



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

ANTONILDA VASCONCELOS DE BARROS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO EM BELÉM**

**BELÉM
2013**

ANTONILDA VASCONCELOS DE BARROS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO EM BELÉM**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués.

**BELÉM
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Vasconcelos de Barros, Antonilda, 1974-
Trabalho docente na educação básica na rede
municipal de ensino em belém / Antonilda
Vasconcelos de Barros. - 2013.

Orientadora: Olgaíses Cabral Maués.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Professores de ensino fundamental - Belém
(PA). 2. Professores de ensino fundamental -
Formação - Belém (PA). 3. Professores -
Satisfação no trabalho. I. Título.
CDD 23. ed. 370.7108115

ANTONILDA VASCONCELOS DE BARROS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO EM BELÉM**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará – UFPA
(Orientadora)

Prof.^o. Dr.^o. Emmanuel Ribeiro Cunha
Universidade do Estado do Pará- UEPA

Prof.^o. Dr.^o. Gilmar Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará- UFPA

**BELÉM
2013**

“Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que ‘este constitui uma parte da pessoa humana’ e que ‘a pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se’ é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha amada mãe Antonia e meu querido pai
Raimundo (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por seu amor, graça, força e ajuda em todas as circunstâncias de minha vida. Ao Deus eterno, imortal, invisível, mas real a Ele dedico todo o meu ser. Obrigada Senhor pela sua infinita misericórdia;

A minha mãe Antonia e ao meu pai Raimundo (in memorian), que sempre me aconselharam e apoiaram incondicionalmente e me motivaram a continuar os estudos, agradeço pelo empenho e esforço de vocês;

Aos meus irmãos Paulo, Maria, Eunice e Ana Paula, meus cunhados Arnaldo, Wagner, John e cunhadinha Vera, meus sobrinhos Ádryan, Emilly, Victor, Evelyn, Kaleb Davi e Débora que sempre torceram por mim, agradeço a Deus pela família abençoada que tenho amo vocês;

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Olgaíses Maués, que me acolheu no GESTRADO desde 2007, ainda na Iniciação Científica. Agradeço pelos seus ensinamentos e exemplo ao longo de toda essa trajetória. Pela paciência que teve comigo e as palavras de encorajamento que sempre me deu.

Aos integrantes da banca examinadora pelas valiosas contribuições desde a qualificação até o momento da Defesa, Prof^º Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha e Prof^º Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Aos amigos do GESTRADO Diana, Luciene, Arlete Camargo, Mariza, Michele, Iza, Willian, Verônica, Izabel, Raimunda, Silvia Letícia, Sérgio, Zaira, Andréa, Vanessa, Manuela, Lena e Débora pelos momentos de estudo coletivos no grupo e pela troca de ideias ao longo desses últimos anos;

Ao casal Graça Helena (minha maninha do coração) e seu esposo Thomás amigos especiais e inesquecíveis. Agradeço por todo carinho e apoio que sempre me deram;

As minhas queridas amigas da turma de Mestrado Simone Bitencourt e Valéria Moraes por todos os momentos que compartilhamos juntas ao longo do curso, a amizade de vocês é muito preciosa para mim;

A todos os colegas do Curso de Mestrado em Educação, pela união, apoio e incentivo conjunto no decorrer do curso, e principalmente pelas trocas de experiência. Especialmente à Rejane, Sônia, Janete, Adelino, Grace, Dina Carla, Áurea, Ricardo e Márcia.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA: Prof.^a Dr.^a Terezinha Monteiro, Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Oliveira, Prof.^º Dr. Gilmar Pereira, Prof.^º Dr. Ronaldo Araújo, Prof.^a Dr.^a Rosana Gemaque, Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro e Prof.^º Dr. José Bitencourt.

À CAPES, por ter financiado meus estudos no mestrado.

RESUMO

A pesquisa trata sobre o trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém. O problema que conduziu a investigação foi a procura da possível relação entre as condições de trabalho e a precarização e intensificação do trabalho docente na rede municipal de ensino de Belém. O objetivo geral foi analisar a partir de dados da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica, as condições de trabalho dos docentes que atuam na rede municipal de ensino fundamental em Belém; de modo mais específico se buscou: analisar as políticas educacionais entre os anos de 2003 a 2010 e suas possíveis repercussões no trabalho docente; investigar, a partir dos dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica, a precarização e a intensificação do trabalho docente nas escolas pesquisadas. Para consecução da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica referente às condições de trabalho, intensificação e precarização do trabalho docente. O procedimento teórico-metodológico consistiu em uma pesquisa documental, na qual utilizou-se os dados secundários da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica referente ao estado do Pará, estabelecendo relações com as legislações que tratam sobre a valorização, remuneração e as condições de trabalho desse profissional. As conclusões a que se chegou permitem inferir que o trabalhador docente não está satisfeito com vários aspectos relacionados às condições de trabalho, o salário, a carreira, a infraestrutura da escola, dentre outros. A análise dos dados indica que os professores pertencentes à rede municipal de ensino em Belém estão passando por processos de precarização e intensificação do trabalho em função das condições materiais e objetivas que perpassam a profissão docente nesse município.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Básica. Condições de Trabalho. Intensificação do Trabalho.

ABSTRACT

The research deals with teaching in basic education in municipal schools in Bethlehem. The problem that conducted the investigation was the search for a possible relationship between working conditions and the casualization and intensification of teachers' work in the municipal schools of Bethlehem. The overall objective was to analyze data from the national Survey teaching Work in Basic Education, the working conditions of teachers who work in the municipal school in Bethlehem, more specifically it sought: analyzing educational policies in the years 2003-2010 and its possible repercussions on teaching; investigate, from survey data teaching Work in Basic Education, casualization and intensification of teaching in the schools surveyed. To achieve the research was a literature review concerning working conditions, intensification and casualization of teaching. The theoretical-methodological procedure consisted of desk research, in which we used secondary data research Teaching Work in Basic Education for the state of Pará, establishing relationships with national laws that deal with the valuation, compensation and working conditions that professional. The conclusions that have been reached may imply that the worker is not satisfied with teaching various aspects related to working conditions, salary, career, school infrastructure, among others. The analysis of the data indicate that teachers belonging to the municipal school in Bethlehem are undergoing processes of casualization and intensification of work depending on the material and objective conditions that underlie the teaching profession in this city.

Keywords: Teaching Work. Basic Education. Working Conditions. Intensification of Labour.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 Atividades específicas executadas pelos sujeitos docentes com alunos com necessidades especiais	66
Tabela 2 Distribuição por Sexo e Instituição.....	71
Tabela 3 Algumas características dos sujeitos docentes em Belém.	72
Tabela 4 Distribuição por sexo nas quatro escolas investigadas	73
Tabela 5 Relação entre os principais provedores de renda e o sexo dos sujeitos docentes.....	74
Tabela 6 Número de professores que ingressou na Rede Municipal de Educação de Belém via concurso e sem concurso	74
Tabela 7 Relação entre escolas trabalhadas e atividade exercida em outro setor não ligado a educação.	76
Tabela 8 Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o salário bruto recebido nas escolas pesquisadas.	77
Tabela 9 Grau de satisfação em relação ao salário	80
Tabela 10 Avaliação dos sujeitos docentes em relação às condições de trabalho das quatro unidades educacionais.	83
Gráfico 1 Quantidade de sujeitos docentes readaptados	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGC	Acordo Geral de Comércio de Serviços
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão Europeia
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GESTRADO/ UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/Universidade Federal do Pará
GESTRADO/ UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/ Universidade Federal de Minas Gerais
GETEPE	Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMS	Instituições Financeiras Multilaterais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEDESC	Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
NUPE	Núcleo de Políticas Educacionais
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Promoção da Reforma
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RMED	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SM	Salário Mínimo
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TDEBP	Trabalho Docente na Educação Básica no Pará
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEIs	Unidade de Educação Infantil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Procedimentos teórico-metodológicos	18
Estrutura da Dissertação	22
CAPÍTULO I – AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE	23
1.1- A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO	23
1.2-A CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	30
1.3-A REFORMA EDUCACIONAL E SUA REPERCUSSÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE	37
CAPÍTULO II - O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	51
2.1- BREVE ANÁLISE DA CATEGORIA TRABALHO	51
2.1.1 – O TRABALHO DOCENTE	53
2.2 - CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	57
2.3 - A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	62
CAPÍTULO III - O TRABALHO DOCENTE NO PARÁ	70
3.1- ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS DO PARÁ.....	70
3.2 – O MUNICÍPIO DE BELÉM NA PESQUISA TDEBP	71
3.3- AS ESCOLAS MUNICIPAIS EM FOCO	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

O trabalho docente no Brasil tem passado por diversas mudanças em decorrência das reformas educacionais iniciadas na última década do século XX, o que trouxe implicações diretas para a educação escolar. Dentre as principais leis criadas, desde então, destacamos: a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Fundef¹, o Plano Nacional de Educação, o Fundeb².

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, Capítulo III e Seção I da Educação, é possível identificar uma preocupação com a valorização dos profissionais da educação, conforme exposto no inciso V do referido artigo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, reforçou tal dispositivo, no art. 67, tornando as propostas de mudanças para a valorização do professor mais visíveis. O artigo 67 da LDB estabelece que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

E é precisamente sobre as condições de trabalho docente que esta dissertação se centrou. O interesse pelo assunto surgiu pelo fato de ter participado de uma pesquisa em âmbito nacional denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, a qual foi coordenada pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira, ambas da

¹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado por meio da Emenda Constitucional nº. 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996.

²Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério, criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006e regulamentado pela Lei 11.494/2007.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo sido a mesma desenvolvida em sete estados brasileiros, a saber: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, distribuídos entre as cinco regiões do país.

A referida pesquisa recebeu o apoio de diversas instâncias, dentre elas: o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares (DCOCEB). Participaram da pesquisa Grupos já instituídos, dos sete estados da federação, que desenvolviam trabalho investigativo sobre a temática trabalho docente, os quais foram: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM- PR, GEPETO/UFSC.

Dessa forma, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/UFPA) foi um dos grupos integrantes da pesquisa nacional. A coordenação regional da pesquisa no estado paraense coube a Prof^ª. Dr^ª Olgaíses Maués, coordenadora do GESTRADO/UFPA.

A pesquisa apresentou como objetivo: “Analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil” (GESTRADO/UFMG, 2010, p. 10).

Os pressupostos metodológicos da pesquisa, realizada em sete estados brasileiros, já informados em parágrafo anterior, foram: 1. Pesquisa documental em cada rede de ensino envolvida, visando conhecer e compreender a política educacional implementada no momento da pesquisa; 2. Revisão da literatura sobre trabalho docente; 3. Conhecimento, por meio dos dados estatísticos disponíveis na base do INEP, do trabalho docente; 4 Realização de um *survey* sobre o trabalho docente, em cada estado integrante da pesquisa.

Em nível nacional, a amostra foi composta de 8.795 sujeitos docentes³ da educação básica, dos sete estados brasileiros que participaram do *survey* (GESTRADO/UFMG, 2010).

No estado do Pará a realização do *survey*, incluiu cinco municípios⁴, Belém com 910 sujeitos, Altamira com 128, Concórdia do Pará com 75, Curalinho com 38 e Marituba com

³ Expressão utilizada na pesquisa nacional a qual considerou como sujeitos docentes: professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, auxiliares, etc, ou seja, profissionais que desempenham algum tipo de atividade de ensino ou docência nas escolas. Não participaram da pesquisa os seguintes sujeitos: profissionais de apoio administrativo e serviços gerais (GESTRADO/UFMG, 2009).

⁴ O critério de escolha para os municípios que participaram da pesquisa foram: dois municípios com população entre 20.000 e 50.000 habitantes; dois municípios com população acima de 50.000 habitantes e a capital (GESTRADO/UFMG, 2009).

202 sujeitos, totalizando 1.353 sujeitos docentes. O *survey* incluiu 66 escolas nos cinco municípios, 1353 sujeitos docentes e foi realizado no ano de 2009.

Enquanto integrante do Grupo de Pesquisa GESTRADO/UFPA, desde 2007, como bolsista de Iniciação Científica e depois como aluna do Mestrado, participei da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica (TDEB), coletando dados nas escolas das redes municipal, estadual e no caso da educação infantil, escolas comunitárias, filantrópicas e conveniadas.

Desta forma, pude presenciar a realidade vivida pelos professores da educação básica, sejam eles da educação infantil, fundamental ou ensino médio. As condições em que realizam o trabalho, alguns deles inclusive tendo sido readaptados para outras funções na escola devido a problemas de saúde, são aspectos que precisam ser melhor analisados.

Na ida às escolas, para coleta de dados, durante a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Pará (TDEBP), percebi que há uma distância entre o que está posto nos documentos oficiais e o que ocorre na prática, no cotidiano das escolas, onde as ações são realmente efetivadas.

Ouvi diversas queixas e reclamações de professores no tocante às precárias condições de trabalho, insatisfações quanto às constantes cobranças, e intensificação do trabalho sofrida, pois todo o tempo dos mesmos é destinado à sala de aula, tendo ainda que atender a todas as exigências que na contemporaneidade são esperados de um professor, como: formação integral e completa dos alunos, preparação do aluno para que sejam profissionais flexíveis e críticos e assim possam integrar o mundo do trabalho, dentre várias outras tarefas.

Diversos autores como Oliveira (2000; 2005), Lima (2007) e outros, ressaltam que as atuais mudanças ocorridas no trabalho docente no Brasil, tais como: a ampliação da atividade docente e o aumento das exigências sobre o trabalho do professor o qual passou a assumir outros afazeres além do ensino são resultantes da adoção da lógica neoliberal introduzida com a reforma do Estado na década de 1990.

A partir das reformas educacionais implantadas nos países latino- americanos a exemplo do: Chile, México, Argentina e outros, o Brasil, e não somente ele, vem seguindo as orientações dos organismos internacionais dentre eles o Banco Mundial (1995), a UNESCO (1990)os quais manifestam as demandas postas pela lógica do mercado.

Segundo Haddad (2008), “o Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões” (p. 30). Isso acaba por condicioná-lo ao cumprimento de suas recomendações, no concernente às reformas educacionais. Ao assimilar a lógica neoliberal o governo brasileiro passa a ser orientado pelos

organismos internacionais, os quais elaboram as normas que devem ser obedecidas pelos países membros ou aliados, com as mediações necessárias em função de questões próprias de cada país. Dessa forma, a fim de obterem empréstimos para a implementação das políticas públicas é necessário que sigam determinadas ações, chamadas de condicionalidades, e atendam a algumas metas para que assim recebam a ajuda técnica e financeira internacional que precisam.

Nesse contexto, surgem novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para os professores, os quais são cada vez mais impelidos a adaptarem-se às constantes mudanças do mundo globalizado, recebendo cobranças tanto do Estado como da própria sociedade que vê na educação uma forma de seus membros conseguirem uma chance melhor na vida. Esse fato tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, pois a situação vivida pelos professores nos diversos níveis e modalidades de ensino passa por processos de modificação do seu trabalho, haja vista que os mesmos passam a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas pelo governo. Oliveira (2004) revela que:

Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p.1127).

Nesse sentido, esses profissionais assumem diferentes papéis como psicólogo, enfermeiro, assistente social e outros, o que os têm levado a uma perda de identidade profissional, além de também serem muitas vezes responsabilizados pelos êxitos ou insucessos obtidos nessas escolas (OLIVEIRA, 2005).

Santos e Oliveira (2009) dizem que:

No Brasil, a partir da consagração na Constituição Federal de 1988, do princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n. 9394/96, sobretudo nos seus artigos 12, 13 e 14, os trabalhadores docentes passaram a ter a obrigação legal de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, da representação junto aos conselhos escolares. Se essas obrigações legais representam a conquista democrática da luta de décadas pela democratização da educação, é inegável que têm também produzido a intensificação do trabalho docente, já que as condições em que o professorado trabalha não acompanharam tais mudanças (SANTOS; OLIVEIRA, 2009, p.36-37).

O aumento das cobranças por parte do governo e sociedade sem, contudo, um acompanhamento das condições propícias de trabalho para os professores, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente.

Tal realidade não condiz com o designado no artigo 67 da LDB, o qual afirma que as condições de trabalho adequadas devem ser asseguradas por lei como parte das políticas de “valorização do magistério” para os professores, entretanto, não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem também modificadas as condições de trabalho docente.

A participação na pesquisa nacional levou-me a problematizar a situação das condições reais de trabalho destes profissionais no estado Pará, pois os docentes vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade.

A partir de alguns indicadores revelados pela pesquisa no Pará TDEBP, pudemos inferir que os professores tem passado por processos de precarização e intensificação de seu trabalho, pois quando indagados sobre a frequência com que levam trabalho da escola para fazer em suas casas, 45% dos participantes afirmaram que sempre, 26% responderam que levam frequentemente, 16% responderam que raramente e 13% afirmaram que nunca. Os dados revelam a sobrecarga de tarefas que os professores vem assumindo, uma vez que 71% levam sempre ou frequentemente atividades escolares para suas casas, ou seja, mais da metade dos respondentes.

Outro dado revela que 39% dos professores trabalham com alunos com necessidades especiais sem terem recebido formação para tal, além de apresentar as diversas atividades executadas pelos professores para o trabalho com estes alunos. Estes mesmos participantes, quando indagados se recebem alguma orientação para as atividades que executam, 75% responderam que não.

Assim, a finalidade maior desta Dissertação de Mestrado foi de aprofundar a análise de dados relativos ao estado do Pará, observando os objetivos gerais e específicos da pesquisa “mãe”, ou seja, aquela coordenada pela UFMG, conforme informado anteriormente e utilizando os dados coletados por meio do *survey*, nas escolas municipais de Belém, capital do estado do Pará.

Nesse sentido, o problema de pesquisa foi investigar a relação existente entre as condições de trabalho e a precarização e intensificação do trabalho docente na rede municipal de ensino em Belém. Ou seja, investigamos se as condições de trabalho encontradas nas

escolas pesquisadas estavam contribuindo para a precarização e intensificação do trabalho docente.

Para tanto, foram estipulados os seguintes objetivos:

Geral: Analisar, a partir de dados da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Pará, as condições de trabalho dos docentes que atuam na rede municipal de ensino fundamental em Belém.

E como objetivos Específicos:

- Analisar as políticas educacionais entre os anos de 2003 a 2010 e suas possíveis repercussões no trabalho docente;
- Investigar, a partir dos dados, a precarização e a intensificação do trabalho docente nas escolas pesquisadas;

Procedimentos teórico-metodológicos

Para a realização de toda pesquisa é necessário seguir um percurso metodológico a fim de conseguir alcançar os objetivos propostos, assim sendo, como referencial teórico-metodológico deste trabalho foi adotado a pesquisa qualitativa.

De acordo com Minayo (1993) a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes correspondentes ao espaço das relações, processos e fenômenos dos sujeitos. Bogdan (1982) apresenta algumas das principais características da pesquisa qualitativa, a saber:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento- chave; 2ª) a pesquisa qualitativa é descritiva; 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (BOGDAN, 1982, apud TRIVIÑOS, 1987, p.128-130).

Nesse sentido esta abordagem nos ajudou a descrever e posteriormente analisar os dados relativos às condições de trabalho do professor na escola, a intensificação e precarização do trabalho docente, dados esses extraídos da pesquisa, Trabalho Docente na Educação Básica do Pará (TDEBP).

Para tanto, utilizamos os dados coletados na referida pesquisa, por escola, no caso específico foram utilizados os dados de quatro escolas municipais de ensino fundamental anos iniciais em Belém, duas delas localizadas no distrito de Icoaraci⁵.

As escolas cujos dados foram analisados são: Amância Pantoja com 35 respondentes, Palmira Gabriel com 21, Alfredo Chaves com 22 respondentes e Ogilvanise Moreira de Moura com 19. Totalizando 97 respondentes que participaram da pesquisa TDEBP nestas escolas. Ressaltamos que estas escolas foram escolhidas pelo fato das mesmas terem feito parte da primeira fase da pesquisa TDEBP.

Para consecução deste trabalho também foi feita uma revisão da literatura acerca da temática proposta buscando compreender o que os autores que trabalham com estas linhas desenvolveram a fim de estabelecer uma base teórica do assunto. De acordo com Laville e Dionne (1999):

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com a sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais consistentes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.112).

Nesse sentido, a fim de alcançarmos o propósito almejado que era a análise das condições de trabalho docente nas escolas municipais de Belém e sua relação com a precarização e intensificação do trabalho do professor, foram elencadas algumas categorias de análise, a saber: as condições de trabalho, a precarização do trabalho docente e a intensificação do trabalho.

