



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

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

**CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT:
IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.**

BELÉM-PA

2019

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

**CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT:
IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

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

BELÉM-PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

S237c Santos, Jennifer Susan Webb
Carreira do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT:
impactos do reconhecimento de saberes e competências na
formação e trabalho docente da UFPA. / Jennifer Susan
Webb Santos. — 2019.
279 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. EBTT. Carreira. Trabalho e Formação Docente.. I.Título.

CDD 370

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de novembro de 2019

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Orientadora)

Prof. Dr. Benedito J. P. Ferreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Membro Interno)

Prof.^a Dr^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Membro Interno)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
(Membro Externo)

Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito
Universidade de Lisboa (PT)
(Membro Externo)

Prof.^a Dr^a. Maria Rosimary S. Dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
(Membro Externo)

*Às professoras e aos professores do
Ensino Básico, Técnico, Tecnológico
(EBTT) do Brasil.*

*Quem não se movimenta
não sente as correntes que o prendem.*
(Rosa Luxemburgo)

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que contribuíram com a realização desse trabalho é reconhecer que eu não o fiz sozinha. Jamais conseguiria fazer esta Tese sem aquelas e aqueles que cruzaram meu caminho, marcaram minha história e me constituem enquanto pessoa em constante persistência para evoluir.

Primeiramente, agradeço àquelas mulheres que vieram antes de mim. Todas as mulheres lutadoras do mundo! Todas as que enfrentaram o patriarcado ao longo da história e possibilitaram que eu possa ocupar o espaço social e acadêmico que ocupo hoje. Todas as que me fazem forte com suas histórias de vidas e de superação, em especial à Marina, minha mãe, à Janete, minha irmã, e à Alexandrina, minha avó. Sem vocês eu não estaria aqui, com certeza!

Ao Daniel, por ser muito mais que um filho, por ser um verdadeiro companheiro e amigo de quem ouço os conselhos mais sinceros e as verdades mais necessárias. Obrigada, por ser reciprocidade e certeza de amor genuíno na minha vida!

À Daniela, filha amada! Companheira de jornada! Parceira de todas as horas! Tu colocaste ternura e amor na minha vida cotidianamente e fizeste o colorido desse caminho cinza que é o doutorado. Obrigada por ser presença constante de luz na minha vida!

Ao Délcio, pelo companheiro que é na criação dos nossos filhos e no suporte às demandas familiares. Entre idas e vindas, vindas e idas, vamos aprendendo que estaremos sempre juntos, pois nosso elo se escreve com “D”. Obrigada! Muito obrigada!

Às queridas sobrinhas Ana Paula, Ana Alice e Andressa, que dividiram comigo as tarefas do cotidiano de construir uma vida melhor umas para as outras, mas, sobretudo, compartilhamos a tarefa de construir um mundo melhor para todas as pessoas.

À Glauce Antunes, por me ensinar, com a nossa relação, o significado da palavra amizade e por me auxiliar em todos os meus resumos em inglês.

Às amigas Andrea Matos, Tatiana Oliveira, Michele Borges e Elizandra Matos, que foram presença e apoio incondicionais não só nessa etapa acadêmica, mas na vida.

Ao Amauri Fragoso, pelos ternos diálogos sobre carreira ao longo da realização dessa pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), aos que me ajudaram diretamente na realização desse trabalho: Ana Paula, Ítalo, Pânia, Leila, Abel, Claudio e Emerson, e, em especial, ao José e à Tayanne, que foram presença-amiga constante nessa caminhada.

Ao movimento estudantil do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), que me mostrou que o compromisso coletivo de construção de uma pós-graduação pública, acessível, de qualidade e democrática é inspiração para a luta individual de produção científica.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na sua coordenação e equipe técnico-administrativa, por todo o suporte necessário durante o curso do doutorado.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), pela concessão de licença capacitação e liberação para o estágio de doutorado, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade de Lisboa.

À orientadora, Vera Jacob, por todo apoio a mim dispensado nesse período, por ser referência de produção científica ancorada na defesa do caráter público da educação e por ser um grande exemplo de compromisso com a luta pelos direitos da população.

Ao Professor Belmiro Cabrito, por ter me aceitado no Programa Intercalar de Doutoramento, na Universidade de Lisboa, além de todo apoio concedido no período que estive em terras lusitanas.

À banca examinadora, professoras Dalva Valente e Rosimary Santos, pelas pertinentes contribuições para conclusão desse trabalho e professores André Guimarães, Benedito Ferreira e Belmiro Cabrito, pela assistência desde o exame de qualificação do texto.

À Marília Washington, pela parceria na etapa de revisão desta tese.

Gratidão!

RESUMO

SANTOS, Jennifer Susan Webb. CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2019.

O presente texto apresenta estudo cujo objeto é a carreira dos docentes federais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na Universidade Federal do Pará, centrado na análise das estruturas e reestruturas provenientes do processo de sua regulamentação implementados no decorrer das últimas décadas, com ênfase na instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Teve por objetivo geral analisar os impactos da reestruturação da carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações, especialmente por meio do RSC, no trabalho e na formação do Docente EBTT. Apresentou como hipótese de trabalho, que veio a ser confirmada, a noção de que os impactos da estruturação e reestruturação da carreira docente federal, especialmente a implantação do RSC, incidem no trabalho e na formação do docente, uma vez que a titulação por meio de pós-graduação será desestimulada e gradualmente substituída por processos avaliativos internos às instituições federais de ensino que concedem ao docente remuneração equivalente à retribuição por titulação de especialista, mestre e doutor, respectivamente RSC I, RSC II e RSC III. Utilizou-se como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético, tendo como categorias gerais de análise a carreira, o trabalho e a formação docente. Foram realizados levantamento e análise de material bibliográfico e documental e pesquisa de campo, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada com professores participantes do 37º Congresso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e com professores EBTT, da UFPA, lotados nas Escolas de Aplicação, de Música e de Teatro e Dança. Após essa etapa, foram selecionados 12 docentes da UFPA para realização de entrevistas semiestruturadas que possibilitaram aprofundar a coleta de informações junto aos sujeitos pesquisados, cujas manifestações foram estudadas com suporte da Análise do Discurso. Os resultados demonstram o amorfismo na carreira EBTT devido à incoerência quanto à

valorização da docência, prevista na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, uma vez que a sua reestruturação tem como consequências um conjunto de circunstâncias no trabalho e na formação docentes, entre as quais, a precarização das condições e a intensificação do trabalho, além da autorresponsabilização dos docentes com esses processos. Ademais, constataram-se, na investigação, a ausência de políticas que formem e informem os docentes sobre os direitos e sua operacionalização para requerê-los; desmobilização da organização da categoria; contexto de individualismo e meritocracia no acesso à formação.

PALAVRAS CHAVES: EBTT. Carreira. Trabalho e Formação Docente.

ABSTRACT

SANTOS, Jennifer Susan Webb. CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2019.

