variam muito mais do que os lucros nas diversas atividades em que o capital é empregado*. Todas as diferenças naturais, culturais e sociais da atividade individual aparecem no trabalho e são remuneradas de modo diverso, enquanto o capital inerte mantém um rendimento invariável e é indiferente à atividade individual real (MARX, 2001, p. 67).

A grandeza de Marx reside na genialidade de sair das aparências das relações de produção burguesa e compreender matematicamente a produção da mais-valia, a racionalização do tempo que está por traz dessa mediação monetária da relação capital e trabalho. “A forma salário extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago” (MARX, 2010, p. 562). Quer dizer, todo trabalho aparece como trabalho, uma ilusão necessária para garantir a exploração que a extração de mais-valia é ocultada ao trabalhador, encobrindo a apropriação de trabalho sem equivalência, o que indica uma particularidade histórica do modo de produção capitalista.

Esta unidade de pagamento chamada salário, produto da relação de trabalho, perdura até os dias atuais por meio de várias e novas formas de ampliação do lucro e ampliação da mais-valia, aliena e emoldura o trabalhador de modo a conter a formação de uma consciência de classe. O trabalhador do século XXI vem sendo transformado em um ser cada vez mais vazio e robotizado, e alienado pela coisa por ele criada. A miséria do trabalhador aumentou, mesmo com o aumento de sua produção material e o resultado forçoso da competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, e assim uma restauração do monopólio da forma mais terrível.

A divisão da sociedade em duas classes, *possuidores* de propriedades e *trabalhadores* sem propriedades, permanecem e a compra dos que vendem força de trabalho se dá de forma cada vez mais alienada, abordagem que trataremos no item a seguir.

1.3 Alienação: filha do capital e parto doloroso aos trabalhadores

O surgimento da indústria, a formação da burguesia enquanto classe econômica e politicamente, a consolidação do trabalho assalariado, a reprodução da relação produção-lucro fundamentou a alienação do trabalho por parte da nova classe dominante. Os trabalhadores foram obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver e, muito diferente do período anterior, o produto do seu trabalho não mais lhe pertencia, aumentando sua submissão às forças emergentes do capital. Estamos convencidos de que a categoria alienação, se bem compreendida, pode servir de base conceitual fecunda para entender problemas centrais do capitalismo dos séculos XX e início do XXI. Por outro lado, estudar o conceito requer um esclarecimento prévio sobre qual sentido utilizamos nesse estudo, qual o sentido dado à alienação queremos considerar.

O conceito de *alienação*, como todos os conceitos, tem sua história. Ao longo dessa história, podemos admitir a existência de diversos conceitos de *alienação*, com diferentes acepções, conceitos que se foram formando uns a partir dos outros, o posterior modificando o anterior, opondo-se a ele (KONDER, 2009, p. 28).

Não é nosso propósito analisar individualmente cada um dos conceitos de alienação e sua especificidade, pretendemos sim concentrar no conceito próximo de como ele é utilizado nos dias de hoje. O conceito marxiano de alienação nasce eminentemente dos estudos do método dialético de Hegel. Para Konder (2009, p. 124), “Marx observa que a alienação em sua interpretação por Hegel aparece menos como uma alienação do homem concreto do que como uma alienação de uma fantástica e abstrata autoconsciência humana”. O autor de *O Capital* inverte a dialética de Hegel colocando-a sobre seus próprios pés, rompe com o caráter idealista e metafísico do referencial hegeliano, decompondo e recompondo-o em um novo conteúdo e uma nova dimensão.

Marx (2010), ao refletir sobre a relação entre o trabalho livre e alienado, nota que o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, o que o distingue da atividade vital dos animais, se tornando, assim, um ser genérico, isto é, um ser consciente, o que significa que a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico.

Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação que o homem, enquanto ser consciente transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência.

A alienação é um dos conceitos centrais para o entendimento do capitalismo, pois se trata de um fenômeno que afeta o conjunto das relações econômicas na sociedade contemporânea, entre elas a *educação* e sua relação com o *trabalho*. Desse modo, compreendemos o conceito de alienação a partir das “manifestações do homem em relação à natureza e a si mesmo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 21), de separação do trabalhador do objeto por ele construído, onde este não se reconhece naquilo que ele mesmo o produz.

A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2010, p. 81).

Em Marx, a exploração do trabalho é a base sobre a qual se ergue a sociedade de classes, é também sobre ele que subsiste a alienação humana que serve como instrumento de dominação de uma classe por outra. Se o trabalho é a condição fundamental para a vida do homem em sociedade e de onde retiramos nossa sobrevivência, então a categoria alienação tem um caráter universal e particular, ao mesmo tempo, é um fenômeno geral e individual que traz inúmeras implicações para a vida social, mas também é um fenômeno coletivo *sine qua non* para a existência do capitalismo, sua manutenção e reprodução.

Na produção capitalista, quanto mais a crise do capital se amplia, mais se torna necessário o domínio da consciência da classe trabalhadora, assim como a captação de sua subjetividade⁷ por meio de novas invenções tecnológicas que servem de amortecedor dos conflitos e do bloqueio da passagem da consciência de classe “em si”, para a classe “para si”⁸.

⁷ Giovanni Alves (2016, páginas 112 e 113), expõe como o trabalhador é obrigado a pensar muito mais, mas colocando a inteligência humana a serviço do capital. A *captura da subjetividade* do trabalho pelo capital “é a gestão do trabalho vivo e da força de trabalho”. Citando Marx, ele afirma que “com as redes de informação tornou-se possível estar junto à distância”. O trabalhador social ou o trabalhador combinado, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas estendem (ou estreitam) o mesmo espaço/tempo, mas podem virtualmente suprimi-lo com a constituição de um novo local de cooperação complexa, o ciber espaço.

⁸ A diferença entre “classe em si” e “classe para si” e a transformação de uma em outra, é descrita por Marx nos seguintes termos: “As condições econômicas transformaram a massa do país em trabalhadores. O domínio do capital criou uma situação comum, interesses comuns a esta massa. Assim, esta massa já constitui uma classe frente ao capital, ou seja, uma ‘classe em si’, mas não ‘por si’”.

O controle da luta de classes e a domesticação do trabalhador ao sistema do capital eleva o fetiche da mercadoria de forma a paralisar a consciência como uma força exterior capaz de amortecer e moldar comportamentos da classe trabalhadora, elevando sua objetificação⁹ e ampliando sua alienação.

À consciência não estruturada dialeticamente é inútil exigir que funcione como uma totalidade orgânica. Na sua perspectiva, as partes não se articulam em função de um todo pensado. À dissociação entre as operações sintéticas e analíticas – dissociação que se opera nas condições *alienadoras* da vida prática – corresponde uma forma de consciência em que a análise e a síntese se apresentam inevitavelmente dissociadas (KONDER, 2009, p. 154).

Concordamos com Silva (2016, p. 246) quando afirma que, “além do trabalho, a *necessidade* é uma categoria fundamental para se compreender a alienação”, na medida em que as necessidades movem a ação do homem para satisfazê-la, buscando condições para que ela ocorra a partir de um objeto que exterioriza o seu ser. Essa condição pode ser proveniente da própria condição natural humana, como comer, beber, etc., mas também pode ser criada pelo próprio homem. É por meio deste permanente processo que o homem se torna humano, pois, como afirma Vasquez (1978, p. 66), “Como ser natural humano, o homem continua vivendo sob o império das necessidades; mais precisamente, quanto mais humano, mais se torna necessitado, isto é, mais se amplia o círculo das necessidades humanas”.

A descoberta conceitual da alienação por Marx remonta a seus estudos críticos sobre a filosofia hegeliana e a economia política clássica burguesa quando apresenta na explicação dos elementos filosóficos da mercadoria, sua produção, valor, preço, naturalização e reprodução. Nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, Marx introduz a discussão sobre alienação do trabalho de forma a desfazer as leis aparentes que os economistas políticos, advindos da ilustração, explicam a propriedade privada, diz ele:

A Economia Política parte do fato da propriedade privada. Não nos explica o mesmo. Capta o processo *material* que a propriedade privada perfaz na realidade efetiva em formulas abstratas, gerais, que então lhe valem como leis. Não concebe estas leis, ou seja, não demonstra como emergem da

mesma’. Na luta, esta massa se une, constitui uma classe ‘por si mesma’. Os interesses que defendem se tornam os interesses da classe.” (Miséria da Filosofia).

⁹ Quando falamos de objetificação se quer dizer que “(...) quanto mais o trabalhador se *apropria* do mundo externo da natureza sensorial por seu trabalho, tanto mais se despoja de *meios de existência*, sob dois aspectos: primeiro, o mundo exterior sensorial se torna cada vez menos um objeto pertencente ao trabalho dele ou um meio de existência de seu trabalho; segundo, ele se torna cada vez menos um meio de existência na acepção direta, um meio para a subsistência física do trabalhador. (MARX, 2000, p. 74)

essência da propriedade privada. A Economia Política não nos dá esclarecimento, algum sobre a razão da divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra (...). A Economia Política nada nos ensina sobre até que ponto estas circunstâncias externas, aparentemente acidentais, são apenas a expressão de um desenvolvimentos necessário (MARX, 2010, p. 170).

A esfinge que precisa ser desvendada acerca do fenômeno da alienação no capitalismo é denominada *fetichização*. Quando se vende a mercadoria, o trabalhador consome mercadorias, ele acredita que a quantidade de valor dos produtos do trabalho se iguala à sua força de trabalho, de outro modo, que uma determinada quantidade de dinheiro seja igualada a uma quantidade de trabalho. Esta igualdade é falsa, pois atrás do valor de venda há outros valores, além do trabalho corporificado que parece dar vida à mercadoria e é importante para o lucro do capitalista.

[...] a *mercadoria* é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 1994, p. 81).

No mundo do trabalho do século XXI, a intensidade das relações de alienação do trabalho e da objetivação eleva à coisificação do homem, ampliando o antolho¹⁰ que não permite interpretar a realidade ao seu redor alienante mistificado pelo sistema do capital para contê-lo como uma coisa qualquer que consuma. Conforme Lukács (1967, p. 98), isso torna-se “condição necessária do processo de coisificação”, ou seja, “que toda satisfação das necessidades se cumpra, na sociedade, sob forma de tráfico de mercadorias”.

Este estranhamento se sucede por meio de diferentes aspectos, na relação com o produto, com o ato de produção, com o ser genérico, ou seja, com os outros homens e consigo mesmo. Com efeito, cumpre-nos agora tecer algumas relações entre o trabalho alienado e o trabalho docente na atualidade educacional, aqui compreendida como direito social, portanto, do ser humano, confundindo-se, inicialmente, com o próprio ato de viver, mas, progressivamente, diferenciando-se até atingir o caráter institucionalizado, da escola à universidade.

¹⁰ Antolhos - m. pl. Espécie de pala, com que se resguardam da luz os olhos doentes de alguém. Palas acessórias dos cabrestos, postas de modo que os animais só possam ver em frente e para baixo. O mesmo que anteolhos. (De ante + olho). Disponível em: <https://www.lexico.pt/antolhos/>. Acesso em: 14 set. 2018.

Nossa perspectiva de abordagem do conceito de alienação neste estudo se limitará em dois aspectos que, dentre vários, o conceito nos fornece. *Primeiro*, aquele que remete à ideia de que o produto do trabalho do trabalhador e sua atividade lhe são estranhos, que pertence a outro e conseqüentemente se apresenta perante o mesmo como um “poder independente”, e que, “quanto mais o operário se esgota no trabalho, tanto mais poderoso se torna o mundo estranho, objetivo, que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence” (MARX, 2010, p. 82). *Segundo*, a alienação do trabalhador relativamente ao produto da sua atividade, como alienação da atividade produtiva. Quer seja não uma manifestação essencial do homem, mas um “trabalho forçado”, não voluntário, determinado pela necessidade externa onde o trabalho deixa de ser uma “satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele” (MARX, 2016, p. 108).

O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas é, antes, sacrifício de si e mortificação nas conclusões de Marx sobre seus estudos do modo de produção capitalista. A consequência da exploração e alienação do trabalho impõe uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano, desse modo, nos interessa investigar o trabalho docente, o salário dos docentes da educação básica, sua jornada de trabalho e seu salário, à luz das compreensões que os professores apresentam do seu próprio salário e o pagamento de suas horas trabalhadas, como algo produzido por eles mesmos, viventes do cotidiano das escolas paraenses, alienados e muitas vezes coisificados pelo mundo do trabalho.

A complexidade das relações de trabalho no mundo de hoje não retiram de modo algum o caráter ontológico e estruturante da categoria “trabalho” e daqueles que vivem do trabalho. Segundo Antunes e Alves (2004, p. 336), vem se ampliando significativamente a venda da força de trabalho no mundo e isso requer um estudo mais criterioso o qual o próprio nos alerta:

Enquanto se amplia significativamente, em escala mundial, o conjunto de homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, tanto autores tem dado adeus ao proletariado, têm defendido a ideia do descentramento da categoria “trabalho”, da perda de relevância do trabalho como elemento estruturante da sociedade. Seguiremos um caminho alternativo e contrário a estas teses, mostrando como há um processo heterogêneo e complexo, quando se analisa **a forma de ser da classe trabalhadora hoje** (Grifo nosso).

A “forma de ser da classe trabalhadora hoje” é, sem sobra de dúvidas, mais complexa do que há cem anos, assim, é também a forma de ser do exercício do magistério e do trabalho

docente. Perceber em que nível e quais as formas de alienação que permeiam o *labour* dos professores é um desafio interessante e necessário, e se explica pela descoberta do “eu” subjacente à profissão e do “eu” coletivo, enquanto classe que vive do trabalho e que vende sua força de trabalho.

1.4 Jornada rigorosa do tempo de trabalho: uma imposição do capital

Discutir a questão do tempo nos remete a uma profunda investigação filosófica de seu caráter subjetivo, mas, ao mesmo tempo, de seu caráter objetivo. No momento em que escrevo essa dissertação, estou utilizando o meu tempo para um fim. Desse modo, falar de tempo requer uma reflexão sobre as suas diversas determinações, pois o tempo pode ser utilizado para o lazer, para o ócio, para o amor, para diversão, para a produção acadêmica e entre outros para o trabalho.

Mateos (2017), ao escrever o artigo “Essas tentativas de explicar o tempo vão dar um nó na sua cabeça”, percorreu um caminho interessante ao redor de algumas teorias, fornecendo-nos pistas importantes para uma relativa compreensão desse fenômeno. Nele, afirma que o filósofo cristão Santo Agostinho acreditava que o tempo não era absolutamente infinito, pois era, segundo ele, criado por Deus, e era impossível criar algo que fosse infinito. Ele também dizia que o tempo existe somente em nossa mente, concluindo que tudo tem a ver com a forma como nós interpretamos essa grandeza, logo, o que existe mesmo, é o presente.

Para Aristóteles, o tempo não pode existir como uma linha, com começo e fim, mesmo que provavelmente tenha havido uma época em que o tempo começou. O filósofo grego racionaliza uma ideia onde, para que haja um momento no tempo quando ele começou, tem que haver alguma coisa antes que tenha marcado seu início, o mesmo vale para o fim dos tempos, logo, segundo ele, não existe uma linha do tempo.

Durante um longo período de nossa história, ou seja, um longo tempo, as pessoas desconheciam a ideia de tempo que temos hoje, o tempo unificado, padronizado, controlado e medido em intervalos de horas, minutos e segundos perfeitamente iguais em sua duração. Tanto na sociedade antiga, quanto medieval, essa questão era um fenômeno invisível e a religião detinha um controle sobre esse “pensar”, e a ausência da consciência de tempo era a regra entre as pessoas comuns na idade média. Sequer as datas de nascimento eram registradas e a maioria desconhecia o ano em que estava, uma vez que isso dependia de cálculos feitos pela Igreja e que não era usado no cotidiano (DOMINGUES, 2016).

O tempo da Idade Média é, em primeiro lugar, um tempo de Deus e da terra, depois dos senhores e dos que estão sujeitos ao senhorio, depois – sem que os tempos precedentes tenham deixado de ser presentes e exigentes – um tempo das cidades e dos mercadores, e, finalmente, um tempo do príncipe e do indivíduo (LE GOFF, 2002, p. 98).

Em 725, surge na China o relógio, porém ele só aparecerá na Europa por volta do século XIII, quinhentos anos depois. Os primeiros relógios mecânicos inauguraram a marcação de um tempo novo, com horas teoricamente iguais. Porém, só em 1351 que surgirá o relógio autômato para registrar as horas de trabalho, conforme nos explica Domingues (2016, p. 1):

Na Itália, o primeiro relógio com um autômato foi instalado em 1351, na catedral de Orvieto e funciona até hoje. Trata-se do chamado Maurizio, provável corruptela do antigo dito “ariologium de muriccio”, ou seja, relógio do canteiro de trabalho, o primeiro relógio mecânico que assinala as **horas de trabalho** em princípio todas iguais – para a construção do edifício sacro (Grifo nosso).

Mas foi no século XVI, que o relógio passou a ter um novo sentido, que vai perdurar até os dias atuais. O irmão Jean, em Gargantua, de Rabelais (1545), suscita o protesto de que “as horas são feitas para o homem e não o homem para as horas!” Essa afirmação terá um novo efeito duzentos anos depois, quando a Revolução Industrial sepulta de vez o tempo rítmico da natureza na vida humana, passando a ser regulada pelo tempo da fábrica, do trabalho incessante, o tempo do relógio e da produtividade.

A era industrial moderna inaugurou mudanças significativas nas relações de trabalho a partir do modo de produção capitalista. Os trabalhadores foram obrigados, pela nova classe economicamente dominante, a burguesia, a trabalhar nas fábricas e indústrias em condições bastante precárias para garantir sua própria subsistência em jornadas de tempo extremamente longas, em troca de um salário absurdamente baixo. As jornadas de trabalho eram em média de 16 horas diárias e se estendiam muitas vezes até o limite das forças da classe trabalhadora, composta no início majoritariamente por mulheres.

O tempo então passa a ter valor econômico e foi racionalizado em nome do lucro. A jornada de trabalho passa a ordenar a atividade laboral da classe operária na fábrica e a burguesia “no seu impulso desmedidamente cego, na sua avidez de lobisomem por trabalho excedente, o capital derruba as barreiras máximas da jornada de trabalho”, tanto as morais quanto físicas. Desse modo, o capital “usurpa o tempo para crescimento, desenvolvimento e saudável conservação do corpo” do trabalhador (MARX, 2006, p. 301).

Para Marx (2006, p. 68), “a jornada de trabalho não é, pois, uma magnitude constante, mas variável”, ou seja, “uma de suas partes é, decerto, determinada pelo tempo de trabalho requerido para a constante reprodução do próprio operário, mas sua magnitude total muda segundo o comprimento ou a duração do trabalho excedente”. A jornada de trabalho, nesse caso, não é fixa, porém ela só pode variar dentro de certas barreiras, não pode ser prolongável acima de certos limites e esses limites máximos estão duplamente determinados:

Por um lado, pela barreira física da força de trabalho. Uma pessoa, durante o dia natural de 24 horas, só pode despende um determinado *quantum* de força vital. Do mesmo modo, um cavalo só pode trabalhar 8 horas dia após dia. Durante uma parte do dia a força tem de repousar, dormir; durante uma outra parte, a pessoa tem outras necessidades físicas a fazer, alimentar-se, lavar-se vestir-se etc. porém além desta barreira puramente física, o prolongamento da jornada de trabalho choca com as barreiras morais. O operário precisa de tempo para satisfação das necessidades espirituais e sociais, cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização (ANTUNES 2013, p. 13).

O fato de trabalharem numa situação de quase exaustão física, de maneira regular e ininterrupta, para que o trabalho rendesse lucro ao industrial, fez com que a classe operária nascente não tivesse tempo para outra coisa que não fosse trabalhar. Foi a partir da sua consciência como classe explorada, que precisava lutar pelos seus direitos, que a classe operária passou a defender a regulamentação da jornada de trabalho, nos marcos de uma luta de classes, pois “a produção capitalista – que é essencialmente a produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente” (MARX, 2006, p. 345), ao aumentar a jornada de trabalho, não produz apenas o ódio de classe dos trabalhadores, assim como o esgotamento e a mortificação prematuros da própria força de trabalho.

O *tempo* e a jornada de trabalho tornam-se fundamentais no processo de organização da produção, da exploração de bens e, desde então, são questões inerentes à luta de classes e ao enfrentamento entre o capital e trabalho. A conquista das 8 horas diárias, final de semana remunerado, férias, décimo terceiro, licença maternidade, regime de trabalho diferenciado e aposentadoria estão inseridos nesse contexto e é a partir deles que vamos discutir o trabalho docente, sua natureza social e as políticas que o regulamentam.

Embora a jornada de trabalho não seja fixa, por outro lado ela só pode variar dentro de certas condições. Para Marx sua barreira mínima é indeterminável, porém não praticável, já a jornada máxima é determinada, ou seja:

Não é prolongável acima de certo limite. Esta barreira máxima está duplamente determinada. Por um lado, pela barreira física da força de

trabalho. Uma pessoa, durante o dia natural de 24 horas, só pode despende de um determinado *quantum* de força vital. (...) Durante uma parte do dia, a força tem de repousar, dormir; durante uma outra parte, a pessoa tem outras necessidades físicas a fazer, alimentar-se, lavar-se, vestir-se etc. (ANTUNES, 2013, p. 13).

Mas, para além das barreiras físicas, a jornada apresenta também limites morais, pois os operários precisam satisfazer suas necessidades espirituais e sociais, “cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização” (MARX 2006, p. 320). Assim, a jornada é estabelecida dentro de barreiras físicas e sociais, porém podem ser mais ou menos elásticas ou variadas, ou seja, entre 8, 10, 12, 14 horas de trabalho diárias, pois o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor diário e obtém o direito de fazer o operário trabalhar para si durante um dia.

Marx, porém, vai mais fundo na questão e pergunta “Mas o que é uma jornada de trabalho?” e responde: “É de qualquer modo menos do que um dia de vida natural”. Ou seja, a jornada de trabalho é uma barreira necessária para o capitalista, pois sua “alma” é pró-capital que tem como único impulso vital a valorização, extraíndo o máximo de mais-valia¹¹ possível para garantir o máximo de trabalho excedente. Desse modo, a mercadoria força de trabalho é a mais valiosa para o capitalista, pois se distingue das outras mercadorias “pelo fato de seu uso criar valor, e maior valor do que ela própria custa” (ANTUNES, 2013, p. 15).

Reconhece Marx que há uma antinomia quando se trata de discutir a jornada de trabalho, ou seja, uma luta de um direito contra outro, ambos instituídos pela lei de troca de mercadorias.

O capitalista afirma o seu direito enquanto comprador quando tenta fazer a jornada de trabalho tão longa quanto possível e, se possível, de uma jornada de trabalho, dois. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida implica uma barreira ao seu consumo pelo comprador, e o operário afirma o seu direito enquanto vendedor quando quer limitar a jornada de trabalho a uma determinada magnitude normal (ANTUNES, 2013, p. 17).

Durante pelo menos cinquenta anos do século XIX se deu a luta pela “jornada de trabalho normal” na Inglaterra, país onde a disciplina do tempo e a tradição do relógio se impuseram socialmente, muito em função dos interesses da burguesia industrial inglesa, que

¹¹ A **mais-valia** é uma categoria de análise sociológica criada por Marx, relacionada com a exploração força excedente de trabalho, o tempo de realização e o lucro obtido. Representa o tempo de trabalho explorado e não pago pelo capitalista, onde o valor do trabalho e o salário recebido pelo trabalhador são desiguais. Em outros termos, a mais-valia significa a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador e está na base de exploração do sistema capitalista sobre o trabalhador.

não teve dó nem das crianças de oito anos. Para se justificar todo tipo de exploração do trabalho noturno, até o conceito de dia e noite foi questionado pelos juízes.

Mesmo os conceitos de dia e noite, rusticamente simples nos velhos estatutos, se dissiparam tanto que, ainda em 1860, um juiz inglês tinha de empregar uma perspicácia verdadeiramente talmúdica para declarar “juridicamente” o que é dia e noite. O capital celebrava suas orgias (ANTUNES, 2013, p. 38).

Essa relação tempo, relógio, jornada e exploração do trabalho juvenil levou a carcomida classe dominante inglesa a criar o sistema de turnos de trabalho para não ferir a liberdade do capital. Parece até cômico narrar os fatos, mas é trágico quando se percebe o caráter perverso da exploração do homem pelo homem. Antunes cita conforme Marx assim:

Este “plano” foi, pois, executado sob o nome de sistema de turnos (system of relay, significa em inglês, como em Francês: a troca dos cavalos de posta em diversas estações), de modo que, por exemplo, das 5h 30min da manhã à 1h 30min da tarde e atrelada a uma turma de crianças entre os 9 e os 13 anos, da 1h e 30min da tarde as 8h 30min da noite uma outra turma e etc. (ANTUNES, 2013, p. 40).

No final do século XIX e início do século XX, a ascensão da indústria fabril levou os proprietários a racionalizar sua linha de produção. Para isso, buscaram controlar com mais afinco o *tempo dos operários durante o trabalho*, no sentido de otimizar esse tempo, com o qual o trabalhador produziria mais produtos, no mesmo tempo trabalhado. Essa mudança tinha como objetivo reduzir nos custos da produção, no intuito de aumentar o lucro dos capitalistas.

Essa preocupação em fazer mais em menos tempo, levou os proprietários das indústrias a pesquisar novos métodos para aplicar nas linhas de produção, uma racionalização mais rígida na produção de mercadorias para a obtenção de maiores lucros. Ainda no século XIX, o engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915) estudou cautelosamente os serviços prestados pelos trabalhadores nas fábricas para propor um novo método nas linhas de produção: em vez de um trabalhador desempenhar várias funções na produção de mercadorias, ele implantou a divisão do trabalho, em que cada operário desempenharia uma única e repetitiva tarefa. Esse método ficou conhecido como taylorismo e grandes proprietários de indústrias passaram a implantar em suas fábricas. Henry Ford (1863-1947) foi um dos primeiros a executar o método de Taylor das linhas de montagem em série na sua fábrica de automóveis.

Marx percebeu que está no tempo excedente de trabalho a raiz da exploração e a base do lucro. Essa questão inegável da exploração da classe trabalhadora avança em níveis desproporcionais nesse o início do século XXI, em determinados setores do proletariado mundial, particularmente em países orientais como China, Índia e Japão. É uma questão teórica importante, de modo a demonstrar que a jornada de trabalho docente também aumentou em relação a outros períodos da história, em que pesem as controvérsias acerca trabalho docente como improdutivo. No caso dos professores da esfera pública isso é possível? Aumentou a jornada e diminuiu o salário? Essas e outras questões nos levam a explicar mais na frente como entendemos a exploração do trabalho como algo inerente ao conjunto do proletariado. Esse é um de nossos desafios de pesquisa.

1.5 Jornada de trabalho no magistério público brasileiro

Voltamos novamente ao importante trabalho denominado “Duração do trabalho em todo o mundo”, publicado em 2009 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) de autoria de LEE, S.; McCANN, D. & MESSENGER, J. C. O texto abre as portas a importantes discussões e estudos acerca da jornada de trabalho nos diversos continentes do planeta. Os três autores que assinam o texto pertencem ao Programa de Condições de Trabalho e Emprego, da OIT, apresentam resultados interessantes a respeito da duração do tempo e das jornadas de trabalho numa perspectiva global de análise.

Dal Rosso (2012) faz uma importante análise do texto apresentado pela OIT, nos colocando os desafios futuros no sentido de construir estudos sobre o tema, bastante escasso no Brasil. Porém, apresenta algumas importantes conclusões acerca do documento que são de extrema relevância para quem se interessa pelo assunto e aqueles que lutam pela valorização profissional (para ser um pouco pretencioso) em todo o mundo.

Um em cada cinco trabalhadores no mundo trabalham acima de 48 horas semanais, isto é, numa jornada excessiva e longa. Há uma “diferença de gênero” na jornada de homens e mulheres, onde o tempo de mulheres é menor em função da dupla jornada (trabalho doméstico) em relação ao tempo total trabalhado pelos homens, porém os salários são reduzidos. O tempo de pessoas com idade mais avançada é reduzido também. Há uma terciarização (avanço do setor terciário) da força de trabalho como parte da revolução tecnológica, são os maiores empregadores do mundo com bons empregos nos países ricos e subempregos nos países pobres. As jornadas são particularmente extensas no comércio atacadista e varejista, hotéis, restaurantes, transportes, armazenamento, comunicação e

segurança. Nos setores governamentais aparecem jornadas relativamente curtas. O trabalho em turnos é bastante comum em todas as regiões do mundo.

Outros elementos analisados nos “países em desenvolvimento”: As jornadas são elevadas pela necessidade de obterem “remuneração decente”, o que reduz o tempo para a ação política transformadora e impõe uma utopia que é diminuir a jornada para preservar a saúde.

No que diz respeito ao Brasil, critica Dal Rosso que há um déficit da Sociologia Brasileira com relação à questão do tempo, duração, distribuição, grau, intensidade e subjetividades culturais do trabalho. Questiona ele: “A noção de tempos sociais pode ser traçada até Norbert Elias e Durkheim, a expressão de tempo médio socialmente necessário e de jornada são componentes indissociáveis da teoria do valor trabalho” (Dal Rosso, 2012, p. 189). Desse modo, defende que são necessárias mais pesquisas sobre o tema. O documento da OIT também defende mais regulamentação do trabalho no sentido de “preservar a saúde do trabalhador e a segurança do local de trabalho” (Dal Rosso, 2012, p. 149) como sendo fundamental na política de duração do trabalho e de certo modo questionando as políticas neoliberais, vejamos:

O capitalismo sobrepôs-se ao feudalismo e ao escravismo por construir a noção de trabalho livre, quando valia-se do suprimento de mão de obra por meio de servos e escravos. Entretanto ao construir o trabalho formal e juridicamente livre os mecanismos internos do capitalismo requerem que o trabalhador permaneça, por livre escolha, preso ao trabalho por horas sem fim. Assim, de livre, o trabalhador assalariado passa a ser escravo. É a armadilha da relação capital-trabalho. Livres escravos. (DAL ROSSO, 2012, p. 189)

Então se o trabalho no capitalismo é livre e assalariado, onde estaria o nível da escravidão do trabalhador? Segundo nossos estudos até o momento, o valor irrisório da hora de trabalho (mais-valia) que forma a jornada e a remuneração (salário) estão na base dessa relação de exploração. Sendo o trabalho alienado em nome do patrão ou Estado, a questão é então estrutural e imposta pelo capital. Assim, nessa perspectiva, a alienação está no cerne da dominação, aceitação e imposição do próprio trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, ou seja, que não se vê como uma mercadoria (força de trabalho) explorada.

As implicações dessas legislações para a jornada de trabalho do magistério público brasileiro também são evidentes, levantando questões e exemplos que achamos pertinentes para o debate dentro de uma lente focada nos interesses dos professores enquanto classe social, daquele que não tem seu trabalho reconhecido pelo Estado. O tema da “jornada de

trabalho”, em particular no magistério, se insere em uma dimensão estratégica para o conjunto dos trabalhadores, pois o tempo socialmente destinado ao trabalho cresceu exponencialmente no mundo, e no Brasil não é diferente.

O sistema de trabalho no magistério está situado dentro de relações de produção propriamente capitalista a partir do século XIX. O modelo fordista de produção introduziu uma nova racionalidade nas relações de produção, instituiu uma lógica de controle do tempo, das especializações e de gerenciamento nunca antes vistos, associando a exploração do trabalho em todos os níveis ao controle rigoroso do tempo.

As relações sociais de produção são relações de exploração, logo, os interesses do proletariado são subsumidos aos interesses da burguesia. A precarização das relações de trabalho, assim como o aumento da jornada, não está fora da reorganização econômica do capital e à queda da tendencial da taxa de lucro que provocou profundas mudanças no mundo do trabalho, e no magistério não foi diferente. O tempo de trabalho aumentou e a questão da jornada de trabalho torna a discussão em torno das políticas públicas ponto de grande relevância que legisla sobre a relação tempo/trabalho/valor, que deve ganhar maior centralidade, pois suas consequências para a classe trabalhadora têm sido devastadoras e, para o capital, uma tábua de salvação para sua crise.

Para aqueles que atuam no campo do trabalho docente, a jornada assume particularidades próprias, pois a educação básica em particular é de responsabilidade dos Estados e Municípios brasileiros e estes praticam jornadas diferentes e diversificadas. Essa discussão é urgente na medida em que a jornada média das legislações acerca do trabalho docente no Brasil é de quarenta (40) horas semanais, o que carrega certa razoabilidade, porém o valor remuneratório da hora-aula é muito irrisório e isso pressiona o professor a buscar mais horas de trabalho para aumentar sua remuneração. Portanto, olhar a jornada isolada sem olhar o valor da hora-aula e da remuneração também impõe uma relação limitada sobre o valor do trabalho. Vejamos como seria o valor “seco” da hora-aula em relação aos dois últimos anos de reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) 2018 e 2019:

Tabela 3 - Relação Jornada do PSPN/HORA-AULA/SALÁRIO

Ano	Valor	Jornada	Valor da hora-aula
2018	R\$ 2.445,35	200h /mês	R\$ 12,226
2019	R\$ 2.557,74	200h /mês	R\$ 12,788
Crescimento em 12 meses	R\$ 112,39	200h /mês	R\$ 0,562
Crescimento em %	4,17%	-----	4,17%

Fonte: Elaborada pelo Autor.

Como vemos, o valor da hora-aula do professor da educação básica no Brasil é muito baixa se comparada a outros países, ou seja, não chega a 13 reais. Em doze meses, de 2018 para 2019 cresceu pouco mais de cinquenta centavos e ainda que esteja levemente acima da inflação, não valoriza efetivamente o professor em relação a outros profissionais de nível superior. Ainda que incorporem alguns componentes no valor, a hora permanece insignificante, desse modo, compreender a jornada de trabalho docente, na sua essência, é importante para que se tenha clareza dos limites e possibilidades que se abrem nessa matemática do valor do trabalho.

Sabemos que o valor do piso nacional não é calculado com base na hora-aula do professor, mas temos plena certeza que a discussão da valorização profissional passa também pela discussão do tempo, ou seja, do valor da hora, alienada de forma proposital pelo Estado. Nesse sentido, a luta pela aplicação da lei do piso acerca da aplicação do dispositivo que discorre sobre a jornada extraclasse de um terço do total da jornada se impõe como uma tarefa imediata dos sindicatos em nível nacional e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

1.6 Trabalho docente: da sua natureza à sua alienação

O trabalho, no sentido genérico, refere-se à utilização da força de trabalho, na relação do homem com a natureza, para a produção de valores de uso necessários à vida humana. Dessa forma, o processo simples de trabalho é condição elementar para a produção da existência do ser social, independentemente do modo de produção existente.