No tocante as condições de trabalho, ressaltamos que esta compreende não apenas as questões materiais e infraestruturais, mas essa categoria abrange outros aspectos importantes ao fazer docente. Assim, a categoria Condições de trabalho é entendida como:

[...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva [...] Nos estabelecimentos escolares, as condições de trabalho são identificadas com os recursos humanos (todos os trabalhadores que

⁵Distrito do município de Belém, distante 14 km da capital.

compõem as escolas); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); os recursos financeiros (caixa escolar e outros administrados pela escola); as relações de emprego (recrutamento e seleção, contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária), que têm influência direta na consecução do trabalho (GESTRADO/UFGM, 2009).

Desta forma, consideramos importante focar além da questão de infraestrutura das escolas pesquisadas, a questão da contratação e do salário, por considerarmos que elas fazem parte de um conjunto de condições que dão suporte para que o trabalho docente se desenvolva.

Em relação à categoria precarização do trabalho docente, nos valemos de Oliveira (2006), a qual considera que:

[...] a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos), arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias.

No que tange à categoria intensificação do trabalho, que utilizamos nesta dissertação, adotamos o mesmo sentido da pesquisa mãe, qual seja: “[...] a intensificação, no trabalho docente, se expressa por meio do aumento considerável de atividades e responsabilidades que os docentes tiveram que assumir com as reformas educacionais dos anos 1990 e de ampliação da jornada de trabalho” (Oliveira, 2006).

Nessa direção, buscamos autores que trabalham essas categorias, dentre os quais destacamos alguns: Apple (1995), Antunes (1995 e 1999), Cury (2002 e 2008), Oliveira (2000; 2003 e 2006), Maués (2006 e 2008), Assunção e Oliveira (2009), Dal Rosso (2006 e 2008), dentre outros, os quais foram essenciais na compreensão do objeto em estudo.

Outra fase da investigação corresponde à pesquisa documental, a qual segundo Pádua (2000):

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos [...] além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa (idem, p.65).

Desta feita utilizamos os dados coletados na pesquisa TDEBP, focando principalmente os relacionados às quatro escolas municipais investigadas, por entender que os dados são autênticos e precisavam ser melhor analisados. De acordo com Severino (2007) neste tipo de pesquisa é considerado como fonte não apenas os documentos impressos, mas, sobretudo outros tipos de documentos como jornais, filmes, gravações, documentos legais, etc (SEVERINO, 2007, p. 122-123). Nesse sentido, no percurso desta dissertação buscamos estabelecer a interlocução com as seguintes fontes: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2007), buscando sempre fazer uma leitura analítica dos mesmos.

A próxima etapa da investigação foi à análise dos dados coletados, a esse respeito Moroz e Gianfaldoni (2006) explicam:

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.85).

Nessa lógica, a análise dos dados foi feita buscando estabelecer relações com o objetivo ao qual a pesquisa se propôs. Dessa forma na fase da análise e interpretação dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo, a qual segundo Franco (2003) tem como ponto de partida a mensagem, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (idem, p. 13).

A análise de conteúdo é utilizada quando se deseja ir além dos significados manifestos, de uma simples leitura, buscando atingir o que está por trás da aparência, o que não foi expresso em palavras, mas em gestos, atitudes e comportamentos. Chizzotti (2006) diz que a mesma tem como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, o conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas destas comunicações.

Outra peculiaridade da análise de conteúdo segundo Triviños (1987) é o processo de inferência, o qual pode partir tanto das informações contidas na própria mensagem, quanto de premissas levantadas a partir do resultado do estudo dos dados da comunicação. Para Franco (2003):

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade (FRANCO, 2003, p. 27).

Dessa forma, ressaltamos que os resultados apresentados nesta dissertação, os dados referentes às categorias: condições de trabalho, precarização e intensificação, foram obtidos no banco de dados da pesquisa TDEBP no GESTRADO/ UFPA.

Para tanto, nesse momento da pesquisa foi feita uma seleção das referidas questões, a fim de fazermos uma análise destes dados coletados referentes às quatro escolas investigadas, buscando estabelecer relações com o objetivo proposto que era a análise das condições de trabalho docente nas escolas municipais de Belém e sua relação com a precarização e intensificação do trabalho do professor.

Estrutura da Dissertação

No primeiro capítulo desta Dissertação intitulado *As reformas educacionais e suas relações com o trabalho docente*; destacamos as principais mudanças advindas desde a crise do capital ocorrida a partir do final do século XX, até a primeira década do século XXI, que culminaram em reformas para os diversos setores da sociedade inclusive a educação, observando o trabalho docente inserido nessa conjuntura. Abordamos as principais políticas educativas do período, enfatizando a centralidade da educação básica nesse processo como uma das orientações dos organismos internacionais para os países latino- americanos e a repercussão de tais políticas sobre o trabalho dos professores desse nível de ensino.

No segundo capítulo denominado *O Trabalho Docente no Brasil*; apresentamos uma breve análise da categoria trabalho, em seguida fazemos uma historicização do trabalho docente no Brasil. Na segunda parte deste capítulo abordamos a questão das condições de trabalho e na terceira sobre a intensificação do trabalho docente.

O último capítulo intitulado *O Trabalho Docente no Pará*; é dedicado à análise das condições de trabalho e a relação com a intensificação do trabalho do professor nas quatro escolas pesquisadas, a partir dos dados da pesquisa feita no Pará. Por último, apresentamos as Conclusões procurando apontar os principais resultados encontrados.

CAPÍTULO I – AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais modificações trazidas pelas reformas educacionais nos últimos anos no Brasil e o reflexo destas no trabalho dos professores, em especial da educação básica. Para tanto, é necessário fazermos uma breve contextualização a respeito dos principais acontecimentos que ocorreram não somente no Brasil, mas no mundo todo e que levaram o Estado brasileiro a adoção de políticas que culminaram com o atual estágio em que as coisas se encontram. Nesse sentido, iniciaremos tratando sobre a questão da crise do capital que ocasionou uma mudança no processo de produção, bem como na forma e na natureza do trabalho, inclusive do trabalho docente objeto de nosso estudo.

1.1- A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO

Ao iniciarmos este capítulo é importante destacarmos a crise ocorrida na década de 1970, pois as políticas de ajuste estrutural implementadas no Brasil a partir da década de 1990, são decorrentes das mudanças advindas a partir da crise do capital naquele período que afetaram a todos os trabalhadores, inclusive os docentes.

Segundo Antunes (1995), as crises de superprodução do capitalismo que emergiram nas últimas décadas do século passado assinalaram a obsolência do modelo produtivo fordista / taylorista, que se caracterizava por uma produção em massa e em série; por uma profunda fragmentação e especialização do trabalho; e pela concentração e verticalização industrial.

Os países capitalistas nas décadas de 70 e 80 do século XX passaram por um processo de reestruturação econômica e de reajustamento político e social, denominado por Harvey (1992) de modelo de “acumulação flexível”, o qual se caracteriza pela flexibilidade no processo de produção, opondo-se ao fordismo, que se caracteriza pela rigidez.

Na concepção deste autor, a acumulação flexível é uma forma própria do capitalismo, pois mantém três características essenciais desse modo de produção: 1. A produção voltada para o crescimento; 2. A exploração do trabalho vivo; 3. A reestruturação tecnológica e organizacional permanente com vistas à sua reprodução.

Como consequências dessas mudanças do mundo da produção, além da superexploração, há o aumento do desemprego estrutural e o refluxo do movimento sindical

com a desorganização dos trabalhadores, dentre outros desdobramentos nefastos para a classe-que-vive-do-trabalho⁶.

Com a perda da hegemonia do paradigma produtivo e do padrão de acumulação (do Fordista/ rígido para o Toyotista/ flexível), muda também a forma e a natureza do trabalho. Com o surgimento de um novo paradigma produtivo, os Estados tiveram necessidade de promover reformas em diferentes áreas, tudo, com o objetivo de adequarem-se às mudanças e como forma de superar a crise. Para Maués (2001, p.5), “As mudanças processadas na base material de produção modificaram os processos de trabalho, trazendo como consequência uma forte mudança na questão do emprego na sociedade [...]”.

A educação nesse período começa a ser vista como um investimento capaz de solucionar os problemas do desemprego que assolava a sociedade na época, pois o nível de escolarização para que os indivíduos pudessem ingressar no mundo do trabalho havia aumentado, esperava-se um profissional flexível e polivalente, e cabia à escola e logicamente ao docente a formação deste profissional.

Nesse sentido, um processo de reestruturação da produção e do trabalho foi conduzido visando, principalmente, a recompor os patamares de acumulação. As tecnologias desenvolvidas no processo de reestruturação produtiva introduziram significativas mudanças na relação capital/trabalho. A busca pelo aumento da produtividade configura um novo cenário marcado pela flexibilização dos processos de produção.

O novo modelo de acumulação que passa a vigorar, denominado de toyotismo, apresenta algumas características que o diferencia do modelo anterior fordismo, Antunes (1999) elenca as principais, a saber:

- 1) é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas; 4) tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema Kaban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, tem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista... (idem, p.54).

⁶Expressão usada por Antunes (1995; 1999) para explicar que a classe trabalhadora hoje compreende um conceito mais amplo, abrangendo a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que são desprovidos dos meios de produção e que vivem da venda da sua força de trabalho.

De acordo com Mancebo, Maués & Chaves (2006) os neoconservadores apontaram como saída da crise a retirada da intervenção do Estado na economia, o qual deixaria de ser interventor passando para gestor, fato este que alteraria de maneira significativa a concepção da relação entre os setores público e privado.

Argumentava-se, na época, que o Estado era o responsável pelas dificuldades que ocorriam em vários aspectos da sociedade (econômico, político e social), ocultando dessa forma a crise do próprio sistema capitalista, definindo-a como sendo uma crise fiscal do Estado. Para tanto, foi criado um discurso bem articulado da ineficiência e burocracia reinantes no setor público em relação ao privado, este por sua vez demonstraria maior eficiência e qualidade nos serviços que presta.

Com a crise de 1973, as ideias de Hayek⁷ e seus companheiros, começam a ganhar terreno. Para eles, a origem da crise estava localizada no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário em geral, por desestabilizar a base da acumulação capitalista com intuito de aumentar os salários e o gasto do Estado no setor social. Na opinião deles, para se sair da crise seria necessário a implementação do modelo Neoliberal (ANDERSON, 1995).

No início da década de 1970 ficou demonstrada a falência do Estado solidário (keynesiano), que apresentava naquele momento elevadas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento. Dessa forma, o final da década de 1970 e início da década de 1980, apresenta um solo propício para a implementação das ideias defendidas pela Sociedade de MontPèlerin⁸.

Para fazer frente ao novo paradigma, surge uma nova forma de regulação social denominada de neoliberalismo. As medidas impostas pelo pensamento neoliberal seriam uma nova ofensiva do capital em nível político e ideológico, como maneira de garantir as transformações estruturais. A esse respeito Antunes (1999) complementa que como forma de superação da crise “[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo [...]” (p.31).

Gerschman e Vianna (1997) ressaltam que os anos 1980 foram palco de profundas rupturas e transformações políticas, ideológicas, econômicas, etc., constituindo-se dessa forma num terreno favorável para a disseminação do paradigma neoliberal. De acordo com as mesmas:

⁷Friedrich Hayek foi um dos principais teóricos do Neoliberalismo.

⁸ Sociedade composta pelos principais teóricos do neoliberalismo, criada em 1947 na Suíça com o propósito de combater o keynesianismo, cujos membros compartilhavam da mesma orientação ideológica de Friedrich Hayek.

É assim que se difunde o lema da minimização do nível de intervenção do Estado na economia (desregulamentação, privatização, vigor absoluto dos mecanismos de mercado) e, conseqüentemente, a eliminação ou redução das atividades welfaristas do Estado, na medida em que elas são consideradas como elementos de estímulo à falta de responsabilidade individual, além de serem vistas como o grande fardo financeiro carregado pelo setor produtivo da economia. O lugar central concedido ao indivíduo e à liberdade de escolha nas teses neoliberais corrobora na ênfase dada à privatização das políticas sociais, sendo ademais, nesse sentido, que configuram uma nova proposta de organização da sociedade (GERSCHMAN E VIANNA, 1997, p.85).

Seguindo essa lógica é que o Estado brasileiro sofreu uma reforma nos anos 1990, que, segundo seus idealizadores tinha como um de seus objetivos instaurar um Estado Gerencial. Para a compreensão das mudanças que incidiram no campo da educação é fundamental entendermos a reforma do Estado, haja vista que um dos principais pontos defendido pelos seus ideólogos era a descentralização de algumas ações e a publicização de outras, com a justificativa que o Estado estava “inchado” (MAUÉS, 2007).

Na opinião de Rezende (2004) o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) foi criado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) especialmente com o propósito de condução da reforma, apresentando como principal objetivo a substituição do modelo de gestão burocrática para um modelo orientado pela performance. Desse modo a “[...] descentralização, flexibilidade, autonomia e orientação por resultados passaram a ser as palavras de ordem no discurso oficial das reformas dos anos 1990[...]” (idem, p.24).

Nesse sentido Chaves (2008) ressalta que “[...] essas reformas têm sido conduzidas por meio de medidas reguladoras, destinadas a aumentar a concentração do capital, maximizar os lucros e desonerar o capital” (idem, p.2).

Ao analisarmos as estratégias apresentadas pelo então Ministro do MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira, para a implementação da reforma do Estado no Brasil tem-se, especialmente, os processo de privatização, publicização e terceirização como privilegiados, onde a terceirização, de acordo com o referido Ministro, constitui o processo de transferência dos serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado; a publicização realizando a “transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”; e, a privatização, significando concessão ou venda de instituições ou empresas públicas para a iniciativa privada” (PEREIRA, 1997, p. 07-08).

Dessa forma, o papel do Estado em relação às políticas sociais é fortemente alterado, passando a:

[...] racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

Tem-se, assim, a crescente isenção do Estado em relação à sua responsabilidade pela execução das políticas sociais, mantendo-se apenas com parte do financiamento, na perspectiva do “público não-estatal”, adotando a lógica de mercado na gestão, de modo que:

Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 875)

Assim, o Estado passa da função de executor das políticas sociais para a de ente regulador, objetivando a garantia da implementação das metas de eficiência e o impedimento de monopólios, dado que afirma sua responsabilidade pelos direitos sociais, sem, entretanto, exercer de forma direta as funções específicas voltadas para a educação, a saúde e a assistência social, deixando-as a cargo das organizações públicas não-estatais. Portanto, o Estado assume um caráter gerenciador e avaliador, em detrimento de sua função de executor, sendo que, na ocasião em que os resultados não forem tidos como satisfatórios, abre-se espaço para a livre concorrência e a competição pela via da iniciativa privada.

É importante reforçar que tais reformas ocorridas no governo do presidente FHC causaram mudanças significativas nas diversas áreas sociais, política, econômica e ideológica. Haddad (2008) relata que a gestão do referido presidente, procurou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais. Tal política teve continuidade no governo posterior comandado pelo presidente Lula da Silva.

Nesse sentido, os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agem no papel de assessores na elaboração das políticas públicas dos países em desenvolvimento.

Em relação à atuação do BM, Loureiro (2010) ressalta que:

Ao longo de sua história o BM sofreu alterações e reformulações em suas formas de atuação. Nota-se que suas funções se modificam de acordo com circunstâncias e necessidades históricas do capital. De um organismo para a reconstrução da Europa, o BM passa a ser sujeito de diretrizes e intervenções em diversos setores dos países periféricos, cumprindo, atualmente, estratégico papel para a sobrevivência do capital em crise (LOUREIRO, 2010, p. 17).

Nesse contexto, é expressiva a interferência dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) os quais, segundo Haddad (2008), pressionam os países, que com eles possuem acordo, a aceitarem as reformas orientadas pelas Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs), concentrando-se as influências do Banco, sobretudo nas orientações de políticas dos chamados países subdesenvolvidos conforme o autor citado destaca:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de 0,5% do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (HADDAD, 2008, p. 11).

Nessa lógica, de acordo com Lima (2007), os organismos internacionais são responsáveis pela elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem o novo projeto de dominação burguês, sendo denominados de “sujeitos políticos coletivos do capital”, sendo os mesmos representados pelo BM, UNESCO, OMC e outros. Para Lima (2007), estes organismos objetivam principalmente: a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa.

No tocante à educação, a autora citada destaca que a política implementada por tais organismos apresenta-se embasada em três aspectos: primeiramente são elaboradas a partir do binômio pobreza – segurança, ou seja, cria-se uma aparência de enfrentamento da pobreza, o que não significa na verdade uma superação mas apenas um alívio da pobreza como caráter meramente instrumental. Em segundo, reafirmam a promessa inclusiva da educação, neste aspecto apresentam a necessidade de uma política inclusiva dos segmentos mais pobres da

população. E em terceiro, as políticas apresentadas para a educação aparecem submetidas às exigências da lucratividade do capital estrangeiro.

Em outro artigo que trata sobre a influência dos organismos internacionais na atual educação no Brasil, Lima (2002), relata que a OMC foi criada em 1995 com o objetivo de garantir o controle dos acordos sobre a liberalização comercial de serviços, a autora então recorre a Larson (2001) para explicar que como no atual cenário mundial o aumento da “capacidade comercial” é enorme, surge então a necessidade de aumento da “capacidade humana”, o que por sua vez é conseguido por intermédio da educação. Dessa forma, a educação está inserida no setor dos serviços, portanto sob o controle da OMC, que vem utilizando várias formas para enquadrar a educação dentro dos princípios defendidos pelas organizações internacionais, submetendo-a as exigências do mercado.

Os organismos internacionais ditam as regras a serem seguidas pelos respectivos países membros ou aliados, Chaves (2004) ao fazer referência à Organização Mundial do Comércio (OMC), revela que para se fazer parte desta organização é necessário que os países interessados aceitem todas as determinações da mesma sem nenhuma restrição, devendo ainda contribuir por intermédio de leis, regulamentos e procedimentos para que todas as medidas estabelecidas pela OMC sejam seguidas em seu respectivo Estado-membro.

Um documento elaborado em setembro de 1998 pela secretaria do Conselho de Comércio de Serviços, denominado “Serviços de educação”, demonstra de forma objetiva a concepção que a OMC tem sobre a educação, ou seja, como um novo campo de investimentos privados. O referido documento é estruturado em quatro partes sendo elas:

[...] a primeira apresenta a definição, a importância e a estrutura do mercado de serviços educacionais. A segunda define as características do comércio internacional destes serviços. As duas últimas partes tratam dos compromissos apresentados pelo AGCS e das perspectivas de comercialização da educação, nas quais “os serviços educacionais são definidos habitualmente com referência a quatro categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior (terciária); e serviços de educação para adultos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO, 1998b, apud LIMA 2007).

Para Neves e Fernandes (2002), as novas diretrizes educacionais implantadas em nosso país, ainda na esteira das crises econômicas, obedecem aos imperativos do capital internacional para a América Latina os quais são financiados pelo BM e o FMI, e o Brasil por sua vez, exerce um papel de subordinação como mais um integrante da periferia do sistema capitalista. Nesse sentido, Laval (2002) explica que:

Os organismos internacionais se voltam para a educação na lógica de que ela é um dos fatores explicativos do desenvolvimento e da modernização, sendo a sua ausência responsável pelo subdesenvolvimento. Assim é que o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Europeia (CE), o Programa de Promoção e Reforma da Educação na América Latina e Caribe (PREAL), e até mesmo a Organização Mundial do Comércio (OMC), começam a manifestar o mais vivo interesse pela educação, a ponto de serem considerados os definidores da nova ordem educacional mundial (LAVAL, 2002, Apud MAUÉS, 2008).

Conforme demonstrado ao longo deste tópico, os organismos internacionais têm incentivado reformas educacionais no sentido de articular a educação escolar ao novo patamar de acumulação do capital. Há uma estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico nos pressupostos que têm orientado as ações do Banco Mundial, como bem observa Torres (2007) ao afirmar que a educação passou a ser analisada por critérios que são próprios do mercado, e a escola por sua vez a ser comparada a uma empresa.

De acordo com os organismos internacionais, os países em desenvolvimento devem priorizar a educação básica, pois é nesse nível do ensino que são recebidos os conhecimentos elementares bem como as novas competências exigidas do trabalhador na atualidade. Dessa forma, a educação participa desse processo, redefinindo os padrões mínimos de capacidades, habilidades e competências dos trabalhadores.

No próximo tópico detalharemos ainda mais a centralidade atribuída à educação básica como uma expressiva recomendação dos organismos internacionais.