This text approaches a study whose object is the career of the federal teachers of the Basic, Technical and Technological Education (EBTT), at the Federal University of Para (Brazil), centered on the analysis of the structuring and restructuring resulting from the process of its regulation. The latter has been implemented during the last decades, with emphasis on the institution of Recognition of Knowledge and Competence (RSC, in Portuguese). The general objective of the research was to analyze the impacts of career restructuring according to the regulatory references presented in Laws 11.784/2008 and 12.772/2012 and their regulations, especially through RSC, in the work and education of the EBTT Teacher. The hypothesis presented, and confirmed, was that the perception relative to the impacts of the structuring and restructuring of the federal teaching career, especially the implementation of RSC, affect the work and continuing education of teachers, because postgraduate qualification would be discouraged, and gradually replaced by evaluation processes internal to the federal educational institutions. Such processes are supposed to grant the teachers' remuneration to be equivalent to the remunerations for the titles of Specialist, Master's, and Doctoral degrees, respectively RSC I, RSC II, and RSC III. The Dialectical Historical Materialism was used as theoretical and methodological approach, and general categories of analysis were established, namely, *career*, *work* and *teacher training*. A survey, the analysis of bibliographic and documentary material, and field research were performed; as for a data collection instruments a questionnaire and semi-structured interviews were carried through with teachers participating in the 37th National Congress of Teachers of Higher Education Institutions - ANDES-SN [teachers' labor union] and with EBTT teachers from UFPA [Federal University of Para], allocated in the School of Application, the School of Music, and the School of Theater and Dance. After this stage, 12 UFPA teachers were selected so that semi-structured interviews be conducted which allowed for the deepening of information gathered from the

researched subjects, which were studied with the support of Discourse Analysis. The results show the amorphism in the EBTT career due to the inconsistency between the valorization of teaching provided for in the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996. This is due to its restructuring having a set of circumstances relative to both teachers' work and teacher's education as consequences, including the precariousness of conditions of work and the intensification of the latter, as well as teachers' self-accountability regarding such processes. Besides, the investigation evidenced the absence of policies made in order to form and to inform teachers about their rights and the procedures for them to apply thereto, as well as demobilization of category organization within a context of individualism and meritocracy regarding access to teachers' education.

KEY WORDS: EBTT. Career. Teachers' Work and Teachers' Education.

RÉSUMÉ

SANTOS, Jennifer Susan Webb. CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2019.

Ce texte traite d'une étude ayant pour objet la carrière des enseignants fédéraux de l'Éducation de base, technique et technologique-EBTT, axée sur l'analyse de la structuration et de la restructuration résultant du processus de régulation mis en place au cours des dernières décennies, l'accent étant mis sur la Reconnaissance des connaissances et des compétences - RSE. L'objectif général de la recherche était d'analyser les impacts de la restructuration de carrière à partir des cadres réglementaires présentés dans les lois 11 784/2008 et 12 772/2012 de 2012, ainsi que de leurs réglementations, en particulier par le biais de la RSE, dans le travail et la formation de l'enseignant EBTT. Il a présenté comme hypothèse, hypothèse qui devait être confirmée, l'idée que les impacts de la structuration et de la restructuration de la carrière d'enseignant fédéral, notamment la mise en œuvre de la RSE, affectent le travail et la formation de l'enseignant, dès le titre. Les études supérieures seront découragées et progressivement remplacées par des processus d'évaluation interne dans les établissements d'enseignement fédéraux qui accordent à l'enseignant une perception de rémunération équivalente à celle du titre de spécialiste, de maître et de médecin, respectivement RSE I, RSE II et RSE III. Le matérialisme historique dialectique a été utilisé comme approche théorique et méthodologique, en tant que catégories générales d'analyse de carrière, de travail et de formation des enseignants. Nous avons mené une enquête et une analyse de documents bibliographiques et documentaires ainsi que des recherches sur le terrain en utilisant comme instrument de collecte de données le questionnaire et un entretien semi-structuré avec des enseignants de différentes disciplines participant au 37e Congrès national des enseignants d'institutions d'enseignement supérieur-ANDES-SN et avec des enseignants. EBTT de l'UTPA, affecté aux écoles d'application, de musique, de théâtre et de danse. Après cette étape, 12 enseignants de l'UFPA ont été sélectionnés pour mener des entretiens semi-structurés qui ont permis d'approfondir la collecte d'informations avec les sujets de recherche, qui ont

été étudiés avec le soutien de Discourse Analysis. Les résultats démontrent l'amorphisme de la carrière EBTT en raison de l'incohérence avec la valorisation de l'enseignement prévue dans la Constitution fédérale de 1988 et la loi sur les principes directeurs et les bases de l'éducation nationale de 1996, sa restructuration ayant pour conséquence un ensemble de circonstances dans le travail et la formation des enseignants, parmi lesquelles: la précarité des conditions et l'intensification du travail, la responsabilité, en plus de l'enquête, ont révélé l'absence de politiques qui forment et informent les enseignants sur les droits et leur mise en œuvre pour les solliciter, la démobilitation de la catégorie organisation, le contexte de individualisme et méritocratie dans l'accès à la formation.

MOTS CLES: EBTT. Carrière. Travail et formation des enseignants.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ADUFPA | Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEPS | Centro de Processos Seletivos |
| CPGA | Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Avaliação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| EAUFPA | Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| EJA | Educação de Jovens E Adultos |
| EMUFPA | Escola de Música da Universidade Federal do Pará |
| ETDUFPA | Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará |
| FADESP | Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa |
| FIES | Financiamento Estudantil |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GED | Gratificação de Estímulo à Docência |
| GID | Gratificação de Incentivo à Docência |
| ICA | Instituto de Ciências das Artes |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFE | Institutos Federais de Educação |
| IFPA | Instituto Federal de Educação do Estado do Pará |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MS | Magistério Superior |
| MEC | Ministério da Educação |
| NPI | Núcleo Pedagógico Integrado |
| OI | Organismos Internacionais |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PIT | Plano Individual de Trabalho |

| | |
|-----------------|--|
| PNAD | Pesquisa por Amostra de Domicílios |
| PNAIC | Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGED | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PROGEP | Pró-Reitoria de Pessoal |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| PSS | Processo Seletivo Seriado |
| PUCRCE | Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RSC | Reconhecimento de Saberes e Competências |
| SAM | Serviços de Atividades Musicais |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Estado do Pará |
| SINPRO | Sindicato dos Professores do Estado do Pará |
| SINTEPP | Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da Educação Pública do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Produções e resultados de pesquisas voltadas para a temática da tese, mediante busca no Banco de Teses e Dissertações. CAPES. 2013-2016. | 37 |
| Quadro 2 – | Teses e dissertações relacionadas ao objeto da tese. 2013-2016 | 38 |
| Quadro 3 – | Instrumentos legais da carreira docente EBTT. 1987-2017 | 46 |
| Quadro 4 – | Sujeitos entrevistados de acordo com a situação no RSC– 2018 | 55 |
| Quadro 5 – | Comparação entre a carreira EBTT antes e depois da Lei 12.772/2012 | 93 |
| Quadro 6 – | Estrutura da carreira EBTT de acordo com classe e o nível. Lei 12.772/2012 | 102 |
| Quadro 7 – | Instrumentos legais da carreira docente em Portugal – 1990-2016 | 103 |
| Quadro 8 – | Escolas/colégios de aplicação vinculadas(os) às universidades federais – 2017 | 120 |
| Quadro 9 – | Promoção na carreira EBTT – Lei nº 12.772/2012 | 136 |
| Quadro 10 – | Estrutura da carreira EBTT de acordo com classe e nível – Lei nº 12.772/2012 | 137 |
| Quadro 11 – | Equivalências do magistério superior – 2012 | 158 |
| Quadro 12 – | Equivalências do magistério EBTT – 2012 | 158 |
| Quadro 13 – | Nomenclatura e representatividade dos sujeitos entrevistados de acordo com a situação na carreira/RSC– 2018 | 164 |
| Quadro 14 – | Comparação salarial entre algumas carreiras públicas federais | 195 |
| Quadro 15 – | Plano / projeto de carreira do docente EBTT - 2018 | 209 |