Para Marx (1983, p. 153), a definição genérica de trabalho é:

uma [...] 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.

Com base nesse princípio, há ainda a análise da diferença entre o processo de formação do valor e o processo de valorização, demonstrando ainda o processo simples de trabalho. O *processo simples de trabalho* resulta na produção de *valores de uso* para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o *processo de produção capitalista* – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital. Somente a partir dessas compreensões e distinções é que se pode apreender o conceito de trabalho produtivo. Para Marx (1984, p. 105-106), trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente:

[...] 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. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.

Desse modo chegamos à conclusão que o trabalho docente não é um trabalho produtivo no sentido marxista do termo, salvo daqueles professores que trabalham no setor privado. Porém, o fato de o mesmo não ser um trabalho produtivo não quer dizer que essa questão não seja polêmica entre vários autores, porém, não é o centro de nossa abordagem nesse momento, mas sim localizar o trabalho docente e sua natureza no sentido de poder identificá-lo, igualá-lo a outros tipos de trabalho, assim como diferenciá-lo como um trabalho alienado e explorado.

Nos seus fundamentos, o trabalho docente, tanto do ponto de vista do processo de trabalho quanto da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista, é um trabalho importante para o sistema. Os professores são trabalhadores assalariados na sua ampla maioria, seja no sistema público ou privado de ensino. A relação contratual estabelecida com o estado ou a empresa é baseada no assalariamento, similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma, ou seja, uma relação de alienação do trabalho e de exploração

Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes, isto é, relações de produção nas quais os docentes se inserem de forma relativamente autônoma em relação ao capital.

A tendência de perda de autonomia do trabalho docente nos leva a concluir que o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir este estágio como uma *subsunção proto-real do trabalho docente ao capital e/ou ao Estado* (MIRANDA, 2009, p. 6).

O exercício laboral de “ensinar” ou “lecionar”, como processo de trabalho concreto, possui especificidades que diferenciam o trabalho docente de outros trabalhadores que vivem do trabalho, conferindo aos professores uma identidade única. No que diz respeito aos professores brasileiros, particularmente da educação básica, percebe-se uma tendência a proletarização¹² do professor que, seria resultado da compreensão descrita por Ferreira (2011) como sendo uma:

leitura dos professores como “semi-profissionais”, numa classificação que vai de proletário ao profissional. Para ele e os seus seguidores, há diferenças entre profissionais e proletários: os primeiros teriam e afirmariam sua autonomia e controle do processo de trabalho, mesmo frente às forças contrárias provenientes das relações capitalistas; os proletários, assalariados que não possuem meios de produção e perdem o controle sobre o meio, o objetivo e o próprio processo de trabalho, não teriam espaço para isso, estariam alienados. No meio do caminho se encontrariam os semiprofissionais, que incluiriam os docentes, que apresentam elementos das duas “classes”: grupos assalariados, em geral da burocracia estatal, com nível de formação próximo ou igual ao dos profissionais liberais e que mesmo submetidos à autoridade dos patrões lutam para manter e/ou ampliar sua autonomia, prestígio, renda e poder (FERREIRA, 2011, p. 68).

Segundo Ferreira (2011, p. 70), no Manifesto Comunista a discussão sobre classe feita por Marx é assim qualificada: “Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados

¹² A discussão sobre a proletarização docente está diretamente vinculada aos estudos sobre o processo de profissionalização dos docentes. Não é nosso intuito confrontar o conceito de proletarização com precarização, senão mostrar que os autores que utilizam essa categoria (proletarização) como um processo antagônico à profissionalização do magistério a partir dessa ambivalência, onde alguns estudos foram desenvolvidos. O trabalho docente assume um caráter de proletarização, a partir das discussões sobre a feminização do magistério, da (re)organização escolar da atividade docente, a organização de “classe” e o docente como trabalhador produtivo, considerando na análise a relação antagônica entre a profissionalização e a proletarização docente, estabelecida pelos pesquisadores.

modernos, que não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para viver.” Logo, enquadrar os professores públicos como profissionais ou semi-profissionais e só os docentes da rede particular como proletários é claramente equivocado, pois parte do entendimento que proletário é apenas o trabalhador produtivo, gerador de mais-valia. Entendemos que o conceito de classe refere-se não à conceituação que o capital faça dos setores do proletariado, segundo a produtividade para si próprio.

O professor é um proletário, pois, por “não possuir meios de produção, necessita vender sua força de trabalho”, portanto é redundante afirmar que o mesmo vive um processo de proletarização, não é operário, é claro, já que não é considerado um trabalhador produtivo pelo capital, mas é proletário no sentido de classe.

Isto faz com que a quase igualdade com que Marx e Engels usavam o conceito de operário e proletário, hoje tenha se tornado inviável, apesar de que naquele tempo fosse apropriada, pois o operariado era a quase totalidade do proletariado. A ampliação do capital para o campo, para a circulação, finanças e serviços, levou há um descolamento dos dois, passando hoje a que possamos afirmar: todo operário é proletário, nem todo proletário é operário (FERREIRA, 2011, p. 4).

Concordamos com a definição de “precariado” de Braga (2012) por ser mais razoável no sentido de localizar o professor na atual estrutura econômica atual como: “grupo como parte integrante da classe trabalhadora, no coração do modo de produção capitalista, enfatizando a precariedade como dimensão intrínseca do processo de mercantilização do trabalho” (Braga, 2012, p. 24).

Essa caracterização dos professores, em particular daqueles que trabalham na educação pública e no ensino básico brasileiro, como parte do *precariado* e daqueles que Braga (2012) chama de “salariado”, ou “classe dos trabalhadores assalariados cuja reprodução é regulada pelos direitos da cidadania”, nos remete a uma compreensão do mundo do trabalho à luz da do aumento do desemprego estrutural, da crise do capital e das mudanças do Estado.

A docência como um processo simples de trabalho, que ensina a criança a ler, situa-se na produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não há produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo. Outra situação é o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo.

De acordo com Tumolo e Santana (2008) o professor que trabalha na rede privada de ensino diferencia-se daqueles que atuam no serviço público. O professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino – que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo.

Embora estejamos considerando que nem todas as escolas privadas se constituem como empresas capitalistas, ou seja, que existem escolas privadas nas quais não ocorre a relação de produção especificamente capitalista, é necessário reconhecer, de outro lado, que as primeiras são claramente determinantes em relação a estas últimas. Por isso, neste texto, quando mencionarmos escola privada estaremos nos referindo àquelas escolas nas quais se realiza a produção de capital, confirmando o caráter produtivo do trabalho do professor (FONTANA; TUMOLO, 2008, p. 168).

Nesse sentido entende-se que todos os trabalhadores estão submetidos à lógica capitalista como sociedade determinada por esta forma social, porém todos os professores, “apesar de terem exatamente a mesma identidade no que se refere ao trabalho concreto – o trabalho de ensinar –, ou seja, executarem o mesmo processo de trabalho e produzirem o mesmo produto estabeleceram relações de produção completamente distintas” (FONTANA; TUMOLO, 2008, p. 168).

Isso não quer dizer que o trabalho docente e a *educação* não sejam peças fundamentais na engrenagem de transformação social, o que se verifica nos limites e barreiras impostos pela função que exercem. Embora não produzam diretamente a riqueza necessária à manutenção da vida humana, a força social dos professores, quando “no processo educativo a clareza dos fins para a escolha adequada dos meios para uma sociabilidade verdadeiramente humana” (MASSON, 2016, p. 36), traz a clareza do papel contraditório da educação, na medida em que promove a reprodução do *ser social*¹³, mas também a sua elevação há um patamar superior na superação da exploração de uma classe sobre outra.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho docente é considerado um trabalho não material e se distingue em duas modalidades: a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção (SAVIANI, 2005, p. 12). Na segunda modalidade, não ocorre intervalo, pois, os atos de produção e de consumo se imbricam, definindo a especificidade do trabalho educativo em que não há produto que se separa do ato de produção. Logo, se pode

¹³ Falamos de reprodução social como condição para a manutenção do mundo dos homens.

concluir que o trabalho docente se enquadra na categoria do “trabalho não material” e na modalidade “em que o produto não se separa do ato da produção”. Saviani (2005, p. 13), portanto, entende por trabalho educativo o ato de

[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Saviani (2005, p. 122) acredita que a produção do humano se desenvolve por meio de elementos e formas, realizando-se através da interação concreta e considera o trabalho docente como processo de objetivação porque este tipo de trabalho passa historicamente, pela racionalização, neutralidade, eficiência e produtividade, na busca da fórmula, “máximo resultado com recursos mínimos”. Considera os aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos em que o trabalho está inserido, sendo sua objetivação concretizada por intermédio da perda e da servidão ao objeto, decorrentes da divisão do trabalho na escola, e a alienação do trabalho docente se concretiza mediante a apropriação.

Daí nasce uma compreensão de que o trabalho docente reside nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da Educação, na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso da aprendizagem do discente, do desenvolvimento humano dos sujeitos que compõem o universo escolar e a comunidade e de si mesmo. Oliveira (2004) ratifica a mesma tese, mas complementa, assinalando que o trabalho docente compreende também a gestão da escola.

Desse modo, entender a engrenagem e a natureza de classe do Estado e suas instituições se torna edificante, uma vez que há um processo de imposição de novas normas jurídicas e políticas públicas necessárias à transformação da educação e da escola como uma poderosa ferramenta a serviço do capital e da reprodução da sociedade de classes. Mészáros (2008, p. 63) não deixa nenhuma dúvida a respeito da conquista do poder político do papel da educação numa orientação efetivamente global para a transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada:

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper a internalização predominante nas escolas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra internalização” (ou contraconsciência) exige antecipação de uma visão geral, concreta e

abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

A importância dada por Mészáros (2008, p. 65) à educação, no seu sentido amplo de formação humana, defende dois conceitos como primeiro plano na emergência de uma nova sociabilidade para além do capital: a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora”. Quer dizer que só é possível com a outra e “surge ‘aqui e agora’, e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico”. Portanto, se é verdade que educação é um instrumento de dominação de classe e serve como ideologia dominante, também é um importante instrumento de negação e enfrentamento do capital, ligado umbilicalmente ao trabalho como valor universal.

Diante da importância da educação para o combate à “auto-alienação do trabalho”, situa-se a importância de resgatar a discussão sobre *gênero* na constituição do magistério e sua relação com o processo de constituição do novo “precariado”. A relação entre a feminização e a precarização do trabalho docente tem sido significativa em diversas pesquisas. A entrada massiva da mulher no magistério se dá concomitantemente à crescente desvalorização social, salarial e profissional da categoria. Não há como separar trabalho docente hoje no Brasil e sua crescente precarização sem levar em consideração o peso feminino no exercício da profissão.

É evidente a existência de uma ideologia que perpassa por um sentido cultural do papel do magistério e do professor como vocação para a formação humana, quer seja, sua atribuição servil e dócil, de sacerdócio maternal que lhe diferencia de outras atividades exercidas por outros trabalhadores. Esses aspectos, em geral atribuídos aos professores(as) das séries iniciais, apontam a suscetibilidade daquilo que lhe atribuem por “proletarização” ou precarização do trabalho, tanto na exploração do tempo quanto no seu valor remuneratório, tanto na desprofissionalização quanto a questão do adoecimento.

Miranda (2009, p. 1-2) afirma:

O processo de feminização do magistério não é fenômeno recente, tampouco uma especificidade do caso brasileiro, como afirma Hipólito. O autor, através da análise de literatura da Inglaterra, dos Estados Unidos, de Portugal e da Espanha demonstra que, ainda que em ritmos diferentes, tal processo se generalizou no ocidente, na virada do século XIX para o XX.

E conclui afirmando que essa inserção nasceu sob os signos da *precarização* e da *emancipação*. Ou seja, se, por um lado, a ideologia do sacerdócio e a da vocação feminina trouxeram impactos negativos que até hoje são visíveis na educação, por outro, foi esse espaço também que possibilitou a inserção das mulheres na esfera pública e, mais recentemente, em outras áreas da vida social e política na sua maioria masculina, como por exemplo, o sindicato. Há ainda dentro da própria profissão, diferenças salariais entre o valor do trabalho docente nas séries iniciais, no ensino médio e no ensino superior, variações entre o setor público e o setor privado, diferenças que envolvem questões de gênero que em maior ou menor grau expressam uma particular estratificação progressiva num espectro geral de desvalorização.

Existe no Brasil uma crescente desqualificação e fragmentação do trabalho do(a) professor(a) desde as políticas públicas apresentadas pelo Estado, tais como: a Emenda Constitucional 95, a Reforma do Ensino Médio e o Projeto Escola sem Partido. O Projeto Escola sem Partido coroa a discussão sobre o papel do professor e acaba por responsabilizá-lo por mais um dano expresso à “educação”. Em matéria do jornal O Liberal de 23/12/2018, um pastor afirma:

Os professores, entre os quais estou incluído, quando em sala de aula, devem se ater a abordagem do conteúdo programático próprio de sua cátedra. Não devem impor aos alunos a sua visão de mundo, tampouco doutrinar ideologicamente os estudantes. Há professores que, sob o argumento de transmitirem aos alunos uma “visão crítica” do mundo, acabam se fortalecendo da liberdade de cátedra e da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais,, político-partidárias nos espaços formais de ensino. Os professores devem guardar suas posições pessoais para si mesmos. Devem, antes, abordar diferentes pontos de vista sobre um determinado tema curricular, mas sempre com equilíbrio (Pastor Samuel Câmara, líder da Assembleia de Deus em Belém).

A visão do pastor expressa exatamente aquilo que Programa Escola sem Partido – expresso no PL nº 867/2015, arquivado provisoriamente – defende, a proibição da prática da “doutrinação política e ideológica em sala de aula” e que foi parte da campanha do presidente Jair Bolsonaro, que responsabiliza os professores pela doutrinação nas escolas e que devem ser criminalizados por isso. Essa situação de “popularização” do ato de ensinar e desprestígio social da profissão, se combina agora com uma ofensiva real de setores conservadores da sociedade pela responsabilização do professor pela imposição de “ideias subversivas”, como as “ideologias de gênero” ou “marxistas”.

Há um forte ataque ao trabalhador docente no Brasil. O impacto na subjetividade dos trabalhadores de educação em decorrência do processo de precarização do trabalho docente e da alienação vem gerando um terrível drama psíquico. Querem impor a construção de uma nova autoridade docente, democrática, que está diretamente relacionada ao estudo das relações existentes entre a cultura e as estruturas do poder. Essa precarização do trabalho docente eleva a alienação psicológica e aumenta os problemas de saúde do trabalhador docente que está no chão da escola sofrendo a precarização de sua condição de trabalho, do baixo salário, da desvalorização, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, etc., transformando-o em proletário de nível inferior no plano do processo de trabalho.

Assim, os docentes não estão fora da relação de dominação imposta pela lógica do capital, mas encontram-se na condição de alienados, desprovidos de uma leitura de si mesmos no mundo e no seu trabalho, quer seja sua proletarianização, precarização, desvalorização, desqualificação, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor.

1.7 Depois do nascimento, quem é o filho? Uma primeira conclusão

É impossível compreender as relações de sociabilidade do nosso tempo desfocada das relações de trabalho. Depois de uma primeira investigação sobre salário e sua relação com a alienação, chegamos à conclusão de que não há capitalismo sem alienação, assim como o salário se impôs como uma unidade de troca que legalizou a compra da força de trabalho e a sua relação com o capital, a alienação do trabalho é condição fundamental para a reprodução do capital.

Os elementos históricos, políticos e teóricos sobre salário e alienação no sistema capitalista nos servem de base para uma análise das políticas sociais a partir do Estado, da relação com os funcionários públicos e o trabalho docente como atividade humana, *labour* dirigido por projetos (antecipação da ação pelo pensamento), deliberado intencionalmente e envolta de relação social de exploração e dominação. Essa análise, em geral, é relevante no sentido de compreendermos os aspectos mais estruturais que caracterizam a educação como campo de disputa e conflito, no sentido de que possamos apreendê-la na sua totalidade e condição dialética de dependência e autonomia relativa em relação ao capital.

Não há como negar a contribuição da Economia Política clássica para o entendimento das relações de produção capitalista no seu início, por meio das obras de Smith, Ricardo,

Malthus e Mill, abrindo um horizonte de modo a fazermos perceber as primeiras noções aparentes do preço do trabalho, ou o que chamaram de “valor do trabalho” (*value of labour*). Mesmo acriticamente, os clássicos foram pioneiros no estudo da engrenagem capitalista, levando Marx, a partir da sua **teoria ao valor**, a discorrer que não se explora o trabalho, e sim a **força de trabalho**, a capacidade que o trabalhador tem para realizar um trabalho, produzir mercadorias, vendê-las no mercado e reproduzir o lucro, sendo este produto da exploração do trabalho excedente.

Desvendar a categoria salário e suas múltiplas determinações correlacionando-o à exploração do tempo e da força de trabalho para a sustentação das relações de produção capitalista consiste em uma tentativa de identificar onde reside o pilar da exploração do trabalhador, e onde se levanta um mundo encantado de aparências e ilusões. Marx objetiva superar essa esfera cercada de superficialidades e desmistificar o fetiche a forma salário.

A relação capital-trabalho surge a princípio como uma relação entre dois agentes livres, iguais e independentes que se encontram na esfera do mercado. O salário é a categoria que faz a mediação estritamente monetária entre os dois lados envolvidos na troca.

Sobre a forma-salário repousam as mais fantásticas e superficiais ilusões acerca da igualdade e da liberdade na sociedade capitalista. Desmistificar a forma-salário, revelar sua natureza falsa e enganosa significa, ao mesmo tempo, desmistificar toda a superfície da ideologia do capital (ANTUNES, 2005, p. 401).

Expomos nesse primeiro capítulo uma questão que rege todas as relações de trabalho no mundo, pavimentando a busca da razão do salário docente no setor público no Brasil. Assim, buscamos compreender o significado do tempo e da jornada de trabalho, como inerentes ao lucro e as legislações que envolvem o mundo do trabalho e também movem a luta de classes, isto é, o enfrentamento entre o capital e trabalho. A conquista das 8 horas diárias, final de semana remunerado, férias, décimo terceiro, licença maternidade, regime de trabalho diferenciado e aposentadoria estão inseridos nesse contexto de luta por direitos de trabalhadores e professores.

Lukács, ao desenvolver seus estudos sobre o trabalho humano, superação por incorporação, evidencia que o trabalho é uma categoria histórica que continuará existindo, em qualquer forma de organização social, como categoria fundante do ser social. Assim, a educação, a linguagem, a política, etc., não são trabalho, na perspectiva ontológica, pois não possuem como objetivo a transformação da natureza de forma direta, porém a fonte de nascimento dessas atribuições sociais emerge do próprio trabalho. A cultura é, portanto, parte

da genealogia da relação do homem com a natureza, ou seja, do trabalho que a transforma, logo, é um fazer social que está calcado na própria existência. No entanto:

[...] é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a sociedade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto a sua essência, simultaneamente. O que fazemos é, pois uma abstração *sui generis*; do ponto de vista metodológico há uma semelhança com as abstrações das quais falamos ao analisar o edifício intelectual de *O Capital* de Marx (LUKÁCS, 2013, p. 45).

Enfim, chegamos a uma primeira síntese teórica e crítica de nosso estudo. Abordar agora a educação e o trabalho docente no sentido de quem a faz e a produz numa perspectiva ontológica, como uma práxis social de intercâmbio entre os homens e entre homem e natureza de forma imprescindível. Não há educação sem trabalho, assim como não há trabalho que não crie uma cultura, em que pese sua própria natureza e elementos essenciais dentro do sistema social que o caracteriza. No sistema do capital a relação dialética entre o *fazer* e o *saber*, baseados em uma determinada necessidade, formam uma unidade dialética e teleológica, que possui uma causalidade, uma objetivação e uma generalização como síntese.

No capítulo seguinte buscaremos materializar os elementos teóricos e históricos constituídos nessa primeira parte, adentrando na discussão acerca da legislação e da composição do salário e da jornada de trabalho docente no âmbito do funcionalismo público tanto na esfera nacional, quanto no estado do Pará. O foco da análise estará situada num percurso investigativo que evidencia a desvalorização dos profissionais do magistério como regra geral e particular.

CAPÍTULO II – LEGISLAÇÃO, SALÁRIO E JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ E NO BRASIL: SINTOMAS DE DESVALORIZAÇÃO

Neste capítulo a base da discussão que abordaremos refletirá as legislações que tratam de direitos conquistados pelos trabalhadores, em particular pelo funcionalismo público. Aqui também é central discutir a noção de “público” adentrando na discussão sobre salário e jornada de trabalho docente na educação básica brasileira. A partir da dessa questão “maior”, que é parte da história da luta por direitos, do povo trabalhador brasileiro, buscamos compreender, na remuneração de professores, a composição dos salários dos professores paraenses da educação básica sobre a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

No marco da análise aqui trabalhada buscamos revelar a composição e a racionalidade que envolve as legislações, a luta por direitos, a jornada de trabalho e o salário “real” dos professores da rede estadual de ensino do Pará como uma esfinge que precisa ser desvendada. Assim, aparecerão cálculos que foram necessários para desvendar elementos que compõe a remuneração dos professores da rede estadual pública de ensino paraense.

2.1 As políticas sociais na América Latina vêm de fora: o salário docentes em questão

As políticas sociais implementadas na América Latina são fortemente influenciadas pelos organismos internacionais que normatizam políticas para a reforma dos Estados nacionais na América Latina. O Brasil é uma totalidade conectada com essas orientações de outras totalidades e por sua localização política e econômica, até mesmo o salário dos docentes obedece a critérios e *recomendações* advindas de entidades como o Banco Mundial (BM). Mas afinal, quem é o Banco Mundial?

O Banco Mundial integra o chamado Grupo Banco Mundial (GBM), constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão. São elas: 1) Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), criado junto com o FMI em 1944; 2) Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), criada em 1960; 3) Corporação Financeira Internacional (CFI), de 1956, que empresta diretamente para empresas privadas; 4) Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos, de 1966, dedicado à resolução de litígios entre investidores estrangeiros e Estados nacionais contratantes, figurando como instância de arbitragem em quantidade expressiva de acordos bilaterais e multilaterais de

investimento; 5) Agência Multilateral de Garantias de Investimentos, de 1988, que provê seguros contra riscos “não comerciais” a empresários e investidores, cobrindo um leque amplo que abarca situações como desapropriação de bens, descumprimento unilateral de contrato por órgãos públicos, restrições à repatriação de lucros, guerras e conflitos civis, além de mediar conflitos relativos a investimentos entre investidores estrangeiros e governos receptores; 6) Instituto de Desenvolvimento Econômico, de 1955, renomeado como Instituto do Banco Mundial em 2000, criado para formar e treinar quadros políticos e técnicos locais para atuarem na elaboração ou execução de políticas públicas nos países clientes; 7) Painel de Inspeção, fundado em 1993 para acolher e investigar denúncias de pessoas ou organizações afetadas ou que podem ser afetadas negativamente por projetos financiados pelo Banco Mundial, desde que autorizado pela diretoria do próprio Banco (PEREIRA, 2018, p. 2188).

Do ponto de vista das orientações para a remuneração de professores, Alves (2017, p. 90-91) enumera alguns pontos:

a) a possibilidade de introduzir mecanismos de mercado para solucionar o baixo desempenho do setor educativo; b) a identificação de ausência de correlação entre variáveis de gasto educativo e salário dos professores e as consequências para os resultados obtidos na aprendizagem; e c) as críticas sobre a vinculação de educação e produtividade que ofereceram fundamento para políticas de contenção ou a cortes de gastos educativos.

Pereira (2018, p. 2189), em excelente artigo publicado recentemente, demonstra como são feitos os contratos pelo BM: “Os contratos de empréstimo do Banco Mundial trazem condicionalidades (exigências) sobre o que os governos dos Estados clientes devem ou não fazer em matéria de política econômica e políticas públicas em geral”. Essa lógica de mercado serve para mostrar que a discussão construída desde a esfera internacional sobre salário, carreira e valorização no âmbito do funcionalismo público, quer seja, uma concepção produtivista, meritocrática, mercadológica e de responsabilização dos professores da crise educacional na América Latina.

Nesse marco estrutural de análise, apresentamos a discussão feita pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL) sobre a remuneração docente no terreno internacional e na América Latina. Alejandro Morduchowicz (2003, p. 6-10), economista argentino e pensador que discute nos marcos a proposta do PREAL, analisa as estruturas salariais e as carreiras docentes na América Latina, partindo do consenso a respeito da insatisfação com as carreiras e estruturas salariais docentes e que “[...] a insatisfação abrange, praticamente, todas as dimensões a elas vinculadas, desde o nível absoluto das remunerações até a existência (ou falta) de incentivos monetários que as ajustem”. Para este autor, as discussões convergem para uma questão central: “[...] descobrir a

forma de garantir que os prestadores diretos do serviço – professores, por exemplo – ajam de acordo com os interesses da organização”. Resumindo, a lógica empresarial ordena a discussão e a elaboração das políticas.

Na América Latina, ou nos países periféricos do capitalismo, fica evidente que os planos de carreiras e remuneração docente não oferecem muitas oportunidades de crescimento e os aumentos salariais ficam limitados quase que exclusivamente pelo tempo de serviço. Essa é uma questão que leva os professores, em vários casos, a sair da sala, ou trabalhar em mais de um vínculo para aumentar sua renda.

No Brasil, cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aulas em cinco ou mais turmas. E aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. Já em São Paulo, 26% dos professores dão aulas em duas escolas. Os dados são do Censo Escolar 2013 divulgados no início deste ano pelo MEC (LIRA, 2014, p. 1).

Essa discussão é precisamente formal no âmbito dos organismos internacionais. Desde 1996, a OIT e a UNESCO apresentam orientações, e não propostas de legislações, para melhorar a remuneração dos professores em nível da América Latina, elencando “padrões internacionais de direitos e responsabilidades para os professores, tratando de questões como formação inicial e continuada, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem” (ALVES, 2017, p. 88). Ainda que sejam “orientações” ou “recomendações”, são quase tratadas como normas pelos governos que seguem rigidamente a cartilha neoliberal na América Latina se transformando em política pública educacional.

Logo se vê que os organismos internacionais normatizam políticas também para a educação em esfera nacional, apresentando propostas de encaminhamentos para: formação inicial e contínua; recrutamento; promoções e subida na carreira; segurança laboral; procedimentos disciplinares; serviço a tempo parcial; liberdade profissional; supervisão e avaliação; responsabilidades e direitos; participação nas tomadas de decisão educativa; negociação; condições para um ensino-aprendizagem que garanta a efetiva segurança social. Todas essas propostas não são direcionadas em relação à ampliação do papel do Estado frente à educação, ao contrário, devem ser implantadas com medidas de contenção, ou seja, fazer mais com menos.

Assim, o formalismo com que tratam a questão, embora haja vários elementos que, em conjunto, buscam a melhoria da qualidade profissional dos professores e da educação de modo geral. Chegam, inclusive, a apresentar propostas de envolvimento das representações sindicais nas decisões de aspectos relativos à questão salarial que, de acordo com Alves são:

- a) a remuneração dos professores deve fazer-se com base em escalas de salários definidas em acordo com suas organizações profissionais;
- b) a instituição de qualquer sistema que utilize critérios de mérito nas remunerações deve passar por consulta e aceitação das organizações docentes;
- c) nos casos em que houver uma escala de remunerações automaticamente ajustada à variação do índice de custo de vida, este índice deve ser fixado com a participação das organizações dos professores.

Ao longo dos últimos anos há uma política para o continente latinoamericano exógena, de cláusulas externas e articulada com os governos nacionais tanto no âmbito econômicos quanto para a educação, que se produz no exterior a partir dos países centrais e normas internacionais baseadas no estado mínimo e no interesse do mercado de capitais. Essa política interfere sobremaneira na autonomia dos Estados e se apresenta sob o manto de dados e pesquisas que visam nortear suas políticas e aparecer como responsáveis e preocupados com a educação e as políticas sociais para a América Latina, servindo como aportes para os Estados nacionais construir suas legislações “democráticas”.

No âmbito dos estados nacionais são construídas as legislações que não ultrapassam a racionalidade do projeto internacional do capital para a educação, particularmente nos países de terceiro mundo, havendo uma voz de comando que ordena a discussão salarial com base em uma jurisprudência transnacional e que não venha a ferir os princípios basilares da propriedade privada e do liberalismo. No Brasil, podemos perceber como nos anos de 1980 e 1990 foi constituída a estrutura legal pública que normatizou um conjunto de direitos sociais e trabalhistas de modo gradual e que não se enfrentassem diretamente com as normas gerais dos entes internacionais.

2.2 A normatização do serviço público e a fundamentação dos salários no Brasil

O Estado brasileiro construiu e delimitou as discussões sobre o salário do funcionalismo público em todas as esferas a partir de uma concepção, controle e racionalidade, isto é, de uma dominação política. Esta afirmação não trata de uma constatação histórica dos fatos, mas uma análise a partir dos interesses de classe em disputa que dimensionaram a legislação e a forma de discussão que, em última instância, não colocou em risco o caráter do Estado e o sistema social dominante, sua crise e sua reprodução. Aqui trataremos primeiramente da Reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 como um primeiro

ponto de partida, não no sentido cronológico, mas no sentido de entender como este Leviatã¹⁴ se protege e se renova para aplicar suas políticas quando se precisa. De acordo com Alves (2017, p. 41),

A Reforma do Aparelho do Estado brasileiro está inserida no contexto mais amplo da crise de endividamento dos Estados centrais do capitalismo e que trem rebatimentos nos países da periferia do sistema capitalista, dentre eles no Brasil. Dessa forma, precisamos compreender esse contexto e seus reflexos na administração pública brasileira e suas consequências para o funcionalismo público, de modo geral, e para os professores da educação básica de forma particular.

Nesse contexto, o neoliberalismo vai se impondo como uma política de Estado, não porque no Brasil se aplicasse um modelo de Estado do bem estar social, mas porque representa uma grande economia localizada na América do Sul possuía um papel importante na divisão internacional do trabalho e nas relações econômicas do capital.

Logo, é possível observarmos que o pensamento neoliberal é o que fundamenta as propostas de políticas salariais, com base na competitividade e no mérito do esforço individual em detrimento de uma remuneração geral que atenda às necessidades dos profissionais do magistério e de uma carreira atrativa, tal como preconizada na proteção do funcionalismo estatal do modelo burocrático weberiano (ALVES, 2017, p. 47).

Alves discute a questão da valorização do funcionalismo público e a remuneração dos professores condicionada ao contexto da lógica neoliberal do Estado nacional brasileiro a promoção das políticas públicas deveriam ser garantidas no marco de padrões mínimos para a saúde, a educação, a renda, a seguridade social, entre outros, ou seja, que não fugissem do controle da máquina pública. Foi nesse cenário de luta política e ideológica que ocorreram, nos últimos trinta anos, as discussões sobre as políticas públicas no nosso país.

Nestas três décadas de existência da Constituição Federal, e vinte e oito anos da primeira eleição direta para presidente da república, é possível tirar algumas conclusões

¹⁴ Leviatã é nome que se atribui a um “monstro marinho” citado na bíblia em Jó 3.8 e Jó 40.25: “Que a amaldiçoem os que amaldiçoam o dia, os entendidos em conjurar Leviatã!” (Jó 3.8). Suas origens remontam à mitologia fenícia em que simbolizava o caos e possuía a imagem de um crocodilo. Na crença judaica, o Leviatã (também chamado de dragão em Ezequiel 29.3 e de crocodilo em Ezequiel 32.2) simboliza um poder contrário ao de Deus que, segundo o cristianismo, deverá sucumbir no Juízo Final. No livro “O Leviatã” de Thomas Hobbes, o autor descreve um Estado que deteria consigo todo o poder da sociedade, uma vez que a ele seria transferido o poder de todos os indivíduos com o fim de ser-lhes garantida a paz e a defesa comum. A partir de então, todos lhe tornam súditos e ele o soberano, representante da vontade do povo, detentor da autoridade delegada pelos homens. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/cursos/teoria-politica-moderna/thomas-hobbes/o-que-e-leviata>. Acesso em: 22 maio 2018.

acerca dos direitos e conquistas da classe trabalhadora frente ao Estado. Leher (1998) afirma que os efeitos da política neoliberal se apresentaram na forma de flexibilização dos direitos do trabalho e na sua precarização, acarretando na redução acentuada dos salários por um lado, e no corte dos direitos dos trabalhadores por outro.

Ocorreu na América Latina, fruto da crise econômica, um profundo impacto dos ajustes neoliberais sobre a renda dos trabalhadores. No período de 1985 a 1992 houve uma recessão de grande porte em que o salário mínimo real decresceu profundamente, o desemprego aumentou e o número de pobres cresceu em quase 50%. Como continuidade desse processo, a flexibilização das relações trabalhistas, e privatização de serviços ocorreu de forma que diversos projetos de lei fossem aprovados no sentido de modificar a relação entre público e privado, entre sociedade e Estado, e entre trabalho e capital.

As recentes mudanças na Constituição Federal, como a Reforma Trabalhista (2017), a PEC 55 (2016), e as Reformas da Previdência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010) tiveram sentido de promover a “eficiência na administração pública” que o (Ministério da Administração e Reforma do Estado) MARE já objetivava, desde os anos 1990, quando discutia o fim da estabilidade dos servidores das áreas de atuação do Estado, que não fossem considerados de sua competência exclusiva, como no caso da educação pública, em que a política mais recente do setor empresarial (governo Temer) e seus intelectuais apresentaram as propostas mirabolantes como o “Todos pela Educação” e “Escola sem Partido”.

Esse quadro atual de perda de direitos tem na Reforma Administrativa de Bresser Pereira, dos anos de 1990, seu ponto de partida as bases da tese de que a flexibilização da estabilidade dos servidores públicos é encoberta pelo discurso ideológico de “[...] valorizar o servidor público, com motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego” (BRASIL, 1995, p. 7). Essa “razoável segurança” instituiu mudanças nas relações de trabalho dos servidores públicos, com o fim do Regime Jurídico Único e a aprovação da permissão de contratação de pessoal pelas instituições públicas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de acordo com a Lei nº 9.962/2000. Desde então, o ingresso de servidores na administração pública se tornou mais flexível, aproximando-se do caráter gerencial promovido pela reforma o Estado.