1.2- A CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Oliveira (2000), tornou-se comum a ênfase dada à educação básica na última década do século XX como condição necessária para o ingresso no terceiro milênio. Com o intuito de apresentar os principais argumentos utilizados e justificadores que influenciam as políticas públicas para a educação no Brasil, a autora elenca quatro fontes importantes de formulação, a saber:

1^a) Os princípios norteadores nos programas políticos orientados pelas agências internacionais; 2^a) Os programas governamentais, incluindo os dispositivos legais que regulamentam a política sobre a Educação Básica; 3^a) estudos e propostas de instituições empresariais; 4^a) propostas de entidades sindicais representantes dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2000, p. 104-5).

Dentre as fontes apresentadas, destaco duas que são: os princípios norteadores nos programas políticos orientados pelas agências internacionais; e os programas governamentais, incluindo os dispositivos legais que regulamentam a política sobre a Educação Básica. A primeira fonte ressalta a influência das agências internacionais na formulação das políticas educacionais nos países participantes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (2000), constituindo-se um compromisso internacional, onde os participantes se comprometeram a oferecer às suas populações “sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade” (Oliveira, 2000, p. 106).

Para autores como Lima (2007), Oliveira (2000), a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na década de 1990 em Jomtien, na Tailândia, é considerada como um marco histórico para a educação mundial, tendo sido organizada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, cujo lema foi “Educação para todos”.

De acordo com Lima (2007), nesse encontro os eixos articulados para educação mundial foram: 1. Os Organismos Internacionais do capital necessitam desenvolver políticas de alívio das tensões sociais; 2. As políticas focalizadas no alívio da pobreza estarão articuladas com a necessidade de governabilidade; e 3. A necessidade de ampliação de áreas de lucratividade para os investidores internacionais; (idem, p.56).

No referido evento, a UNESCO e o BM apresentaram concepções distintas sobre educação básica⁹. Tais diferenças, no entanto, não apresentam rupturas tão profundas, haja vista que estes organismos compartilham de vários pontos em comum no que tange à política para a educação, sendo eles: 1. O acesso à educação básica estaria circunscrito às necessidades básicas de aprendizagem como vias de integração dos povos na sociedade da informação; 2. O acesso à educação básica seria identificado como igualdade de oportunidades, marcado pela concepção da educação como formadora de valores e comportamentos; 3. O estímulo à diversificação das fontes de financiamento da educação seria considerado o elemento central na reformulação educacional em curso; e 4. O acesso à educação deveria considerar a utilização das TIC, identificadas como tecnologias educativas, como estratégia de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, 1990 apud LIMA, 2007).

Os países participantes dessas Conferências, dentre eles o Brasil, passaram a adotar políticas que levassem em consideração os compromissos assinados nessas Cúpulas, com

⁹ A Educação Básica a que se refere o BM é o que denominamos, no Brasil, a uma etapa da Educação Básica brasileira, o Ensino Fundamental.

vistas à obtenção de melhorias na qualidade da educação. Esses compromissos assumidos pelos países fizeram com que esses se mantivessem atrelados às exigências e fiscalização dos organismos promotores desses eventos.

Ao discutir sobre o papel decisivo do empresariado brasileiro na promoção de mudanças econômicas, sociais e políticas no Brasil, nas últimas décadas, Oliveira R. (2005), revela que o empresariado cobrou paulatinamente transformações no processo produtivo, adotando o modelo de organismos internacionais, ou seja, a flexibilização das relações de trabalho e a desregulamentação do mercado, além da abertura do mercado interno para o capital estrangeiro.

Segundo o autor (idem), nessa nova materialidade das relações produtivas, o empresariado se impõe hegemonicamente sobre os trabalhadores. Para isso interfere decisivamente na forma de atuação do Estado brasileiro, eximindo-o da função de regulador das questões econômicas (deixando este encargo ao próprio mercado) e cobrando a sua atuação nas áreas sociais, sobretudo, na educação, para qualificar o trabalhador, que vai servir ao mercado e a sua lógica.

Neste contexto, o mercado brasileiro adota a lógica da competitividade industrial. Este processo vai ter como consequência a exclusão de classes pela própria qualificação profissional, pois o desemprego torna-se exponencial. O pior, é que se faz isso afirmando que só se poderia diminuir as desigualdades através da competitividade empresarial, na verdade, tenta-se inculcar esta afirmação no senso comum, mesmo que seja uma mentira, pois a finalidade desse processo como um todo é o aumento dos lucros.

Retornando aos estudos de Oliveira (2000), a autora recorre a um estudo feito por Martin Carnoy para a UNICEF em 1992, o qual aponta as razões pelas quais os países em desenvolvimento devem investir em educação básica. O estudo aponta a educação como essencial para que haja desenvolvimento no mundo atual. Defende a redução da taxa de fertilidade, por entender que o acelerado crescimento populacional tem prejudicado a melhoria da qualidade de vida de muitos países, para isso acredita que uma maior escolarização das mulheres resolva essa questão. Os estudos de Carnoy (1992) também corroboram com a teoria do capital humano, ao fazer referência sobre as taxas de retorno que os indivíduos podem proporcionar através de sua maior produtividade. Acredita que a educação básica contribui com o aumento da produtividade, pois ao terem acesso a ela os indivíduos desenvolvem suas capacidades de adaptação às mudanças, as novas formas de produzir e de tomarem decisões, para tanto a escola tem um importante papel nesse processo.

Carnoy (1992) apresenta uma proposta com cinco formas de se aumentar o impacto dos investimentos educacionais, os quais foram assim sintetizados por Oliveira (2000), a saber:

1^a) Assegurar que a Educação Básica seja organizada para alfabetizar e transmitir conhecimentos básicos de matemática a todas as crianças, num nível compatível com os padrões internacionais [...]. 2^a) Nas economias predominantemente agrícolas, concentrar os recursos na Educação Básica oferecida em áreas rurais, onde o retorno da escolarização, na forma de maior produtividade agrícola, é expressivo [...]. 3^a) Mesmo que não existam empregos suficientes no mercado formal de trabalho para absorver todos os alunos que concluem o curso básico, essa educação, quando organizada para produzir jovens confiantes e bem-sucedidos, pode contribuir significativamente para aumentar a produtividade em atividades autônomas informais [...]. 4^a) Para aumentar a produtividade econômica é importante oferecer esse tipo de Educação Básica tanto aos homens como às mulheres. Por sua própria natureza, as mulheres costumam tomar decisões econômicas e frequentemente desempenham papéis importantes no setor informal, dirigindo pequenos negócios ou comercializando produtos agrícolas. Além disso, sua crescente participação nos mercados informais de trabalho indica que as economias em desenvolvimento precisarão contar cada vez mais com mulheres trabalhadoras produtivas. 5^a) Quanto mais os trabalhadores tiverem responsabilidade decisória na produção, maior o impacto dos investimentos educacionais sobre a produção econômica como um todo (OLIVEIRA 2000, p. 119-120).

Quanto à segunda fonte, a autora (2000), destaca que mesmo com o alargamento do conceito de Educação Básica nos textos legais, na prática isso é diferente, pois na realidade concreta o que se tem visto é uma priorização do ensino fundamental como educação básica sendo considerada necessária e obrigatória. A respeito da focalização no ensino fundamental, Haddad (2008) revela que tal medida obedece ao receituário do Banco Mundial, o autor também destaca que “[...] o incentivo à focalização no ensino fundamental veio acompanhado do incentivo à municipalização deste nível de ensino, outra clara recomendação do Banco Mundial [...]” (HADDAD, 2008, p.31).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a resposta do BM sobre o porquê do foco na educação básica foi cristalina:

“[...] A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (idem, 2011, p.63).

A proposta do Banco Mundial para a educação está baseada na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir

habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se em educação básicas. As reformas educacionais dos anos 1990 visaram à garantia de educação básica para todos, vinculadas às condições gerais de produção. O objetivo desta vinculação é estabelecer condições para que se crie força de trabalho compatível com os modelos de exploração adotados; com isso, o governo propicia à população “um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga se integrar à sociedade atual” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

No Brasil, segundo exposto na LDB (Lei 9.394/96) em seus artigos 21 e 44, a educação escolar é composta de dois níveis, sendo eles: educação básica e educação superior. A educação básica, que é o primeiro nível, envolve três etapas que são: a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Já o segundo nível, educação superior, diz respeito aos cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

A respeito da educação básica, Cury (2008) explicita que o termo é um conceito novo no texto da LDBEN, além de ser mais que inovador para um país que durante séculos negou aos seus cidadãos o direito ao conhecimento. De acordo com este autor:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, e encomendado pela Unesco, a educação é exposta como sendo fator importante para o desenvolvimento tanto individual como da sociedade, no intuito de reafirmarem a fé depositada no papel da educação o relatório é enfático:

[...] não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 2010, p.5).

A educação ao longo do relatório é apresentada como uma das chaves de acesso ao século XXI “[...] sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a

capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (idem, 2010, p.10), ou seja, cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, numa lógica neoliberal, que desresponsabiliza o Estado pelas ofertas de oportunidades.

A Comissão que elaborou o referido relatório atribui à educação a capacidade de enfrentar os problemas da sociedade contemporânea, para tanto não descarta a possibilidade de um retorno à escola como forma de superação das novas situações encontradas em um mundo em rápida transformação. Ressalta ainda que esta constatação não é novidade, pois já fora apresentada em relatórios anteriores.

Ainda a mesma Comissão reforça que a educação básica deve ser garantida aos adultos analfabetos, às crianças não escolarizadas bem como às crianças que abandonam prematuramente a escola, e por ser um problema que deve ser enfrentado, naturalmente, por todos os países, incluindo as nações industrializadas, ressalta que os conteúdos ministrados nesta etapa “[...] devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer; portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida” (DELORS, 2000, p. 16).

Há um forte incentivo à necessidade de estudar para se manter apto, preparado, para o mercado de trabalho, desta forma é preciso que os indivíduos busquem a capacitação necessária para alcançarem êxito através de uma educação continuada, pois a educação é um dos requisitos indispensáveis na atualidade para que os educandos se tornem aptos a incorporarem-se no mercado de trabalho e acompanhar as mudanças tecnológicas e organizacionais da produção.

Ainda em relação à educação básica, Cury (2002) destaca que durante os dois mandatos consecutivos de governo do presidente FHC houve uma série de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento referentes a esse nível da educação, tais alterações segundo o autor foram evidenciadas:

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade (CURY, 2002, p.197).

Nesse sentido, Neves e Fernandes (2002) afirmam que no âmbito da reforma, o Estado passou a agir de maneira focalizada no tocante aos setores sociais. Assim, em relação à educação escolar, passou a investir na educação das massas para a formação do trabalhador a fim de que o mesmo pudesse desenvolver o trabalho simples. Enquanto que, em relação à

educação superior, o governo vem adotando medidas de privatização para este nível de ensino, surgindo assim o que os autores citados denominam de os empresários da educação.

Em estudo sobre a análise dos instrumentos de empréstimos utilizados pelo BM para a educação no Brasil, no período entre 1993 e 2004, Machado (2005), apresenta uma descrição comparativa dos projetos financiados para a educação básica no período, da perspectiva dos valores destinados para cada projeto e anos de liberação; além de proporcionar uma descrição e análise dos instrumentos utilizados para os empréstimos em educação.

Segundo a autora (*idem*), no período citado foram aprovados 124 projetos em diferentes áreas pelo BM para o Brasil, o que representou mais de um terço do total dos projetos financiados no país desde meados da década de 1940. O número de projetos aprovados evidencia uma atuação constante e um relacionamento consolidado entre os governos brasileiros (federal, estadual ou municipal) e o BM.

No período em estudo, poucos foram os valores de empréstimos destinados à educação básica para o Brasil, se isto for avaliado em comparação com os demais setores. A educação básica captou 9,21% do total de recursos emprestados pelo Banco Mundial, para diferentes projetos nas mais diversas regiões do país. Também destaca que nos anos de 1995, 1996, 1997 e 2001 não houve aprovação de novos empréstimos para a educação básica para o Brasil. A mesma autora afirma que não houve financiamento para a educação básica no período destacado, porque estavam em atividade os financiamentos dos Projetos Nordeste e Fundescola, considerados os mais importantes projetos de educação básica já executados no Brasil pelo Banco Mundial (no que se refere ao volume de recursos liberados).

A autora citada conclui afirmando que os resultados alcançados pelos acordos financiados pelo Banco Mundial para a educação no Brasil levam em conta as diretrizes de políticas consolidadas mediante instrumentos de empréstimos, que tornam concretas as ideias dos reformadores. Dessa forma, é importante perceber que as condicionalidades estabelecidas no âmbito dos acordos de empréstimos, por meio da utilização de diferentes instrumentos, podem limitar a autonomia de gestão dos sistemas educacionais; criar um modelo de gestão não sustentável ao final dos financiamentos; e/ou, ainda, fazer com que projetos com financiamentos externos sejam indispensáveis para o funcionamento dos sistemas.

1.3- A REFORMA EDUCACIONAL E SUA REPERCUSSÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Em função da importância atribuída à educação, analisada no item anterior, a figura do professor passou a ter uma centralidade nesse processo. Essa questão será analisada neste tópico, partindo-se da legislação educacional elaborada nesse período (última década do século XX e primeira do século XXI) e procurando-se verificar os seus desdobramentos sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, destacamos primeiramente a Constituição Brasileira de 1988, pois na mesma em seu artigo 6º, a educação é considerada como direito social. No artigo 205, a Constituição estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 208 preconiza que o dever do Estado, com a educação, deverá ser efetivado mediante a garantia de um ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria; a progressiva universalização do ensino médio; a oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando; o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O artigo 211 afirma que deverá haver regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ficando os municípios com atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil, e os Estados e o Distrito Federal com atuação prioritária no ensino médio.

A partir da década de 1990, diversas reuniões e conferências, tais como a Conferência Mundial de Educação (já citada no tópico anterior), subsidiaram um processo de reformas na política educacional da América Latina e particularmente no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002). Dessa forma, nesse período, foi assinado pelo presidente do Brasil à época, Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993-2003.

Este plano estabeleceu as diretrizes que deveriam ser seguidas por todas as instâncias de administração escolar, tinha por objetivo a ampliação e a racionalização dos recursos referentes à educação. Buscava responder ao dispositivo constitucional que estipulava a eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Dentre as preocupações apresentadas no plano destacamos “[...] mudanças na gestão escolar que fossem capazes de melhorar a escola e as condições de trabalho do professor” (Oliveira, 2000, p. 147). Entretanto, o plano limitava-se ao campo da Educação Básica para Todos, a qual era considerada prioridade naquele período.

Para Oliveira (2000), o referido plano foi criticado por ter sido um conjunto de intenções que nunca saiu do papel, servindo apenas como uma descrição da situação do ensino fundamental. Ainda a respeito do plano Cury (2000) avalia:

[...] o Plano buscou, ao lado da materialização do princípio da gestão democrática, estratégias de ação que garantissem o êxito escolar também sobre o ponto de vista administrativo e financeiro. Daí decorreram estudos para se chegar a uma fórmula que associasse a recomposição salarial do professor, recursos próprios para os estabelecimentos escolares e a clarificação das atribuições e competências dos entes federativos à luz dos respectivos recursos vinculados. Chegou-se à constituição de um fundo para a educação que deveria ser resultante do pacto que conjugou diferentes associações representativas da área educacional. O fundo e pacto seriam a concretização de um esforço conjugado para fazer frente aos princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien e no Plano Decenal [...] A Lei nº 9.424/96 foi à forma peculiar dada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, para concretizar, seu modo, o fundo. Mas para tanto o governo se empenhou em aprovar uma emenda constitucional (a de nº 14/96) pelo qual vários aspectos do financiamento do capítulo da educação foram sensivelmente alterados (Cury ,2000, p. 39-40).

Em 1996, no governo do presidente FHC, temos a Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei 9394/96, a qual estabelece que a educação é dever da família e do Estado, invertendo a ordem estabelecida na Constituição Federal. A LDBEN também apresenta uma série de delimitações que acabam por se traduzir em atribuições para o trabalho do professor. O artigo 12 apresenta as incumbências dos estabelecimentos de ensino, das quais os professores também devem participar. Entre elas estão:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 V- prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;
 VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 VII- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

O artigo 13 a LDBEN apresenta as incumbências que são específicas dos docentes. São elas:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
 I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O artigo 14 da mesma Lei 9394/96 afirma que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme os princípios da (I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e (II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Em relação a essas atribuições específicas do professor destacadas nos artigos 12, 13 e 14 da LDBEN, pode-se observar significativas mudanças, com aumento das atividades próprias da docência, expandindo os espaços de participação. Atualmente, o professor deve além de se ocupar da regência de turmas, dedicar-se às atividades de planejamento pedagógico e da proposta da escola, contribuindo com as ações de avaliação, a gestão escolar e a articulação da escola com as famílias e comunidades.

A partir do início do século XXI, no octênio do presidente FHC, tivemos o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em nove de janeiro de 2001 e sancionado pela lei 10.172. Vale ressaltar que a elaboração do PNE aparece prescrita no artigo 214 da CF de 1988, com duração plurianual, tendo em vista a articulação e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis e a integração das ações do poder público, visando erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. E no (artigo 212, § 3º), destaca que a distribuição dos recursos públicos deve assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Na LDB, a elaboração do PNE está contemplada no artigo 9º, que estipula:

- “Art. 9º- A União incumbir-se-á de:
- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

De acordo com o exposto na LDB (artigo 87, § 1º), a União teria o prazo de um ano a partir da publicação da LDB para encaminhar o PNE ao Congresso Nacional, ou seja, até 23 de dezembro de 1997, o que não foi feito, diante disso a primeira proposta de PNE a chegar

ao Congresso Nacional foi o Projeto de Lei (PL) de nº 4.155/98¹⁰, da sociedade brasileira. O MEC por sua vez, deu entrada dois dias depois no PL nº 4. 173/98, apensado à primeira proposta, e depois de toda uma disputa política saiu vencedora essa última.

Com a aprovação do PNE do governo, em 09 de janeiro de 2001 e sancionado pela Lei nº 10.172, coube ao mesmo estabelecer estratégias e metas para a educação nacional no período compreendido entre 2001 a 2010.

No que concerne à valorização profissional docente, o PNE 10.172/01, indica as condições de trabalho como parte da política de valorização dos profissionais da educação:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a **garantia das condições adequadas de trabalho**, entre elas o tempo para estudos e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Afim de que a valorização do magistério seja alcançada, alguns requisitos foram estabelecidos pelo PNE, conforme demonstrado no capítulo IV, item 10- Formação dos Professores e valorização do Magistério, especificamente no sub-item 10.2:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 65-66).

No que tange aos requisitos citados, o PNE defendia que os quatro primeiros deveriam ser assumidos pelos sistemas de ensino, enquanto que o último dependia dos professores. Foram estabelecidas no PNE/2001 28 metas relacionadas ao atendimento da formação e valorização dos professores da educação básica e, prevista a implementação de Planos de Carreira para o Magistério, e de novos níveis de remuneração com piso salarial próprio, de

¹⁰A proposta de PNE nº 4.155/98 apresentada pelo deputado Ivan Valente, havia sido construída pelas entidades nacionais da área de educação, agregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e sistematizado no Congresso Nacional de Educação (Coned). Já a proposta do MEC havia sido elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

acordo com a meta 1. Entretanto, com o fim de sua vigência em 2011, verifica-se que a valorização do magistério, a garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração, não foram realmente cumpridas. Vale destacar que o presidente à época, FHC, vetou nove artigos do PNE, todos referentes ao financiamento da educação, tal fato certamente contribuiu para que as metas propostas no PNE não fossem alcançadas.

Em relação ao governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas educacionais têm dado margem a muitas discussões, dentre elas destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o Projeto de Lei nº. 8.035/2010 apresentado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, referente ao PNE para o decênio 2011 a 2020.

Em 2007, mais precisamente em 15 de março, no governo do presidente Lula da Silva, o PDE foi apresentado ao país. Tendo sido lançado oficialmente pelo MEC, em 24 de abril do mesmo ano, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094. O PDE agrega praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC com ações que compreendem todos os níveis e modalidades da educação.

Segundo Saviani (2007), o PDE teve recepção favorável pela opinião pública, e o principal aspecto responsável por esta repercussão positiva teria sido a ênfase dada à questão da qualidade do ensino nas escolas de educação básica. O autor questiona o porquê de na formulação do PDE não estarem presentes os educadores, principais interessados em uma educação de qualidade:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (SAVIANI, 2007, p. 1243).

A esse respeito, Dourado (2007), também complementa ao esclarecer que o PDE “[...] não contou, na sua elaboração, com a participação efetiva de setores organizados da sociedade brasileira, de representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério” (Dourado, 2007, p. 928).