GRÁFICOS

| | | |
|--------------|--|-----|
| Gráfico 1 – | Salários mensais, Brasil e Portugal (em euros). 2013–2017. | 110 |
| Gráfico 2 – | PIB <i>per capita</i> . Brasil e Portugal (em euros). 2013–2017. | 111 |
| Gráfico 3 – | Titulação dos professores EBTT da UFPA | 143 |
| Gráfico 4 – | Processos de solicitações de RSC dos docentes EBTT da UFPA – 2016 | 145 |
| Gráfico 5 – | Atuação dos docentes EBTT – 2018 | 152 |
| Gráfico 6 – | Docentes que recebem RSC – 2018 | 153 |
| Gráfico 7 – | Docentes que têm planos de carreira – 2018 | 154 |
| Gráfico 8 – | Impacto do RSC na carreira docente EBTT – 2018 | 156 |
| Gráfico 9 – | Percentual de docentes favoráveis ao RSC – 2018 | 157 |
| Gráfico 10 – | Docentes favoráveis à Carreira EBTT – 2018 | 160 |
| Gráfico 11 – | Importância da formação em nível de pós-graduação para o trabalho docente EBTT – 2018 | 184 |
| Gráfico 12 – | Com o RSC há possibilidade de progredir na carreira até o nível o último nível, de professor titular? (2018) | 193 |
| Gráfico 13 – | Comparação salarial, considerando a escolaridade, entre algumas carreiras públicas federais | 195 |
| Gráfico 14 – | Rendimento/remuneração de docente com RT de mestre e RSC III | 202 |
| Gráfico 15 – | Plano/projeto de carreira do docente EBTT – 2018 | 209 |

FIGURAS

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1 – | Estrutura da carreira docente da educação básica em Portugal | 107 |
| Figura 2 – | Imagem da EAUFPA | 127 |
| Figura 3 – | Organograma da EMUFPA | 131 |
| Figura 4 – | Dependências da EMUFPA | 132 |
| Figura 5 – | Fachada da ETDUFPA | 133 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Número de salários mínimos equivalente ao salário de um professor no início da carreira. Portugal e Brasil. 2013–2017. | 113 |
| Tabela 2 – Comparação entre o PIB <i>per capita</i> e o salário de um professor no início da carreira. Portugal e Brasil. 2013-2017. | 114 |
| Tabela 3 – Tabela Salarial 2017. Carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Regime de 20 horas. | 139 |
| Tabela 4 – Tabela Salarial 2017. Carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Regime de 40 horas. | 140 |
| Tabela 5 – Tabela Salarial 2017. Carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Regime de Dedicção Exclusiva. | 141 |
| Tabela 6 – Professores EBTT da UFPA e o RSC. Agosto de 2016. | 144 |
| Tabela 7 – Docentes EBTT respondentes ao questionário durante Congresso do ANDES-SN – 2018. | 150 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 22 |
| 1.1 | Problemática e objeto de estudo | 22 |
| 1.2 | Objetivos | 42 |
| 1.2.1 | Geral | 42 |
| 1.2.2 | Específicos | 42 |
| 1.3 | Hipótese | 43 |
| 1.4 | Referências teórico-metodológicas | 43 |
| 1.5 | Os instrumentos de pesquisa: Coleta e tratamento dos dados | 51 |
| 1.5.1 | O questionário | 52 |
| 1.5.2 | A entrevista | 53 |
| 1.6 | Os sujeitos de pesquisa | 54 |
| 1.7 | O lócus de investigação | 55 |
| 1.8 | Estrutura do texto | 55 |
| 2 | A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO, A FORMAÇÃO E A CARREIRA DOCENTE | 57 |
| 2.1 | O contexto educacional na crise do capitalismo | 59 |
| 2.2 | O trabalho docente em tempos de crise estrutural do capital | 66 |
| 2.3 | A formação docente no Brasil: ferramenta de controle político e ideológico da educação | 73 |
| 2.4 | O paradoxo da carreira docente no contexto das reformas do Estado neoliberal | 80 |
| 3 | CARREIRA DOCENTE: A PROFISSÃO PROFESSOR NOS TEMPOS ATUAIS | 83 |
| 3.1 | Carreira docente municipal e estadual e a luta histórica por valorização | 84 |
| 3.2 | Carreira docente federal no Brasil: ênfase na organização estrutural EBTT | 88 |
| 3.3 | Carreira docente em Portugal: análise comparativa com a carreira docente brasileira | 99 |
| 3.3.1 | Semelhanças e diferenças: carreira docente Brasil – Portugal | 100 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4 | O MAGISTÉRIO FEDERAL DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: AS PARTICULARIDADES DO SEGUIMENTO EDUCACIONAL QUE ENVOLVE A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR. | 116 |
| 4.1 | As unidades que possuem EBTT na UFPA | 118 |
| 4.1.1 | As Escolas/Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais: A EAUFPA como a maior instituição desse segmento no Brasil. | 119 |
| 4.1.2 | A Escola de Música da UFPA | 129 |
| 4.1.3 | A Escola de Teatro e Dança da UFPA | 132 |
| 4.2 | A carreira dos docentes EBTT e a criação do reconhecimento de saberes e competências – RSC | 135 |
| 4.2.1 | A “nova” estruturação da carreira EBTT | 135 |
| 4.3 | Os docentes do EBTT na UFPA e o RSC | 143 |
| 4.4 | A carreira em pauta no Movimento Docente: o debate sobre a carreira EBTT no meio sindical. | 148 |
| 4.4.1 | A percepção dos docentes da base do ANDES-SN como panorama da reestruturação da carreira e trabalho docente EBTT | 149 |
| 5 | OS IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO TRABALHO, NA FORMAÇÃO E NA CARREIRA DOCENTE EBTT | 162 |
| 5.1 | As alterações no trabalho docente: repercussão no segmento EBTT | 166 |
| 5.2 | Os desafios atuais para a formação docente EBTT | 179 |
| 5.3 | A carreira docente: conhecimentos e desconhecimentos dos professores sobre sua trajetória profissional | 189 |
| 5.3.1 | Rendimentos dos docentes EBTT: Salário e Remuneração em debate | 201 |
| 5.3.2 | Projeções, sonhos e a aposentadoria: o futuro profissional do docente EBTT. | 210 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 218 |
| | REFERÊNCIAS | 231 |
| | APÊNDICES | 248 |
| | Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sem identificação. Congresso do ANDES-SN} | 249 |
| | Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com identificação; professores EBTT/UFPA) | 250 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice C - Questionário (Congresso do ANDES-SN) | 251 |
| Apêndice D - Questionário (professores EBTT/UFPA) | 252 |
| Apêndice E - Roteiro semiestruturado para entrevista com docentes da EAUFPA | 256 |
| Apêndice H - Roteiro semiestruturado para entrevista com docentes EBTT da UFPA | 260 |
| | |
| ANEXOS | 261 |
| Anexo A – Processo de solicitação de Reconhecimento de Saberes e Competências (Formulário para preenchimento pelo docente) | 262 |
| Anexo B – Processo de solicitação de Reconhecimento de Saberes e Competências (Orientações) | 269 |
| Anexo C – Processo de solicitação de Reconhecimento de Saberes e Competências (Ficha de avaliação do relatório descritivo) | 278 |
| Anexo D – Cronograma e Pauta para o 37º Congresso do ANDES-SN | 279 |

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta tese de doutoramento desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Seu tema é a carreira docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), compreendida como central no debate sobre as políticas públicas para os profissionais do magistério federal. Todavia, este estudo acerca da carreira docente objetiva analisar as consequências, para o trabalho e a formação docentes, em face das estruturações e reestruturações provenientes do processo de regulamentação implementado no decorrer das primeiras duas décadas do século XXI. Tem por finalidade contribuir para os estudos sobre a carreira, o trabalho e a formação docentes no magistério público federal.