De acordo com Souza (2012, p. 78), os professores “[...] foram submetidos a diferentes medidas de flexibilização que provocaram mudanças substantivas na legislação do direito do trabalho, diversificando ainda mais o, deteriorado, quadro salarial desses

profissionais”. Isso levou a uma política de perdas salariais e arrocho sem precedentes na história, decorrentes da política de contenção de gastos. Para Oliveira (2004, p. 140),

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns Estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas do processo de reforma do Aparelho de Estado tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Essa é uma questão que salta aos olhos em vários municípios brasileiros, assim como no estado do Pará, e que vem precarizando o trabalho docente e a carreira com a anuência em grande medida das instituições do poder público como: Poder Legislativo e o Ministério Público. A contratação de servidores públicos por tempo determinado para atender à necessidade temporária e excepcional “interesse público” (cf.: art. 37, IX, da Constituição Federal de 1988 e Lei nº 8.745/93) dispensa a realização de concurso público, constituindo-se uma exceção à regra do art. 37, II, da Constituição Federal de 1988, porém tem servido politicamente para atender interesses particulares e não públicos.

Tem se tornado uma prática corriqueira da gestão pública a contratação e a perpetuação desses contratos temporários, nos marcos de questões ilegais e que tem tornado mais difícil para os professores diante das incertezas da estabilidade e da aposentadoria, direito que pode ser reformulado e limitado com o aumento do tempo de idade e de contribuição para alcançar o direito. Abre-se, então, um cenário de dificuldades para os professores com a possibilidade do fim da aposentadoria especial e da restrição da estabilidade, ao passo que a Federação vem impondo legislações que, de certa forma, limitavam e retiram direitos em obediência a leis nacionais como a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

Há no Brasil por parte das entidades sindicais do setor público, um processo de defesa dos serviços, da estabilidade, da qualidade, da carreira e da remuneração contra a contratação e a contenção de salários, os privilégios e a desvalorização. Essa luta perpassa por definições e conceitos legislativo. A Lei 8.429/1992 (Lei de Improbidade Administrativa), em seu art. 2º, conceitua que **agente público** “é toda pessoa física que presta serviços ao Estado, remunerada ou gratuitamente, permanente ou transitoriamente, política ou administrativamente”. Porém, a expressão “agente público”, inclui vários segmentos do serviço público, sendo bem mais

ampla que a definição de servidor público, normalmente, adotada pelos Estatutos, que os definem como a pessoa legalmente investida em cargo público.

No contexto de luta pela valorização e defesa de direitos cabe registrar que o pagamento dos servidores públicos possuem três diferentes formas: remuneração, subsídio e salário, porém a forma mais comum tem sido, segundo Di Pietro (2005), a remuneração constituída por uma parte fixa definida em lei e outra variável que, em conjunto, formam a totalidade da retribuição recebida por eles e estão previstas nos artigos 37 a 41 da CF de 1988, que tratam das disposições gerais da Administração Pública direta e indireta.

No Regime Jurídico Único dos Servidores Federais (Lei 8.112/1990), os conceitos de remuneração e vencimento são respectivamente:

- remuneração é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei (Art. 41);
- vencimento é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei (Art. 40).

Diferente do setor privado, o setor público possui uma forma mais pragmática de pagamento de salários, produto de legislações técnicas e às vezes complexas que em muitos casos, leva o servidor ao seu completo desconhecimento e não entendimento. É interessante nesse para o Estado que não haja questionamentos de suas razões, afinal os interesses de classes deste, são antagônicos, ou seja, há uma racionalidade implícita da técnica e das leis de modo a alienar não apenas o trabalho, quanto a consciência do servidor (professor) de tudo que o seu trabalho produz socialmente. O *direito constitucional* aparece como algo estranho ao trabalhador que, em grande parte, não o compreende e contraditoriamente, não busca compreender de fato seus direitos. Quando se trata de salário, gratificações, abonos, auxílios, descontos, aposentadoria, licenças, e seus vencimentos, o servidor quase sempre recorre ao sindicato ou especialistas para compreensão do seu direito.

Para efeito de conhecimento, vejamos como a Constituição Federal de 1988 e o Regime Jurídico Único dos servidores público do estado do Pará de 1994 se manifestam acerca da redução de salário e entre os conceitos de *vencimento básico* e *vencimentos*:

O vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens de caráter permanente, é irredutível, sendo vedado o recebimento de remuneração inferior ao salário mínimo, em conformidade com o art. 39, § 3º da Constituição Federal de 1988. No entanto, devemos ressaltar que o princípio da irredutibilidade de vencimentos não é absoluto, pois é possível haver redução de remuneração nos casos de adequação de valores ao teto constitucional ou sistema de pagamentos por subsídios (art. 37, XV, da CF de 1988).

[...] a Lei nº 8.852, de 04 de fevereiro de 1994, que dispõe sobre a aplicação dos arts. 37, incisos XI e XII, e 39, § 1º, da Constituição Federal de 1988, apresenta a distinção entre os conceitos de vencimento e vencimentos: Vencimento básico ou vencimento: é a retribuição devida ao servidor pelo efetivo exercício do cargo; Vencimentos: é a soma do vencimento básico com as vantagens fixas do cargo, ou seja, é um conceito equivalente para remuneração (ALVES, 2017, p. 82).

As gratificações não são construídas de forma gratuita, elas apresentam a função de dividir e fragmentar os servidores públicos de forma a criar uma ligeira estratificação, onde nem todos tenham direito às mesmas vantagens e, para isso, foram criados critérios administrativos que compusessem a remuneração. Vejamos como Meireles (1996, p. 402) aborda a questão:

[...] vantagens pecuniárias são acréscimos de estípeúdo do funcionário, concedidas a título definitivo ou transitório, pela decorrência do tempo de serviço (*ex facto temporis*), ou pelo desempenho de funções especiais (*ex facto officii*), ou em razão das condições anormais em que se realiza o serviço (*propter laborem*), ou, finalmente, em razão de condições pessoais do servidor (*propter personam*). As duas primeiras espécies constituem os adicionais (adicionais de vencimento e adicionais de função), as duas últimas formam a categoria das gratificações de serviço e gratificações pessoais.

Cabe registrar que toda a formulação legal de remuneração no serviço público está embasada, a nosso ver, na concepção do Estado racional de Max Weber¹⁵, ou seja, o Estado Moderno Ocidental, que se diferenciou de outras formas estatais, como as de base patriarcal e patrimonial anteriores. É sob a égide de um Estado racional, no caso brasileiro, pautado em um direito racional e em uma burocracia profissional que irá se assentar o desenvolvimento do capitalismo moderno. No Estado Moderno foi decisivo o apoio dos juristas, pois, segundo ele, contrário ao Império Chinês em que o Monarca não tinha um jurista à sua disposição, no Ocidente encontrou-se disponível um direito formal, produto do gênio romano, no qual os funcionários, como técnicos administrativos, tinham o Direito como superior a tudo. Essa racionalidade, que permeou o agir da burocracia estatal moderna, possibilitou os mecanismos necessários para o desenvolvimento capitalista.

¹⁵ MAX WEBER (1864-1920) foi um importante sociólogo e destacado economista alemão. Suas grandes obras são, "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" e "Economia e Sociedade". Dedicou sua vida ao trabalho acadêmico, escrevendo sobre assuntos variados como o espírito do capitalismo e as religiões chinesas. Em termos gerais, Max Weber procurou compreender a inter-relação de todos os fatores que influíam para a construção de uma estrutura social, e em particular reivindicou a importância dos elementos culturais e a mentalidade coletiva na evolução histórica, contestando a exclusiva determinação econômica defendida por Marx e Engels.

Então, o Estado brasileiro se expressa a respeito do pagamento das vantagens ao servidor público, tecnicamente falando, “na Lei 8.112/1990, que podem ocorrer em forma de gratificações, adicionais e indenizações (art. 49)” (ALVES, 2017, p. 73). Nesse caso, distinguir gratificação de adicional foi importante, embora ambas sejam chamadas de vantagens pecuniárias, suas finalidades são diversas e concedidas por motivos diferentes. Adicional está relacionado com o tempo ou com a função, possui natureza estável e, em princípio, incide aos vencimentos. A gratificação é uma vantagem pecuniária atribuída ao servidor, sem natureza permanente, e está relacionada a certa circunstância no desempenho de suas funções como, por exemplo, falta de segurança, salubridade ou onerosidade, ou ainda pode ser concedida na forma de ajuda a alguns servidores que reúnam condições pessoais específicas previstas em lei para recebê-la.

De acordo com Alves (2017, p. 85), no magistério público na educação básica, os sistemas remuneratórios obedecerão, em termos gerais, os artigos de 37 a 41 da CF/1988 e, em termos específicos, a leis próprias. Assim sendo, os Planos de Carreira e Remuneração dos professores poderão ou não apresentar os mesmos componentes de remuneração ou vantagens pecuniárias definidas pelo Regime Jurídico Estatutário dos Servidores Federais, mas, em geral, são por ele orientados. Vale ressaltar que Carta Magna, incorpora vários dispositivos sociais, educacionais e políticos avançados, mas a efetivação de fato só será possível a partir de um processo intenso de luta e participação da sociedade civil na construção das legislações vigentes e que estariam por vir.

Os dispositivos constitucionais que normatizaram a valorização docente por meio de remuneração, só foram possíveis de fato, quando transformados em lei a partir de um intenso processo de lutas das entidades representativas dos trabalhadores desde os anos de 1980. Nos anos 1990, a reforma do Estado, pavimentou a aprovação de medidas como a Emenda Constitucional nº 14/1996¹⁶ e a Lei nº 9.424/1996 que a regulamentou e que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, ainda, a legislação infraconstitucional para o setor educação.

A luta histórica de educadores organizados em suas entidades representativas possibilitou a conquista do piso salarial profissional, que havia sido inscrito na Constituição Federal de 1988, somente retomada com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006 e da Lei nº 11.494/2007 que o regulamentou e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

¹⁶ A Emenda Constitucional nº 14, modificou os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

(FUNDEB). As políticas de fundos determinaram que, no mínimo, 60% dos seus recursos seriam destinados ao pagamento de salários do magistério. No caso do FUNDEF, se aplicou apenas aos professores do ensino fundamental. O FUNDEB, no artigo 22, assegurou o “[...] pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”.

Dentro desse contexto de lutas por legislações progressivas que atendessem os interesses dos trabalhadores, abriu-se uma questão importante.

A Emenda Constitucional nº 19/1998, no art. 39, §1º, também apresenta a distinção entre subsídio e remuneração. Para a referida Lei, subsídio é uma espécie de retribuição devida a específicos agentes públicos, definida em termos unitários e remuneração é espécie de retribuição deferida à generalidade dos servidores públicos, que admite fracionamento permanente de parcelas (ALVES, 2017, p. 85).

Com a EC nº 19/1998, em vários Estados da Federação, governos e agentes públicos, usaram diversas situações para pagar subsídios de diferentes maneiras, inclusive a despeito da própria lei, como afirma Alves (2017, p. 86):

O pagamento por subsídio vem sendo praticado em dois Estados, ou seja, em Mato Grosso, desde 2010, e em Minas Gerais, com a aprovação da Lei nº 18.975, em 2010, que passou a pagar os professores por subsídio a partir de 2011.

O pagamento de subsídios é uma forma de precarização e é necessário que compreendamos essa nova formulação de pagamento do trabalho dos professores a partir da EC nº 19/1996, pois esta estabelece uma importante diferença entre as *formas de retribuição financeira entre ocupantes de cargo público e emprego público*. Enquanto remuneração e subsídio são formas de retribuir determinados agentes públicos, como os estatutários em caráter efetivo, há, por outro lado, os que desempenham mandato eletivo ou que estão no exercício de cargo público mediante contrato temporário ou por designação de gestores públicos que serão retribuídos de forma distinta sob a denominação de salário.

No entanto se faz necessário explicitar que, em vários municípios e estados, ainda há um número de trabalhadores que estão exercendo cargo público mediante contrato temporário, por conveniência de interesses políticos e com a conivência do Ministério Público, pois a questão do concurso público para ingresso na carreira já é um fato que vem sendo violado permanentemente.

Não podemos confundir as esferas legais. Os trabalhadores ocupantes de emprego público estão sob o regime jurídico de trabalho regulado pela Lei nº 5.452/1943 e sua forma de pagamento se dá por meio de remuneração. Na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), sua forma de retribuição é designada de salário.

Na CLT temos atualmente a palavra salário com o sentido de retribuição de um serviço prestado pelo empregado por força de um contrato de trabalho. Ainda na CLT a palavra remuneração é definida como sendo “o somatório de todos os itens que compõem o seu pagamento”. Dessa forma, a diferença entre esses termos consiste em que, quando nos referimos a salário, estamos falando de algo que é estabelecido de modo contratual em contraprestação a um serviço. Isso muda bastante o sentido de remuneração, pois ela independe de contrato formal, pois, em essência, funciona como uma recompensa pela prestação de algum serviço e, ao ser somado ao salário, forma a remuneração do empregado. Assim, o salário é aquilo que está definido como valor a ser pago pela contraprestação de serviços em um contrato formal de trabalho e a remuneração é o total de todas as parcelas que o empregado recebe e que, quando somadas ao salário definido em contrato, forma a remuneração total. Essa definição está em conformidade com o caput do § 1º, do art. 457 da CLT: “Integram o salário não só a importância fixa estipulada, como também as comissões, percentagens, gratificações ajustadas, diárias para viagens e abonos pagos pelo empregador” (ALVES, 2017, p. 86).

Assim, como ressalta Alves (2017), é importante perceber que o conceito *vencimento base* para os trabalhadores estatutários é diferente de salário para os celetistas, porém podem ser considerados equivalentes, em se tratando de seus objetivos, pois visam à retribuição fixa para o trabalhador pelo exercício de determinada função.

Quanto ao conceito de remuneração, não podemos falar em equivalência, pois, no caso dos servidores públicos, nem tudo pode ser considerada parte integrante de sua remuneração, ao passo que, para os trabalhadores regidos pela CLT, a remuneração é somatório da parte fixa e de todos os outros valores que venham a ser agregados praticamente sem restrição. Nesse sentido, falar de **remuneração** para o servidor público e para o trabalhador do setor privado é bem diferente. No caso do servidor público, a terminologia remuneração é de uso mais restrito, uma vez que as partes integrantes do total de suas remunerações são mais flexíveis, o que é diferente do utilizado para os trabalhadores celetistas, onde a remuneração é mais fixa.

Aqui percebermos que a construção do salário parece com o conceito de *salário natural* de Thomas Malthus com base na **população** sobre o qual se assenta a teoria do **salário de subsistência**, que originou a teoria do fundo de salários, cuja emergência pode ser mais bem entendida através da observação das condições da estrutura econômica de uma

época, basicamente dos fenômenos demográficos e do padrão de vida dos trabalhadores. Por outro lado há, intrinsecamente, uma perspectiva de controle de acordo com a economia como bem defendia D. Ricardo quando afirmava que a evolução salarial pode operar do lado da demanda, determinada pelo ritmo e pela forma de acumulação de capital, desde que a ascensão de salários conduza a redução dos lucros.

Neste trabalho não utilizamos para efeito de compreensão do salário as definições prescritas nas legislações trabalhistas e constitucionais. Resolvemos por manter a definição sociológica e econômica prescrita nos clássicos da economia (Ricardo, Smith, Maltus e Mill) e em Marx que atribuem ao salário como *pagamento de trabalho*, como mercadoria que tem um preço e que está imbricado em todas as relações sociais de nosso tempo desde o nascimento do capitalismo. Nossa formulação se baseia na interpretação salário como recompensa inclusa no contexto de exploração, uma mediação necessária entre a força de trabalho e as determinações do capital no sentido de garantir a subsistência do trabalhador para reproduzir sua própria mão de obra.

2.3 Sobre a remuneração de professores brasileiros: o que dizer?

No caso de pagamento de professores, há determinadas particularidades que conspiram contra uma remuneração fixa e que se tornou um problema histórico. As possibilidades de os professores serem retribuídos por seus trabalhos de diferentes formas (remuneração, subsídio e salário) e, ainda, considerando as peculiaridades de relação trabalhista diferenciadas entre as várias unidades da federação, torna mais complexa uma definição simples sobre a remuneração de professores.

Camargo (2010, p. 5) discute a questão sob o seguinte ponto de vista:

[...] aquilo que a expressão “salário docente” pretensamente pretendia proclamar como algo simples representa, na verdade, uma **complexa** forma de relações, de conceitos, de legislações, de definições, de culturas escolares, de gestões político-administrativas e de lutas de uma categoria profissional em torno de interesses e evidencia a correlação de forças existentes (grosso modo, empregador e empregado) tanto no setor privado como no setor público com vistas à determinação das dimensões econômicas da condição do trabalho docente para a realização de uma atividade digna, de qualidade e de extrema relevância social.

Com isso, a tentativa de conceituar com precisão o que vem a ser remuneração docente passa, necessariamente, pela compreensão de que há vários tipos de docentes que estão a serviço de instituições públicas ou privadas, com diferentes remunerações e diferentes

níveis de formação, ou seja, que é possível níveis de ensino diferentes (infantil, fundamental e médio), com variação de carga horária, regidos por estatutos, planos de carreira ou contratos e esses vários elementos em conjunto se manifestam em variadas formas de remunerar o trabalho do(a) professor(a).

Segundo o relatório final da pesquisa sobre a remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN, envolvendo a rede estadual de ensino do Pará e rede municipal de ensino de Belém, as Remunerações Médias de professores da Educação básica da Rede Estadual de Ensino do Pará de acordo com os dados da RAIS:

(...) microdados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Ministério do Trabalho e Emprego, que possibilitou a produção tipologias de professores, decorrentes da junção das seguintes características: nível de formação; tipo de vínculo; tempo de emprego por faixa; jornada de trabalho semanal. Essas características geraram tipos de professores e conseqüentemente de remunerações médias (ROLIM, 2017, p. 21).

Os professores da rede estadual pública de ensino paraense possuem salários e rendimentos exatamente colados a essa realidade descrita acima, “remunerações médias”. Como as legislações tratam a questão salarial como remuneração docente, utilizaremos este conceito, mas não perderemos o sentido teórico político que vemos tratando desde o início deste trabalho, apenas por uma questão de nomenclatura, pois entendemos que tudo que é pago a um trabalhador pelo fruto de seu trabalho é salário.

O Relatório sobre remuneração dos professores confirma ainda:

Quanto às tipologias e remunerações médias, os dados da tabela 9 mostram que as combinações de vínculo, formação, jornada e tempo de serviço geraram 9 tipos de professores e respectivamente de remunerações médias, evidenciando que se trata de um objeto marcado pela heterogeneidade. Assim sendo, não é possível falar de remuneração no singular, mas em remunerações dos professores da educação básica da rede estadual de ensino do Pará (ROLIM, 2017, p. 23).

Nosso interesse com esses dados não é apenas olhar para o problema em si da remuneração docente, mas desvendá-la para o professor comum que não a entende e tampouco consegue interpretá-la. Buscamos demonstrar de acordo com Marx (2001) que as categorias de salário dos diferentes tipos de trabalhadores variam muito mais do que os lucros nas diversas atividades em que o capital é empregado. Desse modo, deixamos para o fim deste

capítulo as explicações que consideramos importantes para o processo de desalienação dos professores acerca do seu salário e de sua remuneração.

Gatti e Barreto (2009) coordenaram um estudo que buscou abarcar um panorama geral da remuneração docente no Brasil, que gerou o relatório intitulado “Professores do Brasil: Impasses e desafios”. O estudo foi solicitado pela a UNESCO à Fundação Carlos Chagas a respeito de um perfil amplo dos docentes brasileiros e compreende várias dimensões, como: formação docente; marcos legais dos cursos de formação; licenciaturas presenciais e a distância; currículos das instituições que formam professores; propostas de formação continuada e carreira e salário de docentes da educação básica.

Neste importante estudo, a parte referente à remuneração dos professores da educação básica foi baseada nos dados da PNAD/IBGE de 2006. Alves (2017, p. 107) assim descreve:

O relatório sobre a remuneração docente leva em consideração diversas variáveis para explicar os diferentes valores pagos aos professores no País, dentre as quais estão as diferenças de remuneração em decorrência da região em que trabalham, em face de processos de desenvolvimento econômico e social diferenciados e devido ao modelo federativo descentralizado, que permite a prática de políticas de remuneração diversas no País.

Tomamos a Constituição Federal de 1988, como marco para iniciar a discussão sobre remuneração docente, no sentido de que ela estabelece os princípios gerais que regem a educação nacional. No Artigo 206, inciso V, o ensino está vinculado à valorização docente, na forma da lei, por meio de “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e, no inciso VIII, consta a previsão de “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública”.

A CF de 1988 não traz nenhuma novidade, pois a defesa de um piso salarial para os professores tem início XIX, e tem importância em transformar uma reivindicação secular em legislação. Em 1827, no Decreto-Lei Imperial, artigo 3º, especificou-se, pela primeira vez, a remuneração do professor entre 200\$000 a 500\$000 cruzados, porém nas Constituições de 1934, 1946, 1961 e 1971, não se tipificou valores, apenas o uso do termo “remuneração condigna” (SUBIRÁ, 2012, p. 29). O texto constitucional aprovado em 1988 vai se tornar realidade apenas vinte anos depois, em 16 de julho de 2008, com a Lei n.º 11.738, isto é, se passaram vinte anos e quatro governos para que fosse aprovada uma legislação de um piso cujo valor ainda é muito inferior a outros profissionais de nível superior no Brasil. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na sua META 17 reconhece isso:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, **de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente** (grifo nosso), até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 19).

Nesse intervalo de 20 anos da aprovação da CF até a Lei do Piso, foram criadas várias legislações que buscaram amarrar critérios orientadores para a remuneração de professores. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 67, tratou da questão da valorização docente e deixou a critério dos sistemas de ensino locais a competência para legislar a respeito dessa temática. Contudo, a referida Lei fixa como garantias mínimas: o ingresso na carreira deve ocorrer exclusivamente por concurso público de provas e títulos; a garantia de aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo o licenciamento periódico remunerado para esse fim; a efetivação de um piso salarial profissional; a progressão funcional baseada no mérito; um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e, também, condições adequadas de trabalho.

Os anos de 1990, porém, foram um total fracasso em relação à criação do piso nacional dos professores. Vieira (2010, p. 80) ressalta que:

Apesar de tanto a CF de 1988 quanto a LDB de 1996 ampararem a valorização dos professores por meio de PSPN, não houve interesse político em nenhuma esfera da administração pública para efetivá-la seja federal, estadual ou municipal, no contexto dos anos de 1990. Houve no Governo de FHC uma primeira tentativa fracassada, em julho de 1994, de se estabelecer em lei o PSPN. Essa tentativa pautou-se em um acordo¹⁶ firmado no Governo de Itamar Franco, pelo Ministro da Educação Murílio Hingel e diversas instituições como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação, diversas instituições da sociedade civil organizada e a Central Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esse acordo apresentava uma proposta de piso salarial no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) para 40 horas semanais.

Como o acordo descrito acima não foi cumprido, criou-se o FUNDEF, o FUNDEB e outras legislações que visavam financiar um piso nacional. O FUNDEF trabalhou com a ideia de Salário Médio de R\$ 300,00 em valores de dezembro de 1996, valor muito irrisório, mas que levou a uma mudança visível de piso salarial que é valor mínimo a ser pago, diferente da definição de “média salarial” que dava a ideia de teto a ser pago aos professores.

Pinto (2002) denuncia que o não cumprimento por parte do Governo FHC da fórmula de cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, constante na Lei nº 9.424/1996, afetou

sobremaneira a remuneração docente. Calcula-se que, nesse período, o Ensino Fundamental deixou de receber cerca de 10 bilhões de reais de recursos federais desde 1998. A Resolução nº 03/1997, da CEB/CNE, fixou o montante de recursos a ser destinado ao pagamento dos profissionais do magistério que deveria ser de, no mínimo, 60% do FUNDEF, porém os recursos eram exclusivos para o Ensino Fundamental. Esses recursos deveriam levar em consideração o custo médio aluno-ano, entendido como a razão entre os recursos do FUNDEF acrescidos dos demais recursos subvinculados para o Ensino Fundamental e a matrícula nesse nível de ensino em cada sistema, criando um valor de referência para a definição do ponto médio da escala salarial dos profissionais da educação.

O balanço do FUNDEF pode ser resumido na fórmula “apresentei os primeiros passos, mas nada mudou”. A efetiva melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério público não promoveu melhoria nos níveis de remuneração dos professores e isso decorreu da insuficiência de recursos financeiros. Não houve aumento no volume de recursos, apenas a realocação no âmbito dos Estados, segundo Arelaro (2007, p. 12), na pesquisa sobre avaliação da implantação do FUNDEF realizada em doze estados:

[...] constatou-se que nos municípios em que os Prefeitos não pagavam sequer o salário mínimo, ou pagavam meio salário mínimo aos professores, os chamados “escravos da educação”, em termos salariais, obtiveram, efetivamente, a correção dessa injustiça. Os Prefeitos passaram, a partir de 1999, a pagar o salário mínimo. Mas para isso, não era necessário o FUNDEF, bastava o cumprimento dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, que proíbem qualquer trabalhador de ganhar menos que um salário mínimo por jornada de trabalho.

Assim, vemos que o FUNDEF nivelou os salários por baixo e em termos de remuneração os avanços foram insignificantes, particularmente em municípios pequenos. Com relação aos planos de carreira concordamos com Monlevade (2000, p. 262):

[...] nem todos os estados e municípios seguiram o estabelecido por esse Fundo, e assim a criação e ou reformulação dos planos de carreira como previsto não foi seguida sob alegação de falta de recursos. Com relação aos salários dos professores.

Em 2006, com o fim do FUNDEF, foi criado, pela Emenda à Constituição n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007, o FUNDEB, definindo responsabilidades aos Estados e Municípios em relação à política de valorização dos profissionais da educação nos seguintes termos:

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.

Sobre as Diretrizes Nacionais para aprovação dos Planos de Carreira, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de maio de 2009, apresenta um novo texto associado à remuneração dos professores, vejamos:

Art. 3º Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

O “novo velho” fundo, regulamentado em 2007, por meio da Lei n.º 11.494, deu um passo a mais na possibilidade de melhorias da remuneração dos professores quando estabeleceu, no art. 41, a obrigatoriedade de o poder público fixar, em lei específica, o piso salarial, determinando inclusive prazo para isso (até 31 de agosto de 2007). Entretanto as inúmeras greves registradas nesses mais de dez anos comprova que tanto gestores estaduais e municipais não se comprometem de fato em efetuar determinadas legislações que dizem respeito a piso e salário dos professores. Essa mesma lei, também determinou, no artigo 41, em agosto de 2007, o prazo para que o Poder Público definisse o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. O termo “Nacional” foi introduzido pela primeira ao piso salarial, alterando o art. 206, da Constituição, fixando finalmente o PSPN em lei federal.

O FUNDEB teve o mérito de fazer a ponte para aprovação da Lei 11.738/08 que instituiu o PSPN. Esse processo se deu em parte pela mobilização dos trabalhadores e suas entidades e em outro lado por uma pressão ao governo Lula da Silva que, em campanha, já havia se comprometido a aprovar a lei. Contraditoriamente, é em 2008 que explode a crise imobiliária norte-americana, abrindo uma forte recessão nos EUA, onde o governo injetou bilhões do fundo público pra salvar bancos e empresas.

O valor inicial do piso estabelecido no Art. 2º foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais. A lei não definiu o mínimo para os habilitados no ensino superior e deixou a cargo dos entes federados definirem, de acordo com o critério local. Porém a fixação dos valores do piso pela lei não impede que as unidades da federação decidam praticar valores superiores, mas impede que sejam definidos valores inferiores. Sobre a questão da carreira, a lei definiu no art. 2º, § 1º, a seguinte formulação: “[...] o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica”.

A Lei 11.738/08 tratou de definir quem são os profissionais do magistério público da educação básica e descreveu assim o profissional:

Art. 2º [...].

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

Entre a definição mais ampla do **profissional do magistério**, que inclui a docência e todas as atividades de suporte pedagógico, impõe uma contradição de identidade entre professores e as outras funções educacionais. Quando da defesa dos direitos e de fazer valer a lei, são os professores, na sua ampla maioria, que mais se mobilizam pela efetivação da Lei do Piso, não havendo por parte dos outros profissionais um sentimento de pertencimento da atividade do magistério como classe. Isso enfraquece de certo modo a unidade dos profissionais e a aplicação da legislação.

2.4 A Lei 11.738/2008 (PSPN): o início de uma nova saga

A Lei 11.738/08, aprovada em julho de 2008, é parte de um processo histórico de mais de cem anos de lutas e ações dos professores brasileiros. De acordo com Fernandes e Rodrigues (2011, p. 89),

Considera-se que a promulgação da Lei n. 11.738/2008 representa um momento histórico de condensação das lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país. Com efeito, trata-se de um processo que remonta ao século XIX e que só se efetivou na primeira década do século XXI, porque só então as condições objetivas e subjetivas se fizeram concretas.

Aprovada em 2008, a Lei 11.738 institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica no Brasil. Foi inegavelmente uma conquista relativa dos professores, pois ao mesmo tempo em que trouxe no seu conteúdo avanços importantes como parte das lutas históricas dos movimentos de professores em nível nacional, sua aplicação em muitos estados revelou contraditoriamente retrocessos.

A contradição entre uma lei nacional e as legislações estaduais, combinada com os interesses políticos locais, limitou em muitos casos a aplicação real da Lei 11.738. O fato de não existir uma carreira nacional e tampouco um único salário tornou a aplicação da lei num processo doloroso, difícil e conturbado, elevando inclusive o número de greves nos primeiros cinco anos após a aprovação da lei. Na rede estadual de ensino público do Pará ocorreram greves em 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 e 2015.

A Lei 11.738 (Lei do Piso), desde sua origem, acabou por orientar as campanhas salariais em todo o país, pois ela assegura o reajuste do piso no mês janeiro de cada ano. O piso foi constituído para a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, obedecendo-se a proporcionalidade em casos de jornada diferenciada e composta em, no máximo, 2/3 em sala de aula e, o mínimo, de 1/3 em atividades extraclasse (planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático, elaboração de provas, etc.). A lei foi uma imposição do Estado (governo) sob o mantra de “diálogo com a sociedade”, o professor (trabalhador), alienado em relação ao produto de seu trabalho, não discutiu e nem decidiu sobre o conteúdo da legislação.

A lei do piso foi o objeto mediador entre os professores brasileiros que atuam na educação básica e o governo Lula da Silva do PT já no seu segundo mandato. Foi produto de interesses e conflitos que marcaram a característica do governo do PT: a conciliação de classes (capital x trabalho) e o controle dos sujeitos coletivos e seus interesses de classe. A lei

reabriu a discussão sobre o financiamento, de como garantir o pagamento do piso aos professores. A discussão sobre a aplicação da lei entre União, Estados e Municípios esbarrou na questão de falta de recursos suficientes para garantir seu cumprimento. Diante do impasse, o MEC, através da Portaria nº 84/2009 (relativa à integralização do valor do piso salarial nacional), publicada em 29/05/2009, definiu que Estados e Municípios devem atender, cumulativamente, os seguintes requisitos para obterem recursos para a complementação do PSPN:

Aplicar pelo menos 30% (trinta por cento) da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE), de acordo com os dados apurados pelo Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope); II) preencher completamente as informações requeridas pelo Siope; III) cumprir o regime de gestão plena dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (§ 5o, art. 69 da LDB), ou seja, possuir o órgão da educação como gestor dos recursos; e IV) apresentar planilha de custos detalhada, demonstrando a necessidade e a incapacidade para o cumprimento do valor do piso; V) apresentar majoritariamente matrículas na zona rural, conforme apurado no censo anual da educação básica (BRASIL, 2009).

Embora a resolução do MEC tivesse o “interesse” de fazer com que os entes federados cumprissem com o dispositivo da lei do piso, vários Estados e Municípios não cumprem com a normativa até os dias atuais. No caso do Pará, isso ficou evidente durante as greves ocorridas desde a aprovação da lei, onde o governo do Estado (na figura de Ana Julia Carepa – PT e Simão Jatene – PSDB) utilizaram sempre o discurso de que os limites orçamentários e do FUNDEB não possibilitavam o pagamento integral do piso, mesmo no limite das exigências da Portaria nº 84/2009.

Esse embate entre professores e o Estado brasileiro, nos seus entes federados, demonstrou a incoerência do poder público com as legislações outrora aprovada, tornando este um dos principais violadores da lei já constituída no chamado “Estado Democrático de Direito”. Em artigo publicado em 12/04/2016, Fernanda Barth (2016, p. 1) é certa a esse respeito:

Hoje temos no Brasil uma Constituição Federal híbrida, entre o Estado de Direito, garantidor dos direitos fundamentais individuais, e o Estado Social, garantidor do bem-estar e de uma série de direitos como saúde, educação, moradia, alimentação, trabalho, etc. É uma Constituição feita de leis que não chegam a ser leis, mas princípios que devem ser alcançados, ou leis imperfeitas, que não tem como serem cumpridas em sua totalidade, criando problemas jurídicos quase insolúveis. É uma Constituição complexa, eivada de ideologia, que tornou o Estado um ente onipresente e onipotente, que deve tutelar a sociedade de forma paternalista.

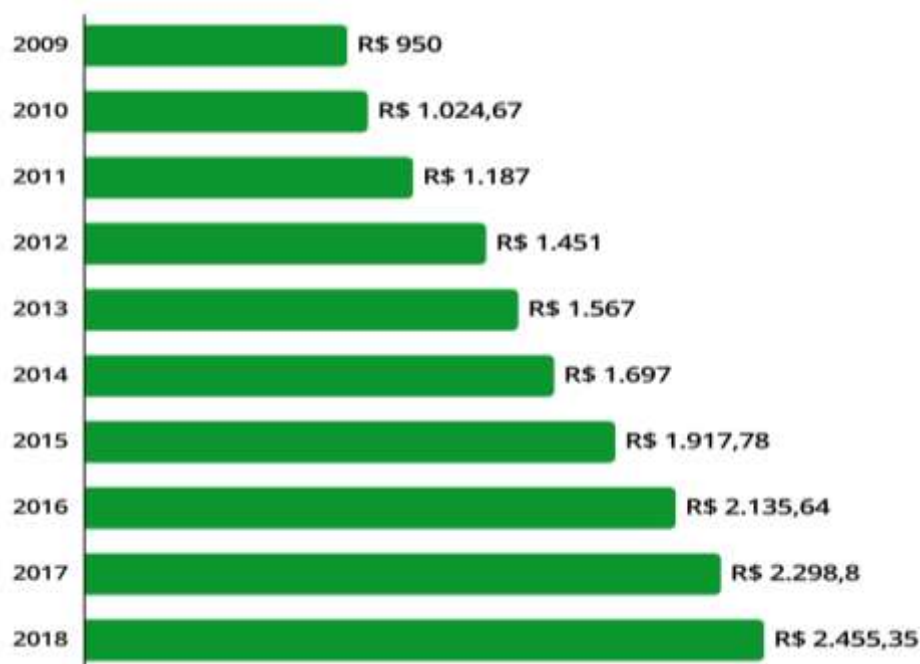
A incoerência da lei e o papel do Estado demonstram que a legítima interpretação de Marx continua atual, pois o descumprimento da lei se assenta nos interesses de classes muito evidente. Resumindo a definição de Marx (1993), “[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Ao passo que, na medida onde os interesses da burguesia estão ameaçados, não há nenhum pudor em se descumprir legislações, o mesmo não vale para os trabalhadores que devem cumprir e fazer valer a força da lei.