O PDE também assume a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento de iniciativa da sociedade civil que conclama a participação de todos os setores sociais, constituindo-se de fato como um aglomerado de grupos empresariais tais como: Banco Santander, Fundação Bradesco, Fundação Itaú-Social, Instituto Gerdau e vários outros.

Em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas a ser atingidas, a saber:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever;
3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio;
5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007, p.1244).

O argumento de que a educação de qualidade é um direito de todos parece tomar outro sentido, pois de direito, ela passa agora a ser dever de todos. Por isso a necessidade de que todos participem voluntariamente limpando as escolas, ajudando na merenda, ou seja, fazendo a sua parte contribuindo como pode.

De acordo com Saviani (2007), o PDE é composto por ações que envolvem todos os níveis e modalidades de ensino. A educação básica, por exemplo, é contemplada com 17 ações do PDE, destas, duas são direcionadas à questão docente, ao piso do magistério e a formação.

No que tange à formação, dentre as diretrizes instituídas no Plano de Metas Todos pela Educação, e que incidem diretamente sobre o trabalho docente ressaltamos:

Art. 2º [...]

I- estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II- alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III- acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

[...]

XII- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação;

XIV- valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

[...] (BRASIL, 2007).

Nesse período, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é instituído para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, o que repercutiu no trabalho docente, pois o currículo nas escolas fica focado no conteúdo da Prova Brasil e os docentes passaram a dar

ênfase à preparação para a realização dessa prova, a fim de obterem um bom resultado, o que modificou o fazer pedagógico dos mesmos.

Conforme estipulado no artigo 2º do Plano de Metas Todos pela Educação, Lei 6.094/07, o conceito de aprendizagem está voltado para os resultados, ou seja, um IDEB melhor, dessa forma o trabalho docente tem recebido mais cobranças enquanto que a valorização profissional baseia-se numa lógica nitidamente meritocrática.

A esse respeito à pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica, os dados do Pará revelam que 76% dos respondentes se consideram responsáveis pela classificação das escolas que trabalham nas avaliações realizadas pelo governo federal ou estadual, e o mais preocupante é que quando indagados sobre de quem eles recebem mais cobrança, 52% respondeu de si mesmo.

Segundo Silva e Alves (2009) o PDE foi bastante criticado e recebeu resistência de setores organizados dos profissionais da educação, tanto sindicais quanto acadêmicos. As críticas decorriam da expectativa que se tinha na época de que ao assumir o governo o presidente Lula da Silva revogaria os vetos feitos ao PNE pelo governo FHC e também se criticava que o PDE não consistia “[...] em um plano articulado, mas em um programa de ações isoladas que carecia, portanto, de um diagnóstico da educação nacional, justificativa e fundamentação [...]” (idem, p. 110).

Em resposta as críticas recebidas naquele período, o MEC elabora o documento intitulado: “*O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*”, o qual foi apresentado na abertura oficial da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), pelo ministro da educação à época, Fernando Haddad. No documento a educação é entendida como um processo dialético, cujo esforço se concentra na socialização e na individualização da pessoa, tendo como objetivo a construção da autonomia. Também destaca seis aspectos como sendo os pilares do PDE: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social (BRASIL, 2007).

Saviani (2007) também tece críticas quanto à utilização do termo “plano” no PDE, no seu entendimento o termo mais adequado a ser usado no contexto do PDE seria um “programa de ação”. Ao fazer uma análise do PDE assinala:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a

realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1240).

Para Silva e Alves (2009), o PDE não consiste em um plano devido ao caráter fragmentário de suas ações e a ausência de um diagnóstico da educação nacional. Entretanto, as autoras afirmam que em muitas ações, o PDE aprofunda a lógica contida no PNE, principalmente no que se refere a três eixos: a gestão do sistema de ensino, a ênfase nos processos de avaliação externa e o financiamento.

Saviani (2007) aponta que o PDE apresenta uma singularidade que o distingue de planos anteriores e que também não foi encontrado no PNE, o que na opinião deste autor, pode ser considerado um ponto positivo do PDE, pois é exatamente o que PDE apresenta de novo e que o diferencia dos demais:

Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Ainda segundo o autor, é a partir dos programas citados que o PDE se propôs a atingir o objetivo proposto, melhoria da qualidade da educação básica. Para tanto, a fim de garantir a consecução deste objetivo o PDE está assentado em dois pilares, o técnico e o financeiro. O primeiro, o técnico, apoia-se em dados estatísticos e em instrumentos de avaliação como o IDEB, já em relação ao segundo pilar o autor questiona:

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propõe a adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB. Essa base infra-estrutural será suficiente para assegurar o êxito do PDE na solução do problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica? (SAVIANI, 2007, p.1247).

O autor afirma que o FUNDEB¹¹ representa considerável avanço em relação ao FUNDEF, ao aumentar o raio de ação para toda educação básica, tanto no que se refere aos níveis como as modalidades de ensino, mas reconhece também, que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros, uma vez que o número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%; proporcionalmente, nota-se a redução nos investimentos em educação.

Na visão de Saviani (2007), o êxito do PDE não depende apenas da base infra-estrutural mais fundamentalmente dos recursos humanos com destaque para os professores, assim o magistério é considerado pelo autor como o terceiro pilar de sustentação do PDE, o que reforça os estudos de autores como Oliveira (2005), Aguiar (2009) e outros, que criticam o fato dos professores serem apontados como os principais responsáveis pelo alcance das metas estabelecidas, não somente no PDE como em outros planos de governo.

No tocante às condições de trabalho, Saviani (2009) destaca que o PDE não ressaltou uma questão fundamental à carreira profissional dos professores, a qual deveria estabelecer jornada integral em um único estabelecimento de ensino com 40 horas semanais, distribuídas de forma que ficasse 50% destinadas às aulas e o restante para as demais atividades como participação da gestão da escola, reuniões de colegiado, elaboração do projeto pedagógico da escola, além da preparação das aulas e correção dos trabalhos, e outros.

É importante ressaltarmos também as discussões atuais sobre a elaboração do novo PNE, o qual deveria vigorar no decênio de 2011 a 2020. O Projeto de Lei (PL) 8.035/2010¹², composto de 12 artigos, 20 metas e 160 estratégias¹³, foi bastante criticado pelos movimentos dos educadores com destaque para ANPEd, CEDES e CNTE.

Uma das principais críticas apontadas pelos referidos movimentos, reside no fato de o PL não ter levado em consideração a proposta encaminhada pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual é resultante das discussões realizadas em conferências municipais, estaduais e regionais realizadas ao longo dos anos de 2009.

¹¹ O FUNDEB, substituto do FUNDEF, foi instituído pela Lei nº 11.494 em 20 de junho de 2007 e estabelece aplicação do fundo para toda a educação básica, abrangendo desde a creche ao ensino médio, com vigência até 2021.

¹² O PL 8035/2010 já foi discutido na Câmara e encaminhado ao Senado, transformando-se no PLC 103/2012.

¹³ Atualmente, conforme o Parecer Reformulado pela Comissão Especial do Congresso Nacional, em 26 de junho de 2012, o novo PNE é composto de 14 artigos, 20 metas e 230 estratégias.

O documento final da CONAE foi estruturado sobre seis eixos de atuação, o 1º destaca o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; o 2º discorre sobre a qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; o 3º aborda a questão da democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; o 4º destaca a questão da formação e valorização dos profissionais da educação; o 5º compreende o financiamento da educação e controle social e o 6º eixo trata de questões relacionadas à justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (BRASIL, 2010, p. 08).

No que se refere ao 4º eixo, formação e valorização dos profissionais da educação, o documento destaca a importância da formação e do desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores da educação. Também estabelece a distinção entre os termos “trabalhadores e profissionais da educação”. O primeiro “[...] se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores [...]”. Esclarece que usará o segundo termo, devido a maior disseminação do mesmo, por “[...] se referir aos professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino [...]” (idem, p.59).

Com o intuito de fazer uma melhor análise do eixo em questão, o documento é desmembrado em dois campos, um voltado para política nacional de formação e o outro para a política de valorização. No que tange à formação, o documento ressalta que uma forma de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade seria:

[...] uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (BRASIL, 2010, p. 61).

O documento também aponta alguns aspectos que devem ser superados, a fim de se alcançar a formação e a valorização dos profissionais do magistério, tais como: os cursos de graduação à distância, cursos de duração reduzida, a contratação de profissionais liberais como docentes, o aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes, o uso complementar de tele salas, as políticas aligeiradas realizadas por empresas e a preparação tendo como “diretriz o parâmetro operacional do mercado” (idem, p.63).

No tocante à valorização dos profissionais da educação, o documento destaca a necessidade da criação de um plano de carreira para todos os profissionais da educação, que

compreenda: “[...] piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho [...]” (idem, p.77).

Também destaca outros pontos que devem ser considerados como formas de valorização dos profissionais da educação: um número máximo de alunos por turma e por professor; a existência e acessibilidade de equipamentos didático-pedagógicos de multimídia; a garantia de um padrão mínimo de infraestrutura nas escolas, o que compreende laboratórios de informática, acesso à internet banda larga, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, atividades culturais; a ampliação e democratização da distribuição de bolsas de mestrado e doutorado para professores da rede pública com licença durante o período do curso remunerada (idem, p.79).

Todos os aspectos destacados foram apontados no Documento Final da CONAE e deveriam servir como contribuição na elaboração do novo PNE, os quais se tivessem sido considerados, certamente contribuiriam para uma melhoria das condições do trabalho docente. Entretanto, como já dito anteriormente, a proposta do PNE não considerou os resultados apresentados pela Conferência Nacional de Educação. Nesse sentido, Scheibe (2010) destaca algumas prioridades relacionadas ao trabalho do professor e que no seu entendimento devem ser consideradas no novo PNE:

“[...] a necessária redução da carga horária do professor, sem perda salarial, para aqueles que participam de programas de formação inicial; criar dispositivos legais que garantam a aplicação da dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino; estipular um número máximo de alunos por turma e por professor: (1) na educação infantil: de 0-2 anos, seis a oito crianças por professor; de 3 anos, até 15 crianças por professor; de 4-5 anos, até 20 crianças por professor; (2) no ensino fundamental: nos anos iniciais, 25 alunos por professor; nos anos finais, 30 alunos por professor; (3) no ensino médio e na educação superior, até 35 alunos por professor (SCHEIBE, 2010, p992).

Para a autora ainda há muito para ser feito em termos de ações a serem planejadas e executadas e de legislação, que garantam uma melhoria das condições de trabalho para os professores no Brasil.

A ANPEd, CEDES e CNTE fizeram críticas ao projeto do PNE e apresentaram emendas supressivas, aditivas, modificativas e substitutivas. A meta 7 sobre as médias nacionais para o IDEB foi uma das que mais recebeu resistência; outra a ser destacada é a meta 20 que pretende ampliar progressivamente o investimento em educação até chegar 7%

do PIB. Ressaltamos que o PL 8.035, atualmente em andamento, agora enquanto Projeto de Lei da Câmara (PLC103/2012), já propôs 10% do PIB para a educação, percentual a ser atingido até o final da vigência do Plano.

Esta situação revela a complexidade de problemas enfrentados em nosso país. Para que o direito à educação de qualidade social seja garantido a todos é essencial que haja uma diminuição entre o discurso proposto nas legislações e o cotidiano escolar.

Também destacamos como parte das políticas educativas o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por intermédio da Lei 11.494/2007. Pinto (2007) ressalta que um ponto importante do FUNDEB é que ele resgatou o conceito de educação básica como um direito, incluindo as diferentes etapas e modalidades de ensino e não apenas o ensino fundamental como era feito pelo FUNDEF.

Além de abarcar toda educação básica, o FUNDEB estabelece em seu artigo 2º, que os recursos devem ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação. Nesse sentido, em relação à questão da valorização profissional, o artigo 40 da mencionada lei institui:

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 (BRASIL, 2007).

Já no Artigo 41 da referida lei, estabelece a necessidade da definição de um prazo para que seja aprovado, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público, o que veio a ser efetivado por meio da Lei 11.738 em 2008.

A esse respeito Pinto (2007) chama atenção para o fato de que na Lei do Piso Salarial não foram contemplados os demais trabalhadores da educação, os quais, na opinião desse autor, são essenciais para o bom funcionamento do trabalho nas escolas, que depende essencialmente do trabalho coletivo. Nesse sentido, em 2009 é sancionada a Lei 12.014 que alterou o artigo 61 da LDB/96, definindo quem são considerados os profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que apesar do FUNDEB apresentar significativos avanços em relação ao seu antecessor, em alguns aspectos ele continua semelhante como no caso dos recursos, ou seja, no FUNDEB, assim como no FUNDEF, não houve um aumento de recursos e sim uma redistribuição dos mesmos. Autores como Davies (2008) e Pinto (2007) afirmam que o FUNDEB não representou uma ampliação dos recursos para a educação básica, o que houve foi uma ampliação da base, pois agora passou a envolver não apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica, e com o aumento do número de alunos os recursos do fundo ainda são considerados insuficientes para a educação brasileira, o que corrobora com a opinião de Saviani (2007) o qual assinala:

“[...] o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o status quo vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, **porém em condições não muito menos precárias do que as atuais**, isto é, **com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios**” (SAVIANI, 2007, p. 1248-1249; Grifos nossos).

Conforme podemos observar nas diversas legislações, ao longo deste tópico, a despeito do discurso oficial que é apresentado, não são apontados caminhos de como efetivar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Em contrapartida, o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção, sem o devido acompanhamento salarial, e tempo disponível para estudos individuais, participação em reuniões, etc.

Conforme vimos nos artigos 12, 13 e 14 da LDB/96 o que houve foi uma ampliação das obrigações do professor, com o aumento das responsabilidades, os professores passam a ser cobrados por diversas competências para muitas das quais ele não está habilitado, além do

que, o aumento destas outras atividades próprias à educação como a gestão, a elaboração de projetos, dentre outras também ocasionou em uma sobrecarga de trabalho para este profissional.

Atualmente, várias são as demandas feitas ao professor no sentido de uma formação continuada para que esse profissional possa acompanhar as novas exigências do mundo atual. O papel do docente é fundamental, para o melhor desempenho dos índices estatísticos da educação no Brasil demonstrados pelas avaliações externas e internas, sendo o professor muitas vezes responsabilizado pelo bom ou mau desempenho das escolas nessas avaliações, a exemplo do IDEB.

Oliveira (2005) destaca que os movimentos de reforma introduzidos nos países latinos americanos nos anos de 1990 trouxeram uma nova regulação para as políticas educacionais que resultaram em mudanças significativas na organização e gestão escolar, o que por sua vez ocasionou uma completa reestruturação do trabalho dos docentes, alterando inclusive a natureza e a definição dos mesmos.

O professor dentro dessa nova realidade global, a qual vem sendo inserida nas diversas localidades, passa a assumir diferentes funções. Nesse sentido, a autora destaca a atual situação vivida pelo professor, o qual em meio aos programas implantados pelo governo nas escolas passa a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas por esses programas.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), dentro desse novo contexto de regulação educativa crescem as responsabilidades dos trabalhadores docentes o que demanda maior autonomia (ou heteronomia) dos mesmos, sendo exigida capacidade de resolver problemas locais e trabalhar de forma coletiva e cooperativa. Essas novas demandas, além de comprometerem a saúde desses profissionais, podem também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente.

No próximo capítulo tratamos sobre o trabalho docente, apresentando uma breve historicização do mesmo, abordando alguns dos temas que envolvem o trabalho docente na atualidade.

CAPÍTULO II - O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Nesta sessão tratamos sobre o trabalho docente, destacando os principais temas que envolvem o assunto na atualidade, como: precarização, intensificação, adoecimento docente e outros. Entretanto, primeiramente foi feita uma breve análise da categoria trabalho, por entender que o trabalho docente é parte integrante desta categoria mais ampla.

2.1- BREVE ANÁLISE DA CATEGORIA TRABALHO

Segundo Marx (2004), o trabalho é um processo que ocorre entre o homem e a natureza, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Diferentemente dos animais, o homem para sobreviver passou a subjugar a natureza adaptando-a as suas necessidades para poder usufruir dela. Engels (2004) diz:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, a diferença que mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, pg.23).

O trabalho é uma atividade humana indispensável à sobrevivência, através da qual o homem transforma a natureza e é transformado por ela, onde o mesmo produz e reproduz sua existência. Depreende-se que é a produção que forma o ser do homem, esta produção é efetivada pelo trabalho, pois a partir do momento que o homem passou a produzir seus próprios meios de existência ele transforma ao mesmo tempo tanto a si quanto a natureza. A esse respeito Frigotto (1995) explicita:

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a fator, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Entretanto, esta relação foi sendo alterada ao longo das transformações nas sociedades. O capitalismo alienou o trabalhador, separando-o dos meios de produção, convertendo estes em propriedade privada dos capitalistas, e a força de trabalho, isto é, o trabalho vivo, tornou-se uma mercadoria a ser vendida ao capitalista.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p.89).

O capitalismo se funda na exploração do trabalho, ao venderem sua força de trabalho ao capitalista, como qualquer outra mercadoria, os homens passam da condição de sujeito a objeto do sistema produtivo, tal fato provocou uma grande alteração no caráter do trabalho o qual deixa de ser criador da vida humana para tornar-se alienador, uma vez que passa a ser algo estranho que o homem não consegue mais dominar.

Segundo Alves (2007), no modo de produção capitalista, o processo de trabalho é alterado, voltado para a produção de mercadorias, valores de troca, visando à acumulação de mais-valia, e não mais voltado à produção de objetos que satisfaçam a necessidade do homem, valor de uso. Destaca que no capitalismo, o processo de trabalho se distingue do processo de trabalho em outras formas societárias pré-capitalistas, pois além de se constituir como processo de produção de valor de troca, o capitalismo passou a incorporar a máquina, alterando desta forma à natureza da atividade do trabalho como o autor explica:

Finalmente com a *máquina* e o *sistema de máquinas* sob a grande indústria, o processo de trabalho propriamente dito tende a negar a si próprio como processo *de trabalho*, sob a direção consciente do trabalho vivo, para tornar-se processo de produção do capital conduzido pelo trabalho morto. O que significa que, neste caso, o homem é *deslocado* do processo de trabalho, deixando de ser elemento ativo e torna-se meramente elemento passivo, mero suporte do sistema de máquinas [...] (ALVES, 2007, p.34).

Com a introdução da máquina no mundo da produção e, sobretudo com as inovações tecnológicas que se materializaram a partir dos anos 1970, além da superexploração no trabalho, também tivemos o aumento do desemprego estrutural. Nesse sentido, ao falar sobre as mutações que a classe trabalhadora vem sofrendo atualmente, Antunes (2008), retrata que praticamente um terço da força de trabalho disponível para o trabalho, em escala mundial, ou está desempregada ou vive submetida a trabalhos parciais, precários, temporários, etc.

O autor ressalta que a classe trabalhadora é embalada por um movimento pendular, por um lado do pêndulo cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade semelhantes à fase antiga do capitalismo, enquanto que no outro lado, cada vez

mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global.

Ainda de acordo com o autor estas formas de intensificação e precarização no trabalho estendem-se também a diversos tipos de trabalho sejam material ou imaterial, dentre as análises elencadas pelo autor:

[...] intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, a noção de tempo e de espaço também são metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas [...] (ANTUNES, 2008, p.7).

Dessa forma, e em conformidade com este autor, o docente também faz parte da classe trabalhadora, uma vez que seu trabalho considerado imaterial e improdutivo, na concepção marxiana, também tem sido alvo das mutações ocorridas no mundo do trabalho, o que o insere no conceito ampliado de classe trabalhadora, denominado, pelo autor citado de classe-que-vive-do-trabalho.

2.1.1 – O Trabalho Docente

Neste tópico apresentamos uma breve historicização do trabalho docente, para em seguida destacarmos os assuntos que envolvem o trabalho do professor na atualidade.

Segundo Tardif e Lessard (2008), a docência é uma das mais antigas ocupações modernas e atualmente representa um setor nevrálgico do sistema educacional e da sociedade. Sua origem, segundo Melo (2009), se deu a partir do século XV na Europa, quando a educação era responsabilidade da Igreja, o que explica a procedência da ideia da profissão como sacerdócio ou vocação.

Hypólito (1997) ressalta que naquele período, século XV, as escolas funcionavam nas igrejas, catedrais e em conventos, e os professores eram membros do clero, o que convinha para a manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população.