1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETO DE ESTUDO

A Universidade Federal do Pará (UFPA) possui uma Escola de Aplicação, Unidade Acadêmica Especial (EAUFPA), que tem como principal objetivo ser campo para estágios e inovações didático-pedagógicas relacionadas aos seus cursos de licenciatura. Para tanto, nela é ofertada a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A carreira dos docentes da Escola de Aplicação, da UFPA, é diferente daqueles atuantes no Magistério Superior (MS), qual seja, o magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que agrega os docentes federais das escolas/colégios de aplicação, institutos e centros federais técnicos e tecnológicos, e universidade tecnológica, assim como algumas escolas militares, vinculadas às forças armadas do país. Os docentes do MS atuam nos cursos superiores de graduação, licenciaturas e bacharelados, e os docentes EBTT atuam na educação básica (da educação infantil ao ensino médio, educação de jovens e adultos), cursos

técnico-profissionalizantes e cursos superiores tecnológicos, conforme pode ser visto no Artigo 2º, da Lei 12.772/2012:

Art. 2º. São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2012).

O corpo da Lei não distingue as atividades acadêmicas e profissionais de cada segmento; ao contrário, demarca apenas a diferença na etapa de formação: escolar e universitária. Então, qual seria a necessidade de explicitar a singular e óbvia diferença entre essas etapas e distancia-las a partir de nomenclaturas específicas na carreira dos docentes federais?

A realidade da carreira EBTT nos foi colocada após aprovação em concurso público, quando do ingresso como professora na EAUFPA, no ano de 2011. O fato da existência de duas carreiras docentes, na mesma instituição, chamou a atenção desde o momento inicial. Dessa forma, houve a imediata procura ao sindicato da categoria para ter conhecimento do processo de organização dos professores na esfera federal de ensino.

Por conseguinte, destaca-se a convicção sobre a necessidade da organização sistemática dos trabalhadores, por meio, principalmente, das entidades sindicais. A participação em entidades desse caráter já acompanhava nossa trajetória profissional, a exemplo da filiação ao Sindicato dos Professores do Estado do Pará (SINPRO), como professora da rede privada em Belém/PA, e na esfera pública estadual, através do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da Educação Pública do Pará (SINTEPP).

Quando de ingresso na EAUFPA, houve a filiação à Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)¹, momento em que iniciou-se o processo de apropriação dessa carreira EBTT, especialmente na busca de suas características principais. Observou-se a luta histórica desse Sindicato por uma carreira única de professor federal, sendo essa uma das principais pautas do movimento docente federal ao longo das mais de três décadas de efetiva atuação nas frentes de luta pela melhoria das condições de trabalho, carreira e defesa da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Em pesquisas iniciais, constatou-se, nos documentos oficiais do ANDES-SN, essa pauta, expressa pela Carta de Manaus (ANDES-SN, 2012, p. 2), documento que sintetizou as deliberações congressuais para o período que objetivavam “Ampliar a luta para reestruturar a Carreira Docente e a luta pela Carreira Única do professor federal como meio de extinguir a discriminação entre professores do Ensino Superior e professores da EBTT”.

Nesse documento, o movimento docente federal sistematizou e aprovou como centralidade da luta a reestruturação da carreira docente e a defesa da universidade pública diante dos fortes ataques que esta vinha enfrentando, num contexto de redefinição do perfil da esfera pública, com o estabelecimento do Estado mínimo, com sua crescente desresponsabilização com a garantia dos direitos fundamentais da população.

Esse contexto alinha-se às exigências e condicionalidades dos organismos internacionais (HADDAD, 2008) que impulsionam o Estado a adquirir as características gerenciais/mercantis, priorizando a expansão das parcerias público-privadas, transferindo a prestação de serviços essenciais ao mercado, uma vez que

¹ O **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)** é um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. O ANDES-SN é filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas). Foi fundado em 19 de fevereiro de 1981, na cidade de Campinas (SP), como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES). Sete anos depois, em 26 de novembro de 1988, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES-SN).

esse assume ideologicamente o padrão de qualidade, como aponta Peroni (2015, p. 23).

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas.

Para o movimento docente, a defesa da educação pública e gratuita é urgente e necessária e permanece como central na organização da pauta de suas lutas, pois as alterações nas concepções de educação interferem diretamente no conjunto de relações dos sistemas educacionais do país e, em decorrência, na carreira e no trabalho docentes. Nessa perspectiva, o ANDES-SN, segundo Leher e Motta (p. 68, 2014), desde sua gênese, busca atuar na defesa da universidade pública.

Desde o início da década de 1980, a ANDES concebeu o trabalho docente como parte de seu projeto de universidade, sustentando que a carreira é condição para uma docência plena e para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os 42 mil docentes das Universidades Federais de então não possuíam uma carreira nacional, havendo significativas diferenças entre os que atuavam nas Federais autárquicas e nas Federais fundacionais. A luta dos professores pela unificação jurídica das instituições federais de ensino superior (IFES) e, por consequência, para a consolidação de uma carreira unificada para todos os professores das Federais era algo que colidia com as perspectivas do governo ditatorial. A primeira greve pela carreira aconteceu em 1979, sob o jugo da Lei de Segurança Nacional, impulsionada pela imposição do Pacote Portella que previa que as universidades deveriam captar recursos para assegurar o autofinanciamento. Em 1980, uma nova greve foi deflagrada tendo como eixo a unificação das carreiras das universidades autárquicas e fundacionais e a melhoria salarial, tema crucial em um contexto de inflação superior a 100% ao ano, logrando vitórias parciais, como a edição de dois decretos estabelecendo reajuste salarial e modificações na carreira.

Na sequência da análise feita pelos autores, constata-se que a defesa de unificação da carreira de todas as instituições federais de ensino - IFES é uma constante na história do sindicato, perspectiva que não excluiu os segmentos não universitários.

A conquista da carreira para o magistério em 1981, após uma extensa greve realizada por 35 mil docentes, fora dos marcos legais vigentes que impediam greves no setor público, foi uma baliza importante na luta pela carreira nacional. Garantiu uma nova tabela de vencimentos para os docentes das IFES autárquicas e promoveu a incorporação dos professores colaboradores contratados até 1979 em seus quadros efetivos. E, principalmente, foi o início de um longo processo permeado de reivindicações e conquistas que levou à aprovação, em 1987, do Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários (PUCRCE), acabando com as diferenças ainda existentes entre os docentes das IFES fundacionais e das IFES autárquicas. (LEHER; MOTTA, 2014, p. 69).

Para os autores, o marco na história de conquistas do movimento docente federal foi a aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários (PUCRCE), que possibilitou uma série de regulamentações que passaram a ter validade geral; para todos os docentes vinculados ao magistério federal, demonstrando a força de organização e reivindicação da categoria, como aponta o trecho a seguir.