Numa outra dimensão da lei do piso é importante que analisemos a evolução dos valores anuais e os percentuais de variação, para buscarmos uma discussão mais de fundo sobre as incongruências do Estado Brasileiro. O piso salarial dos docentes é (ou deve ser) reajustado anualmente, seguindo as regras da Lei 11.738/2008, no mês de janeiro de cada ano, mas não é assim que vem acontecendo. O piso é o valor mínimo a ser pago aos profissionais em início de carreira, com formação de **nível médio** e carga horária de 40 horas semanais, todavia o registro desses dez anos de vigência da lei, há inúmeras incongruências por parte dos governos e prefeituras nacionalmente.

A aprovação da Lei, em seu Art. 2º, estabeleceu o valor inicial de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, sem definir o mínimo para os habilitados em ensino superior, ficando a critério de cada ente federado. Assim, o estabelecimento dos valores do piso salarial pela lei no mês de janeiro de cada ano não impediu que os entes federados decidissem praticar valores superiores mesmo que não seja regra, porém impediu que fossem definidos valores inferiores.

O gráfico 1 abaixo apresenta a evolução do valor do piso nesses dez anos:

Gráfico 1 – Valores do Piso Salarial Nacional do Magistério



Fonte: Ministério da Educação.

De 2009 a 2018, o crescimento do piso foi de R\$ 1.505,35, ou seja, um valor percentual foi de 177,38%, acima da inflação dos últimos 10 anos, porém distante de ter sido o mesmo valor repassado aos salários dos professores. Isso se confirma na rede estadual de ensino do Pará e na maioria das redes municipais de ensino.

Ainda não temos dados para fazer uma avaliação mais abrangente da aplicação da Lei 11.738/08, tanto no aspecto nacional quanto estadual, mas é possível chegar à conclusão de que os valores previstos na lei não foram suficientemente praticados pelos gestores públicos. Se o prazo estipulado para o pagamento do PSPN (1º de janeiro de 2009) fosse praticado efetivamente pelos gestores públicos de forma progressiva e proporcional, tendo seu valor integralizado, não temos dúvidas que haveria crescimento dos salários dos professores, mas essa realidade não ocorreu.

Ainda que limitada e contraditória, a lei do piso sofreu ataques durante a sua vigência e foi questionada pela sua constitucionalidade por governadores de cinco estados (Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina) através de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN). O embate jurídico só foi resolvido três anos após a aprovação da lei em favor da União, através da decisão do Supremo Tribunal Federal de 21 de abril de 2011:

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou na tarde desta quarta-feira (27) recursos (embargos de declaração) apresentados por quatro

Unidades da Federação (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará) e pelo Sindicato dos Servidores e Empregados Públicos do Município de Fortaleza (Sindifort) contra a decisão da Corte na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4167, que considerou constitucional o piso nacional dos professores da rede pública de ensino. Após o debate sobre os argumentos trazidos nos recursos, a maioria dos ministros declarou que o pagamento do piso nos termos estabelecidos pela Lei 11.738/2008 passou a valer em 27 de abril de 2011, data do julgamento definitivo sobre a norma pelo Plenário do STF (STF, 2013).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defende a manutenção das regras atuais da Lei do Piso, sobretudo dos cálculos de reajuste. Todavia o drama sobre pagamento e cumprimento da lei segue em vigor. Foi criado, em 2015, o Fórum Permanente para Acompanhamento da Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Nacional, com o objetivo de discutir formas mais sustentáveis de pagar os professores, porém esse fórum somente se reuniu pela primeira vez em 12 de janeiro de 2017. Participaram do fórum representantes do MEC, Estados, Municípios e trabalhadores, com o objetivo de discutir mudanças para garantir o pagamento do piso, mas, de fato, nada mudou.

A melhoria da remuneração dos professores faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE), lei que prevê metas até 2024. Até 2020, de acordo com a meta 17, os docentes terão que ter rendimento equiparado ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, mas não é o que se desenha no cenário de incertezas políticas e econômicas do país. Por outro lado, entidades como a UNDIME defende que é preciso rever a fórmula de cálculo do reajuste, que hoje “leva o gestor a uma situação que impossibilita fazer o pagamento”, uma vez que cresce acima do aumento dos repasses do FUNDEB, principal fonte para o pagamento dos salários, nas palavras do presidente, Alessio Costa Lima.

O atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, que tomou posse no dia 01/01/2019, vem defendendo um projeto educacional “sem doutrinação e sexualização precoce” e baseado nas propostas do “Escola sem Partido”, considera que deve haver mudanças no texto da lei do piso no que se refere à política de reajuste nos termos do art. 5º da Lei nº 11.738/08. Desde 2009, a referência valor do piso deve ser fixada pelo percentual de crescimento do Valor Mínimo Anual por Aluno (VAA). A CGU Controladoria-Geral da União na nota técnica nº 36/2009, estabeleceu que esse percentual devesse ser calculado utilizando o crescimento apurado entre os dois anos de exercícios consecutivos mais recentes do VAA, ou seja, os reajustes deveriam ser processados com base no critério fixado pela Lei. Porém, há setores no atual governo, que defendem mudanças no texto, atualizando de acordo com a inflação, baseada no IPCA. Caso vigorasse essa regra desde o início, a situação salarial dos professores

seria bem inferior ao que é hoje. Veja o exemplo exposto como seria até 2016, se utilizássemos como referência o IPCA na tabela abaixo:

Tabela 4 - Evolução do PSPN de 2009 a 2016

Ano	Piso Salarial (Em R\$)	Percentual de reajuste (%)	Inflação a ser reposta no salário – IPCA (%)	Ganho real (%)
2009	950,00	Ano em que começou a vigorar o piso		
2010	1.024,67	7,86	4,31	3,55
2011	1.187,14	15,85	5,91	9,94
2012	1.451,00	22,22	6,50	15,72
2013	1.567,00	7,97	5,84	2,13
2014	1.697,39	8,32	5,91	2,41
2015	1.917,78	13,01	6,41	6,6
2016	2.135,64	11,36	10,67	0,69
Total				41,04

Fonte: Site Amazonas Atual, 2016¹⁷.

É preciso esclarecer que, apesar do crescimento dos valores do PSPN, ainda hoje os professores recebem o equivalente a 54,5% do salário das demais carreiras com escolaridade equivalente, ou seja, de nível superior. A CNTE vem chamando a atenção que a Lei nº 11.738/2008 tem sofrido “[...] múltiplos ataques e interpretações por parte dos gestores públicos, além de ser solenemente ignorada por outra parte significativa desses agentes” (CONSELHO NACIONAL..., 2014, p. 7). Desse modo, se comprova que há diversos gestores que atuaram no sentido de não implementar a lei do piso e isso indica que a batalha pela realização da mesma seguirá no próximo período.

A defesa de um salário digno aos professores brasileiros continua sendo a principal pauta dos sindicatos da categoria em todo o território brasileiro.

Os professores brasileiros, historicamente, lutaram pela aprovação do piso salarial com os objetivos de valorizar o trabalho docente, combater as desigualdades regionais tanto quanto as salariais, e defender o pagamento de salários que respeitem a dignidade dos trabalhadores da educação, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino (FERNANDES; RODRIGUES, 2011, p. 96).

Todavia, até o momento, a luta pela valorização do professor por meio de uma legislação segue e terá novos desafios pela frente. O fato de ter sido aprovada a Lei nº 11.738/2008 não significou o fim da luta. Um dos desafios com o qual o magistério tem que conviver é o modelo federativo adotado pelo país. O federalismo brasileiro se sustenta na autonomia dos entes federados, por um lado, e na interdependência entre eles, por outro

¹⁷ Disponível em: <http://amazonasatual.com.br/piso-salarial-dos-professores/>. Acesso em 14 dez. 2018.

(ABRÚCIO, 2006). Mesmo sendo uma luta de mais de 150 anos, desde o império, deverá seguir por um longo período.

2.5 A Lei 11.738/2008 e a luta pela valorização dos professores paraenses

No ano de aprovação da lei do PSPN, governava o Pará Ana Julia Carepa, do PT. O ano de 2008 já seria marcado por uma importante greve no primeiro semestre que enfrentou grande truculência por parte do governo do Estado à época. No ano de 2009, os professores, juntamente com os trabalhadores em educação pública, realizam greve por melhores salários e condições de trabalho e, desde então, começou a se efetivar, de fato, a discussão sobre o PCCR, já incorporando elementos contidos na Lei 11.738/08. Em 2010, depois de uma longa greve foi aprovado o PCCR, após muitas discussões e embates, entre eles o tema da jornada contida na Lei do Piso que, naquele ano, se encontrava judicializada por alguns também a partir de uma greve estadual da categoria de profissionais de educação.

De acordo com Alves (2017), a posição do governo do PT de esperar a decisão do supremo sobre a ADIN, atrasou o pagamento do PSPN para os professores em 2010, e elevou o desgaste político para o Governo de Ana Júlia, por entrar em contradição com o discurso apresentado em sua campanha de valorização dos servidores públicos estaduais. Esse e outros atropelos por parte do governo representaram evidentes elementos de sua não reeleição nas eleições de outubro.

Assim, tanto a implementação do PCCR quanto o pagamento do PSPN ficaram a cargo do governo de Simão Jatene, do PSDB, que assumiu o governo em 2011. Na política salarial do “novo governo”¹⁸, embora tivesse como marca o cumprimento da Lei 11.738/08, as expectativas foram frustradas, pois foi alegado não haver disponibilidade orçamentária para realizar o pagamento do piso nacional, em virtude de dificuldades fiscais e dívidas a pagar que inviabilizavam a efetivação da lei. Sobre a criação de leis que ficaram pendentes e que regulavam pontos específicos do PCCR dos professores da rede estadual, como gratificações, jornada de trabalho e aulas suplementares, o governo foi moroso, lento e parcial.

Jatene governou de 2011 a 2018, porém, no exercício do mandato de 2011 a 2014, só veio a efetivar o valor do piso em 2013, deixando uma dívida retroativa grande com os professores, devida até os dias atuais. Outra questão importante é que os primeiros valores do piso nacional, tanto de 2009 (R\$ 950,00), quanto de 2010 (R\$ 1.024,67), não tiveram nenhum

¹⁸ Utilizamos aspas no governo de Simão Jatene como “novo governo”, pois ele já havia governado o Estado de 2003 a 2006, quando sucedeu o governo de Almir Gabriel.

efeito sobre a remuneração dos professores estaduais, em função de o governo petista aguardar a decisão da constitucionalidade da lei. No entanto, com a decisão do STF, no dia 27 de abril de 2011, em favor da validade constitucional da Lei do Piso, o governo do Estado teve que garantir, no ano de 2011, o reajuste do piso em 15,84%, realizado em outubro, que elevou o valor para R\$ 1.187,00.

Entre os anos de 2008 a 2018, último ano do governo, Jatene foram realizadas sete greves na rede estadual de ensino, que tiveram na pauta salarial e no PSPN a questão central. Tanto no governo do PT quanto do PSDB houve grandes dificuldades de negociação acerca do conteúdo da lei, e as greves foram sinais evidentes dessa dificuldade. Em 2015, os professores fizeram novamente greve pelo pagamento do PSPN e também pelo cumprimento das cláusulas estabelecidas na greve de 2013, descumpridas pelo governo. Foi uma das maiores greves de trabalhadores em educação da rede pública de ensino que por motivos políticos “legais”, levou o governador a judicializar a greve, cortando o ponto, descontando faltas de greve com base na decisão de que a greve foi julgada abusiva.

Nos anos de 2016 a 2018 não houve pagamento do piso aos professores por parte do governo Simão Jatene e, somando as dívidas dos retroativos anteriores, o governo deve valores elevados aos mais de 24 mil docentes de carreira da SEDUC. Em 2016, o Pleno do Tribunal de Justiça do Estado julgou favoravelmente, por 22 votos a favor e nenhum contra, o Mandado de Segurança impetrado pelo SINTEPP, exigindo o pagamento imediato do piso profissional do magistério de 2016 de R\$ 2.135,64, porém, o governo recorreu.

O Governo do Estado contestou a ação, alegando a inexistência de direito, ressaltando a ruptura do equilíbrio federativo, bem como a falta de previsão orçamentária para o pagamento requerido pelos professores. No entanto, no entendimento da relatora, não há nenhuma ruptura do Pacto Federativo (TJPA DETERMINA..., 2016, p. 1).

A desembargadora e relatora do processo, Maria de Nazaré Saavedra Guimarães, nos autos do processo respondeu:

Quanto à alegação de ausência de previsão orçamentária para fazer face ao pagamento pleiteado pelo impetrante, observa-se que o artigo 5º da Lei nº 11.738/2008 previu que a atualização do valor do piso ocorreria desde o mês de janeiro/2009, o que se conclui que a Administração Pública teve tempo suficiente para organizar-se diante desse impacto de natureza orçamentária, sendo inaceitável que após sete anos do início do prazo para cumprimento da referida norma, o Estado alegue a ausência de condições financeiras para tal implemento (TJPA DETERMINA..., 2016, p. 1).

A mesma batalha jurídica veio à tona novamente em 2017, com a publicação do novo piso de R\$ 2.298,80 (reajuste de 7,64%), porém a justificativa do governo do Estado, além de buscar razões orçamentárias, passou a ser amparada em outro argumento jurídico. No site do G1 Pará, de 01/02/2017, a Secretária de Administração Alice Viana responde:

Se concedido este reajuste no vencimento-base, os cofres do Estado terão um impacto da ordem de R\$ 41,5 milhões ao ano com ativos e inativos. Esse valor, no entanto, não é coberto pelos recursos do Fundeb, que sequer é suficiente para arcar com as despesas atuais, quanto mais um cenário de maior despesa com pessoal. (...) a remuneração média de um professor da rede estadual de ensino com 200 horas é de R\$ 4.694,12, valor superior ao novo piso do magistério (SINDICATO COBRA PAGAMENTO..., 2017, p. 1).

Vimos, portanto, que o governo de Simão Jatene do PSDB, utilizou não apenas o argumento orçamentário para não pagar o piso salarial dos professores, mas afirma a tese de que o governo já paga o piso, utilizando a *remuneração como referência*, ou seja, todos os proventos percebidos pelos professores, e não o salário base, como determina a lei no seu conteúdo, onde o valor do piso é o salário base para uma jornada de 40 horas. O SINTEPP contestou os números, afirmando que os valores citados levam em consideração a gratificação de escolaridade e o pagamento do piso não é cumprido no vencimento-base da categoria, como determina a lei.

Em 2017, a dívida acumulada com os professores em função do não pagamento do piso já ultrapassava a quantia de 200 (duzentos) milhões de reais, segundo as palavras da Secretaria de Administração na época, Alice Viana. O governo seguiu argumentando até o fim de seu mandato em 2018, que não havia disponibilidade orçamentária para pagar o PSPN dos anos de 2016, 2017 e 2018, sobretudo o retroativo, que remonta a 2011.

Outra questão que ganhou evidência nas lutas salariais dos professores da rede estadual de ensino do Pará, desde a aprovação da Lei Federal 11.738/08, foi a *jornada de trabalho*. Até 2010, a jornada era regulamentada pelo Estatuto do Magistério (Lei Estadual nº 5.351/1986). A partir de 2011, passou a ser regida pela Lei Estadual 7.442/2010, que instituiu o PCCR. Em 2014, foi aprovada a Lei Estadual 8.030/14 que “Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que tratam os arts. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010”.

Em 2019 deve ser aplicada a jornada de 1/3 da Lei Federal 11.738 referente à atividade extraclasse, assim como foi disposto no Art. 3º da Lei Estadual 8.030/14 nos parágrafos 3º e 4º:

§ 3º A hora-atividade, de que trata a Lei Federal nº 11.738/2008, deverá ser implementada na fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, em até quatro anos da vigência desta Lei. § 4º Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de implementação da hora-atividade prevista no parágrafo anterior.

Assim, fica visível que foram mais de dez anos para a implementação da jornada contida na Lei do PESP, e que essa não é uma questão menor, pois tem relação direta com a valorização dos professores e com os salários, sobretudo porque se reflete na questão da *hora-atividade* e nas *aulas suplementares* que iremos discutir no item a seguir.

2.6 Jornada de trabalho docente e legislação: “tempo é dinheiro”

A jornada de trabalho docente foi construída com base em normas internacionais. A jornada de 40 horas semanais remonta à luta contra a exploração do trabalho desde o século XIX e que foi efetivada na forma de lei no século XX. O trabalho docente possui uma natureza material e imaterial, quer dizer, não um trabalho produtivo, e forma mão de obra para a produção econômica. Nesse sentido, sua jornada concebe: atividade com o aluno e atividade extraclasse (sem a presença do aluno). Vejamos:

A Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

No Brasil não há uma única jornada aplicada aos professores, há sim inúmeras jornadas dependendo do nível, estado, modalidade de ensino, série que o docente está inserido, havendo inúmeras desigualdades e diferenças. Segundo relatório divulgado pela OCDE em 2014, o professor brasileiro é um dos que mais trabalha, se comparado com diversos países do mundo. Os dados revelam que o docente brasileiro gasta 25 horas por semana só dando aulas, um percentual 24% maior do que outros 30 países analisados.

Os professores brasileiros de escolas de ensino fundamental, gastam, em média, 25 horas por semana só com as aulas. O número é superior à média de aproximadamente 30 países, como a Finlândia, Coreia, Estados Unidos, México e Cingapura. Lá, os professores gastam, em média, 19 horas por semana ensinando em sala de aula, ou seja, um percentual 24% menor. O posição brasileira é inferior apenas à do Chile, onde os professores gastam quase 27 horas em aulas.
[...]

Os dados foram obtidos junto a mais de 14 mil professores brasileiros e cerca de 1 mil diretores de 1070 escolas públicas e privadas de todos os estados do País. Os docentes e dirigentes responderam aos questionários da pesquisa, de forma sigilosa, entre os meses de setembro a novembro de 2012. Cada questionário tinha cerca de 40 perguntas (LIRA, 2014).

Os dados são evidentes sobre a jornada de trabalho no Brasil e revela uma situação vexatória a que são submetidos os professores da educação básica em todo o país. Em matéria vinculada pelo jornal folha de São Paulo no dia 30/06/2015 cujo título é “Quatro em dez professores fazem jornada extra para compor renda”, demonstra o quanto a desvalorização profissional eleva e aumenta a jornada de trabalho dos professores na forma de “bicos” ou outros vínculos de trabalho formal e informal. O trabalho docente e a jornada de trabalho dos professores da educação básica são diferentes entre estados e municípios, possuem peculiaridades e particularidades, tanto nas legislações, quanto na sua forma e natureza¹⁹.

Aqui cabe uma primeira explicação sobre o assunto. **Jornada de trabalho** é o período diário, semanal ou mensal que o trabalhador exerce em seu local de trabalho, empresa ou órgão público. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a jornada de trabalho é de 8 horas diárias e 44 horas semanais, com garantia do descanso semanal, aposentadoria, direito a férias, seguro desemprego, licença maternidade, entre outros direitos adquiridos. A jornada permite a aplicação de hora extra²⁰, que não tem limite regulamentado, seja semanal, mensal ou anual, elevando ainda mais a exploração do tempo de trabalho, tais como: o banco de horas, o trabalho por produção e metas, etc.

A despeito de a Constituição Federal de 1988 ter determinado, em seu artigo 7º, inciso XIII, a “duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais”, não vale para os professores das redes públicas, pois estes possuem o famigerado “benefício” da “acumulação remunerada de cargos” sem nenhuma limitação legal para a duração da jornada de trabalho, levando a que uma ampla parcela da categoria possua mais de um vínculo de trabalho.

Assim, quando a Constituição Federal permite a “acumulação remunerada de dois cargos públicos”, sem limitação legal da jornada de trabalho total, ela acaba por incentivar o aumento indiscriminado da jornada de trabalho dos profissionais da educação e da saúde, sempre vendidos como as prioridades nacionais (SALA, 2015, p. 1).

¹⁹ Ver SALA, Mauro. Jornada extra de trabalho é realidade para mais de 40% dos professores no país. Esquerda Diário. 14 jul. 2015. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Jornada-extra-de-trabalho-e-realidade-para-mais-de-40-dos-professores-no-pais>. Acesso em: 14 dez. 2018.

²⁰ Desde a Constituição Federal de 1988, a hora extra é livre e por não haver nenhuma regulamentação, vem ficando a cargo da empresa ou órgão público a maneira como aplicá-la.

Ainda que haja na forma legal das jornadas de trabalho, o período de repouso, refeição e o tempo despendido pelo trabalhador até o local de trabalho, para muitos professores essa realidade não existe, quer dizer, tudo é muito corrido e até os finais de semana muitas vezes são utilizados para atividades do trabalho. Há legislações no mundo em que a jornada de trabalho legal varia entre 36 a 44 horas semanais. No Brasil, além da jornada legal de 44 horas semanais se pratica um alto número de horas extras sem nenhuma regulamentação devida.

A jornada média **legal** dos professores brasileiros, que atuam na educação básica, é de 40 horas semanais, porém esta oscila para baixo e para cima principalmente no que tange à busca pelo aumento da remuneração e dos rendimentos. A isto se soma o tempo de trabalho, os docentes trabalham para além da sala de aula, com elaboração de provas, materiais didáticos, participação de reuniões, manifestações por direitos, formação continuada, produção de plano de aulas, correção de provas, lançamento de notas que ampliam seu tempo em grande medida.

É notório o fato de que a maior parte dos professores brasileiros situados na educação básica também trabalham em mais de uma unidade de ensino.

No Brasil, cerca de 40% dos mais de 2 milhões de professores da educação básica dão aulas em cinco ou mais turmas. E aproximadamente 20% deles ensinam em pelo menos dois estabelecimentos. Já em São Paulo, 26% dos professores dão aulas em duas escolas. Os dados são do Censo Escolar 2013 divulgados no início deste ano pelo MEC (LIRA, 2014).

E essa relação salário-jornada é contraditória e desigual de acordo com o local que se encontra o professor. Há Estados em que a jornada é abaixo da média, porém os salários são muito baixos, como é o caso do Rio de Janeiro e da Paraíba. Essa situação leva geralmente o professor a buscar outra atividade para complementar a renda. Há ainda outros locais como o Distrito Federal, onde o salário é um dos melhores do Brasil para uma jornada de 30 horas semanais, servindo como uma referência positiva nacional. Por outro lado, os docentes brasileiros que trabalham na educação básica recebem salários muito menores que muitos profissionais de nível superior, e quando comparamos isso à educação infantil aumenta a diferença salarial. Nessa discussão, cabe destaque a feminização da mão de obra, isto é, mais de 90% dos professores da educação infantil são mulheres e é nas séries iniciais que se concentram os salários mais baixos.

A valorização profissional das(os) professoras(es) não é possível sem a aplicação de salário digno (acima do piso nacional), carreira atraente, jornada compatível com os afazeres

escolares, que não obrigue os docentes a terem que trabalhar em mais de uma unidade escolar, garantindo a presença de todos os profissionais em cursos de formação inicial e continuada. A valorização pressupõe a elaboração e condução dos projetos político-pedagógicos das escolas e a participação política do educador, passa por condições adequadas para realização do trabalho, assim como o combate à superlotação das salas de aula de modo a garantir a plenitude do exercício da docência, tornando a profissão atrativa para a juventude. Essa proposta só tem sentido com a garantia de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, contrários às políticas neoliberais de retirada de direitos.

2.6.1 JORNADAS DE TRABALHO E SALÁRIO NO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E NO PPCR

Como vimos anteriormente, os anos de 1980 representaram para os trabalhadores brasileiros uma década de lutas e conquistas fundamentais. Nessa perspectiva e contextualização se inserem a aprovação da Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que instituiu o Estatuto do Magistério do Estado do Pará, significando um passo importante na luta pela valorização dos professores paraenses na perspectiva não só da remuneração como de uma regulamentação necessária, nos marcos de um sistema jurídico, político, econômico e social. Nisso concordamos com Chagas (2011, p. 100), quando analisa:

Foi visto que o direito, empurrado e encurralado pela luta de classes, pode consagrar vantagens, conquistas, avanços importantes para os trabalhadores, ainda que isto cause profunda resignação a burguesia. O direito, portanto, pode (e deve) ser utilizado como um instrumento *meio* para proteger os trabalhadores das investidas burguesas; e também para impor novas concessões, sempre em perspectiva de impulso aos métodos da luta da classe operária – os únicos com possibilidade de arrancar vitórias tanto no terreno imediato quanto no histórico.

Mesmo limitadas, as legislações conquistadas são produto de questões intrínsecas à luta de classes e da relação de forças históricas. A aprovação do Estatuto do Magistério já apresentava nas disposições preliminares normativas que ainda não faziam parte de nenhuma lei até então a respeito do magistério estadual. Vejamos na citação dos artigos:

Art. 1º - Este Estatuto estabelece o regime jurídico e estrutura a carreira do pessoal do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus.

Art. 2º: O Estado do Pará deverá assegurar ao Pessoal do Magistério Público Estadual: I - remuneração condigna e pontual; II. - aprimoramento da qualificação; III - igualdade de tratamento para efeitos didáticos e técnicos; IV - progressão ascensão na carreira, obedecida a qualificação crescente; V -

incentivo à livre organização da categoria, como forma de valorização do Magistério participativo; VI - outros direitos e vantagens compatíveis com as funções do Magistério.

O texto da lei, embora muito progressivo, serviu de letra morta em várias ocasiões desde a sua aprovação, principalmente naquilo que tange à *progressão e ascensão na carreira, obedecida a qualificação crescente*. A burocracia da SEDUC em muitas situações impunha travas que impedia a progressão funcional e os governos faziam ouvido de mercador quando questionados pelas greves e pelo sindicato acerca da aplicabilidade da lei no sentido pleno. Muitos servidores utilizaram do exercício jurídico do direito garantido para efetivá-lo, exatamente pela negligência do Estado em garanti-lo.

No que se refere à fixação do cargo de professor, o Art. 5º estabelece critérios a partir da qualificação dos docentes, ou seja:

A remuneração dos ocupantes de cargos do magistério será fixada em função da maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização, especialização, independentemente do grau de ensino em que atuem.

Ou seja, se condiciona o salário à maior qualificação estabelecendo aí um critério meritocrático, submetido ainda à burocracia da SEDUC e sua inoperância técnica e funcional.

Sobre a jornada de trabalho, tema controverso e polêmico, a Lei 5.351/1986 é bem clara quanto à jornada de trabalho no magistério diferente da seguinte maneira:

Art. 50 - A jornada de trabalho do professor nas unidades escolares de 1º e 2º graus será fixado em regime de 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º - Aos professores com jornada de trabalho fixada em 20 (vinte) ou 30 (trinta) horas semanais poderão ser atribuídas, pelo titular da Secretaria de Estado de Educação, **horas-aulas suplementares** [grifo nosso] de até o máximo de 09 semanais e as com jornada de trabalho estipuladas em 40 horas semanais, até 8 (oito) horas semanais.

E quando houver necessidade de extrapolação da jornada de trabalho, o artigo 37 também normatizou:

Art. 37 - Será concedido pró-labore²¹ ao professor do quadro permanente ou suplementar, excepcionalmente, quando, por necessidade de serviço, sua

²¹ O termo pró-labore significa, em latim, "pelo trabalho" e corresponde à remuneração deste administrador por seu trabalho na empresa. Refere-se à remuneração de sócios por atividades administrativas, sendo opcional e diferente da distribuição de lucros ou dividendos. Dentro do contrato social de uma empresa existe a figura do administrador, que pode ser apenas uma pessoa entre os

carga horária [grifo nosso] ultrapassar a que ele tiver sido fixada nos termos do Art. 50 deste Estatuto e não atingir a imediatamente superior quando for o caso.

Os artigos 37 e 50 merecem uma reflexão à parte, pois na sua aparência se apresenta como um Cavalo de Tróia²², um engodo, que legalizou uma forma de pagamento que permanece até os dias atuais sem maiores grande ônus ao Estado, que diminui direitos trabalhistas. O artigo 37 legaliza o pró-labore como pagamento de atividades extras (horas extras) que vai se tornar uma prática corriqueira no sistema de ensino, pela carência de professores, ao mesmo tempo em que, na forma de pagamento de um serviço, retira outros direitos trabalhistas como forma de ampliar a jornada, pagando um valor da hora-aula sem relação ao 13^a salário, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), férias, etc.

Fica evidente a manobra por parte do Estado, ainda no governo de Jader Barbalho, no sentido de amarrar gastos e subtrair direitos na própria formulação da lei. Nesse caso percebe-se uma alienação política dos sujeitos envolvidos, pois:

[...] o desinteresse por todas as questões políticas; o pouco interesse em acompanhar ou investigar os atos dos governantes e ainda confiar cegamente o seu destino a alguns líderes políticos, pois afinal, em sua visão “são eles que entendem de política e então farão o melhor para o bem de todos”. Enfim, ele não questiona e nem avalia o desempenho dos gestores públicos e entende exercício do voto eleitoral mais como um peso e não como um direito legítimo ou mesmo como um passaporte para a mudança e assim, não reconhece e nem valoriza a força de que realmente dispõe (FAROL POLÍTICO, 2012).

O artigo 50 fixou três jornadas, 20, 30 e 40 horas semanais, que representam 100, 150 e 200 horas mensais, conforme tabela abaixo:

Tabela 5 - Jornada de trabalho de acordo com o Estatuto do Magistério – Lei nº 5.351/1986

sócios ou mesmo todos os sócios. Na ótica das legislações trabalhistas brasileiras, o pró-labore é muito diferente daquilo que se denomina como salário. Sobre ele não existem regras obrigatórias em relação ao 13^a salário, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), férias etc. Neste caso, todos os denominados benefícios trabalhistas são opcionais, intermediados por meio de um acordo entre a empresa e o administrador. Por exemplo: ambos podem estabelecer em um contrato que o administrador receba as férias, mas não ganhe um 13^o salário. (Disponível em: <https://blog.contaazul.com/o-que-e-pro-labore/>)

²² “O Cavalo de Troia foi um grande cavalo de madeira construído pelos gregos durante a Guerra de Troia, como um estratagema decisivo para a conquista da cidade fortificada de Troia, cujas ruínas estão em terras hoje turcas. Tomado pelos troianos como um símbolo de sua vitória, foi carregado para dentro das muralhas, sem saberem que em seu interior se ocultava o inimigo. À noite, guerreiros saem do cavalo, dominam as sentinelas e possibilitam a entrada do exército grego, levando a cidade à ruína”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cavalo_de_Troia. Acesso em: 14 set. 2018.

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	ATIVIDADE EM SALA DE AULA (80%)	ATIVIDADE EXTRACLASSE (20%)	20%
40 HORAS	32 HORAS	08 HORAS	8
30 HORAS	24 HORAS	06 HORAS	6
20 HORAS	16 HORAS	04 HORAS	4
JORNADA DE TRABALHO MENSAL	ATIVIDADE EM SALA DE AULA (80%)	ATIVIDADE EXTRACLASSE (20%)	20%
200 HORAS*	160 HORAS	40 HORAS	40
150 HORAS	120 HORAS	30 HORAS	30
100 HORAS	80 HORAS	20 HORAS	20

Fonte: Elaborada pelo Autor.

*A jornada de trabalho mensal de 200 horas é calculada da seguinte maneira: multiplica-se 40 horas semanais x 5 (cinco) semanas, pois considera-se o final de semana remunerado para efeito da carga horária mensal, uma vez que, o sábado e o domingo compreendem descanso remunerado.

A experiência comprovou que a existência de três jornadas muitas vezes dificulta a lotação do professor e acaba por confundir mais ainda jornada com carga horária (muito comum nas redes de ensino). Parece-nos razoável que deveríamos ter no máximo duas jornadas asseguradas na lei, de modo a eliminar uma jornada (talvez a intermediária) no sentido de evitar confusão e interpretações diversas, entre elas o ingresso no serviço público e a aposentadoria.

Outra questão importante se refere às **aulas suplementares** contidas no Art. 50 da Lei 5.351/86. São 9 (nove) horas para quem está na jornada de 20 e 30 horas e 8 (oito) para aqueles que se encontram na jornada de 40 horas. O objetivo do Estado era prevenir a carência de professores e aproveitar aqueles que já se encontravam em sala de aula, incentivando a extrapolar sua jornada até o limite estabelecido, pagando aulas suplementares, acabando por transformar o regime de trabalho do professor de *jornada* para *carga horária*. Lembrando que a permanência ou não dessas “aulas suplementares” sempre estiveram condicionadas à formação de turmas. Foi no Estatuto do Magistério (EM) que se legalizou a extrapolação de horas de trabalho, espécie de hora extra do magistério a partir da ampliação do número de turmas.

As aulas suplementares seguem sendo uma questão controversa e polêmica, ainda nos dias atuais, pois, por um lado, o professor a utiliza como forma de perseguir o aumento da sua remuneração em função do pagamento de 20% no valor da hora aula. Por outro, o Estado se utiliza de contratos de trabalho temporários e da não realização de concurso público.

Depois de algum tempo de atividade no serviço público e no magistério foi que passamos a entender a racionalidade e o cálculo das aulas suplementares pagas aos docentes da rede estadual de ensino, uma vez que a mesma aparecia nos contracheques com valores

bem diferentes e desconhecidos pelos professores na composição da remuneração. As aulas suplementares são componentes reais no salário dos professores e serve de base de cálculo para todas as outras gratificações que formam a remuneração. Foi regulamentada através da Lei nº 8.030, de 24 de julho de 2014, após ser objeto de grande de discussão e polêmica entre o SINTEPP e o governo de Simão Jatene durante a greve de 2013.