Ainda segundo o autor citado (1997), os conflitos político- religiosos eram frequentes na Europa e a Igreja desempenhava um papel fundamental nessa disputa ideológica, pelo fato de exercer o controle sobre a educação. Entretanto, quando surgiu a necessidade de as escolas

serem abertas para camadas mais amplas da população, o clero sozinho não conseguiu atender a demanda e colaboradores leigos foram chamados para desempenhar a função docente, sendo necessário que estes primeiramente fizessem uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja.

De acordo com Melo (2009):

Somente a partir dos séculos XVIII e XIX, com o rompimento do Estado com a Igreja, o Estado passa a responsabilizar-se pela educação da população, mediante a oferta, a partir de então, de uma instrução direcionada ao disciplinamento e preparação para o trabalho, dando surgimento à escola na forma hoje conhecida, uma instituição marcada no tempo e no espaço. E, acoplado à escola, conforma-se o magistério como profissão burocrática e os professores passam a se constituir como funcionários, sobretudo, do Estado. Portanto, desde que surgiu a instituição escola, a docência se realiza em seu interior e, assim como a primeira, vai sofrendo alterações ao longo da história, o trabalho docente também se transforma, redefinindo seus papéis e funções. Nesse movimento, o trabalhador docente vai constituindo sua identidade, a qual apresenta, em cada momento histórico, dimensões e aspectos peculiares [...] (MELO,2009, p. 86).

A autora ressalta ainda que a atividade docente é uma prática social concreta, dinâmica, interativa e imprevisível, além de ser um processo atravessado por influências de vários aspectos - políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros.

Ao tratar da questão referente à natureza do trabalho docente, entre o sacerdócio ou a profissionalização, Oliveira (2003), ressalta que no Brasil as lutas em prol de um reconhecimento profissional e de um estatuto próprio para os professores ocorreram principalmente a partir dos anos de 1980. Dentre os fatores que contribuíram naquele período para que o poder público assumisse uma nova postura em relação à discussão posta, a autora aponta a abertura política ocorrida no final da década de 1980 e as greves realizadas pela Central Única dos Trabalhadores- CUT, que visavam superar a situação de imobilismo existente desde a época da ditadura, além de buscarem “[...] preencher lacunas deixadas pela despolitização que pautou o debate sobre trabalho e educação na escola ao longo de muitos anos no Brasil” (idem, 2003, p. 25).

Tardif e Lessard (2008), ao fazerem uma análise sobre o trabalho docente chamam a atenção para a importância da docência nos dias atuais, embora durante muito tempo o ensino tenha sido visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo.

[...] A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2008, p.17).

Os autores apontam estudos nos quais os agentes escolares têm sido vistos como agentes de uma instituição repressiva, geradora de problemas sociais e que reforça as desigualdades na base do sistema sócio econômico. Entretanto, defendem a tese de que “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho [...]” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 17).

Na visão destes autores, o trabalho docente assim como em outras profissões (médico, serviço social, e outras) é considerado um trabalho interativo por ter como objeto outros seres humanos, por lidar com o outro e não com uma matéria inerte. Dessa forma, o objeto do trabalho docente constantemente escapa ao seu controle.

No Brasil, estudos de Oliveira (2003) revelam que as pesquisas sobre o trabalho docente iniciaram a partir da década de 70 no século XX, no bojo das pesquisas sobre trabalho e educação. Naquele período as temáticas que mais se destacaram eram sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola. Nas décadas seguintes as investigações sobre o trabalho docente abarcaram outras temáticas, como os estudos que focaram os aspectos culturais, relações de gênero e subjetividade, na década de 1980, e aqueles que se voltavam para a formação e profissionalização docente em fins dos anos 1990.

Ainda de acordo com a autora citada, a partir da segunda metade da década de 1990, as pesquisas estavam centradas na formação docente, o que pode ser explicado pelo fato de que nesse período a legislação educacional exigiu maior capacitação dos professores e formação em nível superior para o exercício da profissão na educação básica.

Além da profissionalização docente, bastante discutida naquela época, a noção de competência passou a ser assumida como um ideal a ser perseguido por todos os trabalhadores, pois nesse contexto, a educação é apresentada como o único caminho para os trabalhadores conseguirem emprego ou manterem-se nele, aumentando ainda mais a responsabilização dos docentes como agentes principais da mudança nos períodos de reforma, pois eles são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema (OLIVEIRA, 2003).

A esse respeito, Lüdke e Boing corroboram ao afirmarem que “[...] as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais” (LÜDKE; BOING, 2007, p.1188), não é sem razão que os estudos que tratam sobre adoecimento docente no Brasil têm evidenciado um aumento nos últimos anos.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) enfatizam que as políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. No tocante à realidade brasileira os autores destacam:

[...] as políticas educacionais recentes estiveram ou estão centradas, em boa medida, nesses mesmos princípios, especialmente em se tratando de políticas estaduais. Grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração político-pedagógica pública, p.ex.) [...] (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 103).

A explicação dada para estas mudanças é a de que o sistema escolar público é absolutamente ineficiente e o Estado Social por sua vez mostrou-se incapaz de resolver os impasses da educação pública, sendo assim justifica-se a adoção de critérios para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema, baseados é claro naquilo que tem demonstrado eficiência e sucesso, o mercado (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 103).

Nesse sentido, autores como Oliveira (2000; 2005), Mancebo (2007) têm direcionado suas pesquisas buscando compreender as modificações que vêm acompanhando o trabalho docente após as reformas educacionais no Brasil. Nessa perspectiva, Oliveira (2003) enfatiza algumas das principais temáticas que foram recorrentes nas pesquisas sobre o trabalho docente nos últimos vinte anos no país:

Grandes polarizações marcaram os estudos sobre o trabalho docente nas duas últimas décadas. A forte influência marxista sobre os primeiros estudos trouxeram para o debate elementos que geraram muitas controvérsias, entre elas talvez as mais marcantes tenham sido: a leitura com relação às formas de exploração do trabalho na escola; a aplicabilidade ou não da teoria da mais-valia nas escolas públicas e privadas; o caráter produtivo ou

improdutivo do trabalho escolar, sua alienação ou suposta autonomia; a questão do controle; a relação de hierarquia, entre outras [...] a título de exemplificação, podemos citar algumas dessas rivalidades contidas na literatura específica, tais como: o caráter e a natureza do trabalho docente: entre o sacerdócio e a profissionalização; a profissionalização versus a proletarização; e por fim a identidade profissional do professor entre o trabalho e a formação (OLIVEIRA, 2003, p. 24-25).

Na mesma direção, Mancebo (2007), ao fazer uma análise da agenda de pesquisa das orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre trabalho docente a partir da década de 1980, resume em cinco os temas mais recorrentes: precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do regime de trabalho, descentralização gerencial e por último os sistemas avaliativos.

Percebe-se que dentre os temas apresentados pela autora a precarização do trabalho é o mais destacado nas pesquisas, nas quais ao se referir à precarização, remetem, isoladamente ou de forma combinada, à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho.

Ainda segundo Mancebo (2007) as pesquisas retratam uma situação de pauperização, que empurra a categoria docente, inserida, em seus primórdios, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores muito mais proletarizados, se considerarmos as diferenças nas condições e situações degenerativas de trabalho.

2.2 - CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

As condições de trabalho docente é uma das questões mais discutidas quando se trata da melhoria do ensino. Muitos são os problemas relacionados às condições de trabalho, dentre os quais destacamos as precárias condições físicas das escolas especialmente no que se refere à temperatura, ruído e superlotação das salas, ao cansaço físico pela longa jornada, à dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), aos baixos salários, à complexidade das tarefas desenvolvidas e à falta de recursos materiais; aos problemas sócio-familiares dos alunos; aos ritmos de trabalho, ao grande número de tarefas diferenciadas e vários outros.

A esse respeito Oliveira (2004) ressalta que no Brasil existe uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere tanto às atuais condições do trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização.

As reformas educacionais que surgiram na última década no Brasil, decorrentes da reforma do Estado, trouxeram mudanças significativas para os trabalhadores docentes, entretanto estas mudanças não vieram acompanhadas das condições necessárias para que sejam efetivadas a contento.

Em pesquisa realizada em escolas estaduais no Brasil, Odelius e Batista (1999), destacam as principais razões que justificam a importância de se estudar a infra-estruturas das escolas, enquanto uma das condições importantes para o desempenho docente:

A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim – a educação propriamente dita – diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo mais produtivo, além de ser mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e colocado no centro das estratégias de desenvolvimento, afinal melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino. (ODELIUS E BATISTA, 1999, p.162).

As autoras ressaltam que por conta da infraestrutura inadequada das escolas o trabalho dos professores é afetado, pois em decorrência de não possuírem os materiais adequados para o desenrolar das atividades nestas escolas, os professores irão precisar de um esforço ainda maior para preparar suas aulas, ou então, eles mesmos necessitarão providenciar esses materiais para aplicá-los em suas atividades.

As autoras também destacam alguns aspectos relacionados às infraestruturas e que são importantes para o alcance de uma educação de qualidade nas escolas tais como: os materiais básicos (carteiras, quadro, mesas, material de reprodução), materiais de apoio ao ensino, computadores, bibliotecas, salas diferenciadas para artes, laboratórios, telefones, armários, conservação do espaço físico, banheiros em boas condições, iluminação adequada e etc. Concluem destacando a importância da infraestrutura escolar para uma educação de qualidade e afirmam que ainda há uma deficiência em relação a esse aspecto na educação brasileira.

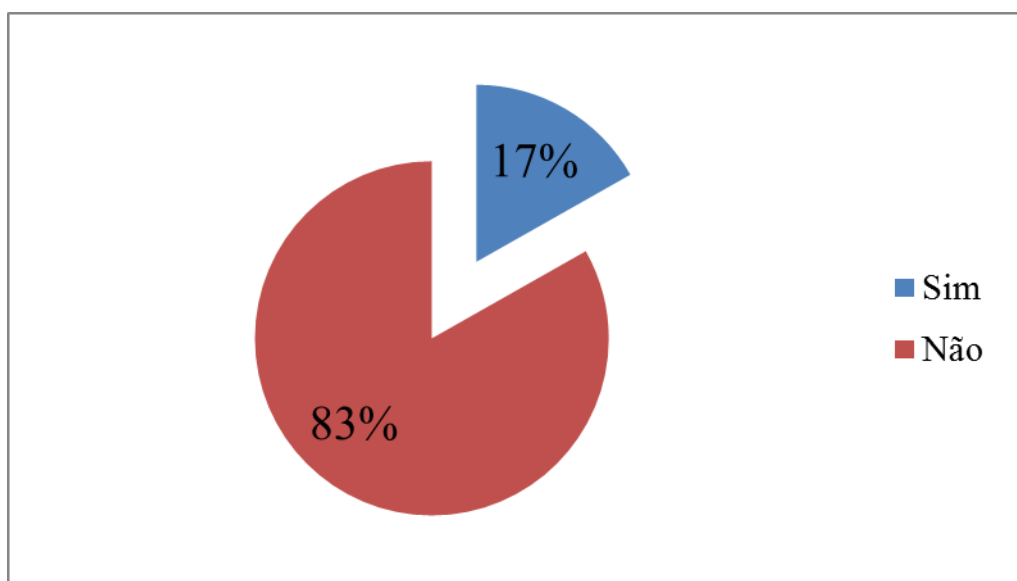
No que se refere aos fatores responsáveis por trazer melhorias para a qualidade do trabalho docente, o qual certamente repercute na qualidade da educação como um todo, a pesquisa realizada no Pará registrou que: 27% dos entrevistados apontaram que é necessário receber melhor remuneração; 20% afirmaram que é necessário reduzir o número de alunos por turma; 19% destacaram que é necessário receber mais capacitação para as atividades que exercem; 12% dos entrevistados insistiram que é fundamental que seja aumentado o número de horas destinadas às atividades extraclasse; 12% apontaram que precisam contar com maior apoio técnico nas suas atividades; 11% destacaram a importância de haver dedicação

exclusiva a uma única unidade educacional. Os dados são representativos da opinião dos docentes sobre a importância de condições de trabalho que permitam o desenvolvimento adequado das atividades escolares.

Autores com Esteve (1999), Gasparini; Barreto e Assunção (2005) estudam a relação das condições de trabalho com a saúde docente. A esse respeito a pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Estado do Pará, revelou que 18% dos entrevistados já foram afastados do trabalho por licença médica, 12% sofreram redução da remuneração no período em que estiveram afastados e outros 17% foram readaptados para outras funções por motivos de saúde. Não se pode afirmar de forma segura que esse fato tenha a ver diretamente com as condições de trabalho. Para tanto se faz necessário que pesquisas mais direcionadas ao tema sejam realizadas. Mas, de qualquer forma, os dados devem dizer alguma coisa.

O gráfico 1 demonstra a quantidade de sujeitos readaptados para outras funções nas escolas por motivo de saúde.

Gráfico 1- Quantidade de sujeitos docentes readaptados



Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Ao estudar a influência da mudança social sobre os docentes, Esteve (1999), destaca dois grupos de fatores:

Fatores de primeira ordem os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente. Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que

exercem a docência. Este segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor (ESTEVE, 1999, p. 99).

O autor (idem) destaca doze indicadores básicos que sintetizam as mudanças recentes na área da educação, os nove primeiros fazem referência ao desenvolvimento de novas concepções da educação como: 1. Aumento das exigências em relação ao professor; 2. Inibição educativa de outros agentes de socialização; 3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4. Ruptura do consenso social sobre a educação; 5. Aumento das contradições no exercício da docência; 6. Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; 7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8. Menor valorização social do professor e 9. Mudança nos conteúdos curriculares. Os três últimos compreendem as variações intrínsecas ao trabalho escolar, são eles 10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11. Mudanças na relação professor/aluno e 12. Fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1999, p.100-108).

No tocante ao décimo fator de mudança, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, o autor destaca que a falta de recursos generalizada é um dos principais fatores que levam ao mal-estar docente¹⁴, pois os professores frequentemente se veem limitados pela falta do material didático e de recursos para obtê-lo. Para ele, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores, não vieram acompanhados de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.

Destaca ainda o autor citado, que na atualidade “[...] o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequada às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (idem, p.106). Aponta para a descrença dos professores em relação aos Ministérios da Educação, da capacidade que os mesmos possuem para suprir com as verbas necessárias a melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho na educação.

O autor conclui suas análises sobre a temática, afirmando que as condições de trabalho dos professores e os constrangimentos institucionais formam verdadeiros entraves às práticas inovadoras, pois a ação cotidiana dos professores é profundamente influenciada pelo contexto no qual trabalham.

¹⁴ A expressão mal-estar docente aparece como um conceito da literatura educacional que resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social (ESTEVE, 1999, p. 97).

Esteve (1999), também chama a atenção para a variedade de tarefas que o professor na atualidade realiza o que dificulta ou impossibilita o mesmo de dominar todos os papéis. Atualmente o professor além das aulas, planeja, avalia, atende às necessidades dos alunos, atende os pais, participa de reuniões, etc. A ampliação das funções exercidas pelo professor, somada a outros aspectos como às diferentes escolas em trabalha, o deslocamento entre as mesmas em busca de complementar o salário, tudo contribui para um desgaste físico e mental dos professores.

As reformas educacionais implantadas a partir da LDB/96 e os modelos adotados nas organizações do trabalho, cada vez mais contribuem para aumentar as exigências por competências do docente. A consequência gerada é, muitas vezes, o surgimento de males associados ao trabalho.

Para Oliveira (2005), as atuais formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência nos anos de 1990, no contexto de reforma do Estado brasileiro, bem como também em outros países da América Latina, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais, valorizando a escola como unidade do sistema, tornando-a núcleo da gestão e do planejamento, e focalizando a educação básica e, principalmente, o ensino fundamental, em detrimento da educação de uma forma global e sistêmica, com prejuízos para a educação infantil e o ensino superior. Esse quadro leva a maior demanda sobre o professor.

Segundo Kuenzer (2005), as exigências advindas sobre o trabalhador passaram de habilidades psicofísicas, para competências cognitivas complexas, havendo uma maior desfragmentação do trabalho. Nesse sentido, no próximo tópico tratamos a respeito da intensificação do trabalho docente, haja vista que como fora enfatizado por Antunes (2008), a intensificação tem se estendido aos diversos tipos de trabalho, corroborando assim com os estudos de Dal Rosso (2008), o qual entende que a intensificação abrange não apenas os aspectos físicos do trabalhador, mas também está relacionada aos aspectos cognitivos e emocionais do trabalhador no exercício de sua atividade.

2.3 - A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ao retratar a nova fase da intensificação do trabalho docente no Brasil, Lima (2011), faz a análise a partir de dois eixos principais: primeiro, que a intensificação do trabalho docente está inscrita nas alterações em curso no mundo do trabalho no contexto da mundialização do capital; e segundo, que não se trata apenas de uma intensificação do trabalho docente, mas da intensificação do trabalho para o conjunto da classe trabalhadora. Nessa perspectiva a autora destaca quatro faces da intensificação estrutural do trabalho no contexto da mundialização do capital, que são:

1) a ampliação de formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis por meio de empregos formais e gerando simultaneamente o surgimento de trabalhadores terceirizados e subcontratados; 2) a pressão exercida em relação aos trabalhadores contratados no sentido de submissão à intensificação da exploração em um contexto de desemprego estrutural; 3) o uso das inovações tecnológicas, substituindo força humana de trabalho e comprimindo o tempo/espaço da produção a favor do capital e, 4) a imposição de uma lógica empresarial/mercantil/produtivista ao trabalho e mesmo à totalidade da vida social (LIMA, 2011, p. 2).

Para a autora (idem) é necessário entendermos o significado da intensificação do trabalho docente nessa mesma direção, ou seja, como resultado da ação destrutiva do capital no contexto da mundialização, devendo ser levado em consideração ainda as particularidades desse processo em um país capitalista, como o Brasil.

Em estudo sobre a intensificação do trabalho docente, Apple (1995), evidencia que a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. Em seguida, o autor apresenta algumas características da intensificação, são elas: destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer. Em sua definição:

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo-desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Ainda segundo o autor (idem) a intensificação apresenta uma grande contradição, pois ao mesmo tempo em que cobra dos indivíduos mais habilidades, os mesmos não conseguem manter-se atualizados em sua própria especialidade. Explica que com a escassez de pessoal em decorrência da crise financeira, uma só pessoa passou a ser responsável por uma variedade de tarefas que antes eram feitas por várias, isso faz com que os indivíduos necessitem aprender um maior número possível de habilidades, entretanto com essa sobrecarga eles não têm tempo para permanecer em dia com sua própria especialidade.

Assim, dentre os principais mecanismos de intensificação empregados nas escolas públicas no Brasil, Lüdke e Boing (2007), apontam para os processos de regulação, controle e avaliação, os quais, segundo os autores (idem), fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial, e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos nem as realidades que distinguem o ensino fundamental do ensino médio. Desse modo, os professores são extremamente demandados no seu trabalho, inclusive em cumprir tarefas para as quais não se sentem preparados.

A intensificação do regime de trabalho foi o segundo tema mais recorrente nos estudos sobre trabalho docente apontado por Mancebo (2007) em seu levantamento das pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil desde os anos de 1980. Oliveira (2006) ao referir-se sobre o tema na América Latina, dada as características específicas da mesma explicita que: “podemos observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas educacionais” (idem, p.213).

Estudioso do assunto, Dal Rosso (2008) esclarece a respeito da intensificação:

[...] Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (op. cit. 2008, p. 23).

Segundo o autor citado, é engano pensar que a intensificação ocorre apenas em atividades industriais, pois nos ramos como saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador, nessas atividades o emprego de trabalho intensificado é prática comum.

Para Dal Rosso (idem), a intensidade é condição inerente do trabalho, independente de seu tipo e do modo de produção a que esteja submetido. Para o autor a intensidade é, portanto:

[...] mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitido pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. São levadas em conta na análise da intensificação do trabalho as relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores- a transmissão de conhecimentos entre si que permite um aprendizado mútuo- e as relações familiares, grupais e sociais que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que refletem dentro dos locais de trabalho, quer como problemas quer como potencialidades construtivas (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

O autor apresenta a evolução histórica da intensidade, a qual teve início no século XVIII e XIX com o advento da revolução industrial na Inglaterra, ressalta que ao longo desse processo novas técnicas de organização do trabalho e apropriação do seu produto foram criadas. Destaca o fordismo/taylorismo, o qual tinha o objetivo de aumentar a produtividade sem empregar mudanças significativas na tecnologia e caracterizava-se pela separação entre concepção e execução do trabalho.