Entre as greves mais decisivas para a conquista do referido Plano, destaca-se a de 1984, áspera e massiva greve de 84 dias que se espalhou pelas Federais. A pauta, em virtude da inflação, reivindicava reposição de perdas inflacionárias superiores a 65%, 13º salário para os docentes estatutários, equiparação salarial entre as autarquias e fundações (a diferença a favor das fundacionais era de cerca de 45%) e a indexação semestral dos salários. A repressão foi dura, os salários foram cortados e nenhum ponto da pauta foi atendido; contudo, a greve demonstrou que havia luta e resistências frente à política para a educação superior da ditadura, desgastando ainda mais o governo militar nas universidades. Em 1987, aconteceu a primeira greve de fato unificada, reunindo 44 universidades autárquicas e fundacionais, após 44 dias de luta, finalmente foi assegurada a conquista do PUCRCE. Nesse processo, derrotas econômicas, dialeticamente, forjaram, pelo vigor das lutas, o mais original sindicato brasileiro: o ANDES-SN. As conquistas “políticas” foram decisivas para a conquista econômico-corporativa, o mencionado plano de carreira e, ao mesmo tempo, possibilitaram consolidar o projeto dos docentes para a universidade anunciado em 1982, sucessivamente atualizado nos espaços deliberativos do ANDES-SN. (LEHER; MOTTA, 2014, p. 69).

Contudo, era necessário um processo de estudos, pesquisas e sistematizações para a elaboração do plano de carreira única, o que se deu nos anos consecutivos. E, em coerência com sua história, o ANDES-SN (2011), apresentou seu Plano de Lutas da seguinte forma: A partir do estabelecimento

dessa prioridade na luta dos docentes e de maneira a atender suas especificidades, formulou uma proposta de carreira única para professor federal que garantia equidade entre a diversidade de atuação nas IFE, originando a bandeira de luta intitulada: “Carreira Única de Professor Federal, já!”.

O movimento docente produziu e divulgou uma proposta projeto de lei que tratava da estruturação de carreira com vista a atender esse princípio de equidade, fator evidenciado no seguinte trecho da citada proposta:

Art. 1º Fica consolidado o ***Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal*** que reestrutura as carreiras e os cargos do magistério da União, incluídas suas autarquias e fundações, nos termos desta Lei.

[...]

Art. 2º A Carreira de Professor Federal expressará os princípios previstos nos artigos 206 e 207, da Constituição, em especial a garantia do padrão de qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, o piso salarial nacional e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...]

Art. 4º A isonomia salarial será assegurada pela remuneração uniforme do trabalho prestado por Professor Federal do mesmo nível, regime de trabalho e titulação, bem como pela uniformidade de critérios gerais para progressão e para ingresso, obrigatoriamente por concurso público de provas e títulos, conforme previsto nesta Lei. (ANDES-SN, 2011, p 5, Grifos meus).

O ANDES-SN aprovou, por unanimidade, no 30º Congresso da categoria (2011), sua proposta de carreira, em consonância com suas concepções sobre educação pública e gratuita. Período em que havia um amplo debate em torno do seu posicionamento político diante das propostas do governo sobre a carreira docente, porque seus fundamentos se orientavam por uma lógica contrária ao projeto de educação pública e de valorização do trabalho docente sustentados na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, nos direitos da categoria docente e no projeto de universidade defendido pela a entidade.

No ano seguinte, ainda no primeiro semestre, a categoria deflagra uma greve que durou quase cinco meses. O movimento tinha como reivindicação central a reestruturação da carreira com base na proposta de projeto de lei, aprovada no ano anterior pelos docentes. Contudo, as propostas de carreira apresentadas pelo governo federal, traziam uma mudança de paradigma que submetia a carreira

docente à exigência do paradigma gerencial produtivista, como o foco no conhecimento “mercadológico”.

Essas características de visão empresarial dentro das universidades são analisadas por Leher e Motta (p. 60. 2014), como centrais nas mudanças de concepção educacional advindas das reformas implementadas em aproximação com os imperativos do capitalismo; os autores afirmam:

A Universidade sofreu mudanças profundas ao longo do último século, notadamente pelos desdobramentos da revolução industrial e do capitalismo monopolista, e prossegue sendo ajustada aos tempos de crise estrutural que transtornaram a América Latina de modo dramático, particularmente, a partir da Crise da Dívida de 1982. Com efeito, os nexos do capital com as universidades públicas sofreram mudanças qualitativas nos anos 1990, 2000 e na presente década. Igualmente, as instituições de ensino superior privadas foram completamente reconfiguradas, inicialmente com a afirmação das instituições particulares (com fins lucrativos) e, mais recentemente, com as aquisições e fusões empreendidas pelos fundos de investimento (private equity). De distintas formas, o trabalho docente foi alterado nas públicas e nas privadas. Fundamentalmente, em decorrência da difusão do “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKY; CHIAPELLO, 2009), no rastro das parcerias das universidades públicas (e, mais amplamente, das agências de fomento) com o capital e, no caso das privadas, em decorrência das novas formas assumidas pela mercantilização da educação.

Para o ANDES-SN (2012), os princípios de defesa da educação pública e gratuita se mantiveram e, em sua proposta de carreira docente, não implicava diferenças entre os atuantes do Magistério Superior e os atuantes no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esse princípio do Sindicato vem da compreensão de que, embora atuando em níveis educacionais diferentes, os docentes executam as mesmas atribuições de ensino, pesquisa e extensão, sendo o trabalho docente, na educação superior, portanto, um princípio balizador da carreira e da identidade profissional do professor, especialmente nas instituições federais de ensino, que, respeitando as singularidades, configura-se como parâmetro para atuação EBTT. Assim, mantém-se a ênfase na perspectiva da carreira única, como segue o trecho do relatório do Congresso deliberativo da entidade:

1. UNIVERSIDADE PÚBLICA E O TRABALHO DOCENTE (demandas gerais):

a) Garantia de que o caráter público da universidade, sua autonomia constitucional e a função social da atividade docente sejam os elementos definidores das políticas de financiamento e do regramento das relações de trabalho;

[...];

c) garantia das condições adequadas para que o exercício do trabalho docente se desenvolva fundamentado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em busca do padrão unitário de qualidade;

d) **garantia de Carreira Única para todos os docentes das IFES;**

e) garantia de aposentadoria integral, de forma a assegurar a paridade entre ativos e aposentados, resguardando o poder aquisitivo dos proventos, além de todos os direitos e vantagens percebidos quando da aposentadoria;

f) garantia das condições para que as IFES cumpram a sua responsabilidade de oferecer educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos, como direito social e dever do Estado, combatendo todas as formas de precarização decorrentes das iniciativas que vêm sendo impostas a título de reforma universitária; [...] (ANDES-SN, 2012, p. 5. Grifos nossos).

No conjunto dos debates acerca da carreira, é primordial refletir sobre o trabalho docente, pois essas concepções balizam a organização da categoria. Dessa forma, em concordância com Maués, o trabalho docente

Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. [...] Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. (MAUÉS, 2010, p. 97).

A divisão na carreira, entre MS e EBTT, reforçada pela legislação atual, suscita a questão do distanciamento entre as concepções de educação nos dois segmentos. No primeiro, a relação clara entre ensino, pesquisa e extensão e no segundo, fortemente concentrado no ensino e preparação para o mundo do trabalho.