Comprovamos por meio das entrevistas que realizamos a acentuada dificuldade dos professores em entender como se calculam as aulas suplementares (AS) e, por esse motivo, resolvemos demonstrar por meio de um necessário raciocínio matemático, uma regra de três simples, caminho que encontramos para se chegar ao cálculo das AS.

Segue:

1. VALOR DA HORA-AULA: Utiliza-se o valor do Vencimento Base (Piso Salarial + carreira) e divide pela carga horária (jornada) em que o professor se encontra lotado.

Exemplo: Vencimento Base de R\$ 2.025,26 ÷ 200h/mês = R\$ 10,12.

Vencimento Base de R\$1.012,63 ÷ 100h/mês = R\$ 5,06.

Obs.: Segue esse mesmo raciocínio (modelo matemático) para os que estão lotados com 150h/mês até a carga horária máxima de 220h/mês.

2. AULAS SUPLEMENTARES: Se utiliza o valor da hora-aula (de acordo com a carga horária do servidor) e multiplica pelas aulas suplementares que representa 20% no valor da hora.

Exemplo A: Para 60 horas (sessenta) de aulas suplementares considera-se o seguinte cálculo para efeito de remuneração:

60 x R\$ 10,12 = R\$ 607,20.

Exemplo B: Para 84 (oitenta e quatro) aulas suplementares considera-se o seguinte cálculo:

84 x R\$ 9,20 = R\$ 772,80.

Obs.: As Aulas Suplementares são calculadas da seguinte maneira atualmente e que deve mudar com a jornada da Lei do PSPN. Tudo que excede 150h de regência de classe é remunerado por meio de aulas suplementares

Exemplificando: O professor que tem 220h/mês de regência de classe (atividade direta com o aluno), terá como aulas suplementares um total de 84 horas. Assim se calcula: 220 – 150 = 70 Aulas Suplementares. Logo: 70 (Aulas Suplementares) x 20% = 14. Logo 70h + 14 = 84 horas aulas suplementares.

Exemplificando: O professor que tem 200h/mês de regência, terá como aulas suplementares um total de 60 horas aulas. Cálculo:

$200 - 150 = 50$ Aulas Suplementares. Logo: 50 (Aulas Suplementares) + 20% sobre as $50 = 10$. Portanto, $50 + 10 = 60$ horas aulas suplementares.

Na tabela abaixo buscamos clarificar o direito do professor as Aulas Suplementares.

Tabela 6 - Relação entre jornada, aulas suplementares e remuneração no PCCR do magistério paraense – Lei nº 7.442/10

Jornada*	Regência**	Extrapolação***	Aulas suplementares (AS)****	Remuneração (salário)
200h (40)	150	0	0 %	X
200h (40)	160	+ 10h	10 x 20% = 12	X + 12 AS
200h (40)	170	+ 20h	20 x 20% = 24	X + 24 AS
200h (40)	180	+ 30h	30 x 20% = 36	X + 36 AS
200h (40)	190	+ 40h	40 x 20% = 48	X + 48 AS
200h (40)	200	+ 50h	50 x 20% = 60	X + 60 AS
200h (40)	210	+ 60h	60 x 20% = 72	X + 72 AS
200h (40)	220	+ 70h	70 x 20% = 84	X + 84 AS

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos dados dos contracheques dos professores da rede estadual.

*A jornada de 200 horas (40 semanais) compreende o salário base do professor

**A regência (mensal) de classe refere-se as horas trabalhadas em sala de aula, quando ela aumenta, acresce em aulas suplementares

***A extrapolação (mensal) são as horas trabalhadas a mais e que são remuneradas com 20% (cálculo extraído da jornada do estatuto do magistério)

****As aulas suplementares incidem sobre todas as gratificações e compreende um relativo aumento da remuneração.

É importante destacar que o governo do Estado não paga as aulas suplementares de acordo com os 25% da hora-atividade contido na jornada, lesando o servidor no cálculo da sua remuneração em 5% e parece que o mesmo será feito quando da aplicação da Lei do PSPN. Essa questão pouco conhecida de muitos professores, inclusive de sindicalistas tem efeito significativo no salário base e na remuneração dos professores e, por esse motivo, é deixada à margem por parte do governo do estado e da SEDUC. Nas greves de 2009 e 2010, ainda no governo de Ana Julia, do PT, houve uma profunda discussão acerca da remuneração dos professores e mesmo a equipe de secretários adjuntos da SEDUC não tinha total compreensão acerca das aulas suplementares.

De acordo com a Instrução Normativa de 27 de dezembro de 2018, que “modifica a redação do art. 3º da IN nº 02/2018 para fim de observância do prazo para implementação da hora-atividade em 1/3 (um terço) da jornada legal”, no ano de 2019, deve ser implantada a jornada contida na Lei 11.738/08, onde 1/3 da jornada deve ser composta de atividade extraclasse. Na tabela abaixo, buscamos demonstrar a nova configuração das aulas suplementares.

Tabela 7 - Relação entre jornada, aulas suplementares e remuneração na rede estadual de ensino do Pará de acordo com a Lei nº 11.738/08

Jornada Regência + HÁ*	Regência 2/3**	Extrapolção***	Aulas suplementares (AS)****	Remuneração (salário)
200h (40)	134	0	0 %	X
200h (40)	144	+ 10h	10 x 20% = 12	X + 12 AS
200h (40)	154	+ 20h	20 x 20% = 24	X + 24 AS
200h (40)	164	+ 30h	30 x 20% = 36	X + 36 AS
200h (40)	174	+ 40h	40 x 20% = 48	X + 48 AS
200h (40)	184	+ 50h	50 x 20% = 60	X + 60 AS
200h (40)	194	+ 60h	60 x 20% = 72	X + 72 AS
200h (40)	204	+ 70h	70 x 20% = 84	X + 84 AS

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos dados dos contracheques dos professores da rede estadual.

*A jornada de 200 horas (40 semanais) compreende o salário base do professor

**A regência (mensal) de classe refere-se as horas trabalhadas em sala de aula, quando ela aumenta, acresce em aulas suplementares

***A extrapolção (mensal) são as horas trabalhadas a mais e que são remuneradas com 20% (cálculo extraído da jornada do estatuto do magistério)

****As aulas suplementares incidem sobre todas as gratificações e compreende um relativo aumento da remuneração.

Essa particularidade da remuneração salarial dos professores paraenses nos obrigou a dedicar horas de estudo e debates coletivos para compreender a engrenagem do pagamento de salários, entender como funcionavam os cálculos das aulas suplementares, espécie de hora extra que percebe somente aqueles que ultrapassam a jornada de 40 horas semanais estabelecida pela lei, mas que serve de base de cálculo para todas as outras gratificações que os docentes têm direito para efeito de remuneração.

A permissão à maioria dos professores para extrapolção da jornada instituiu a procura no início dos anos letivos de carga horária, para efeito de aumento ou manutenção do mesmo salário do ano anterior, ou seja, trabalhar mais para ganhar mais, condicionando ao aumento da carga horária para o aumento de salários. Desse modo, o número de matrículas e de turmas acaba sendo um fator remuneratório, movendo os salários para cima ou para baixo (salário móvel anual), tornando o professor dependente da carga horária e o valor do salário fechado somente após o término da lotação.

Essa questão também gera desconforto entre professores e gestores escolares quando da distribuição de turmas nas escolas, criando uma crise e disputa por “carga horária” nas escolas no início de cada ano. É uma situação que perdura até os dias atuais, fazendo com que os docentes se lotem com carga horaria máxima (acima da jornada de 200 horas) para obter direito a aulas suplementares que incidem diretamente no salário. Mesmo com a aprovação do PCCR em 2010, a jornada média dos professores paraenses, continua sendo extrapolada, ou

seja, maior que 40 horas semanais. Isso se intensificou com a estagnação do salário docente da rede estadual desde 2015, quando Simão Jatene não pagou o PSPN.

Há possibilidades de haver mudanças em relação ao pagamento do PSPN em 2019 com a entrada de Helder Barbalho no governo do Estado, mas o tempo ainda é o limite para tal afirmação.

2.6.2 A JORNADA NA LEI 7.442/10 - PCCR E NA LEI 11.738/08 - PSPN

Em 2010, foi aprovado o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do Pará. As jornadas aprovadas no plano foram de 20, 30 e 40 horas semanais (mesmas do Estatuto do Magistério) e na composição das mesmas 25% resguardado para atividade sem a presença do aluno denominada de hora-atividade.

Art. 35. O servidor ocupante de cargo de Professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:

I - jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;

II - jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;

III - jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas.

§ 1º As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.

Não foi incluída no plano a jornada do PSPN por parte do governo do Estado na época (Ana Julia Carepa, do PT), sob a alegação de que não havia dotação orçamentária para implantação da jornada de 1/3 de atividade extraclasse da Lei 11.738/08, o que implicaria a contratação de mais professores, e ainda havia sido suspenso o efeito da lei pela ADIN interposta por cinco governadores. Assim, o texto aprovado na lei ficou descrito com o seguinte conteúdo:

§ 2º A hora-atividade corresponderá ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência desta Lei.

As polêmicas e diferenças entre SINTEPP e governo do Estado se intensificaram e foi deflagrada greve no dia 07 de maio, como informou o portal do G1 Pará do mesmo dia:

Os professores da rede estadual de educação no Pará entraram em greve por tempo indeterminado, na manhã desta sexta-feira (7), para reivindicar reajuste salarial, melhores condições de trabalho e a aprovação imediata do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

No final da greve ocorreu a aprovação do PCCR, com diferenças entre a proposta do governo e a proposta dos professores, representados pelo Sindicato (SINTEPP). O argumento contra a proposta do executivo era que a mesma resultaria em perdas salariais à categoria, em função da eliminação de componentes da remuneração. No final, ainda se garantiu a vantagem pessoal por escolarização aos professores AD1 e AD2; a manutenção dos direitos assegurados no Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará e no Regime Jurídico Único; a permanência do abono FUNDEB e das aulas suplementares; e a inclusão dos Especialistas em Educação no quadro permanente do Magistério da Educação Básica (ALVES, 2017).

A Lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério (PSPN), descreve no artigo 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. O restante da jornada, 1/3, deve ser cumprida fora de sala de aula em atividades extraclasse. A lei estabeleceu o PSPN para uma jornada fixa de 40 horas semanais e no caso do Pará os professores só puderam receber o piso nacional a parti de 2011.

A jornada de trabalho de acordo com o PCCR ficou delimitada de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 8 - Jornada de trabalho de acordo com o PCCR – Lei nº 7.442/2010

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	ATIVIDADE EM SALA DE AULA (75%)	ATIVIDADE EXTRACLASSE (25%)	25%
40 HORAS	30 HORAS	10 HORAS	10
30 HORAS	22.5 HORAS	7.5 HORAS	7.5
20 HORAS	15 HORAS	05 HORAS	5
JORNADA DE TRABALHO MENSAL	ATIVIDADE EM SALA DE AULA (75%)	ATIVIDADE EXTRACLASSE (25%)	25%
200 HORAS*	150 HORAS	50 HORAS	50
150 HORAS	112.5 HORAS	37.5 HORAS	37.5
100 HORAS	75 HORAS	25 HORAS	25

Fonte: Elaborada pelo Autor.

No texto da lei é descrito dessa forma:

Art. 35. O servidor ocupante de cargo de Professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:

I - jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;

II - jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;

III - jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas.

§ 1º As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.

É justamente no *tempo* da jornada de trabalho que repousam os debates e questionamentos por parte de governantes e prefeitos, após a aprovação da lei do piso do magistério. Mesmo não se tratando de um trabalho produtivo²³, o trabalho docente, ao não gerar *mais valor*, compreende certo limite de custos para os governos e para o Estado, sendo estes calcados na lógica do *estado mínimo*, em que a reprodução das relações de produção capitalistas constitui sua racionalidade dos gastos e do fundo público, de acordo com os interesses do mercado e da exploração do trabalho, por esse motivo o tempo tem grande significado.

Com isso se conclui que o valor do trabalho do professor é limitado nos gastos dos Estados por estar associado a “custos” e não a “investimentos” em educação e na qualidade do ensino. Voltamos a reafirmar a ideia de que “tempo é dinheiro”, é no âmbito da jornada que pode haver a valorização dos professores, pois diminuir o tempo de trabalho interfere diretamente na qualidade do trabalho e na saúde do professor, isto é, se diminuir o tempo em sala de aula com aluno é possível o crescimento da qualidade das aulas do professor, porém sem a diminuição de sua remuneração

Desse modo a jornada de trabalho, de acordo com a Lei 11.738/08, deve obedecer o esquema abaixo no caso dos professores da rede estadual de ensino do Pará:

²³ “Só o trabalho que se transforma diretamente em capital é produtivo; portanto, só trabalho que faz do capital variável magnitude variável e, em consequência, torna o capital total $C = C + \Delta$ (124). Se o capital variável, antes de se trocar por trabalho, for igual a x , de modo a se estabelecer à equação $y = x$, é produtivo o trabalho que converte x a $x + h$ e, por conseguinte faz $y = x$, $y' = x + h$. Este, o primeiro ponto a elucidar: trabalho que produz mais-valia ou que é força que permite ao capital criar mais-valia, assumir a figura de capital, de valor que cresce por si mesmo. [...] Trabalho produtivo, portanto é o que - no sistema de produção capitalista - produz mais-valia para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital. Assim, ao falar de trabalho produtivo, falamos de trabalho socialmente definido, trabalho que envolve relação bem determinada entre o comprador e o vendedor do trabalho”. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>. Acesso em 14 out. 2018.

Tabela 9 - Jornada de trabalho de acordo com a Lei nº 11.738/08

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	*ATIVIDADE EM SALA DE AULA 2/3	ATIVIDADE (H.A)*EXTRACLASSE 1/3	1/3 (H.A)
40 HORAS	26,66 HORAS	13, 33 HORAS	13,33
30 HORAS	20 HORAS	10 HORAS	10
20 HORAS	13,33 HORAS	6,66 HORAS	6,6
JORNADA DE TRABALHO MENSAL	ATIVIDADE EM SALA DE AULA 2/3	ATIVIDADE (H.A)*EXTRACLASSE 1/3	1/3 (H.A)
200 HORAS	133,33 HORAS	66,66 HORAS	66,66
150 HORAS	100 HORAS	50 HORAS	50
100 HORAS	66,66 HORAS	33,33 HORAS	33,33

Fonte: Elaborada pelo Autor.

*Mantemos o cálculo na íntegra, sem arredondamento.

Observa-se que diminui o tempo do professor em sala de aula e aumenta a atividade extraclasse, tornando progressiva a migração de 25% do PCCR para a jornada de 1/3 de hora-atividade. Porém, aqui se faz necessário, para efeito de implementação da jornada, a diferenciação entre hora-aula e hora-relógio, questão que vem emergindo da discussão da implantação da jornada entre o SINTEPP e o governo do Estado do Pará.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a distinção entre hora e hora – aula. A **hora** é uma indicação precisa da vigésima quarta parte do dia, calculada com referência a dois períodos de 12 horas ou a um período único de 24 horas e se remete aos acordos internacionais celebrados pelo Brasil, pelos quais a hora é constituída por 60 minutos. O direito dos estudantes é o de ter as *horas legalmente apontadas dentro do ordenamento jurídico como o mínimo para assegurar um padrão de qualidade no ensino e um elemento de igualdade no país*. Já a **hora-aula** é o padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica, para a Educação Profissional e para a Educação Superior (BRASIL, 2004).

A SEDUC pratica no seu projeto político e pedagógico, no ensino fundamental e médio do estado do Pará nos períodos diurnos, a hora-aula de 45 minutos. Nesse caso não se pode confundir hora-relógio de 60 minutos com hora-aula, pois compreendem duas razões diferentes e complementares na medida em que a carga horária de um curso é medida por hora-relógio, senão vejamos:

A LDB estabelece que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o efetivo trabalho letivo se constitui de 800 horas por ano de 60 minutos, de 2.400 horas de 60 minutos para o Ensino Médio e da carga horária mínima das

habilitações por área na Educação Profissional. Esse é um direito dos estudantes. Ao mesmo tempo, a LDB estabelece que a duração da hora-aula das disciplinas é da competência do projeto pedagógico do estabelecimento. O total do número de horas destinado a cada disciplina também é de competência do projeto pedagógico. No caso da pergunta do CEFET/GO, que manifesta a decisão de dedicar um mínimo de 60 horas para uma disciplina, modulando-a em aulas de 45 minutos, o mínimo de aulas a ser ministrado deverá ser o de 80 aulas (BRASIL, 2004).

Então, não podemos confundir para efeito da implementação da jornada de 1/3 de atividade extraclasse contida na Lei 11.738/08, *hora-aula* com *hora-relógio*, pois compreendem questões bem distintas.

2.6.3 SALÁRIO E JORNADA DOS PROFESSORES NA LEI 8.030/2014

Desde a aprovação da Lei do Piso de 2008 o tema da *jornada de trabalho* passou a ganhar centralidade nas lutas salariais em todo o território nacional brasileiro. Em 2008, 2009 e 2010 ocorreram três greves consecutivas no governo Ana Julia Carepa, do PT, que culminaram com a aprovação do Plano de Cargos Carreira e Remuneração PCCR – Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010.

Durante a discussão em torno da Lei 7.442/10 um dos temas bastante debatido foi a composição da jornada de trabalho, já que o SINTEPP cobrou duramente do governo petista o cumprimento da Lei 11.738/08 que estabelece um terço da jornada para cumprimento de hora-atividade, ou seja, atividade extra classe (sem a presença do aluno), porém, depois do impasse foi aprovada uma jornada intermediária que contemplava de 25% de hora-atividade como passo primeiro para se chegar à implantação de 1/3 proposto na Lei do Piso, já que segundo o governo não havia possibilidades orçamentárias para implantação da jornada do piso no texto do PCCR.

Em 2011, novamente ocorre greve dos professores, que tem como pano de fundo o pagamento do PSPN, agora sob o governo de Simão Jatene, do PSDB. Porém, foi na greve de 2013 que a questão da jornada de trabalho ganhou relevância e o governo do PSDB resolveu colocar na discussão a questão das aulas suplementares como condição para implantar a Lei do Piso no estado. Desse embate resultou a aprovação da Lei 8.030, de 21 de julho de 2014 que regulamentou a hora-atividade e as aulas suplementares nos seguintes termos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do

Pará, a que se referem os arts. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010.

Como a questão das aulas suplementares não se tratava pura e simplesmente da jornada, mas tinha incidência direta sobre os salários, ela foi objeto de discussões polêmicas que culminaram com a aprovação da Lei 8.030/14, que expressa os contraditórios problemas da confusa e tortuosa jornada de trabalho dos professores lotados na SEDUC. A legislação manteve as três jornadas de 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais e enquadrou os professores de acordo com o PCCR. No Capítulo II da lei, no seu art. 5, foi definido um novo conceito de aulas suplementares:

Art. 5º As aulas suplementares correspondem à extrapolação da jornada de trabalho, por necessidade de serviço, para atender exclusivamente a regência de classe na educação básica nas escolas da rede pública estadual de ensino.

Ou seja, as aulas suplementares passam, a partir de então, a ser definidas como *extrapolação da jornada de trabalho*, por necessidade e exclusivamente para quem está em regência de classe, e os critérios para que os professores possam obtê-las são expressos abaixo:

§ 1º Para a prestação das aulas suplementares, deverá haver a concordância expressa do professor que assumirá a carga horária suplementar.

§ 2º Será acrescido às aulas suplementares o percentual de 20% (vinte por cento) relativos às horas-atividade.

§ 3º O valor da aula suplementar será calculado com base no valor da hora aula do nível e classe, em que estiver inserido o professor, adicionando-se, a esta, as gratificações de magistério, de escolaridade, de titularidade e o adicional por tempo de serviço.

Percebe-se que, embora a hora-atividade represente 25% do valor total da jornada de acordo com o PCCR, as aulas suplementares são acrescidas apenas no valor de 20% no valor da jornada, e não 25%, que deveria ser o correto, havendo, de certo modo, a penalização financeira do professor, pois a hora extra de seu trabalho é reduzida em 5% do total do valor da hora, implicando direto na sua remuneração. Houve ainda uma maior burocratização para a concessão das aulas suplementares conforme o art. 6º da lei:

I - aula suplementar complementação é concedida aos professores da educação básica da rede pública de ensino, em regência de classe, quando, mesmo cumprida a jornada de trabalho, nos moldes estabelecidos nos incisos do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2010, ainda houver necessidade do docente em sala de aula.

II - aula suplementar substituição é de cunho eventual, transitório ou esporádico e se destina aos professores da educação básica da rede pública de ensino, designados para substituir, temporariamente, o titular de regência de classe em seus impedimentos legais.

Quanto ao limite da concessão de aula suplementares ficou estabelecido o valor de 84 horas, que correspondem à *carga horária* mensal de 220 horas, isto é, 70 horas de extrapolação além da *jornada* de 200 horas. O art. 7 da Lei 8.030/14 regulamentou essa questão:

Art. 7º A carga horária máxima de um professor em regência de classe, incluindo as aulas suplementares, não poderá ultrapassar 44 (quarenta e quatro) horas semanais, não considerando a hora-atividade.

Parágrafo único. As aulas suplementares em regência de classe corresponderão à diferença entre o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais de que trata o caput deste artigo e a carga horária de sala de aula da respectiva jornada de trabalho em que estiver inserido o professor.

Essa questão é tão controversa que em 2018 o governo de Simão Jatene (PSDB) tomou a decisão de liberar as aulas suplementares até o limite de 250 horas mensais em alguns casos, na medida em que há situações que se torna inevitável sua ampliação. A incoerência do governo foi ao limite, pois fere a lei, mesmo tendo o SINTEPP chamado a atenção em mesa de negociação com o governo para a necessidade de se ampliar o número de aulas suplementares.

A lei também aprovou no uma questão fundamental para evitar que os professores sofram danos significativos na sua remuneração no início de cada ano letivo. Diz o texto:

§ 5º O professor que tiver redução de carga horária sem atingir o limite da jornada imediatamente anterior terá garantida a jornada de trabalho, devendo cumprir essa carga horária na escola em que estiver lotado com atividades pedagógicas complementares ou em outra Unidade Escolar do Estado, em regência de classe.

Essa situação ocorre muitas vezes quando uma escola diminui o número de matrículas e, por conseguinte, não fecha o número de turmas tal como no ano anterior, levando o professor a reduzir sua jornada e sua carga horária. Essa situação muito corriqueira nas escolas de Belém, principalmente, fez com que o SINTEPP exigisse a manutenção da jornada que o professor tinha no ano anterior com atividades pedagógicas inclusas no texto da lei.

Sobre as *horas-atividade*, o art. 3 estabeleceu os seguintes critérios disciplinares de execução em três parágrafos:

§ 1º As horas-atividade deverão ser cumpridas na escola ou fora dela, quando a ocupação extraclasse demandar outro local.

§ 2º O professor com horário vago entre as aulas cumprirá parte das suas horas-atividade nesse período intervalar.

§ 3º A hora-atividade, de que trata a Lei Federal nº 11.738/2008, deverá ser implementada na fração mínima de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, em até quatro anos da vigência desta Lei.

§ 4º Ato do Poder Executivo regulamentará o processo de implementação da hora-atividade prevista no parágrafo anterior.

2.7 A Lei nº 5.810/1994 que instituiu o Regime Jurídico Único (RJU) do Estado do Pará e a questão da valorização dos professores

Ente as legislações aprovadas, o Regime Jurídico Único do Estado do Pará representou um passo importante para o processo de estruturalização do serviço público estadual e, por conseguinte, na regulamentação da vida do professor como servidor público. Aprovada em 1994, a lei 5810/94 solidificou importantes conquistas no âmbito do serviço público estadual, regulamentando antigas reivindicações que tinham base no texto da CF de 1988.

O Art. 72 elenca uma série de direitos de servidores que expressam um pouco dos direitos regulamentados e nos quais os professores estão inteiramente submetidos. Vejamos o texto da Lei 5810/94:

Considera-se como de efetivo exercício, para todos os fins, o afastamento decorrente de: I - férias; II - casamento, até 8 (oito) dias; III - falecimento do cônjuge, companheira ou companheiro, pai, mãe, filhos e irmãos, até 8 (oito) dias; (NR) IV - serviços obrigatórios por lei; V - desempenho de cargo ou emprego em órgão da administração direta ou indireta de Municípios, Estados, Distrito Federal e União, quando colocado regularmente à disposição; VI - missão oficial de qualquer natureza, ainda que sem vencimento, durante o tempo da autorização ou designação; VII - estudo, em área do interesse do serviço público, durante o período da autorização; VIII - processo administrativo, se declarado inocente; IX - desempenho de mandato eletivo, exceto para promoção por merecimento; X - participação em congressos ou outros eventos culturais, esportivos, técnicos, científicos ou sindicais, durante o período autorizado. XI - licença-prêmio; XII - licença maternidade com a duração de cento e oitenta dias; (NR) XIII - licença paternidade; XIV - licença para tratamento de saúde; XV - licença por motivo de doença em pessoa da família; XVI - faltas abonadas, no máximo de 3 (três) ao mês; XVII - doação de sangue, 1 (um) dia; XVIII - desempenho de mandato classista.

A esses direitos e conquistas soma-se um elemento que se constituiu historicamente como uma das grandes conquistas no serviço público: a *estabilidade*. Desde a Constituição Federal de 1934 a questão estabilidade foi sendo construída e desenvolvida no âmbito da lei.

Segundo Silva (1988, p. 108), a primeira forma de estabilidade foi condicionada “após dois anos de efetivo exercício para os concursados e dez anos para os não-concursados, após o que, em ambos os casos, só poderia ocorrer a destituição em virtude de sentença judiciária ou processo administrativo”.

Podemos afirmar o RJU foi a materialização em âmbito estadual das regras jurídicas da CF, tais como o concurso público, a aposentadoria e outros importantes direitos conquistados. Nesse marco é que vai se consolidando a perspectiva da regularização da carreira docente na educação básica através da implantação de planos de carreira, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu como estatutos e planos de carreira deveriam garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho (JACOMINI; PENNA, 2015).

No regime estatutário dos servidores do Estado, a questão salarial passou a conter um elemento limite de valor referente, passando a ser o salário mínimo:

A lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994, que estabelece o Estatuto dos servidores públicos estaduais do Pará, define que “O vencimento é a retribuição pecuniária mensal devida ao servidor, correspondente ao padrão fixado em lei” (Art.116) e, em seu parágrafo único, afirma que “Nenhum servidor receberá, a título de vencimento, importância inferior ao salário mínimo (ALVES, 2107, p. 124).

Por mais redundante que pareça, estabelecer que nenhum(a) servidor(a) pode receber menos que um salário mínimo foi muito importante no sentido de conter determinadas infrações que vinham sendo praticadas. Esses direitos conquistados no RJU foram aprovados na primeira metade dos anos de 1990, quando as ideias e reformas neoliberais começam a ser aprofundadas legalmente pela reforma do Estado – contradição conjuntural que incidiu sobre determinados a aplicação dos direitos, que, mesmo sendo lei, ainda tiveram que passar pelo crivo dos governos.

Nenhuma legislação se constitui sem uma relação de forças que a potencialize e, nesse espectro de construção do estatuto dos servidores, os professores foram bastante ativos na luta pela constituição dos direitos sociais desde o processo de redemocratização, de modo a elevar a pressão pela garantia do ingresso no serviço público através de concurso, assim como o direito a férias de 45 dias (Capítulo IV), a da própria licença paternidade contida no Art. 91:

“Ao servidor será concedida licença-paternidade de 10 (dez) dias consecutivos, mediante a apresentação do registro civil, retroagindo esta à data do nascimento”.

A licença maternidade de seis meses também foi uma importante conquista, assim como a regulamentação de questões fundamentais como: licença para tratamento de saúde, por motivo de doença na família, desempenho de mandato classista para atividades políticas e sindicais, entre outros. Mesmo no limite da Lei 5.810/94, podemos dizer que ela representou uma vitória dos trabalhadores e servidores estaduais, em se tratando do cenário no qual ela foi aprovada e, nos dias atuais, nos serve de amparo para questões importantes acerca dos direitos dos professores.

Há ainda uma questão que nos parece central e foi evidenciada nas entrevistas que fizemos com alguns professores: a maioria dos servidores públicos e professores desconhecem o conteúdo dos direitos estabelecidos na Lei 5.810/94 expondo aquilo que Alves (2010, p. 58) chama de “*A condição de proletariedade*”, isto é,

[...] não a partir da teoria da exploração com a disjunção estrutural trabalho produtivo-trabalho improdutivo demarcando o lugar da classe do proletariado, mas sim a partir da teoria do estranhamento e de seus atributos existenciais que demarcam o que denominamos “*condição de proletariedade*.”

[...]

Na verdade, não é a condição de proletariedade que constitui o lugar da classe social do proletariado, mas sim o movimento de “negação e supressão da autoalienação do trabalho”, em sua dimensão contingente ou dimensão necessária. O que significa que a transcendência da autoalienação do trabalho, que Marx colocou como sendo o problema da “unidade da teoria e da prática”, é o problema da consciência de classe capaz de constituir efetivamente o lugar ontológico da classe social do proletariado. Na perspectiva histórico-ontológica, só há classe social se houver consciência de classe.

Essa condição, que impõe limites à consciência de classe, denominada de “autoalienação” por Alves, se aplica aos professores na medida em que sua vivência e cotidiano como um proletário que também vive a exploração de sua força de trabalho o distancia da conexão entre teoria e prática em demasia e se transforma em trava objetiva para a ação consciente como trabalhador que é. De um modo geral essa questão, limita a ação sindical das entidades de classe (sindicatos, associações, federações, etc.) sobre como informar e formar os servidores acerca desses direitos adquiridos, neste caso, no RJU. Nessa questão temos acordo com Konder (2009, p. 132):

O trabalhador é considerado, então uma espécie de robô, deficiente, imperfeito, um autômato dotado de faculdade de produzir, mas incapacitado

para ajustar-se completamente às exigências do processo racional de produção, quer dizer, as exigências da técnica. Mas na realidade o sistema capitalista não foi instituído para os trabalhadores ou em função dos trabalhadores e, com base no interesse de classe que levou à sua instituição, ainda é fácil compreender que o seu funcionamento apareça ante a consciência dos trabalhadores como uma realidade regida por leis inteiramente estranhas a vontade dos homens, isto é, como um mundo inumano, um mundo de coisas.

O capitalismo é um sistema em si e para si, portanto, a técnica e suas instituições são organizadas de modo que seu funcionamento apareça estranho aos trabalhadores, sem esclarecimentos a respeito dos seus direitos. O Estado serve aos interesses da classe dominante, o trabalhador que procure saber sobre o que é seu por direito. No sentido formal e técnico, as leis também são constituídas de modo a dificultar compreensão dos indivíduos sobre seus direitos trabalhistas e a racionalidade que envolve os interesses daqueles que trabalham para viver, como o cálculo dos salários.

Nesse sentido é que a burocracia serve, também, como um instrumento de dominação e regulação das relações de poder entre Estado e sociedade. De acordo com Faria e Meneghetti (2010, p. 3):

Weber analisa o processo de racionalização da sociedade na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, mostrando como o desencantamento do mundo, baseado no cálculo utilitário de consequências, substitui a mediação das relações sociais que antes estavam baseadas na tradição e no carisma. Uma racionalidade instrumental-legal se institui e modifica as relações na sociedade, fazendo com que a burocracia moderna se consolide como razão materializada desse processo histórico. Para chegar a essa compreensão, Max Weber analisou a burocracia do sistema de produção asiático e de outras sociedades deslocadas e dentro de seu tempo histórico. Entretanto, as características da burocracia moderna são próprias de uma racionalização estabelecida dentro do sistema capitalista de produção. Dessa forma, mesmo em Weber, a burocracia, quando analisada isoladamente, ou seja, como fenômeno atemporal, perde sentido, pois é por meio da racionalidade oriunda de um modo de produção específico que uma estrutura se ergue e se instaura.

Recorremos a Weber no sentido de refletir acerca da burocracia não como um ente neutro e a-histórico, mas como parte do sistema de dominação do capital sobre o trabalho. Leis, direitos, greves, manifestações, normatizações são sempre produto dessa relação de dominação e as conquistas legais que se constituíram a partir dos anos de 1990 foram seguramente um embate grande entre a luta dos trabalhadores e a “dominação legal” do estado capitalista.

O estatuto dos servidores públicos do estado do Pará foi conquistado a partir de uma ação organizada contra o Estado pelos sindicatos através de greves e mobilizações, que tiveram na luta contra a ditadura a sua base histórico-política. Foram meses de debates, discussões e manifestações públicas entre os anos de 1993 e 1994, processo histórico que teve nos professores e no SINTEPP um importante ponto de apoio desde a Associação dos Professores do Estado do Pará (APEPA), em 1979, e depois Federação Estadual dos Professores do Estado do Pará (FEPEP), início dos anos de 1980.

Foram regulamentadas várias gratificações por representação na Lei nº 5.810/1994. No art. 132 e inciso II, verificam-se valores diferenciados para servidores que ocupam os cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS), tal como está previsto no artigo 135:

Art. 135. A gratificação de representação será atribuída aos servidores ocupantes de cargos comissionados de Direção e Assessoramento Superior. Parágrafo único. A gratificação de representação incidirá sobre o padrão do cargo, nos seguintes percentuais: a) GEP - DAS.6 – 100% (cem por cento); b) GEP-DAS.5 – 95% (noventa e cinco por cento); c) GEP-DAS.4 – 90% (noventa por cento); d) GEP-DAS.3 – 85% (oitenta e cinco por cento); e) GEP-DAS.2 – 80% (oitenta por cento); f) GEP-DAS.1 – 80% (oitenta por cento).

Essas gratificações, além de outras que foram conquistadas pelos servidores públicos estaduais, elevaram a valorização dos servidores, tais como concurso público, promoção (progressões que asseguram maior vencimento), estabilidade, transferência, remoção, redistribuição, aproveitamento, readaptação, recondução, direitos e vantagens como jornada de 6 horas ininterruptas, férias a cada 12 meses de trabalho, direito a licença.

No artigo 132 do RJU as gratificações foram regulamentadas assim:

Art. 132 - Ao servidor serão concedidas gratificações:
 I - pela prestação de serviço extraordinário;
 II - a título de representação;
 III - pela participação em órgão colegiado;
 IV - pela elaboração de trabalho técnico, científico ou de utilidade para o serviço público;
 V - pelo regime especial de trabalho;
 VI - pela participação em comissão, ou grupo especial de trabalho;
 VII - pela escolaridade;
 VIII - pela docência, em atividade de treinamento;
 IX - pela produtividade;
 X - pela interiorização;
 XII - Pelo exercício da função.
 Parágrafo Único - Os casos considerados como de efetivo exercício pelo art. 72, excetuados os incisos V, IX e XVI não implicam a perda das gratificações previstas neste artigo, salvo a do inciso I.