O esgotamento do modelo fordista/taylorista, temática tratada no primeiro capítulo desta dissertação, dá lugar ao modelo toyotista, o qual de acordo com Antunes (1995) buscou combinar, para conseguir uma produção ajustada à demanda do mercado em um menor tempo e custo possível, o método kaban (técnica de gestão dos supermercados dos EUA), com a inovação tecnológica (reduzindo o número de trabalhadores, mas aumentando a produção) e a superexploração dos trabalhadores através da formação polivalente de seus funcionários.

Segundo Dal Rosso (2008) o toyotismo utiliza a polivalência e o uso de novas tecnologias como principais instrumentos para a intensificação do trabalho, desse modo, o trabalhador executa várias atividades ao mesmo tempo utilizando-se de máquinas que fazem diversas tarefas o que contribui para diminuir a quantidade de indivíduos na realização do trabalho.

Leda (2006) reforça que no âmbito do modelo toyotista, a educação é vista como um investimento capaz de solucionar os problemas do desemprego, pois nesse modelo de sociedade de acumulação flexível a educação funciona como qualquer outra mercadoria, dessa forma os docentes passam a exercer um importante papel nesse processo.

Para Campos e Shiroma (1999) o discurso proclamado no modelo toyotista reforça o conceito de empregabilidade¹⁵, o qual traduz a exigência de novas qualificações para o mundo do trabalho. Segundo as autoras, o discurso hegemônico dissemina a ideia que o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, e atitudes esperadas do “cidadão produtivo” do século XXI, enquanto que, os poucos escolarizados não terão chances de conseguir trabalho se não estudarem. A esse respeito Alves complementa:

[...] o toyotismo tende a exigir, para o seu desenvolvimento como nova lógica da produção capitalista, novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. Tais novas qualificações são imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base técnica (a automação flexível). (ALVES, 2007, p. 248).

Ao nos reportarmos ao âmbito da pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica realizada no Estado do Pará, por exemplo, em relação às crescentes exigências postas aos docentes nas escolas, conforme já falamos anteriormente, verificamos que, os entrevistados quando solicitados a responderem se trabalham com alunos portadores de necessidades especiais 39% dos informantes, de uma amostra de 1.353 profissionais da educação básica, afirmaram que sim. Entretanto, quando indagados se recebem alguma orientação para trabalharem com esses alunos, somente 25% responderam positivamente. A Tabela 1 demonstra as principais atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com os alunos que possuem necessidades especiais no Pará.

¹⁵ Segundo Silva Jorge (2010), o conceito de empregabilidade desenvolve a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de trabalho, colocando como responsabilidade (ou culpa) do próprio trabalhador a sua inserção e permanência no mercado de trabalho, ou seja, a noção de empregabilidade transfere a responsabilidade do desemprego para o fato de o trabalhador não se adequar às exigências de qualificação colocadas pelo novo paradigma produtivo.

Tabela 1-Atividades específicas executadas pelos sujeitos docentes com alunos com necessidades especiais

ATIVIDADES	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE RESPOSTA
Acompanhamento do aluno/criança em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, etc.)	1%
Apoio para a alimentação	2%
Cuidados de Higiene	5%
Acompanhamento do aluno/criança em atividades específicas no interior da unidade educacional (aula de educação física, etc.)	7%
Acompanhamento do aluno/criança a outros locais da unidade educacional (banheiro, refeitório, parque, etc.)	8%
Avaliação dos alunos/crianças com necessidades especiais	11%
Reforço pedagógico	14%
Adaptação e produção de materiais	21%
Adaptação das atividades propostas aos alunos/crianças	27%
Outras atividades	3%
Total geral	100%

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Os resultados apresentados na referida pesquisa corroboram com o que a literatura sobre o assunto revela, de que a escola pública, por assumir inúmeras funções, acaba por transferir ao professor, muitas vezes, funções alheias a sua função. Como podemos perceber por meio dos dados apresentados na Tabela 1a maioria dos professores mesmo sem receber orientação alguma para trabalhar com os alunos com necessidade especiais, 27% procuram de alguma forma adaptar as atividades propostas para estes alunos. Outro dado interessante é que 21% desses fazem adaptação e produzem os materiais para trabalhar em sala com seus alunos, informação essa reveladora da preocupação destes professores que parecem sentir-se responsabilizados pela educação de seus alunos e buscam de alguma forma suprir a carência apresentada nas escolas.

As pesquisas sobre a intensificação do trabalho docente têm revelado o impacto negativo e inibidor das demandas externas sobre o trabalho deste profissional, pois à medida que se complexificam as demandas que as escolas precisam dar conta, as atividades dos professores também seguem a mesma direção. Estes por sua vez são extremamente solicitados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola em que trabalham (OLIVEIRA, 2006).

Mancebo (2007) afirma: “[...] O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada de barreiras entre o mundo pessoal e profissional (idem, 2007, p.77)”. Nesse sentido, Oliveira (2007)

complementa afirmando que parece que os trabalhadores docentes estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da autonomia tão sonhada. Nas palavras da autora:

Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente, buscar recursos para além dos ordinários, os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultado de lutas (op. cit; p.369).

Ao tentar apontar algumas características da intensificação no trabalho docente, os autores Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) recorrem aos estudos de Hargreaves (1998), o qual sintetizou a intensificação como um processo no qual os professores respondem a demandas cada vez maiores, além de consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho, que na maioria das vezes continuam as mesmas, ou tendem a se precarizar. Nesse aspecto a intensificação é definida como sendo um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito[...];
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado[...];
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105).

Para os autores citados muitas dessas características ainda persistem, tendo sido inclusive aprofundadas, entretanto, os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos para todas as categorias de docentes, podem variar dependendo do contexto, dos diferentes ambientes de trabalho e de outros fatores. Na compreensão desses autores, atualmente novas configurações acompanham os processos de globalização, de expansão do mercado e da reestruturação produtiva, constituindo novos processos de reestruturação educativa e curricular com efeitos significativos sobre o trabalho docente.

Ressaltam ainda, os mesmos autores citados no parágrafo anterior, que o processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. O capitalismo tem impulsionado mudanças como o desenvolvimento tecnológico que afetaram a organização do trabalho na sociedade. “A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política [...]” (idem, 2009, p.106).

Hypólito, Vieira e Pizza (2009) também destacam que a América Latina e o Brasil têm seguido o modelo de reforma educacional implantado na Inglaterra e nos Estados Unidos, e que este processo de reestruturação educativa tem atingido diretamente a organização da educação e da escola. Com a adoção da lógica gerencialista, fruto da Reforma do Estado, a escola passa a ser regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é conduzida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade, conforme explicitam a seguir:

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Esses autores concluem afirmando que o processo de intensificação do trabalho docente e suas novas configurações, originadas no contexto das políticas neoliberais, tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que elas ocorrem, esclarecendo que a intensificação, no sentido mais clássico, como “aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola, piores condições de trabalho”, em geral ocorre em um contexto mais conservador. Já a intensificação nos “moldes gerencialistas”, segundo os mesmos autores, “tendem a apresentar maior distanciamento do conceito clássico”, indicando mais tempo de preparação fora da sala, currículos mais criativos, “condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos”. Mas, esse pseudo avanço não tem eliminado a intensificação e a autointensificação do trabalho docente (idem, p.109).

De acordo com Oliveira (2007), os fatores causadores da intensificação, surgiram em decorrência da implantação das reformas nos últimos anos, o que implicou em mudanças não somente nas escolas, mas em todo o sistema educacional, alterando inclusive o trabalho do professor.

No próximo capítulo analisamos os dados das escolas municipais de Belém, integrantes da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica, buscando identificar a relação existente entre as condições de trabalho existentes e a precarização e intensificação do trabalho do professor.

CAPÍTULO III - O TRABALHO DOCENTE NO PARÁ

Este capítulo objetiva explicitar a relação entre as condições de trabalho dos docentes que atuam na rede municipal de ensino e a precarização e intensificação do trabalho docente em Belém, direcionando a investigação para os professores que atuam nas quatro escolas que são foco deste trabalho: Amância Pantoja, Palmira Gabriel, Alfredo Chaves e Ogilvanise Moreira de Moura. Para tanto, apresentamos primeiramente alguns aspectos gerais da educação no estado do Pará, em seguida adentramos nos dados referentes ao município de Belém e em terceiro focamos nas escolas investigadas.

3.1- ALGUNS ASPECTOS EDUCACIONAIS DO PARÁ

Neste tópico destacamos alguns aspectos educacionais no Estado do Pará, o objetivo é apresentar um breve panorama de como se encontrava a educação básica no Pará no período em que a pesquisa nacional se desenvolveu em nosso estado.

O estado do Pará possui uma área de 1.247.689,515 km², tendo como capital a cidade de Belém e conta com uma população estimada em 7.500 milhões de habitantes distribuídos em 143 municípios. O estado está situado na Região Norte, na Amazônia legal e é um dos polos mais importantes da região, caracterizado pelas suas riquezas minerais, vegetais e agropecuárias. Apesar disso, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Pará, 0,727, se encontra abaixo da média nacional, 0,839, e mesmo da média da região norte, 0,764.

Em relação à educação o Pará, em 2009, ano da realização da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em nosso Estado, os dados indicavam que havia 2.421.498 alunos matriculados nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, sendo que 1.518.623 estava matriculada no ensino fundamental. O número de escolas no período era de 17.170, sendo que a maior parte, cerca de 11.104 era destinada ao ensino fundamental e pertenciam à esfera pública municipal. Situação essa que pode ser explicada pela municipalização do ensino, fruto do FUNDEF. Para atender esse contingente de alunos e escolas, o Pará contava, no período, com cerca de 70 mil professores atuando na educação básica (MAUÉS et al, 2012, p.22 -28).

3.2 – O MUNICÍPIO DE BELÉM NA PESQUISA TDEBP

No que se refere ao município de Belém, capital do estado e lócus da pesquisa, temos o Sistema Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal nº 7.722 em 7 de julho de 1994, composto pela “[...] Secretaria Municipal de Educação; pelo Conselho Municipal de Educação; pela rede física escolar composta de Unidades de Educação Infantil- UEIs, escolas de ensino fundamental e seus anexos; e uma escola de ensino médio, a Escola Bosque” (MAUÉS, et al., 2012, p. 32).

Destacamos agora, alguns dados da pesquisa TDEBP com ênfase naqueles relacionados à capital Belém. Dos 1.353 sujeitos docentes que foram entrevistados no Pará, a maioria, 910, pertencem à capital Belém, o que representa 67% do total da amostra. Sendo que dos 910 respondentes, 63,63% pertencem ao sexo feminino e 36,4% eram do sexo masculino. A Tabela a seguir demonstra o sexo dos respondentes e o tipo de instituição a que os mesmos pertenciam:

Tabela2- Distribuição por Sexo e Instituição

SEXO	ESCOLAS			TOTAL
	ESTADUAIS	MUNICIPAIS	CONVENIADAS	
Masculino	275	23	30	328
Feminino	349	134	96	579
Não respondeu	02	01	-	03
Total	626	158	126	910

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Os dados apresentados na Tabela 2 corroboram com as pesquisas que apontam para a feminização do magistério, as quais indicam que as características atribuídas à mulher como (instinto maternal, submissão, habilidade femininas e outras) possibilitaram a sua inclusão no trabalho docente. Vale ressaltar que a mulher, além do seu trabalho como professora ainda tem a jornada doméstica, ou seja, uma dupla jornada.

Em relação ao tipo de instituição que os sujeitos docentes estão vinculados dos 910 respondentes em Belém, 158 (34,5%) pertencem à rede municipal de ensino, a grande maioria 626 (52,1%) pertencem à rede estadual e 126 (13,4%) pertencem a escolas conveniadas, sendo esse caso referente à educação infantil.

Tabela3- Algumas características dos sujeitos docentes em Belém.

DADOS	BELÉM
Idade Média	43,8%
Quanto ao Sexo	
Masculino	328 (36,4%)
Feminino	579 (63,63%)
Não Respondeu	3 (0,33%)
Quanto à raça/etnia	
Branca	164 (18,02%)
Parda	530 (58,24%)
Indígena	26 (2,86%)
Negro	155 (17,03%)
Amarelo	13 (1,43%)
Não Respondeu	22 (2,42%)
Estado Civil	
Vive com o companheiro	66 (7,25%)
Viúvo	14 (1,54%)
Solteiro	321 (35,27%)
Separado	39 (4,29%)
Divorciado	77 (8,46%)
Casado	392 (43,08%)
Não Respondeu	1 (0,11%)

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

A idade média dos respondentes em Belém foi de 43,8 anos sendo importante ressaltar que a faixa etária de participantes com idade entre 21 e 30 anos foi de 6,5% e a de mais de 60 anos computou 7,6%. Os dados apresentados revelam a docência como uma carreira envelhecida, o que se por um lado indica maturidade e experiência do corpo docente, por outro evidencia a baixa atratividade da profissão docente em relação aos jovens.

Com relação ao sexo podemos perceber o domínio do sexo feminino na área. É importante ressaltar que as mulheres aparecem concentradas principalmente no ensino fundamental, representando 51% dos respondentes. Em contrapartida no ensino médio, essa situação muda e os homens são os principais representantes deste nível do ensino com 51%.

Quanto à raça/etnia, a maioria dos respondentes, 58,24%, afirmou serem pardos, em segundo lugar aparece branco com 18,02% e em terceiro negro com 17,03% das repostas. Em Belém somente 2,86% dos respondentes afirmaram serem indígenas. Na visão de Camargo et al. (2012) este dado é considerado revelador, principalmente por tratar-se de um estado como nosso cujas origens têm muito destas comunidades, “[...] seja nos costumes, hábitos alimentares, folclore, etc. [...]” (idem, p. 58). Nos demais municípios pesquisados no Pará as respostas a esta questão foram semelhantes.

Quanto ao estado civil, o mais comum entre os respondentes é o casado com 43,08%, o segundo lugar ficou para os solteiros com 35,27%, cruzando este dado com outro concernente ao fato dos respondentes terem ou não filhos, a resposta em Belém foi de que 69,27% dos respondentes têm filhos, o que nos leva a inferir que como a maioria dos sujeitos tem filhos, o que somado ao fato de também serem os principais provedores de renda em suas casas com 583 (64,07%), talvez seja o motivo pelo qual a maioria 63,73% trabalha em outras instituições de ensino como forma de complementar a renda dos mesmos.

3.3- AS ESCOLAS MUNICIPAIS EM FOCO

A partir deste tópico apresentamos os dados referentes às quatro escolas municipais pesquisadas. Nesse sentido, destacamos na Tabela 4, a quantidade e o sexo dos respondentes que atuavam em cada uma das quatro escolas em 2009, o que totaliza 97 respondentes.

Tabela 4 Distribuição por sexo nas quatro escolas investigadas

NOME DAS ESCOLAS	FEMININO	MASCULINO	NÃO RESPONDEU	TOTAL
Escola Municipal Amância Pantoja	31	04	0	35
Escola Municipal Palmira Gabriel	19	02	0	21
Escola Municipal Alfredo Chaves	19	03	0	22
Escola Municipal Ogilvanise Moreira de Moura	15	03	01	19
Total	84	12	01	97

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Segundo a tabela, nas quatro escolas investigadas, o sexo predominante é o feminino com 86,6% do total, já o masculino obteve 12,4%. Tal fato vem acompanhando o que as pesquisas na área já revelam, além de também corroborar com uma pesquisa realizada pela Semec¹⁶ em 2009, a qual apontou que a profissão docente na Rede Municipal de Educação de Belém- RMED, ainda se caracteriza como um campo de atividade majoritariamente feminino.

Nas escolas investigadas, a maior incidência do sexo masculino ficou na escola Ogilvanise Moreira de Moura com 15,79% e a menor na escola Palmira Gabriel com 9,52% dos respondentes homens.

¹⁶Trata-se da pesquisa intitulada: “Perfil do Professor da Rede Municipal de Educação de Belém (RMED)” desenvolvida entre os anos de 2005 e 2008 pela Equipe Técnica de Pesquisa e Documentação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

A Tabela 5 demonstra que as mulheres são as principais provedoras da renda familiar, indicando a importância que o salário das professoras têm para a manutenção material.

Tabela 5 Relação entre os principais provedores de renda e o sexo dos sujeitos docentes.

		SEXO			TOTAL
		Feminino	Masculino	Não respondeu	
Você é o principal provedor de renda de sua casa?	Não	28	4	0	32
	Sim	56	8	1	65
Total		84	12	1	97

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Ao analisarmos os dados por escola, os dados indicaram que há uma certa homogeneização numérica, sendo que a escola Amância Pantoja, com 21 casos, tem o maior número de mulheres responsáveis pela manutenção da casa. As demais escolas se apresentaram da seguinte forma: Palmira Gabriel 15, Alfredo Chaves 15 e Ogilvanise Moreira de Moura com 14, totalizando 65 respondentes, o que representa 67% do total de docentes. Apesar disso, segundo a pesquisa da SEMEC, a chefia da casa ainda é responsabilidade do homem.

Destacamos na introdução deste trabalho, que ao investigar as condições do trabalho do professor da rede municipal de ensino em Belém, daríamos ênfase às questões relacionadas às condições infraestruturais, contratação e salário. Neste aspecto, ao analisarmos o regime de trabalho dos respondentes nas escolas investigadas, os dados evidenciam que a maioria é concursada conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 Número de professores que ingressou na Rede Municipal de Educação de Belém via concurso e sem concurso

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL	SEM CONCURSO	CONCURSADOS	TOTAL
Escola Municipal Amância Pantoja	08	27	35
Escola Municipal Palmira Gabriel	01	20	21
Escola Municipal Alfredo Chaves	03	19	22
Escola Municipal Ogilvanise Moreira de Moura	04	15	19
Total	16	81	97

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

De acordo com a Tabela 6, dos 35 respondentes na escola Amância Pantoja 27 (77,14%) é concursada, dos 21 da escola Palmira Gabriel 20 (95,24%) é concursada, dos 22 respondentes da escola Alfredo Chaves 19 (86,36%) é concursada e dos 19 da escola Ogilvanise Moreira de Moura 15 (78,95%) são concursados. O que dá um percentual de 83,5% concursados, e 16,5% que eram temporários, substitutos, designados ou outros.

Apesar de apenas a minoria não ser concursada (16,5%), ainda se pode perceber que existe precarização nas atividades docentes, havendo ainda contratos de trabalho flexíveis subordinando-os a uma política marcada pela insegurança quanto ao futuro. Esse número, mesmo pequeno, é preocupante, pelo fato do lócus da pesquisa ser a capital de um estado que já quase universalizou o ensino fundamental. Alves (2007) afirma que a precarização do trabalho “[...] atinge os proletários sujeitos de direitos e que hoje são vítimas da “flexibilização do trabalho”, sendo usurpados pelo poder das coisas ou pelas leis de mercado [...]” (idem, p.115).

Para Fernandes e Helal (2010) os estudos sobre a precarização do trabalho no Brasil, buscam destacar as alterações ocorridas no mercado de trabalho como: crescimento da informalidade, formas flexíveis de contratação, do desemprego em determinados setores e ocupações e suas implicações para o indivíduo.

Ao fazerem referência à precarização do trabalho do professor, esses autores ressaltam a necessidade de uma série de fatores que devem ser levados em consideração no tocante às condições de trabalho, a saber: necessidade de escolaridade e de professores; salário; condições de trabalho que envolve carga horária de trabalho ou de ensino, tamanho das turmas, relação professor-alunos, rotatividade-itinerância (FERNANDES e HELAL, 2010).

As contratações temporárias e a ausência de uma carreira docente são alguns dos aspectos que de acordo com Maués (2007) confirmam a precarização e a flexibilização do trabalho do docente. Para Oliveira (2006) a precarização e a instabilidade ocorrem sob a forma dos contratos de trabalho temporários, os quais não asseguram os mesmos direitos e garantias proporcionados aos que são efetivos, além de uma série de outros fatores destacados pela referida autora, dentre eles a ausência de planos de cargos e salários.

Nesse aspecto, a pesquisa indicou que 74 dos participantes o que representa (76,3%), dos 97 respondentes das quatro escolas investigadas afirmaram não estar contemplados em um plano de cargos e salários, o que demonstra que a valorização profissional no município de Belém ainda é um enorme desafio a ser superado. Em relação aos aspectos mais valorizados no plano de cargos e salários, destaca-se em primeiro lugar, com 19,6%, o tempo de serviço; em segundo, com 14,4%, vem a titulação, seja em nível de graduação,

especialização, mestrado e doutorado, e com 4,1% está a participação em atividades de formação continuada.

A Tabela 7 nos dá uma dimensão da relação dos respondentes, quanto ao número de escolas em que trabalham e os que recorrem a outro setor pra complementar a renda, indicando outra evidência da precarização do trabalho docente na rede municipal de ensino em Belém.