Como afirma Kuenzer (2008), existe um afastamento proposital e orquestrado das formas de oportunizar o saber. Pode-se relacionar esse pensamento com a

divisão da carreira, no magistério federal, para manter uma certa elitização do conhecimento: apenas no MS os aspectos de ensino, pesquisa e extensão estariam garantidos. Simultaneamente, o EBTT, direcionado para a formação básica, técnica e tecnológica, seria centrado no apenas no ensino, com vista ao mercado de trabalho. Ou seja, em função da demanda do capital.

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. Conclui-se, desta rápida exposição, que a relativização da qualificação com foco na ocupação permite a formação de um maior contingente de trabalhadores com mais educação, se possível básica completa e até superior, o que viabilizará maior flexibilidade em seu uso combinado ao longo das cadeias produtivas. (KUENZER, 2008, p. 496).

Observa-se, portanto, uma relativização nas formas de disponibilizar o conhecimento que perpassa a classe social em sua relação com a manutenção dos meios de produção, como segue explicitando a autora.

Desta forma, caracteriza-se menor dependência do capital em relação ao trabalho qualificado, que, pelo uso flexível, fica mais vulnerável. Já o conhecimento científico tecnológico, integrado à cultura e ao trabalho, por seu caráter estratégico para a competitividade por meio da inovação, tem sua distribuição mais controlada e, embora também seja disponibilizado de forma diferenciada para atender aos arranjos flexíveis, tem caráter mais elitizado. Enfim, a relativização da qualificação pela banalização das competências, ao tempo que liberta o capital das competências específicas, permite-lhe maior liberalidade quanto à oferta de educação mais ampliada, o que, inclusive, passa a defender... Desde, é claro, que mantenha privada a propriedade do conhecimento estratégico à acumulação, qual seja, o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico de ponta, reservado aos intelectuais seus prepostos. (KUENZER, 2008, p.497).

É necessário recorrer à recente história da educação pública, no Brasil, e suas reformas para entender o intencional distanciamento da educação básica e

técnica-profissionalizante dos princípios de uma educação omnilateral², pois seus processos de ensino caracterizam-se por serem instrumentais e pragmáticos, voltados para o atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Essas características se coadunam com as concepções sobre o trabalho na contemporaneidade. De acordo com Antunes (2002), é possível perceber a transversalidade na vigência dessas concepções, a partir das relações trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, e, principalmente, trabalho e qualificação (educação). Portanto, o processo de formação aproxima e favorece o processo de trabalho sob os preceitos do sistema capitalista de produção.

A partir da década de 1970, o mundo do trabalho mergulha numa crise gerada no seio do próprio capital. Essa crise, ainda segundo Antunes (2002, p.31), é entendida como crise do fordismo³ e do keynesianismo⁴ (Estado de Bem-Estar Social)⁴, e expressa a crise estrutural do capital, vinculada à desaceleração das taxas de lucros e acumulação de capital, do desequilíbrio entre essas medidas. Para Alves (2000), essa crise proporcionou uma agressão do capital sobre o trabalho, cuja principal característica é a reestruturação produtiva, e a política neoliberal, com crescente retirada de direitos e processo de flexibilização. Fatores esses que provocam significativas modificações no mundo do trabalho, cujos padrões de acumulação baseavam-se quase exclusivamente no taylorismo-fordismo.

Nesse sentido, a educação e, por conseguinte o trabalho docente, toma um lugar central no processo de resposta à crise, mediado pelas concepções do toyotismo, que implanta uma série de mudanças no processo de produção e no trabalho. O trabalhador é levado a se qualificar e tornar-se polivalente, momento em que a relação do capital com o trabalho é medida pela articulação complexa entre a

² Omnilateral - Formação humana integral, em todos os aspectos humanos. Oposta à unilateral, voltada para exercício de uma profissão exclusivamente.

³ Fordismo: modelo de produção em massa de um produto, ou seja, sistema das linhas de produção. O Fordismo foi criado pelo norte-americano Henry Ford, em 1914, revolucionando o mercado automobilístico e industrial da época.

⁴ O keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego.

política neoliberal e a reestruturação produtiva, na qual a qualificação se torna um elo da “empregabilidade”.

As reformas educacionais implementadas na década de 1990, especialmente com a LDB (Lei nº 9.394/1996), resguardam profunda relação com esse contexto do toyotismo. Para Kuenzer (1999), a formação de mão de obra visa a atender às demandas do mercado de trabalho, motivação principal para a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, embora, oficialmente, tenha sido para alcançar a formação integral dos discentes, fomentando a formação para cidadania.

A criação desses institutos federais propôs a reunião da educação propedêutica e técnica-profissional.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, criados pela Lei 11.892/2008, os quais reuniram diferentes unidades de ensino profissional em uma mesma instituição, trouxeram um novo desafio para a formação integral do educando, na medida em reuniu educação propedêutica, ensino profissional e superior, assumindo, desse modo, uma estrutura inovadora para a formação do cidadão (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 124).

Esse modelo formativo demandava determinado perfil de profissionais docentes, resignificando o cotidiano da sala de aula e as práticas docentes, o que permeia todas as relações da docência, inclusive sua formação, no sentido de se adaptar a essas exigências.

A formação docente, portanto, toma um sentido importante para esse contexto. Contudo, contraditoriamente, o seu foco passa a ser de caráter produtivista e meritocrático, que é reforçado pela valorização da quantidade de produções e não por suas qualidades, fatores esses evidenciados nas leis que regulam a carreira. Tais instrumentos legais expressam uma crescente desvalorização dos processos de promoção funcional, bem como da formação continuada em nível de pós-graduação, o que será amplamente discutido no decorrer desta tese.

Para ampliar o repertório do debate sobre carreira, trabalho e formação docentes no contexto da sociedade capitalista, foi realizado estágio doutoral, na Universidade de Lisboa, no Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação dessa instituição, sob a supervisão do professor doutor Belmiro Gil

Cabrito, no período de setembro/2018 a maio/2019. Os resultados desse estudo comparativo das carreiras docentes entre Brasil e Portugal possibilitaram uma visão mais abrangente da pesquisa e serão apresentados na terceira seção desta tese.

É importante salientar que o estágio doutoral possibilitou, também, observar que existem, nos mais diferentes cenários da sociedade contemporânea e suas estruturas dominantes, resistências e combate sistêmico à exploração da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva de resistências e enfrentamentos aos ataques que permeiam a educação pública, e em proximidade com o tema *carreira*, destacam-se as ações do movimento docente. Especialmente, em 2012, ANDES-SN apresenta sua proposta de carreira ao governo federal (Dilma Rousseff, 2011-2014) e tem negadas suas reivindicações sobre a necessidade de reestruturação da carreira docente federal, nos parâmetros de valorização da docência. Esse fator, em conjunto com uma série de processos de precarização das condições de trabalho nas instituições federais de ensino, defasagem salarial, etc. desencadeou, a greve dos docentes federais no referido ano.

Após alguns meses do ingresso na carreira, foi deflagrada essa que seria, na ocasião, a maior greve das IFE, com duração de 123 dias, superada somente pela greve de 2015, que durou 139 dias de paralisação. Em 2012, portanto, o movimento grevista pautou a reestruturação da carreira, proposta pelo ANDES-SN, como central nas reivindicações dos docentes.