O estatuto dos servidores dialogou com outras legislações nacionais e estaduais para poder vigorar, incorporando direitos aos servidores antes inexistentes. Abaixo elencamos as legislações que se referem a direitos constituídos no magistério.

Quadro 4 - Legislações que atingem o magistério e o serviço público no Estado do Pará, de 1986 aos dias atuais

Estatuto do Magistério	LEI Nº 5.351 DE 21 de novembro de 1986
Constituição do Estado do Pará	Aprovada em 5 de outubro de 1989 e atualizada pela EC nº 53, de 21 de março de 2012
Regime Jurídico Único	Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994
PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração	Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010
Lei das aulas suplementares	Lei nº 8.030, de 24 de julho de 2014
Lei da eleição direta pra diretor	Lei nº 7.855, de 12 de maio de 2014
Lei do PSPN	Lei nº 11.738/08
LDB	Lei nº 9.394/1996
CF / 1988	Constituição da República Federativa do Brasil

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Estas normas, acima apresentadas, estão em consonância com as discussões acerca de direitos e da valorização profissional dos professores e foram conquistas das lutas que foram travadas nos últimos trinta anos pelos professores em todo o território nacional. Aqui cabe uma importante reflexão feita por Chagas (2011, p. 83):

O direito, portanto, torna o homem um prisioneiro da Ideologia e um escravo da política da classe dominante, instrumentalizando o Estado como uma hegemonia consensual que transforma o único ente responsável por aplicar políticas e regular o direito; além de obrigar que os próprios homens operem, sem qualquer consciência disso, uma reprodução das relações econômicas que sustentam a própria dominação da qual são vítima.

O Estado assimilou as legislações a partir dos anos de 1990 referentes a salário, a remuneração, a carreira, a jornada de trabalho, porém, em muitos casos e situações, foi preciso acionar a justiça para a garantia de alguns direitos manifestos na forma de lei. Stucka (1988) alerta que direitos construídos depois de anos de lutas não encerram em si mesmo sua garantia, naquilo que se refere aos interesses de classe, dos trabalhadores e sua consagração se confirmam pela luta de classes no sentido de avançar na conquista de novas legislações que agreguem progressivamente na condição de vida material da classe proletária.

Depois do RJU tentaremos entender os aspetos progressivos ou regressivos contidos nas leis no sentido de buscar uma conclusão crítica sobre os avanços ou retrocessos acerca da

consciência dos professores sobre seus direitos. Desse modo o salário como remuneração no serviço público é um laboratório submerso que merece ser melhor investigado. Vejamos a seguir a situação dos professores lotados na SEDUC.

2.8 Desvendando a esfinge: salário e remuneração dos professores da SEDUC

É verdade que as definições de salário e remuneração no serviço público se distinguem, e a fim de explicar ao leitor deste texto, em particular, os professores da educação básica paraense, recorreremos a algumas definições presentes na legislação. Segundo Di Pietro (2005), a remuneração é constituída por uma parte fixa definida em lei e outra variável, formando uma totalidade recebida pelo servidor.

Alves (2017, p. 82) nos fornece uma definição contida no RJU dos servidores federais:

Como exemplo da apresentação dos conceitos de remuneração e vencimento, observamos na Lei 8.112/1990, que define o Regime Jurídico Estatutário dos servidores federais, em que vencimento é “[...] a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei” (Art. 40) e remuneração é “[...] o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei” (art.41).

Salário no De acordo com a legislação em vigor, o vencimento do cargo efetivo, com o acréscimo das vantagens de caráter permanente, é irredutível, sendo que é proibido o recebimento de remuneração inferior ao salário mínimo de acordo com o art. 39, § 3º da Constituição Federal de 1988. Porém, quando se trata da possibilidade de redução de salários há uma dubiedade na lei tornando possível sua diminuição, já que o princípio da irredutibilidade de vencimentos não é absoluto, sendo possível haver redução, nos casos de adequação de valores ao teto constitucional ou sistema de pagamentos por subsídios (art. 37, XV, da CF de 1988).

A remuneração é, então, o somatório de vencimento entendido como valor fixado em lei e que somente por meio de lei pode ser alterado e mais as vantagens pecuniárias, definidas pela Lei 8.112/1990, podendo ocorrer em forma de gratificações, adicionais e indenizações (art. 49). Em relação às gratificações e adicionais, Alves (2017) cita o texto do Art. 61, da Lei 8.112/90, o qual explicitamos abaixo:

I – retribuição pelo exercício de função de direção, chefia e assessoramento;
II – gratificação natalina, no valor de 1/12 da remuneração correspondente ao mês de dezembro por mês de exercício no ano corrente; III – adicional pelo exercício de atividades insalubres, perigosas ou penosas; IV – adicional

pela prestação de serviço extraordinário, remunerado com acréscimo de 50% em relação à hora normal trabalhada; V – adicional noturno, referente a serviços prestados entre as 22 horas de um dia e 5 horas do dia seguinte, sendo o valor-hora acrescido de 25%, computando-se cada hora como cinquenta e dois minutos e trinta segundos; VI – adicional de férias, no valor de 1/3 da remuneração do período de férias; VII – outros, relativos ao local ou à natureza do trabalho; e VIII – gratificação por encargo de curso ou concurso.

Nesse aspecto conceitual da Lei 8.112/1990, é esclarecedora a diferença que Alves nos apresentava explicando *gratificação* e *adicional*:

Adicional: vantagem concedida ao servidor pela Administração, em razão do tempo de exercício ou devido à natureza da função exercida, por isso o adicional está relacionado com o tempo ou com a função; com isso possui natureza estável e, em princípio, incide aos vencimentos;

Gratificação: vantagem pecuniária atribuída ao servidor, sem natureza permanente, e que está relacionado a certa circunstância no desempenho de suas funções como, por exemplo, falta de segurança, salubridade ou onerosidade, ou ainda pode ser concedida na forma de ajuda a alguns servidores que reúnam condições pessoais específicas previstas em lei para recebê-la.

Porém, ainda que haja a distinção entre essas duas formas de vantagem, na realidade, nas decisões trabalhistas, de acordo com Di Pietro (2005, p. 683), “é frequente a lei determinar que uma gratificação (por exemplo, a de risco de vida e saúde) se incorpore aos vencimentos depois de determinado período de tempo”. Desse modo, em que pesem as controvérsias sobre a questão, consideramos que a remuneração dos servidores públicos é a soma de vencimento básico, mais vantagens fixas, o que nos leva a concluir como equivocada a interpretação de que o conceito de remuneração, como no direito constitucional brasileiro, englobe indistintamente todas as parcelas possíveis de retribuição dos agentes públicos (ALVES, 2017).

Todavia, quando se trata da remuneração de professor, a legislação trata desse modo:

No caso do magistério público na educação básica, os sistemas remuneratórios obedecerão, em termos gerais, os artigos de 37 a 41 da CF-1988 e, em termos específicos, a leis próprias. Assim sendo, os Planos de Carreira e Remuneração dos professores poderão ou não apresentar os mesmos componentes de remuneração ou vantagens pecuniárias definidas pelo Regime Jurídico Estatutário dos Servidores Federais, mas, em geral, são por ele orientados (ALVES, 2017, p. 85).

Assim, pode-se verificar que a discussão sobre salário docente não é meramente uma questão especulativa, ao contrário, possui bases constituídas até em âmbito internacional. A Organização Internacional do Trabalho / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIT/UNESCO) aprovou, em 1996, recomendações e padrões internacionais de direitos e responsabilidades para os professores, com base em temas como formação inicial e continuada, recrutamento, emprego e condições de ensino e aprendizagem. O texto pretende orientar uma política “para a qualidade da educação e para a profissão docente, abrangendo professores de todos os níveis da Educação do Infantil ao Ensino Superior e de todas as áreas de atuação, seja pública ou privada” (ALVES, 2017, 75).

A respeito remuneração docente, em documento de 2008, a UNESCO discorre parte desse entendimento:

Os salários dos professores devem: (a) refletir a importância para a sociedade da função docente e, portanto, a importância dos professores, assim como das responsabilidades que recaem sobre eles desde o tempo em que entram na profissão [...] (d) ter em consideração o facto que determinados cargos requerem mais qualificações e experiência e acarretam maiores responsabilidades (OIT/UNESCO, 2008, p. 12).

O documento da UNESCO recomenda inúmeras questões, como consultas às organizações de professores sobre a política educacional, sobre a organização escolar, das mudanças nos sistemas de ensino, condições de trabalho, licença remunerada para qualificação e uma remuneração que garantisse a segurança de um razoável padrão de vida para si e seus familiares. Mas não passam de recomendações, pois, de acordo com nossa realidade concreta e particular dos docentes da rede estadual paraense, há um distanciamento muito grande do poder público acerca no sentido democrático da implantação dessa propostas.

De acordo com Alves (2017), os professores lotados na SEDUC que estão registrados na Folha de Pagamento, podem ser organizados em três grupos:

- 1) professores efetivos do quadro permanente da SEDUC, que têm a nomenclatura de seus cargos registrada no Estatuto do magistério e que tiveram os cargos renomeados com o PCCR;
- 2) professores do quadro suplementar, em geral, com contrato temporário;
- 3) professores com cargos que não estão descritos nem no Estatuto do magistério e nem no PCCR, que estão em extinção, porém alguns desses professores têm estabilidade como servidores públicos.

Há evidentemente alterações na composição da remuneração dos professores pelo menos nos últimos 15 anos. Alves (2017), quando analisa as alterações na estrutura de remuneração dos professores ao longo de 2006 a 2014 demonstra que em cada governo ocorre uma ou outra mudança na composição da remuneração. No quadro abaixo é possível identificar:

Quadro 5 - Composição da remuneração 2006 a 2014

1- Vencimento base
2- Aulas suplementares
3- Vantagens por tempo de serviço (Abono Fundeb/Fundef)
Abono GEP
Abono salarial
Adicional por tempo de serviço
Abono permanência (outubro de 2010)
4 – Vantagens por local de serviço
Gratificação de trabalho especial de ensino modular
Gratificação sistema de organização modular de ensino – 2014
Gratificação de trabalho especial de ensino modular – 2014
5 – Vantagens por função
Adicional pelo exercício de cargo em comissão
Adicional pelo exercício de função gratificada
Gratificação de direção
Gratificação de magistério
Gratificação pelo exercício da função – 2014
6 – Vantagens por tipo de atendimento
Gratificação magistério educação especial – 2014
Vantagem decisão judicial educação especial – 2014
7 – Direitos e benefícios diversos
Auxílio doença
Auxílio natalidade
Auxílio transporte
Salário natalidade
8 – Vantagens pessoais
Gratificação a título de representação
Gratificação convênio vestibular
Gratificação de titularidade
Gratificação pela escolaridade
Vantagem pecuniária decisão judicial
Vantagem pessoal CV – 2014
Gratificação de desempenho de gestão – 2010
9 – Outros
Adicional de férias estatutário
Adicional de férias magistério (Seduc)
Adicional de insalubridade
Adicional de risco de vida
Salário família estatutário
Salário família tempo/contribuição

Fonte: Elaborado pelo Autor, a partir dos dados fornecidos por Alves (2017).

Atualmente todos os professores estão enquadrados na Lei nº 7.442/2010, que instituiu o PCCR e a definição de remuneração, contida no Art. 25, é “[...] remuneração dos servidores de que trata esta Lei corresponderá ao vencimento da classe e nível do cargo que ocupa, observada a jornada de trabalho, acrescida dos adicionais e gratificações a que fizer jus”.

A definição explicitada no PCCR nos dá o entendimento que não existe apenas uma “remuneração dos professores” da rede estadual, mas várias remunerações que dependem do quadro funcional em que o professor está inserido (classe especial - professores com nível médio, ou classe I, II, III e IV - com formação em nível superior); os adicionais e gratificações que são devidos em razão da atividade que desempenham no ensino regular; educação especial; casos de certa periculosidade, como a exercida pelos professores do convênio Fundação da Criança e do Adolescente (FUNCAP) e Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE). Ainda devemos levar em consideração as particularidades de localidade e deslocamento como, por exemplo, os professores do SOME e, por sua vez, em relação aos valores desses componentes, devem ser considerados o tempo semanal para a realização dos trabalhos (jornada) e o tempo de serviço de cada servidor no cargo, identificado por seu nível na carreira (num total de doze níveis) (ALVES, 2017).

A respeito da definição de vencimentos iniciais, o art. 25 do PCCR assim define:

§1º. Os cargos de que trata esta Lei terão seus vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as demais Classes conforme a seguir:

– O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);

I – O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos); e,

II – O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos).

§2º. A diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, corresponderá ao acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais), de um nível para o outro, utilizando-se como base de cálculo, sempre, o vencimento do nível A da respectiva Classe.

O PCCR também define a diferença entre hora-aula e hora-atividade no Art. 4º:

XII – Hora-Aula – é o tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem;

XIII – Hora-Atividade – é o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico;

Nesse contexto, nos cabe esclarecer como é calculada a hora-aula. Toma-se o **vencimento base** (VB) como referencia e divide pela **carga horária** (CA) que o professor foi lotado e obtém-se o valor da **hora-aula** (ha). A fórmula pode ser assim descrita:

$$VB / CA = há$$

Chamamos de hora-aula “seca”, pois a sua razão se assenta no vencimento real entre o salário e a jornada, com isso não estamos utilizando outros valores (gratificações) no valor da hora, na medida em que isso causa uma grande distorção valorativa. As horas trabalhadas são, nesse caso, calculadas em cima dos pré-requisitos estabelecidos na legislação.

2.8.1 CÁLCULO DAS GRATIFICAÇÕES QUE COMPÕEM A REMUNERAÇÃO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ

O cálculo da remuneração dos professores a partir do PCCR e do RJU ainda é desconhecido de grande parte dos professores da rede estadual de ensino, conforme comprovamos nas entrevistas que realizamos com alguns professores da rede. Quando se calcula as gratificações, percebe-se a importância das aulas suplementares para efeito de remuneração e como elas incidem sobre o valor dos salários.

Para compreender os cálculos, utilizaremos as mesmas nomenclaturas contidas nos contracheques e nas legislações. No quadro abaixo buscamos especificar, com mais clareza ao leitor, os valores, nomenclaturas e percentuais que orientam os cálculos de algumas gratificações e sua relação com a remuneração.

Quadro 6 - Componentes da remuneração do salário dos professores em termos percentuais

	NOMENCLATURA	OBSERVAÇÃO	Valor (%)
1.	Vencimento Base: VB*		Piso + vantagens
2.	Aulas Suplementares: AS*	Só tem direito quem extrapola a jornada de 200h	20% no valor da hora extrapolada
3.	Gratificação de Titularidade: GRAT. TITULARIDADE.	Especialização, mestrado e doutorado (PCCR)	10%, 20% e 30%
4.	Gratificação de Magistério: GRAT. MAGISTÉRIO	Para quem está no exercício da docência	10%
5.	Gratificação de Escolaridade: GRAT. ESCOLARIDADE	Também chamada de gratificação de nível superior	80%
6.	Adicional de Tempo de Serviço: ADIC. TEMPO SERVIÇO	Também chamado de triênio	5% a cada três anos

Fonte: Elaborado pelo Autor.

* O Vencimento base mais as aulas suplementares fazem parte da **base de cálculo** de todas as gratificações

Antes de efetivar os cálculos referentes à remuneração dos professores se faz necessário um primeiro esclarecimento acerca da **hora-atividade** contida no PCCR em função de haver entre os professores certa confusão entre o que é hora-atividade, e o que é aula suplementar.

Utilizaremos como exemplo um professor lotado na **jornada** de 40 horas semanais (200h mensais), porém que possui a **carga horária** de 200 horas em sala de aula, o que lhe dá direito a 60 aulas suplementares, pois ultrapassa a jornada legal estabelecida. Chamamos a isto de **jornada extrapolada**, pois, de acordo com o PCCR, a jornada de 200 horas, corresponde a 150 horas de regência de classe e 50 de hora-atividade. Desse modo assim podemos proceder:

a) Hora-atividade

A hora-atividade, que é o tempo destinado ao professor para atividades extraclasse, período em que o professor prepara suas aulas, avalia a produção dos alunos, participa de reuniões escolares, inclusive cursos objetivando sua formação não é praticada. A LDB, no art. 67, Item V, descreve a hora atividade como “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, porém, a baixa remuneração e a carência de profissionais levou a que muitos professores se acostumassem a trabalhar com extrapolação de carga horária, jornada, criando assim uma remuneração flexível e incerta, e aumentando as doenças ocupacionais.

Na rede estadual de ensino quase não se pratica a chamada *hora-atividade* de forma planejada pela escola, dentro ou fora da mesma como prescreve a lei. Em certo sentido, o que interessa ao professor é a “carga horária”, ou seja, é o total de horas trabalhadas em que ele pode fazer crescer seu salário. Nesse sentido, a questão da jornada de trabalho é apenas uma questão formal. Outra questão de grande importância a respeito da regularidade da jornada do professor no sentido prático, pois, por desconhecimento, o professor se torna refém de carga horária, ou seja, de alunos em sala que gere sua “carga horária”.

A hora-atividade é parte componente da jornada, tem a ver com o tempo de trabalho e sua nomenclatura muda de acordo com a carreira de cada ente federado, porém o sentido geral

dela é “atividade extraclasse” que em determinados casos é remunerada, e em outros casos não.

b) Gratificação de titularidade

A gratificação de titularidade é calculada a partir da titulação do professor (especialização, mestrado e doutorado), ou seja, 10%, 20% ou 30% sobre o valor total da somatória do VB + AS (base de cálculo).

Exemplo para 200h: (VB) R\$ 2.025,26 + (AS) R\$ 607, 58 = **R\$ 2.632,84**. Base de cálculo para o cálculo da gratificação. Utilizando um professor com *especialização* teremos o seguinte valor: 10% sobre R\$ 2.632,84 que corresponde a **R\$ 263,28**.

É uma gratificação que está definida na estrutura da remuneração e é garantida aos professores no artigo 31 do PCCR:

Art. 31. A gratificação de titularidade será devida em razão do aprimoramento da qualificação do servidor do Magistério, e será calculada sobre o vencimento base do cargo, à razão de:

I – 30% (trinta por cento) para o possuidor de Diploma de Doutorado;

II – 20% (vinte por cento) para o possuidor de Diploma de Mestrado;

III – 10% (dez por cento) para o possuidor de Curso de Especialização em Educação.

Faz parte dos componentes com maiores valores alocados, dois se destacam pelo crescimento que alcançaram no período analisado. Em 2014 foi recebida por 44,6% dos professores, mas no período, cresceu 744,09%, indicando crescimento na qualificação dos professores em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. (ALVES, 2017)

c) Gratificação de magistério

É uma gratificação que corresponde a 10% (dez) sobre a base de cálculo, VB + AS. Tem um impacto menor em relação aos outros componentes e é específica para o exercício da atividade docente. Apresenta impacto menor do que as aulas suplementares, embora seja o componente que, depois do vencimento básico, apresenta a maior frequência entre o total dos professores da rede estadual. Já foi apelidada no passado de “pó de giz”, exatamente por estar inserida diretamente com o exercício da docência.

Exemplo para 200h: (VB) R\$ 2.025,26 + (AS) R\$ 607, 58 = **R\$ 2.632,84**. Incide 10% sobre R\$ 2.632,84 que corresponde a **R\$ 263,28**.

d) Gratificação de escolaridade

A gratificação de escolaridade está prevista na Lei 5.810/94 (RJU), art. 132, VII e 140, III. Já no PCCR, permaneceu apenas a Gratificação de Nível Superior (GNS) e, por isso, professores com nível fundamental e médio não recebem essa gratificação. Corresponde à quantia equivalente a 80% (oitenta por cento) ao titular de cargo para cujo exercício a lei exija habilitação correspondente à conclusão do grau universitário. Quem possui o direito a mesma?

Desse modo, a gratificação de escolaridade é devida apenas aos professores das classes I, II, III e IV. Dessa forma, o cargo de professor, classe especial, com formação em nível médio, não recebe a gratificação de escolaridade de nível superior, no percentual de 80% sobre o vencimento-base, prevista no art. 140, do Estatuto dos Servidores (ALVES, 2017, p. 173).

É uma gratificação que corresponde a 80% (oitenta) do valor total do VB + AS (base de cálculo).

Exemplo para 200h: soma-se o (V.B) R\$ 2.025,26 + (A.S) R\$ 607, 58 e obtêm-se a base de cálculo **R\$ 2.632,84**. Em seguida incorpora-se 80% sobre R\$ 2.632,84 que corresponde a **R\$ 2.106,27**.

e) Adicional tempo de serviço

No caso deste adicional, conhecido como *triênio*, pois é garantido de três em três anos, incorpora-se 5% (cinco) sobre a somatória do VB + AS + gratificação de titularidade + gratificação de magistério, para se obter o valor do adicional por tempo de serviço.

Obs.: O valor de 5% (cinco) a cada três anos do tempo de serviço do servidor é um dispositivo garantido a todo o servidor de carreira do estado do Pará, uma conquista do Regime Jurídico Único – RJU.

Exemplo para 200h que recebe 06 triênios: Nesse caso utiliza-se 30% (trinta) sobre a somatória do VB + AS + gratificação de titularidade + gratificação de magistério + gratificação de escolaridade. Vejamos com base nos números:

$R\$ 2.025,26 + R\$ 607,58 + R\$ 263,28 + R\$ 263,28 + R\$ 2.106,27 = \textbf{R\$ 5.265,67}$.
Incide 30% sobre, obtêm-se o valor de **R\$ 1.579,70**.

Em relação ao triênio (adicional de tempo de serviço), o cálculo para sua obtenção desta vantagem modifica-se em relação ao cálculo das gratificações. A base para sua obtenção

é o VB, as AS, a Gratificação de titularidade, a gratificação de magistério e gratificação de escolaridade conforme o contracheque a seguir:



Governo do Estado do Pará
Secretaria Especial de Estado de Gestão
Secretaria de Estado de Administração
Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos

Comprovante de Pagamento

ID Funcional: [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Órgão: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO

Cargo: PROFESSOR CLASSE II

Função: [REDACTED]

Município: BELEM

Regime Jurídico: ESTATUTARIO

Banco: BANPARA

CPI: [REDACTED]

PIS/PASEP: [REDACTED]

C. Identidade/Órgão Emissor/UF: [REDACTED]

Mês/Ano: Folha Normal - Fev/2019

Referência: 03B

Referência: [REDACTED]

Setor: Divisão de Legislação e Enquadramento

Conta Corrente: [REDACTED]

Agência: NAZARE

C. Horário: [REDACTED]

IR: 02

SF: 00

Cod.	Descrição	Informação	Complemento	Competência	Vantagens	Descontos
1	Vencimento Base	200.0		02/2019	*****2.025,26	
31	Grat Titularidade	10.00%		02/2019	*****202,53	
35	Grat Magistério	10.00%		02/2019	*****202,53	
54	Grat Escolaridade	80%		02/2019	*****1.620,21	
80	Adic Tempo Serviço	20.00%		02/2019	*****810,11	
127	Auxílio Transporte	17		03/2019	*****58,56	
351	SINTEP	138/999	Mensalidade	02/2019		*****40,51
371	ASSEDUC	128/999	Mensalidade	02/2019		*****20,25
447	BANPARA	089/100	Emprestimo	02/2019		*****337,50
499	Plano IASEP	01	Dependente Genitor B	02/2019		*****437,46
499	Plano IASEP	149/999	Mensalidade	02/2019		*****437,46
658	Imposto de Renda	2 Dep.		02/2019		*****251,90
688	FINANPREV Contrib	11.00%		02/2019		*****534,67
[REDACTED]						
Total Bruto			Total Descontos		Total Líquido	
*****4.919,20			*****2.059,75		*****2.859,45	
Base IR		Base Previdência	Margem Consignável	Soldo Consignável	FGTS	
*****4.325,97		*****4.860,64	*****1.620,05	*****1.221,79	*****0,00	
Mensagem						

Este contracheque foi impresso pelo Portal do Servidor do Estado do Pará, de acordo com o Decreto nº 2.432, de 06/08/2010, tendo fé pública em todo Território Nacional. Vale como original. Para conferir sua autenticidade, acesse <http://www.portaldoservidor.pa.gov.br> e informe os dados abaixo:

Matricula: 54194442 | Vínculo: 1 | Referência: 02/2019 | Data da Emissão: 02/03/2019 | Hora da Emissão: 21:54:01 | Cód. Controle: C7R6.D5GN.3MR.0JC9

2.9 À guisa de conclusão parcial

Fizemos um passeio pelas legislações e direitos assegurados correlacionando-os com o salário e a jornada de trabalho docente no sentido de desvendar algumas questões centrais nos cálculos referentes a remuneração dos professores da educação básica paraense lotado na Seduc. Buscamos nos componentes salariais dos contracheques identificar não só os direitos, todavia mostrar como ele se aplica, afim de identificar sua racionalidade e como se calcula.

A relação constituída entre salário, jornada e legislação no Brasil, em particular no serviço público, merece estudos minuciosos e rigorosos. Buscamos conhecer essa relação entre direito, Estado, trabalho e educação com certo cuidado e paciência, na medida em que há diversos olhares sobre um mesmo problema, pois nossa questão fundamental é desenrolar a visão que emerge do professor e sua alienação acerca do seu salário.

No próximo capítulo faremos a exposição das falas dos professores acerca dos elementos que tratamos acima, como a composição da remuneração e tudo que dela demanda no sentido de entender até que ponto os mesmos conhecem e se reconhecem nessa relação.

CAPÍTULO III – DA LEITURA DO SALÁRIO, DA JORNADA E DOS DIREITOS DOS PROFESSORES: ONDE RESIDE A ALIENAÇÃO?

Esse capítulo foi organizado a partir das entrevistas feitas com os professores por meio de perguntas dirigidas. O objetivo principal foi captar o entendimento dos docentes acerca das questões fundamentais que envolvem seus vencimentos e componentes salariais, assim como direitos assegurados em lei, de forma a perceber se há ou não um processo de alienação frente à sua própria relação com o mundo do seu trabalho.

As entrevistas evidenciaram de forma concreta, nas narrativas, que não há relação de trabalho que não seja alienada e que a alienação é um dos conceitos centrais para o entendimento das relações sociais de exploração. Se para Marx, a exploração do trabalho é a base se ergue a sociedade de classes, o professor, trabalhador que vive do seu trabalho, encarna na própria relação concreta diária com o trabalho, relações alienadas de produção, não no sentido do conteúdo ou natureza do seu trabalho, mas no sentido de formar futuros trabalhadores para o mundo do trabalho alienado.

No sistema do capital, o trabalho humano (o trabalho docente não foge regra) é uma mercadoria que se identifica com outras mercadorias, ou seja, é transformado numa coisa a serviço de garantia da reprodução do sistema, logo gera uma coisificação das relações humanas. Para que se efetive a alienação capitalista, todo um processo de produção é organizado de modo que o trabalhador assuma uma condição subordinada ao capital acriticamente e sem entender a engrenagem de sua exploração e de sua alienação.

A partir dessa perspectiva estruturamos este capítulo, definindo as categorias que elegemos para análise das entrevistas, tais como: salário, carreira, regime de trabalho e filiação sindical. As entrevistas foram realizadas com os professores paraenses lotados na SEDUC, de diferentes níveis e modalidades de ensino, com vínculos distintos, formação, tempo de atuação na rede e a jornada de atuação combinada com a carga horária, conforme exposto na introdução deste trabalho (p. 38).

O capítulo apresenta inicialmente a caracterização dos entrevistados e, em seguida, o que as entrevistas revelaram com base nos indicadores: **salário, carreira docente, regime de trabalho e participação no sindicato.**

3.1 Sobre os entrevistados

Os sujeitos entrevistados são concursados, possuem idade entre 30 e 55 anos, atuam há mais de 10 anos no magistério e foram identificados pelo nível de atuação para resguardar o sigilo da identidade, por isso foram utilizadas as seguintes siglas: PEF – professor do ensino fundamental; PEM – professor do ensino médio; e PEP – professor do ensino profissionalizante. Entrevistamos dez docentes com diferentes experiências e tempo no magistério, que atuam em diferentes municípios do estado como: Santarém, Benevides, Belém, Tomé-Açu e Curuçá. O critério adotado para seleção foi o nível de representatividade dos sujeitos entrevistados considerando, nível de atuação, modalidade de atuação, vínculo, formação, tempo de atuação, carga horária, lotação e sindicalização, conforme expomos no Quadro a seguir:

Quadro 7 - Perfil dos professores entrevistados

Professor	Formação	Vínculo	Atuação	Tempo	C. H.*	Sindicalizado
PEM 1	Sociologia – Graduação	Conc**	Ens. Médio	10 anos	220	Sim
PEM 2	L. Portuguesa – Mestranda	Conc	Ens. Médio	Acima de 10	200	Sim
PEM 3	Artes – Especialização	Conc	Ens. Médio	Acima de 20	210	Sim
PEM 4	História – Especialização	Conc	Mundiar	10 anos	200	Sim
PEM 5	L. Portuguesa – Especialização	Conc	Ens. Médio	Acima de 20	200	Sim
PEM 6	História – Doutoranda	Conc	Licenciada	Acima de 10	Licenciada	Sim
PEM 7	Química – Especialização	Conc	Diretor de Escola	Acima de 30	200	<u>Sim</u>
PEM 8	Química – Especialização	Conc	Ens. Médio	15 anos	230	Não
PEM 9	Sociologia – Especialização	Conc	Susipe	14 anos	200	Sim
PEM 10	Biologia – Especialização	Conc	Ens. Fundamental e Médio	30 anos	230	Não

Fonte: próprio autor

PEM – Professor(a) de Ensino Médio

*Dos dez entrevistados, apenas uma professora não recebe aulas suplementares

**Conc: concursado

O Quadro acima evidencia que quanto à formação, dos 10 (dez) professores entrevistados, apenas um possui somente graduação, um cursa mestrado, um está cursando o doutorado e os sete restantes possuem especialização. Dos entrevistados, oito são filiados no SINTEPP, sendo que um, atualmente, é diretor do sindicato e outro já foi da direção do SINTEPP em Belém. Todos os entrevistados trabalham acima de 200 horas e apenas a professora que está cursando doutorado está licenciada.

Em relação ao vínculo, são todos concursados (servidores de carreira) e a maioria desenvolve suas atividades docentes no ensino médio. Apenas um atua no ensino fundamental, dois trabalham em projetos específicos: Seduc-Susipe e Mundiar²⁴. Um está no cargo de direção e um está licenciado para estudos de doutorado. Quanto à carga horária de trabalho, a maioria (5) possui 200h mensais, quatro (4) possuem hora complementar que varia de 10h a 30h.

Embora não tenhamos alcançado um número mais expressivo de professores da rede de ensino, fizemos o máximo para dar uma representatividade qualificada no sentido de tempo e experiência dos professores entrevistados. A riqueza dos conteúdos se revelou nas respostas, as quais evidenciaram que há muita dificuldade e desconhecimento acerca das questões mencionadas. Nenhum professor conseguiu responder todas as perguntas de forma satisfatória. A seguir estão analisadas as respostas a partir de nosso referencial.

3.2 O que as entrevistas revelaram

As entrevistas revelaram uma relativa dificuldade dos professores em entender a relação entre salário, jornada de trabalho, direitos adquiridos e o cálculo daquilo que contém na sua remuneração. No entanto o desconhecimento por si só não justifica relações alienadas no sentido de participação política do professor nos movimentos de greves e manifestações da categoria.

As perguntas utilizadas tiveram como foco identificar o conhecimento dos docentes sobre: diferença entre jornada de trabalho e carga horária; itens que compõem o salário; cálculo de cada item do contracheque; valor da hora-aula e como é calculada; problemas

²⁴ O Convenio SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) – SUSIPE (Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará) faz parte do Plano Estadual de Educação nas Prisões desde 2006. O Mundiar é um projeto da SEDUC - PA em parceria com a Fundação Roberto Marinho e tem como objetivo a correção idade/série, dando oportunidade para alunos do ensino fundamental maior a partir dos 13 anos e do ensino médio a partir dos 17 anos, para que conclua o ensino fundamental em dois anos e o ensino médio em um ano e meio. Utiliza a metodologia telessala e é diferenciada do ensino regular.

envolvendo o pagamento (erro no contracheque, atrasos, falta de pagamentos de retroativos, etc.); significado de progressão vertical e progressão horizontal; vantagens conquistadas com o RJU; utilização de empréstimo consignado; filiação no SINTEPP; participação nas ações do sindicato como greves, assembleias, reuniões ou outros.

O objetivo foi buscar captar a percepção dos docentes sobre questões vinculadas às categorias de análise do objeto, definidas anteriormente: **salário, carreira docente, regime de trabalho e participação no sindicato**. Os resultados obtidos foram muito interessantes do ponto de vista daquilo que nos propomos a refletir: a alienação docente. As entrevistas revelaram que há docentes que não conhece absolutamente nada de seus rendimentos e que só olham o valor “líquido” como regra nos seus contracheques. Por outro lado, há também professores que conhecem determinada discussão sobre seu salário, mas desconhecem por inteiro outras de grande importância, como será evidenciado nos itens a seguir.

3.2.1 SALÁRIO

O salário dos docentes não pode ser entendido a partir de um único valor. Marx define salário como “a soma em dinheiros que o capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela prestação de um determinado trabalho” e deixa claro que não se compra trabalho, mas a força de trabalho. Seu objetivo era fazer com que os operários compreendessem seus salários, que não deixa de ser uma mercadoria e é “determinado pelas mesmas leis que determinam o preço de qualquer outra mercadoria”. No caso do objeto dessa pesquisa, o dono do trabalho é o Estado (paraense) que reproduz aquilo que é básico numa sociedade de classes: a exploração da força de trabalho e do excedente produzido. O professor da educação básica paraense (Seduc) está no centro dessa investigação.

Assim, para analisar o conhecimento dos professores entrevistados sobre seus salários, formulamos questões específicas sobre: a) Diferença entre jornada de trabalho e carga horária; b) Composição da remuneração e do próprio salário; c) Como se calculam as aulas suplementares; d) Cálculo do valor da hora-aula do professor; e) Problemas envolvendo pagamento de salários; f) O endividamento dos professores.

a) Diferença entre jornada de trabalho e carga horária

No plano de carreira (Lei 7.442/2010), a jornada é descrita com o seguinte conteúdo:

Art. 35. O servidor ocupante de cargo de Professor, em regência de classe, submeter-se-á às jornadas de trabalho a seguir:

I - jornada parcial semanal de 20 (vinte) horas;

II - jornada parcial semanal de 30 (trinta) horas;

III - jornada integral semanal de 40 (quarenta) horas.