Tabela 7 Relação entre escolas trabalhadas e atividade exercida em outro setor não ligado a educação.

		Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?			Total
		Não	Sim	Não se aplica	
Em quantas unidades educacionais você trabalha?	Apenas nesta unidade educacional	39	2	1	42
	Em 2 unidades educacionais	41	2	0	43
	Em 3 unidades educacionais	10	0	0	10
	Não se aplica	1	0	0	1
	Não respondeu	1	0	0	1
Total		92	4	1	97

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Ao observarmos os dados relacionados à quantidade de escolas que em que estes docentes trabalham, a maioria afirmou trabalhar em duas unidades, representando 44,3% das respostas; 10,3% trabalham em três escolas e 43,3% afirmaram trabalhar apenas na unidade em que estavam lotados, também tivemos outros (não se aplica e não respondeu) com 2% das respostas, o que totaliza 97 respondentes. Ou seja, se tem, praticamente, o mesmo quantitativo de professores que trabalha em 2 escolas e aqueles que atuam apenas em 1 escola.

Ao destacarmos essa questão por escola, a quantidade de sujeitos que trabalham em duas ou três escolas, as respostas indicam que 59.9% atua na escola Alfredo Chaves; 57.15% na escola Amância Pantoja e 52.64% na escola Ogilvanise Moura, somente na escola Palmira Gabriel a porcentagem foi menor com 47.62%.

Os dados coletados nos levam a inferir que os docentes que trabalham em mais de uma escola o fazem pela necessidade de aumentar a renda familiar, aumentando também o número de horas trabalhadas, o número de alunos atendidos, o que vem a contribuir para a intensificação e precarização do trabalho desses profissionais.

A Tabela 8 indica que dos docentes investigados, 31.9% recebe até quatro salários mínimos. Conforme já analisamos, na tabela 5, as principais provedoras da família são as mulheres, o que pode estar levando-as a precisarem trabalhar em 2 ou mais escolas. Dessa

forma, na tentativa de compensar os baixos salários, os professores assumem uma carga horária maior o que acarreta: ministrar mais aulas, trabalhar em duas ou mais escolas, o que somado ao fato da distância entre as escolas, o tipo de transporte que utilizam para locomoção entre elas, o horário reduzido para fazer as refeições ou lanches, dentre outros, são elementos típicos de uma precarização do trabalho docente.

Os dados apresentados nas escolas investigadas nos indicam que mesmo os respondentes sendo, em sua maioria concursados, isso não lhes garante nenhuma satisfação, em vista dos baixos salários que recebem, tendo alguns trabalho em outros setores não ligados à educação. A tabela 8 demonstra o valor do salário recebido pelos docentes da Rede Municipal de Belém à época da pesquisa TDEBP.

Tabela 8 Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o salário bruto recebido nas escolas pesquisadas.

VALOR	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Mais de 1 SM a 2 SM	13	13,4%
Mais de 2 SM a 3 SM	11	11,3%
Mais de 3 SM a 4 SM	7	7,2%
Mais de 4 SM a 5 SM	26	26,8%
Mais de 5 SM a 7 SM	33	34%
Mais de 7 SM a 10 SM	5	5,2%
Não Se Aplica	2	2,1%
Total	97	100%

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Conforme se verifica na Tabela 8, o levantamento do percentual evidencia que a maioria dos respondentes da amostra 58,7%, recebia até cinco salários mínimos, o que correspondia, no período da pesquisa, ao valor de R\$ 2.325,00, sendo o mínimo à época R\$ 465,00. Ao compararmos estes dados com aqueles referentes aos demais estados participantes da pesquisa nacional, verificamos de igual modo que nos sete estados pesquisados, a média salarial é a mesma, ou seja, entre 1 e 5 salários mínimos.

No tocante a questão salarial, Camargo (2010), chama a atenção para a complexa definição dos termos salário, vencimento e remuneração:

O “salário” é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado- em geral, em relação ao número de horas- aula, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8112, de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma

atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O “salário” ou “vencimento” são, assim, uma parte da “remuneração”. No caso do magistério público, a “remuneração” é composta pelos “vencimentos” do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.

A partir das diferenciações dos termos, é válido ressaltar ainda a opinião de Gatti e Barreto (2009), ao afirmarem que a diversidade existente no Brasil dificulta uma imagem mais precisa sobre as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação, por tratar-se de um país com 5561 municípios, 26 estados e o Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. As autoras também ressaltam que os aspectos referentes à carreira e salário dos professores são bastante heterogêneos e complexos entre os estados e municípios brasileiros. A esse respeito, Oliveira (2007) complementa:

Em alguns casos, como o do Brasil, a política salarial do setor público apresenta grande diversidade, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário –, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Outro elemento que contribui nessa diversificação é a diferença econômica regional que o país comporta, apresentando enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públicas municipais e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida (OLIVEIRA, 2007, p. 365).

Para a autora, estas mudanças decorrem principalmente a partir da implantação das reformas, o que trouxe as políticas de arrocho salarial, grandes perdas econômicas; a flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho que contribuíram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração desses trabalhadores, dentre outras.

Outro ponto interessante sobre a diversidade salarial no Brasil é destacada por Sampaio et al. (2002), o qual revela a desvalorização do salário docente quando comparado a outros profissionais com o mesmo nível de formação.

No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua em séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é

avaliar a magnitude da diferença entre salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior (SAMPAIO et al., 2002, p. 108).

A comparação do salário de professor com o de outros funcionários da mesma área ou com formação equivalente, acarreta um sentimento de iniquidade salarial nos professores, conforme assinala Codo (1999):

O professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas básicas do mês, compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganham pior para o seu nível de formação e responsabilidade. O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias profissionais, com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com o de outros professores do ensino público (CODO, 1999, p.340).

Os dados da pesquisa chamam atenção ao revelar que a maioria dos sujeitos docentes está habilitada para atuar nos cargos que exercem, conforme comprova o nível de escolaridade dos mesmos: 47,4% dos 97 respondentes das escolas investigadas possuem pós-graduação e 38,1% possuem graduação. Ao observarmos o nível de pós-graduação dos respondentes, destacamos o predomínio da especialização, ou seja, pós-graduação lato sensu. A explicação para tal fato, de acordo com Camargo et al. (2012), é de que possuir a pós-graduação não valoriza o trabalho do professor em relação ao salário, o que pode ser observado no Estatuto do Magistério da rede municipal em Belém, o qual estabelece que ao se concluir uma especialização o acréscimo salarial é de 25%, já na pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, a gratificação é de apenas 5% sobre o já adquirido na Especialização, representando assim um acréscimo de 30% e 35% respectivamente, o que pode justificar o pequeno número de mestres e doutores entre os respondentes.

Vale ressaltar que este resultado em relação à capacitação em nível de pós-graduação, assemelha-se aos que foram apresentados pela pesquisa da Semec em 2009, o qual também destacou que 84,4% de seus participantes possuíam a especialização como pós-graduação.

A desvalorização salarial destacada por Camargo et al. (2012) é apontada em diversas outras pesquisas a exemplo de Gatti (2000), Pinto (2009), Ferreira (2004) como uma das principais causas para a pouca atratividade da docência no Brasil.

O magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e status social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira

enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão do que consideram “baixa remuneração” e ausência de “perspectivas de futuro” (FERREIRA, 2004, p.4).

Uma forma de reverter este cenário, na visão de Pinto (2009), seria traçar uma estratégia de valorização dos professores, o que poderia ser conseguido com salários mais atraentes, que estimulasse os mais jovens a optarem pela carreira docente. Essa situação analisada na pesquisa, como necessidade dos docentes trabalharem em mais de uma escola, os baixos salários, a precarização do trabalho pode estar levando os professores a se sentirem pouco confortáveis e satisfeitos com a profissão que exercem. Alguns dados apresentados na Tabela 9 podem nos dar essa percepção.

Tabela 9 Grau de satisfação em relação ao salário

NOME DAS ESCOLAS	AMÂNCIA PANTOJA	PALMIRA GABRIEL	ALFREDO CHAVES	OGILVANISE MOREIRA
Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho.	04	0	06	0
Insatisfeito/a, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho.	13	05	12	09
Conformado/a, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho.	01	0	01	01
Muito insatisfeito, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno.	13	14	03	08
Muito bem remunerado	0	01	0	01
Indiferente	0	0	0	0
Outro	01	0	0	0
Não se aplica	02	0	0	0
Não sabe	0	0	0	0
Não respondeu	01	01	0	0
TOTAL	35	21	22	19

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Conforme se verifica na Tabela 9, a maioria dos respondentes não se sente satisfeita com o salário recebido, considerando uma remuneração incompatível e injusta com a dedicação dispensada ao trabalho, sendo que na escola Palmira Gabriel a maioria, 66,67%, chega a se declarar muito insatisfeita com a remuneração que recebe.

Monlevade (2000) ressalta que a remuneração é um dos principais fatores de valorização dos docentes, fazendo a mesma parte de um tripé que também abrange uma boa formação inicial e continuada e melhores estruturas de carreira. Gatti e Barreto (2009) afirmam que o salário dos professores não compensa a quantidade de tarefas que os mesmos realizam. As autoras Sampaio e Marin (2004) complementam ao afirmar que o salário é uma das questões mais visíveis da precarização do trabalho docente, sendo uma das principais queixas dos professores.

Os dados apontam o alto índice de insatisfação dos respondentes para com o salário, ratificando o que Mancebo (2007) já assegura quando indica que a pauperização está aproximando os docentes, antes pertencentes às classes médias, em direção ao status e condições de vida semelhantes aos de setores mais pauperizados na sociedade atual. Para Sampaio e Marin (2004), a pauperização da profissão tem reflexos inclusive na vida pessoal dos professores.

Tal fato ratifica o que as pesquisas de Gatti (2000), Pinto (2009), Ferreira (2004) apontam em relação ao salário, indicando que este é um dos aspectos principais para a valorização do trabalho docente, uma vez que a maioria dos professores pertence à rede pública de ensino.

A desvalorização salarial tem implicação direta nas condições de trabalho dos docentes, pois como consequência dos baixos salários, os professores se obrigam a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a sua jornada de trabalho, atuando em diferentes escolas. Dados da pesquisa revelam que 47,4% dos respondentes dessas escolas da rede municipal de ensino, trabalham em duas ou mais escolas (seja na rede estadual ou privada de ensino), na tentativa de compor uma renda capaz de assegurar uma condição de vida minimamente digna, incorrendo, por outro lado, num processo de intensificação e de sobrecarga de trabalho.

Consideramos importante destacar outros aspectos que foram revelados na pesquisa e que demonstram a precarização e a conseqüente intensificação do trabalho dos professores nas quatro escolas investigadas, aspectos estes que segundo Fernandes e Helal (2010) devem ser considerados em relação às condições de trabalho docente, conforme destacamos em parágrafos anteriores.

Nesse aspecto, Oliveira (2006) ressalta que outra forma de intensificação do trabalho docente, acontece com a extensão das horas e da carga de trabalho sem remuneração adicional, o que pode ocorrer dentro da própria escola ou quando se leva trabalhos para casa. A esse respeito, os dados da pesquisa corroboram com a referida autora ao apontar que 58,8%

dos 97 respondentes afirmaram não contar com tempo remunerado para se dedicar a atividades extraclasse nas quatro escolas pesquisadas.

Ao destacarmos essa questão por escola, as respostas foram: 57,14% na escola Amância Pantoja, 100% na escola Palmira Gabriel e 88,89% na escola Ogilvanise Moreira afirmaram não contar com tempo remunerado para dedicarem-se às atividades extraclasse, somente os respondentes da escola Alfredo Chaves, 70,59% afirmaram que recebem algum tipo de remuneração.

Outras informações obtidas por meio da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Pará, no caso específico nas quatro escolas investigadas do município de Belém, indicam que o trabalho docente está precarizado. Para respaldar a afirmativa revelamos que 58,7% dos respondentes nessas escolas informaram que sempre ou frequentemente levam atividades para fazer em casa, ou seja, mais da metade dos respondentes. No tocante à quantidade de horas que os docentes dedicam em casa com as tarefas escolares, 19,6% afirmaram gastar de 5 a 6 horas, outros respondentes, 16,5%, disseram que dedicam de 3 a 4 horas semanais e 11,3% afirmaram dedicar de 7 a 8 horas semanais.

Em relação ao tamanho das turmas os professores têm, em média por turma 35 alunos. Destacamos que os professores dessas escolas estavam com o número de alunos acima da média defendida pela Conae¹⁷, uma vez que todas elas faziam parte do ensino fundamental, séries iniciais.

A redução no número de alunos por turma foi destacado por 59,8% dos respondentes nestas escolas como um fator pra melhoria da qualidade do trabalho, pois 28,9% dos participantes afirmam ter havido um aumento do número de alunos em suas turmas, o que podemos inferir que tal medida contribui para uma intensificação do trabalho tendo em vista que 85,5% dos sujeitos entrevistados concordam total ou parcialmente que o número elevado de alunos por turma exige muita energia para manter a disciplina em sala de aula. Em relação ao aumento das exigências sobre o trabalho docente, 64,9% dos professores nessas escolas afirmaram que houve um aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos e outros 58,8% consideram os intervalos para lanche e descanso insuficientes.

A partir desses e de outros indicadores revelados pela pesquisa, pudemos inferir que os professores pertencentes à rede municipal de ensino de Belém têm passado por processos de intensificação de seu trabalho. Há, nesse caso, além de precarização revelada pelas condições de trabalho, também uma intensificação traduzida pelo aumento de energia gasta para uma

¹⁷ Em relação ao número de alunos por sala na educação básica a orientação da Conae é de que: a educação infantil deve comportar 15 alunos, o ensino fundamental 20 e o ensino médio 25 alunos por sala.

mesma atividade. Dal Rosso (2008, p.34) diz que “Intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo. Significa, portanto, aumentar a exploração do trabalho”.

Em relação às condições infraestruturais das escolas investigadas, outro aspecto importante das condições de trabalho, os dados revelam a opinião dos 97 respondentes sobre o ruído nas escolas, ventilação, iluminação, condições das paredes, da sala dos professores, condições dos banheiros e vários outros aspectos conforme destacamos na Tabela 10.

Tabela 10 Avaliação dos sujeitos docentes em relação às condições de trabalho das quatro unidades educacionais.

PERGUNTA	EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	NÃO RESPONDEU
Ventilação	8,2%	15,5%	33%	30,9%	12,4%
Iluminação	4,1%	34%	38,1%	11,3%	12,4%
Paredes	4,1%	27,8%	36,1%	19,6%	12,4%
Sala de convivência e repouso	1%	39,2%	44,3%	11,3%	4,1%
Banheiros para funcionários	3,1%	32%	49,5%	12,4%	3,1%
Equipamentos	8,2%	39,2%	40,2%	5,2%	7,2%
Sala de informática	6,2%	53,6%	29,9%	3,1%	7,2%
Recursos pedagógicos	4,1%	37,1%	40,2%	13,4%	5,2%
Biblioteca	8,2%	46,4%	35,1%	7,2%	3,1%
Parquinhos/áreas de recreação	0%	13,4%	37,1%	25,8%	23,7%
Quadra de esporte	3,1%	15,5%	38,1%	39,2%	4,1%

Fonte: GESTRADO/UFPA, 2010.

Esses itens elencados na Tabela 10 são fundamentais para um bom andamento das atividades docentes em sala de aula, como bem ressaltaram Odelius e Batista (1999) nas observações que fizeram em escolas brasileiras a qual já destacamos no segundo capítulo desta dissertação, entretanto, ao verificarmos a tabela 10 a opção mais recorrente em todos os itens citados nas quatro escolas que investigamos, foi considerar a situação regular, com exceção de dois itens (sala de informática e biblioteca), onde as condições de trabalho foram consideradas boas. Quanto à situação de condições de trabalho excelentes, esta não chegou a alcançar 10% em nenhum dos itens citados, que foi o caso referente à ventilação, equipamentos e biblioteca, elementos estes todos importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para uma educação de qualidade.

Pereira (2007) afirma que, “[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aulas’” (PEREIRA,

2007, p. 90). Cury (2008) complementa ao ressaltar que a educação é um direito público subjetivo, no entanto é preciso que seja garantida e cercada de todas as condições.

Nesse sentido, consideramos importante destacar algumas das principais considerações feitas pelos respondentes sobre os itens citados na Tabela 10, dessa feita por escola.

Em relação ao ruído, o que mais incomoda aos respondentes é aquele que ocorre dentro da sala de aula. Os respondentes, 29,9% consideram-no elevado e 7% se posiciona considerando o ruído insuportável. De forma geral, o ruído fora das escolas é o que menos incomoda os respondentes da pesquisa, com exceção para a escola Palmira Gabriel onde 42,86% o consideraram elevado e 4,76% acham o ruído insuportável, o que somado dá um total de 47,62% o percentual de insatisfação nesta escola.

No tocante à análise das condições da sala de aula, a ventilação é o item que foi pior avaliado pelos respondentes, ficando com grande percentual de regular e ruim, conforme destacado na tabela 10. Ao verificarmos este item por escola, os resultados foram: 31,43% consideram ruim na escola Amância Pantoja, 40,91% também consideraram ruim no Alfredo Chaves, já na escola Ogilvanise Moreira de Moura 42, 11% consideraram regular e na escola Palmira Gabriel 42,86% também considerou a ventilação regular.

Outro item bastante criticado pelos respondentes foi à iluminação das salas de aula, onde ao somarmos regular e ruim totalizou 49,4% das respostas. Neste quesito, as opiniões por escola foram: 42,11% e 57, 14% respectivamente, consideraram regular nas escolas Ogilvanise Moreira de Moura e Palmira Gabriel. Com exceção para a escola Alfredo Chaves onde 54,55% dos respondentes consideraram a iluminação das salas de aula boa.

Nas demais características analisadas como: paredes, sala dos professores, banheiros, condições dos recursos pedagógicos da escola (quadro, xerox, livros didáticos), condições dos equipamentos (TV, vídeo, som), área de recreação e quadra de esportes o percentual predominante ficou entre regular e ruim. O item que obteve o maior percentual de bom foi o relacionado à sala de informática, com exceção para a escola Ogilvanise Moreira de Moura, onde 42,11% dos respondentes consideraram regular e 15,79% ruim.

Já em relação à qualidade da biblioteca, as respostas variaram: 60% consideram que as condições da biblioteca na escola Amância Pantoja são boas, 61,90% dos respondentes da escola Palmira Gabriel acham regular ou ruim, já na escola Alfredo Chaves 40,91% considera regular e 57,90% dos respondentes da escola Ogilvanise Moreira de Moura consideraram regular ou ruim.

A falta de condições de infraestrutura adequada nas escolas interfere no desenvolvimento das atividades e qualidade da educação, o que foi confirmado por 92,8% dos respondentes, os quais afirmaram que o seu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis. Entretanto, os dados revelam os imensos desafios enfrentados pelos professores diariamente nas escolas. Kuenzer (1999) complementa “[...] ter competência para suprimir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (idem, p. 173), é uma tarefa difícil, pois dependendo do contexto em que a escola está inserida mais cobranças chegam a ela e conseqüentemente ao professor.

A somatória de todos esses fatores interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, além de comprometer a saúde dos docentes. Nesse sentido, Gasparini; Barreto e Assunção (2005) divulgaram uma pesquisa na qual analisam questões relativas ao professor, às condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde, e denunciam as condições em que trabalham os professores e as dificuldades que são levados a enfrentar.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais [...] (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192).

Nesse aspecto, os dados destacam que 25,8% dos 97 respondentes dessas quatro escolas municipais tiveram afastamento do trabalho por licença médica. Em relação ao tempo de afastamento por licença médica, as respostas foram: mais de um mês com 17,5%, um mês 2,1%, duas semanas 5,2% e até uma semana 1%. Os dados também revelam que a necessidade de readaptação dos sujeitos docentes em virtude do afastamento do trabalho por licença médica foi apontada por 7,2% dos respondentes nas quatro escolas investigadas.

Muitos são os problemas que contribuem para o adoecimento dos professores tais como: as jornadas extensas de trabalho, os ritmos acelerados de trabalho, equipamentos e condições ambientais inadequadas e várias outras situações. Em Belém ainda temos o fator climático como agravante para estes profissionais que diariamente utilizam a voz para ministrar suas aulas. Em função do clima quente que predomina durante todo o ano na cidade de Belém, um dos principais motivos apontados pelos respondentes para o afastamento do

trabalho foi o problema de voz com 5,2%, além de várias outras como doenças musculoesqueléticas 3,1%; depressão, ansiedade ou nervosismo 2,1%; estresse 4,1%; e outras 6,2%.