O governo não cedeu ao proposto pelo Sindicato, o que culminou com uma estratégia de desmobilização da categoria por meio de uma entidade paralela – uma Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, o PROIFES⁵, que assinou um acordo que favoreceu a ampliação da divisão e o distanciamento das carreiras do MS e EBTT, além de uma reconfiguração nos critérios de progressão e promoção que implicariam uma série de regulamentações, no âmbito de cada IFE, colaborando para a sua desestruturação. Em balanço sobre o período, Leher e Motta (p. 74, 2014) destacam:

⁵ Associação civil de direito privado e caráter sindical, sem fins lucrativos e duração indeterminada, criada em 2004.

Resultou desse processo uma das maiores greves da história do ANDES-SN: a greve de 2012 em prol de uma nova carreira que desvinculasse o trabalho docente da racionalidade mercantil e do empreendedorismo estéril posto no projeto de carreira do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), veiculado por uma entidade para-oficial criada para possibilitar negociações desconsiderando o movimento docente autônomo. De fato, o projeto de carreira urdido no Ministério do Planejamento desconsiderou a autonomia universitária ao determinar que a titulação mínima para concorrer a um concurso é a graduação; desvalorizou o trabalho dos novos docentes, ao criar obstáculos à progressão pela titulação durante o período de estágio probatório (3 anos) e desqualificou os títulos ao reduzi-los à mera gratificação. No que se refere às instituições federais de educação tecnológica, equiparou o mestrado e o doutorado ao exótico Reconhecimento de Saberes e Competências, jogando por terra décadas de luta pelo direito dos docentes à pós-graduação stricto sensu.

Tal acordo resultou na aprovação da Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata da (de)reestruturação da carreira dos docentes das IFE. A lei foi aprovada, ignorando os legisladores qualquer observação ou reivindicação advinda dos estudos e proposta feita pelo ANDES-SN, entidade representativa dos docentes federais.

Embora a longa greve de 2012 não tenha sido exitosa na luta pela carreira desejada pela grande maioria dos professores, é possível afirmar que a universidade não é mais a mesma. Para discutir a avaliação da greve é importante que o movimento docente não perca de vista as dimensões políticas do confronto. Se o longo processo de lutas pelo PUCRCE deixou como legado a criação de uma original e forte ferramenta política, a ANDES, a greve de 2012 possibilitou a consolidação da vitória da representação do ANDES-SN nas universidades e instituições federais de ensino superior. Mesmo após dez anos de golpes sistemáticos do governo Federal contra a entidade que, inclusive, teve o seu registro sindical suspenso, foi o ANDES-SN que organizou a luta nacional, revitalizando a sua legitimidade, inclusive entre novos docentes. Mesmo em universidades em que a entidade para-oficial, nutrida pelas benesses governamentais, se apresentava como a representação dos professores, as assembleias produziram movimentos autoconvocados que livremente reivindicaram o seu engajamento No ANDES-SN, repudiando a tutela governamental sobre a sua representação sindical. [...] A luta no sindicato autônomo forjou espaços públicos de discussão, possibilitando que a voz dos docentes que constroem cotidianamente a universidade se faça ouvir. [...] O balanço não se restringe, por certo, ao ganho organizativo. A experiência da greve possibilitou uma melhor compreensão da natureza dos projetos em confronto. [...] O desafio possibilitado pela greve é converter a indignação, o grito, em luta pela hegemonia. Uma outra perspectiva para a universidade pública é imperiosa. A experiência da

greve, envolvendo docentes, estudantes, técnicos e administrativos, possibilitou aproximações sobre o que não queremos para a universidade. (LEHER; MOTTA, 2014, p.75).

A referida Lei, que aprofundou a desestruturação da carreira, foi antecedida pela Lei nº 11.784/2008, que criou e normatizou a carreira EBTT, antes nominada de magistério federal de 1º e 2º graus, que já indicava reorganização do magistério federal e as concepções acerca da carreira docente por parte do governo.

Art. 105. Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. (BRASIL, 2008).

Essas leis marcam a estruturação e reestruturação do trabalho docente EBTT em suas relações com a constituição de carreira, na perspectiva legal, que é tratada, nesta tese, como uma *desestruturação*, pois contribuiu decisivamente para que a carreira docente federal passasse por um retrocesso, especialmente no que se refere à valorização da formação docente e ao seu tempo de serviço. Destarte, a aplicação dessas normas legais impacta na atuação dos docentes, uma vez que estabelece novo plano de carreira e reenquadramento daqueles que já a compunham. Ademais, impõe um novo *modus operandi* ao seu trabalho, que fica submetido, entre outras nuances, a uma nova estrutura, além das tabelas de pontuações que viriam a ser regulamentadas posteriormente.

A carreira do magistério EBTT foi criada em substituição à carreira anterior, a de magistério de 1º e 2º Graus, além de visar a atender às demandas inerentes à criação dos Institutos Federais de Educação, contexto que será explicado à frente.

A partir da criação dessa nova carreira, os professores do magistério de 1º e 2º graus foram consultados quanto à possibilidade de migração para a nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta e, conseqüentemente, seus profissionais só receberiam reajustes salariais, por exemplo, se houvesse uma lei específica para aquela carreira. Entretanto, nem todos os professores que estavam na carreira anterior aderiram à proposta do

governo brasileiro; logo, atualmente, coexistem as duas carreiras e atuam paralelamente, porém, com pequenas diferenças, pois uma atua em magistério “de 1º e 2º graus”, ou seja, educação básica, enquanto a nova carreira, de magistério EBTT, tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica.

A carreira EBTT, em si, pode ser considerada nova, com pouco mais de 10 anos de criação; portanto, existem lacunas ou mesmo ausência de regulamentação. A característica marcante é que, na carreira de magistério do EBTT, o profissional atua desde a educação básica, passando pelo ensino técnico e, abrangendo até o ensino superior tecnológico e as licenciaturas, dependendo da instituição ao qual o docente está vinculado. Esses fatores geram muitos pontos de discussão, por que é uma carreira cuja atuação não é só na educação básica e, muito menos, sua atuação é só no ensino superior.

A problematização acima originou a motivação de realizar um estudo sobre a carreira docente EBTT. Assim, esse estudo apresenta os condicionantes da criação/estruturação, de 2008, assim como os impactos de sua reestruturação a partir de 2012, especialmente com a criação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que possibilitou uma nova forma de retribuição, semelhante à retribuição por titulação (RT)⁶.

O RSC, portanto, é uma equivalência monetária com relação comparativa direta às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira dos docentes vinculados às Instituições Federais de Ensino (IFE), para fazer jus à qual o docente comprova, por meio da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de especialista, mestre ou doutor na sua área de atuação.

A rigor, esse benefício financeiro se encerra, única e exclusivamente, na percepção remuneratória, pois não se relaciona com a promoção e a progressão funcionais na carreira, como observado no artigo 6º, da Resolução nº 4.685/2015, CONSEPE/UFPA, *in verbis*: “O RSC será analisado somente para fins da Retribuição por Titulação, não podendo em nenhuma hipótese ser considerado para progressão ou promoção funcional”.

⁶ Retribuição financeira referente aos títulos de especialista, mestre e doutor.

Essa nova forma de retribuição financeira desloca-se da formação e do tempo de serviço do professor, sendo exclusivamente monetária a partir da atribuição de RSC I, RSC II e RSC III, equivalendo aos valores pagos nas RTs de especialistas, mestres e doutores respectivamente, concedida após avaliação interna na instituição ao qual o docente está vinculado.