§ 1º As jornadas de trabalho previstas neste artigo compreendem as horas-aula e as horas-atividade.

A diferença entre jornada de trabalho e carga horária se trata de uma questão fundamental que dimensiona não só a quantidade de horas de trabalho como a remuneração. A jornada de trabalho é dimensionada por lei e é fechada em três; a carga horária é aberta e pode ultrapassar a jornada de acordo com dispositivos legais, atualmente fechada em 220 horas mensais. As respostas a essa questão apresentam, de forma geral, interpretações bastante distorcidas sobre a questão, como pode ser observado na fala do entrevistado a seguir:

Carga horária está diretamente ligada à nossa lotação, não é?! É o que vai determinar o salário. A jornada de trabalho é o tempo diário que tu tens semanal, mensal. Jornada é o tempo que tu tens de trabalho durante a semana e o mês, que aí totaliza fechado na carga horária (PEM 1).

Percebe-se uma determinada confusão na fala do professor quando ele afirma que “A jornada de trabalho é o tempo diário que tu tens semanal, mensal”. Na verdade o que ele está se referindo é à carga horária, isto é, o tempo total de trabalho do professor, que é determinado pelo número de turmas que o mesmo possui (semanal ou mensal) e não pela jornada. Desse modo, se conclui que houve uma inversão de conceito e entendimento entre carga horária e jornada. Essa mesma confusão também foi expressa por outro sujeito “A jornada de trabalho, eu acredito que é mensal. E a carga horária tem a ver com as horas aulas. Não é isso? (risos) Eu acho que é isso!” (PEM 2).

Percebe-se que, no que se refere à diferença entre jornada de trabalho (PCCR) e carga horária total de horas trabalhadas por mês, que pode ser superior à jornada, há uma grande incompreensão por parte dos professores, como também pode ser constatado nas falas a seguir destacadas:

Mais ou menos, eu sei que a carga horária é basicamente a minha atuação como professor né, diante da minha frequência e o que eu trabalho em cima da minha carga horária, é o que eu mais o menos entendo (PEM 3).

Jornada, jornada seria o... O tempo né, jornada seria o tempo total que eu faço. A carga horária é o tempo que eu desenvolvo de aula (PEM 9).

A jornada de trabalho ela é integral, ela segue uma prescrição de que é uma lotação fixa de 150, 200 horas, enquanto que a nossa antiga lotação por hora/aula né, na prática, ela era variável, residual, então ela era inferior, poderia ser inferior a 100 horas, poderia ficar oscilando entre 100, 150 horas e 200. Então, ela tinha uma composição diferenciada. A jornada é uma garantia de que a gente tem uma estabilidade financeira e funcional também ao longo do ano letivo. (...) A carga horária, ela é residual, garante-se a estabilidade financeira, ela pode oscilar ou não durante o ano, dependendo do fluxo dentro da escola (PEM 4).

Não, eu não sei fazer a diferença. Eu nunca fui informado (PEM 7).

As respostas evidenciaram uma forte dinâmica de desinformação e alienação, combinados com certo conformismo e resignação gerando distorções nas palavras e entendimentos, isto é, uma despreocupação em não buscar saber, distanciamento da linguagem técnica e dificuldade de entendimento do tipo: “Eu entendo que jornada de trabalho é aquele modelo em que o professor vai ter um salário pré-fixado, ele não vai ficar dependendo de ter carga horária pra receber o salário dele” (PEM 10).

Pareceu-nos um tanto assustador como a força do cotidiano do trabalho esconde do professor o real concreto da sua localização no mundo do trabalho e de onde ele está inserido. Nesse sentido é correto afirmar que:

O contexto em que os trabalhadores docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Isto porque os educadores estão inseridos no sistema educacional imposto pela burguesia, que tende a perpetuar a dicotomia entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre os que pensam e aqueles que executam, entre outros.
(RAMOS, CHAVES e MAIA 2010, p.10)

É uma dominação alienante, todavia não é absoluta e intransponível de modo a impedir a elevação da consciência de classe, mas ela é uma trava objetiva que necessita de uma ação consciente para se desenvolver, em outras palavras, da luta de classes. Durante as greves essa possibilidade de tomada de consciência avança e a desalienação se amplia movida pela luta coletiva, onde a curiosidade se eleva pela própria necessidade de responder aos problemas imediatos do enfrentamento de classes.

b) Composição da remuneração e do próprio salário

Não podemos nos iludir sobre o efeito das mercadorias e seu fetiche na consciência humana. A forma-salário, como nos descreve Antunes (2005), é onde repousam as mais

fantásticas e superficiais ilusões acerca da igualdade e da liberdade na sociedade capitalista, desse modo, desmistificá-lo, revelar sua natureza falsa e enganosa significa, ao mesmo tempo, desmontar toda a superfície da ideologia do capital. Por outro lado, falar de remuneração no serviço público significa entender ser conceito mais geral, pois no caso do servidor público, a terminologia remuneração é de uso mais restrito, uma vez que as partes integrantes do total de suas remunerações são mais flexíveis, diferente dos trabalhadores celetistas, onde a remuneração é mais fixa.

Quando os professores foram indagados sobre a composição da remuneração certamente houve uma leve pausa nas respostas, uma “reflexão” do tipo “eu sei que existe, mas não sei o nome, não me lembro”. Assim, a pergunta foi respondida com muita deficiência pelos entrevistados, nenhuma resposta foi inteiramente satisfatória sobre o tema. Vejamos como os professores PEM 3 e PEM 5 responderam respectivamente:

Não saberia, inclusive quando eu tenho dúvida, alguma coisa, inclusive agora, por exemplo, tem uma das cláusulas lá, cláusulas não, uns itens lá, por exemplo, a questão do IASEP em relação aos meus filhos que ficaram maior de idade, estão me cobrando tipo alguma coisa que é, eu estava como se nesse intervalo dele menor para maior de idade eu estivesse devendo alguma coisa, então tem dois itens lá que eu não entendo, sinceramente, não entendo. Muita coisa a gente não entende, eu vou ser sincero (PEM 3).

Primeiro o vencimento base; no segundo ponto as aulas suplementares, que são aquelas que são destinadas as atividades; outro ponto é a gratificação do magistério; a outra é a gratificação de nível superior, também eu já tenho triênios que eu realizo, que eu tenho no decorrer de 20 anos de trabalho, além disso, a pós-graduação que você é especialista, então eu também recebo uma gratificação por isso, além é claro, do auxílio alimentação (PEM 5).

O PEM 3 é sincero quanto ao não saber, é confuso, diz que não entender e afirma ser sincero mesmo. O PEM 5 vai em outra direção, colocando com justeza os componentes até um certo ponto percebendo quase por inteiro a composição da sua remuneração. Um é confuso ao extremo, o outro mais pontual e coerente, porém essa coerência não foi o que se viu nas falas de outros docentes. Ao seguir na percepção das falas, verificamos carências e contradições, as quais podem ser perceptíveis abaixo:

É o que tem lá... são, o salário base, né?! Que é o piso! Nunca atualizado mais! Gratificação do magistério. Gratificação do nível superior, é... e os descontos! Que nós temos né. E, a gratificação pequena que é da direção escolar... uma dedicação exclusiva! Uma gratificação de mil e pouco reais (PEM 7).

Vencimento base está em torno de 1.985,00 reais, eu tenho mais umas 50 horas de aulas suplementares, além disso mais 10% de gratificação de magistério, 80% de gratificação de escolaridade pelo fato de ter ensino

superior, junto disso eu tenho... Auxílios né?! Auxílio transporte, ah... Além disso vem as, os descontos relacionados a previdência, ao sindicato, imposto de renda, plano de saúde (PEM 4).

O vencimento base, tem éeh, a gratificação de Magistério, tem éeh, a gratificação de nível, tem a gratificação é, de nível superior no caso, a gratificação temporária que tem haver com a minha lotação hoje, que é na SUSIPE, tem os descontos né, que tem os descontos fixos que tem a ver com a questão da saúde, da previdência, do sindicato, são esses que eu lembro (PEM 9).

O que eu sei é em linhas gerais só. Quando a gente olha o contracheque nós temos ali os valores que a gente vai receber e os valores que vão ser descontados. Só sei disso! Tem o que a gente recebe e tem o que é descontado. Desconta imposto de renda, se a gente faz alguma outra coisa ali como empréstimo, empréstimo já vem descontado (PEM 10).

O interessante é que cada um aborda uma perspectiva direcionada a um ou outro componente da remuneração, sem que haja uma coerência e coesão acerca da racionalidade do seu salário. Apenas o PEM 2 foi enfático na resposta negativa:

Não, eu não sei como é que é calculado cada gratificação dessa. Eu não sei..... Eu nunca entendi.... Recebo gratificação de titularidade, gratificação de nível superior né!

É uma resposta que contrasta com a dada pelo PEM 4, quase totalmente correta, porém o entrevistado é diretor do SINTEPP e já possui uma relativa experiência na luta sindical.

Essa questão referente à composição da remuneração merece uma determinada atenção, dado que no contracheque vêm descrito os componentes da remuneração, embora os valores não sejam claramente evidentes. O tamanho distanciamento dos docentes em relação ao seu próprio pagamento nos alertou para a alienação do professor em dois sentidos que Marx destacou: a alienação em relação ao produto do trabalho e a alienação no processo de produção, ou seja, uma em relação de estranhamento e de não reconhecimento no resultado exposto no pagamento do seu trabalho:

Quando o produto está feito, só resta ao trabalhador exigir um salário no fim do mês. Este tipo de alienação é aquela que o programador passa após terminar uma rotina para um dado sistema administrativo de uma empresa. Após modificar aquele software, realizar transformações para adaptá-lo ao cotidiano da empresa que o adquiriu, ele não pode reivindicar o produto do trabalho como algo dele. A modificação foi um serviço garantido pelo contrato entre empresa contratante e empresa contratada (e entre empregador e empregado). (SIQUEIRA, 2014).

A crueldade dessa relação invisível por parte do trabalhador, importante se pontuar, é o fato de estar voltada contra ele mesmo. Dessa maneira, ao naturalizar uma questão que é elementar na sua relação de trabalho, se limita a tomada de consciência para a ação política, causa desmotivação e apatia com relação ao seu trabalho. Parece que enxerga, mas não vê o que é fundamental na composição da sua remuneração, do seu salário e isso questiona o aspecto crítico e da educação de modo geral como ato de ensinar e aprender contidos na profissão. Assim:

O trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento, de alienação quanto ao seu trabalho, seja na dimensão do produto, do processo de trabalho, de si mesmo e do outro, como ser genérico. Ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento por ele participado na aprendizagem e no trabalho controlado externamente, por intermédio da perda do poder de decisão dos meios, do objeto e do processo em si. Conseqüentemente, o indivíduo não se reconhece na sua atividade e em si mesmo. O seu trabalho passa de um ato prazeroso de realização humana, de transformação de si mesmo, do outro e do meio, a um mister enfadonho, que mortifica, cansa, aliena, sacrifica o ser humano, por ser alheio a si mesmo, e satisfaz apenas, e às vezes precariamente, a sua necessidade física, negando a sua sociabilidade e humanidade. Deste modo, o trabalhador não se reconhece mais no outro indivíduo, passando a vê-lo como um desafeto, um patrão. (RAMOS, CHAVES e MAIA 2010, p.11 e 12)

Esses comportamentos alienados e estranhados por parte dos professores serão demonstrados nas questões que se seguem a fim de constatar o tamanho do problema.

c) Como são calculadas as aulas suplementares

Antes de falar de aulas suplementares resolvemos primeiramente citar o conceito de hora-atividade contido na Lei 2.442/10 (PCCR):

XIII - Hora-Atividade – é o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico;

Esclarecida a definição de *hora-atividade* citaremos, então, a definição de *aulas suplementares* contidas no Capítulo II da Lei 8030/14:

Art. 5º As aulas suplementares correspondem à extrapolação da jornada de trabalho, por necessidade de serviço, para atender exclusivamente a regência de classe na educação básica nas escolas da rede pública estadual de ensino.

§ 1º Para a prestação das aulas suplementares, deverá haver a concordância expressa do professor que assumirá a carga horária suplementar.

§ 2º Será acrescido às aulas suplementares o percentual de 20% (vinte por cento) relativos às horas-atividade.

§ 3º O valor da aula suplementar será calculado com base no valor da hora aula do nível e classe, em que estiver inserido o professor, adicionando-se, a esta, as gratificações de magistério, de escolaridade, de titularidade e o adicional por tempo de serviço.

Com base nessas definições preliminares vamos às respostas que obtivemos dos professores:

Não, não! Teve um debate uma vez através do Sintepp e a gente foi, foi, vamos dizer assim, teve uma palestra pra explicar isso, inclusive o descaso do governo como o nosso salário, nossas vantagens, e a gente ficou sabendo naquele momento, mas eu não saberia mais te explicar a nível de porcentagem não (PEM 3).

Assim de cabeça não, não sei porque também não existe a porcentagem lá né, só se... a gente consegue, eu consigo calcular os itens pelo valor e não pela porcentagem, porque lá não tem discriminada (PEM 9).

Não! Não sei como é que calcula as aulas suplementares (PEM 2).

Não sei fazer esse cálculo das aulas suplementares (PEM 6).

Não! Não sei! (PEM 7).

As aulas suplementares são hoje, o que antes a gente chamava de estrapolação, aquele resíduo que excede 150 horas. O cálculo dela

efetivamente, quando a gente pega o vencimento base divide pela quantidade de aulas, no caso, no meu caso 1.985,44 reais dividido por 150, eu vou ter uma, um valor residual e esse valor final eu multiplico pela quantidade de aulas suplementares que eu tenho (PEM 4).

As aulas suplementares são valores. São valores que os professores recebem que não fazem parte do. Não, não é assim. Não sei explicar direito (PEM 10).

Resolvemos primeiramente diferenciar *aulas suplementares* de *hora-atividade* devido à confusão que é feita muitas vezes por professores e gestores entre os dois conceitos, que limita o entendimento acerca do direito ao recebimento de aulas suplementares aos professores que extrapolam a jornada de 40 horas semanais.

Considero essa questão a mais difícil da entrevista, pois, como vimos no segundo capítulo, o cálculo das aulas suplementares são evidentemente complexos e poucos professores o assimilam. Assim, relativizamos as respostas no que se refere à nossa categoria central que é a alienação, entretanto, o que nos chamou a atenção é o fato de no contracheque não haver esclarecimento sobre o tema de forma a confundir os professores tecnicamente.

As responsabilidades diárias do professor não o obrigam a conhecer o assunto do tema em questão e seu aspecto técnico jurídico o torna estranho. As declarações expressam certa carência e uma necessidade de explicação por parte do sindicato, como expressou o PEM 3. As respostas se resumiram mais à dificuldade real de se calcular os valores, todavia não deixa de ser importante, ao passo que as aulas suplementares, dependendo do número, representam um aumento razoável na remuneração do professor, logo, deveria ser tratada com maior atenção por parte dos mesmos.

Concluimos que, se a remuneração sobe com o aumento de carga horária e das aulas suplementares, essas deveriam se entendidas pela maioria dos professores, dado que reflete na sua remuneração e é defendida pela maioria dos professores como um dos recursos concretos de aumento dos salários. A contradição nesse ponto é que, mesmo sabendo da sua importância, não há preocupação real em conhecer como se calcula, de forma a se comprovar seus valores no contracheque.

d) Cálculo do valor da hora-aula do professor

Em tese todo trabalhador deveria saber medir em horas o valor do seu trabalho, mas não é assim. É das horas excedentes trabalhadas que se extrai a mais-valia e embora o trabalho do professor da rede pública não gere excedente de mais valor, o valor das suas horas

de aula devem ser dimensionados no sentido do valor que é dado ao seu trabalho no capitalismo.

A pergunta sobre o conhecimento do valor da hora-aula tem um caráter particular e geral, ao mesmo tempo. Ela diz respeito a uma questão que, em tese, todos deveriam saber, mas na verdade ninguém sabe, isto é, nenhum dos entrevistados soube explicar, exceto o PEM 4 que se aproximou da resposta certa. O que impressiona é que o cálculo para se conhecer o valor da hora-aula é muito simples e, de acordo com o interesse pelo assunto, qualquer professor pode fazer o cálculo para saber o valor. No segundo capítulo desse trabalho, demonstramos o procedimento que obtém o valor da hora-aula, como segue:

1. VALOR DA HORA-AULA: Utiliza-se o valor do Vencimento Base (Piso Salarial + carreira) e divide pela carga horária (jornada) em que o professor se encontra lotado.

Exemplo: Vencimento Base de R\$ 2.025,26 ÷ 200h/mês = R\$ 10,12.

Vencimento Base de R\$1.012,63 ÷ 100h/mês = R\$ 5,06.

Obs. Segue esse mesmo raciocínio (modelo matemático) para os que estão lotados com 150h/mês até a carga horária máxima de 220h/mês.

Certamente que não é uma fórmula difícil, porém vejamos as respostas que obtivemos:

Não! (PEM 3).

Não! Não sei! (PEM 7).

Bom eu pego o vencimento base e faço a divisão dele pela quantidade de aulas que eu tenho ao longo do ano, do ano não do mês daí eu chego nesse valor base, o resto são variáveis (PEM 4).

Absolutamente, do ponto de vista do meu salário geral sim, eu consigo dizer se é com base nisso que é feito a minha...o meu cálculo de hora-aula (PEM 5).

Não! Eu nunca entendi. (PEM 2).

Não! (PEM 9).

Não! Não sei explicar! (PEM 6).

Não. Fiz isso uma vez só (PEM 10).

A conclusão a que chegamos acerca dessa questão é que se misturam dois elementos condicionantes na fala dos professores: a alienação combinada com a falta de informação. São dois conceitos distintos que se conjugam, possuem íntima relação acerca do fenômeno da

alienação, de modo que o “conhecer” está relacionado com o “se informar”, mas para que isso ocorra é preciso haver interesse de classe nas relações concretas pela exploração do trabalho.

Aqui nesse caso, o produto é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa física, é a objetivação do trabalho (dinheiro). Para Marx (2001), a realização do trabalho aparece na Economia Política como a desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão ao objeto, a apropriação como alienação, que no caso do desconhecimento se torna impedimento de um novo curso na sua consciência como classe explorada.

Se só o trabalho humano produz riqueza, o tempo do trabalho (quantidade) é o gerador de mais valor, portanto é no tempo que reside toda exploração, logo a relação hora-valor deve ser de fundamental importância na luta entre capital e trabalho.

e) Problemas envolvendo pagamento do salário

Já faz um tempo que convivemos com muitos problemas relativos a erros no pagamento de professores da rede estadual de ensino. Muitas vezes um(a) professor(a) passa anos sem receber algum direito do seu trabalho por meio de algum erro no “sistema” e vem se tornando comum. O sistema de pagamento da SEDUC, questionado há muito tempo pelo SINTEPP, é deficiente e, de certo modo, prejudica inúmeros servidores e professores. As respostas que obtivemos acerca dessa questão foram bem evidentes:

Não, só a atualização do nosso piso salarial que a gente espera né! E junto com os retroativos! (PEM 7).

Bom, em 10 anos de Estado nunca foi lançado nenhum tipo de carga horária fora dos padrões e nenhum deles foi efetuado pagamento fora do prazo, que foi estipulado pela chefia imediata, faz anotação levar um dois meses para cair. Mas é sempre de acordo com que é indicado pela minha chefia imediata e pelas prescrições. Então eu nunca tive problema para receber retroativo, nas mudanças de carga horária nunca tive prejuízo financeiro também, nunca tive, nunca fui digamos que vítima de nenhum erro humano, do sistema, do próprio Estado relacionado a movimentação de carga horária, de retroativo, descontos indevidos ou coisa desse tipo (PEM 4).

Várias vezes (PEM 9).

Já! Retroativo. É... Turmas que entram e que a gente já tá dando aula há um tempo e não recebe e depois quando vê o retroativo nunca vem o valor suficiente, que eram das aulas dadas mesmo. A gente nunca sabe ao certo se tá o valor que é pra vir mesmo (PEM 2).

Algumas vezes, algumas vezes. (...) Lembro, lembro. Lembro quando comecei no sistema modular, por exemplo, eu não recebia a minha carga-horária integral a qual eu trabalhava e a direção teve que fazer, pedir

retroativo através de documento e eu tive que comprovar, comprovar não só a escola, mas eu também. Depois de três, quatro meses eu fui receber meu salário integral. E com certeza naquele momento lá eu fui enganado, eu trabalhei e não recebi tudo. Já aconteceu sim outras vezes também. No início do ano por mudanças de carga-horária, você trabalhava determinada carga horária e recebia outra, ou então a SEDUC não está conectada com as URES e a gente ficou trabalhando e não recebeu. Já aconteceu várias vezes isso (PEM 3).

Os problemas quem vêm é com relação a vale transporte, fica o tempo todo oscilando. Sai, entra, sai! Nunca entendi o porquê isso. O vale transporte é R\$ 40,00, R\$30,00, depois vêm uns R\$100,00, depois vem R\$20,00. Não consigo entender esse vale transporte que esse contracheque dispõe pra gente (PEM 8).

Eu tive na verdade quando se tratou de greve, quando se tratou de greve, por ser militante da área educacional fez com que tivesse atraso no pagamento e desconto e esses descontos eles nunca foram ressarcidos, no tocante a isso, uma outra forma que teve desconto que eu percebi ainda foi quando teve, no início do ano tem a mudança de carga horária, lotação, e aí quando, por exemplo, você trabalha uma carga horária e recebe outra então o governo acaba absorvendo uma parte desse salário e não compondo depois (PEM 5).

Como vimos, a questão dos “erros” são frequentes e parece que se tornou uma “cultura”, uma intencionalidade imposta pela burocracia da SEDUC. O estranhamento do professor (alienado) das motivações do erro e de como e onde cobrar, acaba levando-o a ignorar o problema. O SINTEPP é muitas vezes acionado para resolver juridicamente situações dessa natureza que envolve o trabalho do professor.

f) O endividamento dos professores

A pesquisa revelou um importante fator acerca do endividamento docente. Dos 10 (dez) entrevistados, nove possuem empréstimo consignado no Banpará, ou seja, 90% do total e apenas uma professora não possui. Não perguntamos sobre as motivações que levaram ao empréstimo, mas o percentual elevado revelou uma questão objetiva, quer dizer, o salário não supre em grande medida as necessidades dos professores e o endividamento torna-se um dos recursos imediatos pra subsidiar essa carência. Ouvimos casos que envolveram questões de saúde, compra de automóvel ou casa, rebaixamento de salários pós-greve, viagens, entre outros.

Em certa medida, a questão levantou outra discussão não prevista por nós. O Banpará “é uma Sociedade de Economia Mista, organizado sob a forma de banco múltiplo, com a missão de gerar valor para o Estado do Pará, como um Banco autossustentável que atua para o

desenvolvimento econômico e social”²⁵. O Banco abre várias possibilidades de empréstimo ao servidor, sua missão é “gerar valor para o Estado do Pará, como um Banco autossustentável que atua para o desenvolvimento econômico e social”. Como o desconto é feito na fonte, ou seja, é um dinheiro seguro que todo mês, com uma taxa de juros de abaixo da taxa de mercado, o servidor também se torna lucro e capitaliza o Estado. De certo modo é um dinheiro que vai e volta em parte para os cofres públicos.

Mesmo a professora que não tem empréstimo consignado no Banpará atualmente, declarou que já fez empréstimo num período anterior quando necessitou. Outro fator que se revelou durante as conversas é que muitas vezes o salário dos professores reduz por algum motivo isso acaba se tornando um drama financeiro, pois a parcela do empréstimo é fixa, e para superar o problema o professor faz empréstimo sobre empréstimo, aumentando a dívida e também os juros. Não há inadimplentes!

Em um estudo de caso sobre o endividamento dos professores da rede municipal de Manaus, Pereira, Oliveira e Nascimento (2017, p. 1) elencam três fatores que motivam o endividamento dos professores:

O estudo de caso usou como principal ferramenta a aplicação de questionários feita diretamente com os professores, o que possibilitou dizer que: A) O planejamento financeiro não foi suficiente para alcançar uma vida financeira saudável. B) A má gestão orçamentária é o fator determinante para o endividamento. C) Os professores estão insatisfeitos com sua renda.

A insatisfação com a renda é evidentemente um pré-requisito central para elevar o endividamento dos professores da rede estadual paraense, assim como ocorre na rede municipal de Manaus, e associado a isso podemos incorporar o item A e B mencionados pelos autores sobre o crescimento dos empréstimos consignados. Porém vimos também como uma forma de alienação do salário imposta ao professor que gera uma espécie de aprisionamento aos juros bancários, ou seja, uma fuga necessária e dolorosa.

Marx (2016) discorre sobre o consumo como propulsor da produção, tendo em vista que só há produção porque existem necessidades a serem saciadas, as necessidades refletem o consumo. O capitalismo gera meios para aumentar o nível de necessidades, alavancando uma demanda de desejos insaciáveis. Para Rocha e Vergili (2007), o endividamento propicia a obtenção de novos bens e serviços, contudo o pagamento das prestações pode se arrastar por

²⁵ Disponível em: <https://www.banpara.b.br/menu/o-banpar%C3%A1/sobre-o-banpara/>. Acesso em 14 dez. 2018.

um longo período de tempo, fazendo com que a famílias dependam de um nível de renda permanente ou ascendente.

Decorre de processo de alienação social e psicológica, pois o endividamento surge de algum modo, a partir de certa perturbação por algo reprimido na consciência e que só pode ser possível com a aquisição de dinheiro emprestado.

3.2.2 CARREIRA DOCENTE

A carreira é uma das formas de valorização dos professores que assegura no tempo e na qualificação do profissional alguns mecanismos de elevação dos salários e isso, por assim dizer, deveria ser um motivador do conhecimento do docente de sua carreira. No entanto, as respostas que obtivemos nas entrevistas demonstraram um desconhecimento significativo da carreira, das progressões contidas no PCCR e dos direitos contidos no Regime Jurídico Único.

Abaixo destacamos algumas respostas:

A progressão vertical no caso da classe 1 é para graduado, classe 2 para especialista, classe 3 para mestre, a classe 4 para doutor, essa é a progressão vertical e ela altera o valor do vencimento-base, eu não me recordo qual é o percentual de alteração do vencimento base de uma classe para outra. A progressão horizontal ela está associada ao nosso tempo de serviço, a cada três anos 5% de adicional calculado no vencimento base, entra no contracheque então a progressão horizontal é do tempo de serviço e a progressão vertical é associada nossa titularidade, titulação funcional (PEM 4).

Embora a resposta acima explique muito bem a progressão vertical, quando trata da progressão horizontal cita apenas o triênio contido no Estatuto dos Servidores do Estado como uma progressão garantida a todos os servidores do Estado. Não cita o artigo 6º do PCCR, em que:

Art. 6º As classes de que trata o art. 5º desdobram-se em doze Níveis, definidos de “A” a “L”, cuja evolução funcional dar-se-á mediante critérios de avaliação de desempenho e participação em programas de desenvolvimento profissional.

Na resposta abaixo o mesmo professor cita direitos do RJU, demonstrando certo conhecimento:

Ah, o abono de permanência, outro item é o auxílio-funeral, auxílio natalidade que já fiz uso, a licença-prêmio que agente tá correndo risco da gente perder, deixa me recordar próprio auxílio-alimentação é prevista no

RJU se não me falha a memória e por um Decreto Estadual 2009 ou 2010 se não me recordo, então recapitulando auxílio funeral, auxílio natalidade, licença-prêmio, ah auxílio-alimentação, presumo que auxílio-transporte também esteja inserido pelo RJU, além destes eu não sei lhe indicar, muita gente fala do pró-labore mas eu tenho a minha, minhas dúvidas em relação a isso, presumo que ele não esteja incluído nisso não (PEM 4).

Todavia, a partir das falas seguintes, verificamos um grande desconhecimento sobre o tema.

Também não sei lhe dizer, eu lembro de ter acompanhado no período, de ter lido os textos do Sintep, mas como eu estou um pouco distante dessa questão eu não sei lhe dizer (PEM 6).

Eu sabia isso, mas me desliguei faz tempo já. Tem que pensar um pouquinho pra me tentar lembrar o que é. Não lembro assim, agora não (PEM 8).

A minha vertical, ela tá correta, eu dei entrada no período assim que adquirir o título de especialização, eu dei entrada e não demorou, a minha não demorou. Com a letra eu não acompanho tanto hoje, eu não vou mentir, eu não saberia se está correto, ainda vou olhar (PEM 9).

A vertical até onde eu sei, a vertical é quando eu faço cursos de especialização ou cursos que me dão condições de ... Eu vou tentar, não sei se estou correto. Se eu fizer várias especializações, eu estou na horizontal. Se eu fizer uma especialização a nível de pós e depois fazer o mestrado, eu estou na vertical, é o meu entendimento (PEM 3).

Não. Pra ser sincero não. Eu sei que a gente quando acontece alguma coisa nós temos que nos basear no Regime Jurídico Único para ir junto a SEDUC ou a URE, nosso caso a URE primeiro. Tem tudo isso ainda, tem que ir lá, passar por lá primeiro antes de ir na SEDUC pra tentar reivindicar os nossos direitos ou mostrar que eles erraram (PEM 3).

Sim. A progressão vertical é no que tange à progressão que eu tenho ao longo dos meus estudos, vamos chamar de aprimoramentos, ou aperfeiçoamento intelectuais: vem a pós graduação, especialização, mestrado, vem o doutorado, vem o pós doutorado. E a horizontal é no decorrer do tempo que eu vou absorvendo compondo os triênios (PEM 5).

O PEM 1 não sabe a diferença entre progressão vertical e horizontal, quanto ao RJU respondeu:

O Regime Jurídico único é que passam pela ALEPA há muito tempo já e foi aprovado como lei. E do PCCR houve uma luta, não é?! Da governadora Ana Júlia para ser aprovado, mas que essa luta é permanente uma vez que o governador Simão Jatene engavetou. E aí a categoria passou a lutar continuamente para que fosse implementado o PCCR como fora planejado, incluindo servente de apoio, merendeira, como também participantes do meio educacional, não só professores, mas eles também serem beneficiados. Enquanto o Regime Jurídico único ele já é mais amplo e aprofundado, por que ele não mexe só com os servidores da área da educação onde trata o

PCCR especificamente do plano de carreira da educação. O Regime Único já tem uma amplitude maior, dois servidores públicos do Estado que vai falar sobre a questão da disciplina, de urbanidade, das leis que vão reger esse serviço público do abuso de poder, do direito do servidor, a petição contra abuso de autoridades, acesso a documentos. Essa é a maior dificuldade que o servidor tem junto ao Estado: ter acesso a documentos. A gente sente que há uma certa violação desse artigo 101 § I e II do Regime único, não é?! E o Regime Jurídico único é utilizado também muitas vezes não por lei, mas por retaliação para tentar demitir servidores que contestam determinado abuso de poder por parte do executivo (PEM 1).

A alienação do trabalho docente quanto ao processo de produção do trabalho vem se intensificando a ponto do trabalhador viver sua atividade como se seus direitos não tivessem importância e fossem secundários nas relações sociais e laborais. Enguita (apud SILVA; GENTILE, 1996, p. 176), ao analisar a proletarianização que a categoria docente está sendo submetida ao longo dos tempos, afirma elementos que caracterizamos importantes para entender essa falta de preocupação consigo mesmo:

[...] o magistério vem adquirindo, de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarianizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário.

A perda de autonomia do trabalho do docente se concretiza pela perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois as regulamentações, normas, disciplinas, e procedimentos pedagógicos são determinações que não contam com a participação do docente. Dessa forma, “[...] Os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarianização”.

Embora não tenhamos pleno acordo com a terminologia e a definição da proletarianização descrita por Enguita, vimos nas falas dos professores que sua autonomia está comprometida, em decorrência de uma história de subordinação por meio de alterações estruturais, ao citar a desvalorização profissional, a fragmentação e a hierarquização da produção, a burocratização etc. As falas dos professores revelam isso, uma completa alienação.

3.2.3 JORNADA DE TRABALHO

Um em cada cinco trabalhadores no mundo trabalham acima de 48 horas semanais, segundo Dal Rosso (2012), em uma jornada bastante extensa. Pelas declarações feitas acerca da carga horária, verificamos que a maioria dos entrevistados possui mais de 200 horas mensais de carga horária, o que representa trabalhar em dois turnos para além do trabalho extraclasse.

Jornada é tempo, e tempo pode ser utilizado para muitas coisas, tanto subjetivas quanto objetivas para o ser humano. Há evidentemente pouca preocupação na fala dos professores a esse respeito e quando se reporta a aumento da “carga horária” sabe que aumenta o tempo de trabalho, mas o que interessa é o aumento da remuneração. É uma questão tangenciada e distorcida, pois não houve nenhum crescimento de salário senão pelo aumento do tempo de trabalho. A qualidade do trabalho e a melhoria do ensino são questões que estão diretamente relacionadas com este tema, logo, a valorização passa por otimização do tempo em sala de aula, com melhoria do salário.

Na fala desse professor, percebe-se a confusão a esse respeito:

Carga horária está diretamente ligada à nossa lotação, não é?! É o que vai determinar o salário. A jornada de trabalho é o tempo diário que tu tens semanal, mensal. Jornada é o tempo que tu tens de trabalho durante a semana e o mês, que aí totaliza fechado na carga horária (PEM 1).

Se formos a fundo nessa questão, a discussão sobre jornada passa a ter um significado muito mais profundo. Um mês tem em média 30 (trinta) dias, quatro semanas (7 dias) e mais 2 (dois) dias. Se multiplicarmos 40 horas de jornada semanal vezes 4 (quatro), corresponde a 160 (cento e sessenta) horas, e não 200 horas mensais. Então porque 200 horas? Como funciona então? A jornada mensal é calculada com base em 5 (cinco) semanas, pois considera-se os finais de semana para cômputo do cálculo, como descanso semanal remunerado, melhor dizendo. Esse tempo foi uma conquista dos trabalhadores de muitos anos de lutas em defesa de uma jornada digna de trabalho. Portanto, sábado e domingo têm valor na jornada, porém para o professor é utilizado muitas vezes para o trabalho.

É no tempo que o capital busca garantir e refletir seus lucros. Marx dedicou parte de seus estudos para desvendar a mais-valia, como a raiz de todo o valor do trabalho e da mercadoria. A exploração do trabalho reside na conjugação do seu valor com o tempo, no excedente, logo, a hora-atividade não pode ser tratada como uma banalidade no quesito jornada de trabalho quando se reflete sobre carreira.