Para Esteve (1999) o movimento de globalização e de reestruturação capitalista promoveu reformas educacionais, com mudanças significativas na estruturação e valorização social da atividade docente, o que trouxe repercussão nas condições de trabalho do professor, na imagem social do mesmo e no papel que ele executa. Essas mudanças geraram um acréscimo de tensão no trabalho dos mesmos, haja vista que houve um aumento de responsabilidades, sem o acompanhamento de condições laborais apropriadas para atender às demandas, tal fato contribuiu para o desgaste do professor, além de favorecer o aparecimento de novas doenças relacionadas às mudanças introduzidas.

As constantes cobranças em torno de qualificação para atender às exigências do governo, os múltiplos papéis que hoje os profissionais da educação assumem no interior das escolas, a busca incessante pela produtividade traduzida pelos níveis de aprovação dos alunos, a qualidade de ensino e vários outros aspectos específicos da educação básica são alguns dos fatores que vêm determinando os problemas de saúde desses profissionais.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até ela e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

Nesse sentido, uma forma dos docentes lutarem por melhores condições e valorização do trabalho seria se organizarem via sindicatos. Entretanto, a maior parte dos respondentes nas referidas escolas 78,4% não é filiada ao sindicato profissional. É verificado também que existiam 7,2% que eram filiados e participavam apenas de forma esporádica das ações e tomadas de decisões, outros 9,3% que eram filiados, mas não participavam de nenhuma ação ou tomada de decisão. Apenas 5,2% dos respondentes eram filiados ao sindicato e participavam ativamente de todas as ações e tomadas de decisões.

Quanto à opinião dos respondentes sobre a atuação do sindicato em relação aos problemas que afetavam o seu trabalho, os dados indicam que 52,6% consideravam a atuação do sindicato insatisfatória e apenas 2,1% achavam muito satisfatória.

Tanto as condições de trabalho quanto os processos de organização do trabalho são relevantes no processo saúde/adoecimento. Portanto, os problemas podem surgir conforme a influência da relação do trabalhador com o que lhe é imposto, quando essa questão básica não é atendida, ou mesmo deixada de lado, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para realização do seu trabalho podendo causar-lhes problemas de saúde física e mental.

Muitos são os aspectos que influenciam o trabalho docente, destacamos, nesta investigação, alguns deles analisados neste capítulo, mas sabemos que existem outros aspectos também importantes que podem ser considerados. Mas, nosso objetivo foi o de verificar se existe uma relação entre essas condições de trabalho que abrangem a infraestrutura da escola, além de incluir o salário, a valorização que pode estar expressa também no Plano de Carreira e o trabalho do docente que executa sua função nas condições relatadas pelos respondentes.

O que se pode inferir é que o trabalhador docente não está satisfeito com vários aspectos dentre eles o salário, a carreira, a infraestrutura da escola, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a relação entre as condições de trabalho e a precarização do trabalho docente na rede municipal de ensino em Belém nos levou a reafirmar a consonância desta realidade com o que os estudiosos na área registram.

De acordo com a literatura educacional, as principais mudanças advindas à área e que afetaram sobremodo o trabalho docente ocorreram a partir da adoção das políticas neoliberais, mais precisamente com a reforma do estado brasileiro. Nas análises que aqui foram tecidas pudemos evidenciar como as políticas educacionais brasileiras, a partir da reforma do Estado, foram sendo mais influenciadas por organismos internacionais, pois a partir desse momento, os governos passaram a seguir as orientações desses organismos, fazendo mediações, mas seguindo as determinações como condicionalidades para receberem os empréstimos.

Nesse contexto da Reforma, o Estado passou a se desresponsabilizar das questões sociais como educação e saúde, pois as mesmas passaram a ser consideradas atividades não exclusivas do Estado, podendo ser exercidas pela iniciativa privada, o cumprimento de tais medidas apontava o compromisso brasileiro em concretizar as recomendações das políticas macroeconômicas.

Dessa forma, em relação às medidas adotadas para a educação no Brasil, em especial às referentes à educação básica, vem sofrendo mudanças significativas, tudo no intuito de adequá-la aos novos parâmetros exigidos pela mundialização do capital. Nessa conjuntura, a educação é entendida como uma das ferramentas que pode contribuir para a superação da crise que se alastra nos diferentes países, sendo um fator indispensável à modernidade.

Nesse sentido, o trabalho do professor também é diretamente afetado pelas crises do capital que geram mudanças no mundo do trabalho e também passa a ser considerado importante. Essas alterações societárias vêm influenciando também o docente que teve seu ritmo de trabalho completamente alterado a fim de se adaptar às novas demandas que procuram atender aos interesses mercantilistas, havendo um aumento das exigências em torno da qualificação e competência do mesmo.

Conforme analisamos ao longo do primeiro capítulo, o Banco Mundial foi um dos principais protagonistas nesse processo de orientações para a educação e a educação básica ganhou um papel central, em função da necessidade do cumprimento do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 e outras Cúpulas posteriores, como aquela ocorrida em Dacar em 2000.

As mudanças advindas desses compromissos trouxeram uma ampliação das responsabilidades que de forma vertical chegam às escolas e têm na figura do professor o principal responsável para a sua concretização. Vale ressaltar que muitas das vezes, os professores não têm a menor condição de viabilizá-las, pois isso depende de muitos outros fatores, mesmo assim são cobrados quanto ao sucesso das reformas implementadas.

O aumento da expansão da educação básica impactou sobremaneira o trabalho do professor, o qual não dispõe das condições objetivas necessárias para dar conta das mais diversas demandas que chegam às escolas públicas, resultando em processos de precarização e intensificação do trabalho docente.

Dessa forma, em Belém, capital paraense, as políticas educacionais implantadas são conduzidas no sentido de adequá-las aos interesses nacionais, os quais seguem as orientações das agências internacionais para a educação, quais sejam adoção de um viés economicista, pautado em critérios seletivos e na eficiência.

Seguindo esse raciocínio, no presente estudo analisamos as condições de trabalho docente em quatro escolas municipais de Belém, entendendo que as condições envolvem aspectos que vão além dos infraestruturais, desta forma também focamos a questão do salário e da contratação dos professores.

Os aspectos destacados no último capítulo deste trabalho confirmam a relação existente entre as condições precárias de trabalho, e a conseqüente precarização e intensificação do trabalho docente nas escolas municipais investigadas, estando em consonância com a literatura educacional existente sobre o assunto.

Constatamos que a baixa remuneração do professor acarreta uma série de implicações para o seu trabalho, pois em vista dos baixos salários que recebem esses se obrigam a ampliar sua jornada de trabalho como uma forma de complementar a renda e sofrem com a intensificação do mesmo.

É válido ressaltar que esta situação ocorre com todos os professores (quer sejam efetivos ou não), contribuindo para a necessidade premente de procurarem outras fontes de receita em função dos baixos salários que recebem. Assim, os professores não podem se dedicar a uma única escola tendo que trabalhar em outras escolas ou outros setores não educacionais para complementar o salário, o que resulta em mais trabalho para os mesmos. As intensas jornadas de trabalho diminuem o tempo para que o professor possa preparar suas aulas, corrigir as tarefas dos alunos e dedicar-se as atividades extraclases, também impedem que o mesmo encontre tempo para investir na própria formação.

O professor ficou com uma sobrecarga de responsabilidades, tais como a busca de formação continuada e de requalificação profissional, a busca de novas formas de ensinar, de avaliar, de planejar, de administrar a educação. Todos estes fatores, além de outros que foram apontados pelos respondentes, como aumento do número de alunos nas turmas, ampliação em sua jornada de trabalho, o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, as dificuldades de acesso à escola, o tempo gasto para o deslocamento e o horário reduzido para fazer as refeições ou lanches, são aspectos caracterizadores da precarização do trabalho que os professores enfrentam na atualidade e que contribuem para a intensificação do trabalho dos mesmos.

Outro ponto importante destacado foi no tocante à questão da desvalorização da profissão docente, constatada pela comparação do salário que os professores recebem com o de outras profissões com mesmo nível de formação, cuja remuneração é bem melhor. Tal fato, como vimos, pode estar afastando os jovens dos cursos de licenciatura, por esses estarem se tornando pouco atraentes aos olhos da juventude, conforme comprovado com a baixa incidência de professores jovens na faixa etária entre 21 e 30 anos.

Outro indicador da desvalorização da profissão identificado na rede municipal de ensino em Belém foi o ínfimo acréscimo salarial a ser recebido pelos professores com mestrado ou doutorado, o que não valoriza, nem compensa o esforço e empenho dos professores. A desvalorização dos profissionais da educação, suas condições inadequadas de trabalho e a ausência ou ineficiência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais do magistério público, tem contribuído para a baixa atratividade da carreira e para a desistência ou abandono da profissão no Brasil.

O salário é destacado no título VI da LDB/1996 como uma das condições para a valorização dos profissionais da educação, entretanto, não se verifica a concretização na prática das garantias legais. Compreendemos que a melhoria salarial é uma questão fundamental, embora não exclusiva para a implementação de uma política de valorização docente, servindo para atrair e reter bons profissionais para atuar no magistério.

A precarização das relações de trabalho é fator de preocupação em qualquer setor da sociedade, no que tange aos docentes este aspecto é ainda mais preocupante, devido à importância desta profissão, pois os mesmos são essenciais para o cumprimento das mudanças esperadas no País, na viabilização de um projeto nacional, democrático e sustentável.

Nesse sentido, é necessário que as políticas públicas criem mecanismos para assegurar um corpo estável de professores, e que lhes sejam garantidos e assegurados

formação inicial e continuada, além de condições dignas de trabalho. Além disso, é importante que os docentes possam concentrar seu trabalho em uma única escola, o que lhes proporcionaria mais tempo para um melhor acompanhamento dos alunos, como tempo para o estudo e para o trabalho coletivo com seus pares, convivência com os demais professores, com discussões e troca de experiências sobre os alunos. Medidas como essas certamente motivariam o professor no desempenho do seu trabalho e melhorariam a qualidade da educação.

Entretanto, o que se observa é que a partir da implantação de algumas políticas educacionais nos últimos 10 anos uma série de funções foi atribuída ao docente sem, contudo, oferecer condições para que este pudesse viabilizá-las, como consequência a precarização e muitas vezes a intensificação de seu trabalho tornou-se inevitável. Nessa perspectiva, o trabalho docente tem recebido mais cobranças (Estado, sociedade, família), e a qualidade da educação passa a ser medida pelos resultados obtidos nas avaliações do desempenho (Ideb, Prova Brasil) e a valorização profissional por sua vez, passa a ser baseada em uma lógica nitidamente meritocrática, o que reforça valores como individualismo e competição.

No que tange aos aspectos infraestruturais nas escolas municipais investigadas, os respondentes demonstraram frustrações diante da precariedade dos recursos materiais o que dificulta o bom andamento das atividades laborais nestas escolas. Dentre os itens observados destacamos: iluminação, ventilação, recursos pedagógicos, sala dos professores, banheiros e outros.

As condições infraestruturais das escolas têm bastante influência nos resultados e na qualidade do trabalho feito pelos professores. Segundo dados da pesquisa em muitas escolas estas condições estão comprometidas, o que pode contribuir, segundo estudos na área, com o aumento do mal-estar docente.

Apesar da preocupação no plano legal com as condições de trabalho, conforme exposto na Constituição Federal de 1988, na LDB, e no PNE (demonstrado ao longo do primeiro capítulo) na prática não são oferecidas estratégias concretas de como executá-las na escola.

Verificamos que tanto o Fundeb (apesar de seu significativo avanço em relação ao Fundef) quanto a Lei do Piso Salarial, não conseguem assegurar de maneira plena e satisfatória ao profissional docente a valorização, como melhores salários, condições de trabalho, jornada de trabalho.

Destacamos que embora os discursos apresentados ressaltem a importância da valorização do docente, a política que se vê na prática é a desregulamentação do trabalho e a

destituição dos direitos, confirmados pelo considerável índice de professores temporários, contratados e designados.

Uma escola pública de qualidade requer, além de recursos suficientes, profissionais qualificados, bem remunerados e com condições de trabalho apropriadas. Dessa forma, os resultados indicam a necessidade do estabelecimento de planos de carreira e remuneração que venham contribuir para uma completa valorização e satisfação dos docentes, dentre outros fatores.

O processo de trabalho do professor, materializado nas escolas da rede municipal de ensino em Belém, se encontra precarizado, o que está relacionado às condições de trabalho que os docentes enfrentam diariamente nas escolas em que trabalham, conforme já citamos em parágrafos anteriores. Entretanto, dados da pesquisa revelam que os respondentes não têm interesse de mudar de profissão, o que pode comprovar o sério compromisso dos mesmos com a educação pública de qualidade.

Outros dados que reforçam esta atitude são que a maioria absoluta dos docentes (73,2%) acreditam que tem muito a contribuir na educação, 48,5% dos respondentes disseram que recomeçariam sua vida profissional no magistério e somente 4,1% dos entrevistados responderam sentir-se frustrados com o seu trabalho. Esses dados demonstram a responsabilidade, o engajamento e o sentido de profissionalismo que esses docentes manifestam, malgrado às condições adversas que encontram para desenvolver o seu trabalho.

De acordo com os indicadores apresentados ao longo do estudo e as conclusões evidenciadas até aqui indicam que os professores pertencentes à rede municipal de ensino em Belém estão passando por processos de precarização e intensificação do trabalho em função das condições materiais e objetivas que perpassam a profissão docente nesse município.

São muitos os desafios a serem superados para o alcance de uma educação pública de qualidade e valorização efetiva dos profissionais da educação. A realidade a ser mudada é imensa e envolve a superação dos baixos salários, do desprestígio, da desvalorização, da falta de reconhecimento social, da precariedade das estruturas nas escolas, dentre outros.

É válido ressaltar que os dados da pesquisa TDEBB em nível nacional revelam que a situação dos trabalhadores da educação básica no Estado do Pará não é diferente dos demais trabalhadores desse nível de ensino no Brasil. A necessidade de condições dignas de trabalho, carreira e salário são essenciais para que haja uma valorização deste trabalhador no país.

Dessa forma, o principal objetivo da pesquisa nacional era fazer uma análise do trabalho docente no Brasil com o propósito de contribuir na elaboração de políticas públicas no país. Quanto ao presente trabalho a esperança é de que os dados apresentados possam

contribuir para o despertar da realidade educacional no município de Belém, no tocante às condições de trabalho dos docentes paraenses, pois as políticas públicas educacionais não têm dado conta de superar tal situação.

É extremamente importante o reconhecimento do compromisso social do professor, que apesar das condições adversas do trabalho, continua a se empenhar pela melhoria da qualidade da educação e dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, L. F. (Org). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo; Xamã, 2009, p.135-145.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª ed. Londrina: Praxis, 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-55.
- _____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999 (Coleção Mundo do Trabalho).
- _____. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? In: **Estudos do Trabalho**. Revista da RET (Rede de Estudos do Trabalho) ano II, n. 3, 2008.
- APLEE, Michael W. **Trabalho docente e Textos: Economia política das relações de classes e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, Ada À.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, p.349- 372, maio/ ago. 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para laeducación: examendel Banco Mundial**. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Pesquisa perfil do professor da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém, Pa: SEMEC, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136p.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

_____. Lei n. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>.

_____. Ministério da Educação. CONAE 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final.pdf Acesso em 25/04/2011.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei 8.035**, 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>.

_____. PLC - **Projeto de Lei da Câmara**, n. 103/2012. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, estabelecendo metas e estratégias para cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, que deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259.

CAMARGO, Arlete M. M. *et al.* Perfil, Condição e formação docente na educação básica no Pará. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAMARGO, Rubens B. Salário docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Não paginado.

CAMPOS, Roselane F.; SHIROMA, Eneida O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1999.

CHAVES, Vera Lúcia J. Expansão do ensino superior público brasileiro via precarização do trabalho docente. In: **VII Seminário REDESTRADO** nuevas regulaciones em América Latina, Buenos Aires: 3, 4 y 5 de Julio de 2008.

_____. A expansão e a mercantilização do ensino superior brasileiro. In: Campanha Jubileu Sul/ Brasil (org.). **Livre comércio: o que está em jogo?** São Paulo: Paulinas, 2004, p.115-122.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, maio/ago. 2008, p. 239-303.

_____. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 169-201.

_____. **Legislação educacional brasileira**. [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** : A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DOURADO, Luiz F.; Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.921- 946, out. 2007.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 160p.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**. São Paulo: Edusp, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto Editora, LDA, 1999.

FERNANDES, Danielle C.; HELAL, Diogo H. Precarização do Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs) **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Não paginado.

FERREIRA, Rodolfo. As expectativas de professores e licenciando sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. p. 45-61. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0518.pdf>. Acesso em: Mar. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira**: problemas de movimento e renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERSCHMAN, Silva & VIANNA, Maria L. W. (orgs.). **A miragem da pós-modernidade**: democracia e políticas sociais no contexto da globalização. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1997.

GESTRADO. UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”**. SINOPSE DO SURVEY NACIONAL. Belo Horizonte, 2010.

_____. UFMG. **PROJETO DE PESQUISA**. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Belo Horizonte, 2009.

GESTRADO. UFPA. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”**. Dados da pesquisa. Belém, 2010.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 5 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: papirus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro. M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura Cristina V.; Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, jul./dez. 2009, p. 100- 112.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 163-182, dez. 1999.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D. e SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77 – 95.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉDA, Denise B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPED Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade, 2006.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: **V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana**. UFSC: Florianópolis- SC, 2011.

_____. Organismos Internacionais e a Reforma da Educação Superior nos países periféricos. In: **Contra –reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007, p.51-76.

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **O empresariamento da educação -novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

LOUREIRO, Bráulio R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta a crise estrutural do capital. In: **Verinotio-** revista on-line de educação e ciências humanas, n. 11, ano VI, abr./2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, Célia T. Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo. In: Reunião anual da Associação nacional de pós- graduação e pesquisa em educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED,

2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-121--Int.rtf>. Acesso em: nov. 2011.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses C.; CHAVES, Vera Lúcia J. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho. **Educar em Revista**, v. 28, p. 37-53, 2006.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 160p.

MAUÉS, Olgaíses C. *et al.* O Pará na pesquisa trabalho docente na educação básica. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____. Regulação educacional e formação docente. In: **VII Seminário REDESTRADO** nuevas regulaciones em América Latina, Buenos Aires: 3, 4 y 5 de Julio de 2008.

_____. A Política de Avaliação da Educação Superior e os desafios da implementação do SINAES. In: **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007**, Caxambu/MG, 30ª. Reunião Anual da ANPEd, 2007.

_____. **A educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização?** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL (ANDES-SN). *Lutas e Resistência*. Brasília: Universidade e Sociedade, ano XV, v.37, mar.2006, p. 81-92.

_____. A crise do Capital e as políticas de formação do profissional da educação. In: **XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, desenvolvimento humano e cidadania**. São Luís: UFMA/Mestrado em Educação, 2001.

MELO, Savana D. G; **Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e Argentina**. Belo Horizonte: UFMG/ Fae, 2009 (Tese de Doutorado).

MINAYO, Maria Cecília S. (org.). **Pesquisa educacional: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese Doutorado)

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs). **O empresariamento da educação**-novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p.21-40.

ODELIUS, Catarina. C; BATISTA, A. S. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, W (coord.). **Educação: carinho e trabalho** – Petrópolis: Vozes, 1999, p. 161-173.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007.

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

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 753-775, Especial-Out. 2005.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n. 89, p. 1127-1144, Set. /Dez. 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 13-37.

_____. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira**. Qualificar para competir? São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico- prática**. 6ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n.15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PEREIRA, Luis C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE** da reforma do Estado. Caderno 1. Brasília- DF/1997.

PINTO, José M.R. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo. **Educação e Revista**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007.

_____. Remuneração adequada do professor- desafio à educação brasileira. **Retratos de escola**. Brasília, v.3, n.4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PIRES, Marília F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**; v.1, n.1, 1997.

REZENDE, Flávio da C. **Por que falham as reformas administrativas?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SAMPAIO, Carlos E. M. *et al.* Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola L. C. P; OLIVEIRA, Dalila A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, jan./jun. 2009, p.32-45.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. PDE – O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100- Especial, p. 1231- 1255, out. 2007.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréia F. da; ALVES, Miriam F.; Análise do PNE e do PDE: continuidades e rupturas? In: DOURADO, L. F. (Org). **Políticas e gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo; Xamã, 2009, p.101-118.

SILVA JORGE, Tiago A. da. Empregabilidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs) **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Não paginado.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs) KREUCH, João Batista (trad.). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. CONFERENCIA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS.
Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. WCEFA, Nova Iorque, UNESCO: abril, 1990.