O tempo tem valor econômico e também pedagógico e educativo. Para Marx “A jornada de trabalho não é, pois, uma magnitude constante, mas variável” (MARX, 2006, p. 270). Ou seja, “uma de suas partes é, decerto, determinada pelo tempo de trabalho requerido para a constante reprodução do próprio operário, mas sua magnitude total muda segundo o comprimento ou a duração do trabalho excedente”. Quer dizer, a jornada não é fixa, ela só pode variar dentro de certas barreiras, não pode ser prolongável acima de certos limites duplamente determinados:

Por um lado, pela barreira física da força de trabalho. Uma pessoa, durante o dia natural de 24 horas, só pode despende um determinado *quantum* de força vital. Do mesmo modo, um cavalo só pode trabalhar 8 horas dia após dia. Durante uma parte do dia a força tem de repousar, dormir; durante uma outra parte, a pessoa tem outras necessidades físicas a fazer, alimentar-se, lavar-se vestir-se etc. porém além desta barreira puramente física, o prolongamento da jornada de trabalho choca com as barreiras morais. O operário precisa de tempo para satisfação das necessidades espirituais e sociais, cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização (ANTUNES, 2013, p. 13).

Assim, 24 horas, que representa um dia é o limite físico de um humano. Mas as horas também não são abstrações quando se conta tempo de trabalho docente, hora-aula não pode ser computada como hora-relógio, pois a primeira é variável e a segunda é fixa, possui 60 minutos. Para o cômputo geral de um curso ou disciplina, se conta o valor de hora-relógio, mas para efeito pedagógico a hora tem outro sentido e não pode servir de cômputo para reduzir o salário como já foi feito em vários municípios do estado por gestores municipais e se apresentou na Instrução Normativa publicada pela SEDUC em 27 de dezembro de 2018, que trata da implementação da jornada de 1/3 de hora-atividade, conforme a Lei 11.738/08.

Se considerarmos que a hora-aula de 45 e 40 minutos for computada para efeito geral com 60 minutos o efeito da hora-atividade se modifica e aquilo que seria mais tempo fora de sala de aula para atividades extraclasse não modifica. As falas dos professores acerca da jornada de trabalho demonstram uma completa confusão e também um alerta para o sindicato, pois se faz necessário um trabalho de esclarecimento dos docentes acerca dessa questão:

Jornada, jornada seria o... O tempo né, jornada seria o tempo total que eu faço. A carga horária é o tempo que eu desenvolvo de aula (PEM 9).

A jornada de trabalho ela é integral, ela segue uma prescrição de que é uma lotação fixa de 150, 200 horas, enquanto que a nossa antiga lotação por hora/aula né, na prática, ela era variável, residual, então ela era inferior, poderia ser inferior a 100 horas, poderia ficar oscilando entre 100, 150 horas e 200. Então, ela tinha uma composição diferenciada. A jornada é uma

garantia de que a gente tem uma estabilidade financeira e funcional também ao longo do ano letivo. [...] A carga horária, ela é residual, garante-se a estabilidade financeira, ela pode oscilar ou não durante o ano, dependendo do fluxo dentro da escola (PEM 4).

Não, eu não sei fazer a diferença. Eu nunca fui informado (PEM 7).

A relação tempo-salário é construída no detalhe, o valor da hora-aula para uma jornada de 40 horas é um, quando se trata de hora-aula, mas se mudarmos de hora-aula para hora-relógio, o valor passa a ser outro, de outro modo, o professor passa a ter perda salarial. Assim, há uma necessidade de vigilância e estudo dos planos de carreira no que tange à questão da jornada, assim como há uma urgente necessidade de formação dos professores acerca dessa questão na medida em que a mesma possui uma razoável complexidade.

3.2.4 PARTICIPAÇÃO NO SINDICATO

Percebemos uma relativa participação dos entrevistados nas atividades políticas desenvolvidas pelo sindicato, como assembleias, greves, reuniões, congressos, etc. Nas palavras dos próprios professores:

Considerando as particularidades que eu tenho, filhos muito pequenos eu passar o dia inteiro com eles, cuidando deles, me impede de comparecer em todas as ações do sindicato, Eu participo de... Ao longo desses 10 anos em torno de 90% das assembleias, mais da metade dos atos, que foram promovidos, atos de rua, mas das reuniões as que eu me recordo, devo ter participado de 2 ou 3 ao longo de dez anos por falta de oportunidade, formatação ligeiramente tímida (PEM 4).

Sempre que posso participo. Às vezes venho, me desloco de Tomé-Acú pra cá, quando o tema é interessante, quando o tema realmente é um tema de luta, eu faço de tudo pra vir. Trago amigos, trago alunos. Sempre que posso eu participo sim (PEM 3).

Agora durante a licença eu não tenho participado. Mas durante o período ativo, enquanto eu estava efetivamente em de aula, eu tinha uma participação maior. Aqui eu tenho participado mais das ações através do PPGED (PEM 6).

Sim, já foi inclusive diretora do sindicato, pela subsede/Belém, pela executiva Belém, atualmente não estou mais, mas assim, desde quando eu entrei na rede estadual eu participo das atividades, de todas as convocatórias que são feitas, do sindicato eu participo (PEM 9).

Sim. Sou do Sintepp. Tô na diretoria há 6 anos (seis anos). Participo das greves, assembleias, reuniões do sindicato intensamente. Sou um militante extremamente fiel àquilo que chamamos de movimento pela dignidade, pela

composição salarial, pela qualificação, pela qualidade do ensino público (PEM 5).

Eu participava muito mais, atualmente como eu passei a ter outra profissão, outro emprego, aí eu me desliguei um pouco dessa participação (PEM 8).

Participo das reuniões, das greves, dos atos. Participo! (PEM 1).

Participo! (PEM 2).

Raramente! (PEM 7).

Os níveis de participação na vida do sindicato são relativamente bons, mas isso não reflete necessariamente no entendimento das questões relativas aos direitos dos professores prescritos em lei salariais envolvendo carreira e direitos adquiridos. Desse modo, há uma aguda alienação sobre a questão salarial, não se resolve apenas na participação, pois em certa medida há professores que politicamente são bastante ativos.

Decidimos questionar os sujeitos entrevistados sobre sua percepção em relação ao atendimento jurídico feito pelo sindicato, assim como a comunicação com os associados, como trataremos a seguir.

Há diferenças entre a visão que os professores possuem da sua entidade representativa, críticas, alguns elogios. Há também reconhecimento da entidade que evidentemente apresenta muitos limites na sua pratica sindical.

Não, é muito precária, para quem não está nas assembleias, nas reuniões não encontra outro canal para encontrar informações a respeito da composição salarial, de todo esse enredo que envolvem remuneração (PEM 4).

Bom, eu recorri ao atendimento jurídico do SINTEP 2 vezes e deixou a desejar né, nos processo eu era a parte reclamada, no processo de indenização né, que 200.000 reais, um aluno que ficou reprovado e eu não obtive respostas, não sei se eles fizeram acompanhamento, como oficial de justiça não bateu na minha porta, eu presumo que está ainda engavetado em algum lugar no tribunal, mas a devolutiva do jurídico é muito ruim, eu acredito que isso seja considerando a demanda que é muito grande para uma equipe jurídica muito pequena, então a minha avaliação, ela não é muito boa não, mas eu acredito que a culpa em grande parte, é por falta de planejamento do sindicato (PEM 8).

Aqui se expressou respeito à ação do SINTEPP, mesmo sabendo de suas limitações. Ao mesmo tempo em que não há por parte da filiada uma participação mais efetiva.

Não, com certeza não. Com todo respeito às pessoas que estão lá, diretoria e as outras que passaram. Eu frequento o SINTEPP há muitos anos, não existe isso. Poderia sim ter uma política de mais aproximação com os professores,

com os funcionários, com as pessoas que trabalham com a educação pra explicar isso. Condições têm, as subsedes existem, só que não fazem um trabalho, não fazem muitas vezes um trabalho interligado com as sedes, a questão política atrapalha muito o desenvolvimento e do trabalho das subsede. Então os funcionários não são esclarecidos e poderiam ser. Poderia ter uma equipe só pra trabalhar com isso, junto com as subsedes, mas não existe isso. Raramente aparece um advogado no município pra tratar de algum assunto, de uma pauta tal, ou no dia dos professores, ou no dia de alguma coisa, geralmente em algum evento importante aparece alguém pra falar de alguma coisa. Mas não tem um trabalho contínuo (PEM 3).

Eu nunca tive problemas quando precisei de atendimento, mas sei que a rede é gigantesca, então não sei como é a logística para o estado inteiro (PEM 6).

As falas evidenciaram que existe um desentendimento sobre o papel e a importância do sindicato na luta pelos direitos da categoria evidenciando os limites da consciência dos professores, mas também do sindicato em fazer os professores avançarem no sentido de se filiarem e participarem das ações promovidas pelo SINTEPP.

As entrevistas revelaram que a esfinge que precisa ser decifrada para ajudar na participação mais ativa dos trabalhadores chama-se consciência no seu sentido de classe, isto é, os trabalhadores não se reconhecem como sujeitos do seu próprio trabalho e não buscam superar as barreiras impostas pela alienação do trabalho a que estão submetidos. O discurso revelou que a força da jornada extensa de trabalho, a exploração imposta na jornada limita a possibilidade de emancipação e cria uma acomodação que paralisa em certo sentido a ação do professor, sua crítica e sua procura do conhecer. Essa é, a nosso ver, a questão crucial na busca da tão emancipação e autonomia do docente.

Escavar o que pensam os professores nos fez concordar com Konder (2008, p. 28) no que diz respeito ao conceito de alienação produzido por Marx. “Estamos convencido de que, bem compreendido, o conceito de *alienação* pode servir de base a uma aparelhagem conceitual notavelmente fecunda e apta para dar conta de alguns dos problema centrais do século 20”. A questão salarial é uma problemática central para a classe trabalhadora, agora do século XXI e precisa ser decifrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhece-te a ti mesmo”

*(Frase escrita na entrada do templo de Delfos honrando Apolo,
deus grego do sol, da beleza e da harmonia)*

A frase exposta no Oráculo de Delfos em alusão ao deus Apolo, expressa nosso ponto de partida conclusivo desse humilde trabalho. A descoberta da alienação, no sentido marxiano do termo, é uma forma de se conhecer o mundo do trabalho e como os docentes da educação básica são mutilados no sentido de não identificar o que é seu por direito e produzido pela sua força de trabalho.

Decifrar a consciência alienada do trabalhador do magistério da rede básica pública paraense abriu as portas para um novo olhar sobre os sujeitos que fazem educação no estado, descoberta que pode ajudar na luta pela valorização profissional. Por isso, a frase “Conhece-te a ti mesmo”, é uma provocação para o enigma humano do conhecimento e da alienação, um desafio que servirá para toda a vida como reflexão e inquietação diante do sistema de exploração do homem pelo homem.

Fizemos um esforço grande no sentido de casar a teoria, o método, a política e o direito nesse texto, tendo o salário como ponto de chegada e o professor como sujeito diante das formas elementares de alienação que as relações de trabalho produzem. Isto posto, nosso percurso foi tentar correlacionar a valorização dos professores com o pagamento de salário, sua exploração, combinado com o problema do atraso na consciência de classe e a necessidade de fugir das aparências das coisas e dos fenômenos.

Nos três capítulos que produzimos chegamos a importantes descobertas tanto no terreno da teoria, quanto históricos e técnicos de análise. No primeiro capítulo abordamos os elementos teóricos referentes ao salário, alienação, tempo, jornada de trabalho e trabalho docente numa perspectiva marxista e materialista; no segundo capítulo, priorizamos a análise da relação entre o Estado e suas legislações dando ênfase ao trabalho docente e os direitos conquistados nas leis: Estatuto do Magistério, Plano de Carreira, Regime Jurídico Único, piso salarial e fundamentalmente os cálculos que envolvem a remuneração dos professores da rede estadual de ensino paraense. Por último, no terceiro capítulo utilizamos as entrevistas feitas com professores como base fundamental para comprovar nossa hipótese da alienação do trabalho docente e do fruto do trabalho deste (salário) ainda que de forma limitada.

Os achados da pesquisa se devem a iniciativa de explorar uma discussão nova acerca da alienação docente, buscando comprovar ou discutir a questão a partir do professor de modo a responder como os sujeitos que fazem a educação no estado do Pará são destituídos de uma visão geral e crítica dos seus salários. Tentamos valorizar os direitos conquistados, as armadilhas do salário, os problemas da falta de interesse e o papel do sindicato como ferramenta importante em direção à tomada de consciência e procuramos romper com o tecnicismo imposto pela linguagem das leis no sentido de instrumentalizar os professores, de forma mais pedagógica e simples na perspectiva de sua emancipação. Essa talvez seja a principal contribuição deste texto.

A desvalorização perpassada pelo salário que os professores recebem foi evidenciada, tanto no valor, quanto na jornada de trabalho. Por isso, conhecer e entender a composição da remuneração nos pareceu fundamental, desde as legislações, até a sua efetivação no sentido real do termo. Desvendar essa esfinge alienante advinda do trabalho como valor passou por romper com a linguagem técnica para chegar até a linguagem do professor que está no chão da escola, buscar entender sua relação com o mundo. Konder (2009, p. 23) é certo quando afirma:

Em alguns dos seus acontecimentos, a história contemporânea aparece diante de nós, propondo questões de importância vital, como se fossem uma moderna Esfinge. E cada um de nós é transformado em um moderno Édipo, a ouvir o dilema: “decifra-me ou te devoro”.

Assim, fizemos o possível para decifrar as amarras que estão por trás das invisíveis teias de relações do mundo do trabalho, quer seja, os problemas que se manifestam no objeto desse trabalho e interfere diretamente a vida de cada um de nós, tanto no sentido de pesquisador, quanto de professor. De certo modo, a liberdade de investigar esteve relacionada à nossa própria sobrevivência como profissional que vive do magistério, logo, professores brasileiros mal remunerados em relação a outros profissionais de nível superior.

Esse trabalho nos motivou ainda mais à militância em defesa da educação pública e da valorização profissional, fortaleceu nossa convicção de que é necessária a relação entre teoria e prática como ferramenta de enfrentamento as forças do capital de degradação vida humana, por um lado, e de aceitabilidade e resignação a que vivem os trabalhadores, por outro. A arte e a educação são criações humanas e, por isso, mantêm autonomia relativa em relação às determinações do capital, embora sejam utilizadas como Aparelhos Ideológicos de Estado, como bem definiu Althusser (1992). Não quer dizer que se deve adaptar ao controle estrutural e alienante, que Mészáros chama a atenção:

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71, 72).

Acreditamos na força do ato educacional e na possibilidade de emancipação social e humana “para além do capital”. Por isso, a liberdade plena do homem, no sentido humano e não mercantil do termo, se revelou no processo de produção do texto coadunando com as palavras descritas no Oráculo de Delfos: “conhece-te e ti mesmo”. A emancipação humana dos professores que produzem conhecimento reside na ruptura com o sistema que o escraviza. Para isso, é necessário se conhecer e se reconhecer naquilo que ele produz pelo seu trabalho.

Tudo que se conquistou nos últimos 50 anos no Brasil, no tocante à valorização dos profissionais do magistério, decorreu da luta e da organização dos professores em defesa de seus interesses a partir de suas entidades representativas. Salário docente não está dissociado da jornada de trabalho (tempo), condição mínima para sua reprodução e desenvolvimento intelectual, físico e moral. Chegamos à conclusão que o crescimento do tempo do trabalho docente atende às necessidades impostas pela crise do capital e pela redução do papel do Estado em relação aos direitos sociais dos trabalhadores. Isto posto, a batalha pela redução da jornada de trabalho deve ganhar hierarquia na pauta sindical dos professores.

Masson (2016, p. 37) chama atenção para uma questão importante sobre a liberdade nos dias atuais e nos remete à reflexão sobre o assunto que tem tudo a ver com a libertação dos trabalhadores das amarras do sistema do capital, ou seja: “O reino da liberdade só pode começar onde termina o reino da necessidade, ensina Marx, o que significa a necessidade de redução da jornada de trabalho”. Avançar na luta pela liberdade por meio da luta de classes compreende um fazer pedagógico, não só pela natureza do trabalho docente, mas também pelas suas potencialidades, e isso só é possível com a ruptura com o processo alienante do trabalho.

Foi fundamental nossa decisão de recorrer às entrevistas, pois foi através destas que se revelou como “o processo racional de produção, quer dizer, as exigências da técnica”, estão diretamente relacionados com o processo real de alienação do trabalhador. Nesse sentido, concordamos com Konder (2009, p. 142): “o sistema capitalista não foi instituído para os

trabalhadores ou em função dos trabalhadores”, ao contrário, sua existência se sustenta na relação de exploração, dominação e aceitação da ordem social por ele imposta e, quanto mais resiliência e passionalidade, melhor.

Assim, chegamos à conclusão que de nada adiantaria identificarmos a situação de dominação e de alienação do trabalhador, e a forma cúmplice da educação na perpetuação das desigualdades sociais e a hegemonia das classes dominantes no poder, se reconhecêssemos que nada poderia ser feito. Incorporamos o enfretamento ao discurso conservador do Aparelho Ideológico do Estado (AIE), como descreveu Althusser (1992), sem um olhar sobre a contradição que se apresenta na totalidade do fazer educacional, dos conflitos, que concebe a escola como uma perspectiva de reversão deste quadro de alienação, exploração e esclarecimento. Segundo Freitag (1986, p. 36), “a visão histórica e dialética dos AIE e da escola” fundamenta nossa convicção político-pedagógica que vê na própria escola, um espaço de contradições e local para iniciarmos o que Heller (1972) chama de revolução invisível, educando, ensinando, informando, mostrando, desmistificando, formando cidadãos conscientes, críticos, participativos, politizados, sujeitos históricos.

À guisa de conclusão, se confirmou nossa hipótese quando tomamos contato com as visões e opiniões dos professores, indo nas escolas e escutando as angústias e dúvidas, mesmo não podendo aprofundar diversas questões que tangenciaram a pesquisa. As entrevistas não deixam dúvidas acerca das debilidades e “falsas consciências” construídas pelo pensar dos docentes sobre salário, jornada, carreira e sindicato.

Não conseguimos aprofundar mais sobre a história do SINTEPP, a composição do salário e da jornada, assim como não alcançamos um número tão expressivo de entrevistados. Entretanto, isso não desmereceu o significado geral do trabalho como uma totalidade, um conjunto de fatos articulados composto de múltiplas relações de um todo. Fizemos aquilo que o método materialista nos guiou buscando a mediação, não apenas como um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento da questão estudada, nem de causa e efeito, mas sim da especificidade histórica do fenômeno salário e alienação.

A pesquisa nos fez ver que há necessidade de aprofundar a investigação sobre salário, tempo de trabalho e alienação no sentido de buscar as raízes da desvalorização do trabalho docente, tanto no estado do Pará quanto em nível nacional. Essa totalidade articulada carregada de contradições passa a ter sentido quando serve de ponto de apoio na formação da consciência crítica dos docentes, no incentivo à formação para a ação, da formação desalienante, de busca da autonomia e da emancipação humana.

A luta permanente entre as classes é de todo modo uma luta por uma nova educação, é uma reeducação ou uma contra educação sem tréguas contra toda forma de dominação que torna invisível a exploração imposta pelas classes dominantes. A esse respeito, ainda há muitas debilidades por parte do sindicato em formar, informar e qualificar de forma política e técnica sua atuação perante a categoria dos professores. Por fim faço das palavras de Brecht a minha mensagem final de como vejo a ciência:

Poderemos, acaso, nos recusar às massas e continuar a ser homens de ciência? [...] considero a única finalidade da ciência como consistindo em aliviar a fadiga da existência humana; se os homens de ciência, intimidados por detentores egoístas do poder, contentarem-se em guardar o saber pelo prazer do saber, a ciência não passará de uma pobre coisa enferma. Vossas máquinas só servirão para novos tormentos. Com o tempo, podereis descobrir tudo o que há para ser descoberto e, no entanto, vosso progresso vos afastará cada vez mais da humanidade. O abismo entre ela e vós pode tornar-se tal que, um dia, ao vosso grito de alegria ante uma nova conquista, a resposta seja um grito de horror universal (BRECHT apud KONDER, 2009, p. 256).

Façamos ciência com a nossa classe (dos explorados), para a classe dos que vivem do trabalho, dos que produzem a riqueza e dela produzem educação para a emancipação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Reforma do Estado no federalismo brasileiro: a situação das administrações públicas estaduais. **Revista Brasileira de Administração Pública**, vol. 39, 401-420, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ALTRUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1992.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ALVES, Giovanni. **Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital**. Revista Katál, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 2013.

_____. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. 2010. Disponível em: http://www.giovannialves.org/artigo_giovanni%20alves_2010.pdf. Acesso em 22 out. 2018.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <https://www.andrioli.com.br/index.php/artigos/10-as-politicas-educacionais-no-contexto-do-neoliberalismo>. Acesso em: 15 mar. 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. V. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES; Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 25, n. 87, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004.

ARCARY, Valério. Uma nota sobre a desigualdade social no Brasil. **Blog Esquerda Online**. 26 jan. 2017. Disponível em: <https://blog.esquerdaonline.com/?p=7800>. Acesso em 14 out. 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação**. ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ASSIS, Lazara Eliana Petroni. **O processo de Municipalização do Ensino Fundamental no Município de Itatiba – SP: percepção dos atores**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AULAS RÉGIAS. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aulas_R%C3%A9guas&oldid=52653968. Acesso em: 13 jul. 2018.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2011.

BARROS, Antônio Carlos. **A política salarial dos professores da rede pública no contexto da municipalização do ensino no estado do Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

BARTH, Fernanda. **O Estado que não cumpre sua função**. Política, universo e tudo mais. Artigo, Economia, Política, 12 mar. 2016. Disponível em: <http://fernandabarth.com.br/o-estado-que-nao-cumpr-sua-funcao/>. Acesso em: 14 set. 2018.

BASSO, Itacy Salgado. **O significado do trabalho docente**. Portal de educação tecnológica e artística, 21 set. 2014. Disponível em: <https://petecaportal.wordpress.com/2014/09/21/o-significado-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRAGA, Rui. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da União. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 dez. 1990.

_____. Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992. Lei da Improbidade Administrativa. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 3 jun. 1992.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor**

da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado/Presidência da República, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/planodiretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 26 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.962, de 22 de fevereiro de 2000. Disciplina o regime de emprego público do pessoal da Administração federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 fev. 2000.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso Salarial. 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**, Seção 1, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Portaria/MEC nº 484, de 28 de maio de 2009.** Aprova a Resolução n 2, de 23 de janeiro de 2009, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Brasília, 28 mai. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CEB: 08/2004.** Brasília, 8 mar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB08.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente:** delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Salário docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/184.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica**: algumas demarcações legais. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, n. 17, p. 229-256, jun. 2011.

CAMPOS, Silvia Horst. A questão dos determinantes dos salários nas teorias clássicas, marxista e neoclássica. **Revista Ensaios FEE**, vol. 12, n. 1, p. 131 - 157, 1991. Disponível em <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1404/1768>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CANCIAN, Renato. Práxis - Marx e Gramsci - Natureza e luta de classes. **Pesquisa escolar. Sociologia**. [2018]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/praxis--marx-e-gramsci-natureza-e-luta-de-classes.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARVALHO, Edmilson. **A totalidade como categoria central da dialética marxista**. *Revista Outubro*, n. 15, 2007. Disponível em: <http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2008/07>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CHAGAS, Juary. **Sociedade de classe, direito de classe**: uma perspectiva marxista e atual. Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, São Paulo: 2011.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**: perspectiva de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Emancipação: a historicidade do concreto e a polêmica no processo real da existência humana. **Trabalho Necessário**, ano 12, n. 18, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/78603613-Universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro-centro-de-educacao-e-humanidades-faculdade-de-educacao-ricardo-paiva.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE ENTIDADES DA CNTE. **Atualização do debate da CNTE sobre o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica – PSPN**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2014/greve_marco_documento_piso_final_web.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1891. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1891&oldid=53481857. Acesso em: 31 out. 2018.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Editora Globo, 2004.

DAL ROSSO. Sady. **Duração do trabalho em todo o mundo**. Tendências de jornadas de trabalho, legislação e políticas numa perspectiva global comparada. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 27, n. 1, Janeiro/Abril, 2012.

DEL PRIORI, Mary (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Zahar editora, 1977.

DOMINGUES, Joelza Ester. **O tempo na idade média e a invenção do relógio**. Ensinar História. [S.L.], 10 maio 2016. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/tempo-na-idade-media-invencao-do-relogio/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarianização. Revista Teoria e Educação, n. 4, Pannonica, Porto Alegre: 1991.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **Burocracia como Organização, Poder e Controle**. XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 25 a 29 set. 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eor216.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

FARIAS, Adriana de Jesus. **A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FAROL POLÍTICO. **A alienação política do brasileiro**. 29 set. 2012. Disponível em: <https://farolpolitico.com.br/2012/09/29/a-alienacao-politica-do-brasileiro/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FÁVERO, N. **O gerenciamento do enfermeiro na assistência ao paciente hospitalizado**. Ribeirão Preto. 1996. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUES, Margarita Victoria. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar, 2011.

FERREIRA, Carlos Serrano. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 3, n. 1, p. 62-71; fev. 2011.

FERREIRA, Paula. Pesquisa mostra que 49% dos professores não recomendam a profissão. **O Globo**, Sociedade, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-49-dos-professores-nao-recomendam-profissao-22823861>. Acesso em 18 dez. 2018.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas,

vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed., rev. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. Cortez: São Paulo, 2003.

_____. (org.). **Escola “sem” partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. LPP/UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira**: problemas de movimento e renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 dez. 2018.

_____. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 2 jan. 2019.

JACOMINI, Maria Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro posições**, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

KONDER, Leandro. **Trabalho e ser social**. Maceió: EUFC/EDUFAL, 1997.

_____. **Marxismo e Alienação**: contribuição para o conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRELING, Geovani Roberto; DARCOLETO, Carina Alves da Silva. **Alienação e participação política: concepções de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. VII EBEM. UFPA. Belém, 2016.**

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 7. Ed. Petropolis: Vozes, 2005.**

LE GOFF, Jacques. Tempo. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval. V. II. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.**

LEE, Sangheon; McCANN, Deirdre; MESSENGER, Jon C. **Duração do trabalho em todo o mundo: tendências de jornadas de trabalho, legislação e políticas numa perspectiva global comparada. Organização Internacional do Trabalho, OIT, 2009**

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. 1988. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/downloadfile2.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.**

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997.**

LIRA, Davi. Professor brasileiro é um dos que mais trabalham, afirma relatório da OCDE. **Último Segundo. iG, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html>. Acesso em: 22 dez. 2018.**

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo. São Paulo: Senzala, 1967.**

_____. **Para uma ontologia do ser social. v. 2. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.**

MACEDO, Sílvio de. **História do pensamento jurídico. Rio de Janeiro. Freitas Bastos, 1982.**

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.**

_____. **Miséria da filosofia: resposta a filosofia da miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.**

_____. **O Capital. O processo de produção do capital. Livro 1 - Vol. 1 e 2, São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.**

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.**

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1983.**

_____. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>. Acesso em: 22 dez. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

Metade dos professores não recomenda a profissão aos jovens por causa da desvalorização, diz pesquisa. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/30/>. Acesso em: 13/09/2018

MILL, John S. **Princípios de economia política**. Primeira edição inglesa, 1848. São Paulo: Abril, 1982.

MINAYO, M. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, S. A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org). **Educação, Estado e contradições sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

MIRANDA, K. F.; MIRANDA, H. C. F. **Compreendendo a Gestão de Pessoas**, 27 jun. 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/compreendendo-a-gestao-de-pessoas/31391/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes**. Documentos PREAL, Washington, n. 23, p. 1-60, jun. 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

NASCIMENTO, Leonardo. **Trabalho de sociologia**. Blog Sociologia, 2012. Disponível em: <http://www.tudosobresociologia.blogspot.com/>. Acesso em: 05 maio 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OIT, ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; UNESCO, ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259102284/RECOMENDACAO-OIT-UNESCO-pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v.25, n. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B.; MELO, S.D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1248>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

PARÁ. Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. **Diário Oficial do Estado**, Nº 25.874, de 28 nov. 1986.

_____. Lei nº 5.810, de 24 de janeiro de 1994. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará. **Diário Oficial do Estado**, Nº 27.764, de 21 jul. 1994.

_____. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Nº 31.700, 02 jul. 2010.

_____. Lei nº 7.855, de 12 de maio de 2014. Institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, Nº 32.641, de 14 maio 2014.

_____. Lei nº 8.030, de 21 de julho de 2014. Dispõe sobre a jornada de trabalho e as aulas suplementares dos professores da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, de que tratam os arts. 35 e 28 da Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Nº 32.691, de 24 jul. 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Revista Ciência & Saúde**, vol. 23, n. 7, p. 2187-2196, 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor – Desafio à Educação Brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-57, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 set. 2018.

POR QUE REDUZIR a jornada de trabalho? **Uol**, [S.l], [2018?]. Disponível em: <<http://meusalario.uol.com.br/main/emprego/por-que-reduzir-a-jornada-de-trabalho>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PRADO, Carlos. Marx e crítica à forma salário. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 11, n. 124, p. 106-116, set. 2011.

RAMOS, J.; CHAVES, S.; MAIA, J. **Trabalho docente alienado**. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/Trabalho-Docente-Alienado.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

REIS FILHO, C. **A Educação e a Ilusão Liberal**. Campinas, Autores Associados, 1995.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Primeira edição inglesa, 1817. São Paulo: Abril, 1982.

ROCHA, Ricardo Humberto; VERGILI, Rodney. **Como esticar seu dinheiro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. **Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN**. Relatório Final. Edital nº 049/2012 CAPES. Observatório da Educação. Belém: [s.n.], 2017.

SALA, Mauro. Jornada extra de trabalho é realidade para mais de 40% dos professores no país. **Esquerda Diário**. Movimento Revolucionário de Trabalhadores. Educação. Campinas, 14 jul. 2015. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Jornada-extra-de-trabalho-e-realidade-para-mais-de-40-dos-professores-no-pais>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Gisele Ferreira da; RESENDE, Tânia de Freitas a. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0030.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILE, Pablo (Orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. Alienação, arte e educação diante do atual estágio do capitalismo. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo e Educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 245-263.

SINDICATO COBRA PAGAMENTO do piso salarial a professores do Pará. **G1 PA**. Globo.com. Rede Liberal. 1 fev. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2017/02/sindicato-cobra-pagamento-do-piso-salarial-professores-do-para.html>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SIQUEIRA, Vinicius. O que é alienação em Marx? **Colunas tortas**, 5 fev. 2014. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/o-que-e-alienacao-em-marx/>. Acesso em: 18 out. 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e causas. São Paulo: Abril, 1983.

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Notícias STF**. 27 fev. 2013. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=232067>. Acesso em: 25 nov. 2018.

STUCKA, P. **Direito e Luta de Classes**. Editora Acadêmica, São Paulo: 1988.

SUBIRÁ, Juliana A. Alves. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba**: configurações, impasses e perspectivas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TJPA DETERMINA que Seduc pague piso nacional a professores do Pará. **G1 PA**. Globo.com. Rede Liberal. 25 ago. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/tjpa-determina-que-seduc-pague-piso-nacional-professores-do-para.html>. Acesso em: 14 dez. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEJA OS VALORES do piso salarial dos professores de 2009 a 2017. **O Incrível Zé**. Educação. 12 jan. 2017. Disponível em: <http://oincrivelze.com.br/2017/01/veja-os-valores-do-piso-salarial-dos-professores-de-2009-a-2017/>. Acesso em: 14 out. 2018.

VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. (Org.). **Vencimento e remuneração docente no Brasil**: resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2015.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

YACOUB, Leila. Movimento operário e redução da jornada de trabalho: recuperando antigas bandeiras. In: **II Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2005, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Leila_Baumgratz_D_Yacoub.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de entrevista



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

Caro professor,

Eu Abelcio N. Santos Ribeiro, estudante do mestrado da UFPA, estou desenvolvendo a dissertação cujo título é: *“Decifra-me ou te devoro”: o salário dos professores da SEDUC/PA como alienação e exploração*, onde pretendo fazer um estudo do salário dos docentes lotados na SEDUC e a compreensão dos mesmos sobre sua composição.

A metodologia adotada para este trabalho e investigação inclui a aplicação de questionário sobre como os professores lêem e interpretam seus salários nos seus variados componentes.

A sua colaboração, respondendo este questionário, revela-se de maior importância, uma vez que da sua sinceridade e a ponderação de suas respostas depende a validade desse estudo. Desde já obrigado.

Questionário de entrevista

I - DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

Local de trabalho:

Vínculo: () efetivo () estatutário não estável () temporário

II - DADOS PROFISSIONAIS

Há quanto tempo você trabalha (trabalhou) como professor(a)?

Disciplina que você leciona:

Além da SEDUC você tem um outro vínculo de trabalho? Se sim qual?

3. Em qual etapa do ensino você atua?

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio (normal)
- () Ensino médio (técnico)

4. Qual modalidade, programa ou projeto você atua?

- () Fasepa
- () SOME
- () Mundiar
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Susipe
- () Outros

III - TEMAS ABORDADOS

1) SALÁRIO

- a) Você sabe como se calcula de cada item do contracheque?
- b) Você sabe o que é e como se calcula as suplementares?
- c) Você sabe o valor da hora aula e como ela é calculada?
- d) Você sabe explicar a diferença entre vencimento base e remuneração?
- e) Você já teve problemas envolvendo o pagamento (erros, atrasos, pagamentos de retroativos, etc.)?
- f) Você tem empréstimo consignado?
- g) Você sabe descrever a composição do seu contracheque na sua totalidade?

2) CARREIRA

- h) Quando você ingressou na carreira?
- i) Você sabe a diferença ente progressão vertical e horizontal
- j) Você sabe explicar a diferença entre jornada de trabalho e carga horária?
- k) Qual é a sua carga horária?

3) VANTAGENS DO RJU

- l) Você sabe quais são as vantagens conquistadas com o RJU?

4) SINDICATO

- m) Você é filiado(a) no Sintepp?
- n) Você participa das ações promovidas pelo Sintepp (assembleias, greves, atos, reuniões)?
- o) O que você acha do atendimento jurídico do Sintepp sobre salário?
- p) O que você acha da comunicação do Sintepp? Você acha que o sindicato consegue esclarecer questões relativas ao salário?