O estabelecimento do RSC, por meio da Lei nº 12.772/2012, inaugurou novos parâmetros para a carreira docente nas IFE, o que necessariamente precisa ser investigado, desnudado, pois “[...] somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-la pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações.” (CORAZZA, 2002, p.110).

Diante do contexto exposto, foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de verificar as produções e os resultados de pesquisas voltadas para temática. Foi feito um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Ensino Superior (CAPES), acerca dessas produções, no período de 2013 a 2016, momento em que entra em vigor a atual Lei da Carreira e suas respectivas regulamentações.

Para esse levantamento foram utilizadas as palavras-chave *carreira* e *carreira docente*, sem delimitar a área do conhecimento. Após a primeira busca, a consulta foi refinada para as produções somente na área de concentração da educação e acrescentando a palavra-chave *magistério federal*, obtendo os seguintes resultados:

Quadro 1 – PRODUÇÕES E RESULTADOS DE PESQUISAS VOLTADAS PARA A TEMÁTICA DA TESE, MEDIANTE BUSCA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES. CAPES. 2013 - 2016

| PALAVRA CHAVE | QUANTIDADE DE TRABALHOS – BUSCA GERAL |
|--------------------|--|
| Carreira | 4.493 |
| Carreira Docente | 2.269 |
| PALAVRA CHAVE | QUANTIDADE DE TRABALHOS – BUSCA POR ARÉA: EDUCAÇÃO |
| Carreira | 782 |
| Carreira docente | 1992 |
| Magistério Federal | 189 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Ao analisar as 189 (cento e oitenta e nove) produções, por seus títulos e palavras-chave, verificou-se a existência de algumas pesquisas acerca do magistério federal, entre os quais foram selecionadas oito pesquisas que possuíam maior aproximação com o tema de estudo; quatro teses e quatro dissertações, que tiveram seus resumos analisados com o intuito de confirmar sua relação direta com o objeto, as quais, posteriormente, foram estudadas com maior profundidade. Tais trabalhos estão elencados no quadro a seguir.

**Quadro 2 – TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO OBJETO DA TESE.
2013-2016**

| AUTOR | TÍTULO | TIPO DE TRABALHO/ANO |
|--------------------------|--|-----------------------------|
| 1. MONTE, E.D. | Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais | TESE/2015 |
| 2. SOUSA, J. R. F. | O exercício da docência na educação profissional e técnica de nível médio no CEFET-MG: entre a formação acadêmica e a profissionalização | TESE/2015 |
| 3. SANTIAGO, R. V. | O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF SUDESTE (MG - campus Rio Pomba) | DISSERTAÇÃO/2015 |
| 4. ALVES, M. R. | Os planos de carreiras e cargos do magistério superior federal: uma análise comparativa | DISSERTAÇÃO/2014 |
| 5. GUIMARAES. R.A. | Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma na educação superior na UFPA | TESE/2014 |
| 6. BRANDT, A. G. | Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul | DISSERTAÇÃO/2014 |
| 7. PRADO, R. A. N. | Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente' | DISSERTAÇÃO/2013 |
| 8. OLIVEIRA, M. R. T. DE | Construção e reconstrução da identidade profissional de docentes universitários em suas trajetórias de carreira em instituições públicas | TESE/2013 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Essas pesquisas, embora sejam de grande importância para os estudos sobre carreira docente no magistério federal, não apresentam um estudo específico sobre a carreira docente do EBTT. Dos oito produtos selecionados, justamente pela proximidade do tema, dois tratam sobre a política pública da carreira, três sobre o trabalho docente. E outros três sobre formação, exercício e atuação docente e identidade profissional no MS e no EBTT.

O estudo desenvolvido por Monte (2015) abordou, em tese de doutorado em Educação, a carreira docente nas universidades federais, com foco no magistério superior e suas políticas, no período de 1987 a 2012. Tratando também sobre carreira, Alves (2014) desenvolveu sua dissertação intitulada “Os planos de carreiras e cargos do magistério superior federal: Uma análise comparativa”, abordando diretamente o magistério superior nas instituições federais, com o objetivo de comparar as políticas de carreira dos governos nas décadas de 1990 e 2000.

Outros estudos relevantes abordam o trabalho docente no magistério federal. Santiago (2015) objetivou “compreender como se efetiva o trabalho docente do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, o professor EBTT, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba”. Já Guimarães (2014), em sua tese de doutorado “Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma na educação superior na UFPA”, teve como objetivo central analisar como o trabalho desenvolvido por professores da Universidade Federal do Pará materializa a contrarreforma da educação superior, que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública. Ainda sobre o trabalho docente, Prado (2013), em sua dissertação “Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente”, abordou a questão da carga horária, suas formas de distribuição, bem como as normativas envolvidas nesse processo e como tais implicam o desenvolvimento das atividades laborais.

A dissertação “Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF

Catarinense – Campus Rio do Sul”, de autoria de Brandt (2014), objetivou “investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – campus Rio do Sul”, por meio do Programa de Formação do campus Rio do Sul, que foi desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico, no período de 2010 a 2012, envolvendo de forma opcional professores, educadores e estudantes dos cursos superiores do campus.

Quanto à profissionalização, Sousa (2015), em sua tese de doutorado “O exercício da docência na educação profissional e técnica de nível médio no CEFET-MG: Entre a formação acadêmica e a profissionalização” tratou substancialmente da docência nos cursos técnicos, analisando as contribuições dos professores para a formação acadêmica e profissional dos discentes. Oliveira (2013) realizou um estudo objetivando analisar como os docentes universitários percebem a suas identidades profissionais e trajetórias de carreira. A tese de doutorado da autora foi intitulada “Construção e reconstrução da identidade profissional de docentes universitários em suas trajetórias de carreira em instituições públicas”.

Percebe-se, portanto, que o tema sobre a carreira EBTT, especificamente, não fora abordado diretamente em nenhum dos textos apresentados, o que suscita a necessidade de um estudo voltado para o segmento.

A revisão de literatura deve estar a serviço da elucidação do problema como afirmam Alves e Mazzotti (2002, p. 27):

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Nessa medida, a carreira EBTT e sua relação com o trabalho e a formação docente especificamente não foi objeto de estudo de trabalhos acadêmicos, o que revela a pertinência e relevância de realização da presente pesquisa.

A partir dessa lacuna apontada na revisão de literatura, foi possível constituir um objeto de investigação que se configura como as consequências da estruturação e reestruturação da carreira EBTT, no trabalho e na formação docentes nos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações. Para isso, foi elaborado como problema de pesquisa o seguinte questionamento: *Quais os impactos das Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012, especialmente com a instituição do RSC, e suas respectivas regulamentações, para o trabalho e a formação docente do EBTT, a partir do estabelecimento da concepção da carreira previsto nesses marcos regulatórios?*

Esse questionamento central de pesquisa desdobra-se em questões mais específicas, quais sejam:

- Quais as relações entre a carreira, a formação e o trabalho docente com o contexto de crise do capitalismo?
- Quais as características da atuação docente EBTT em face dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012?
- Como a instituição do RSC impactou o trabalho, a formação e a carreira desses professores?

Constitui-se também como justificativa para o desenvolvimento do estudo ora relatado o fato de eu ser professora da carreira EBTT. Como tal, compreendo que essa carreira precisa ser valorizada. Uma de suas principais atribuições consiste, sobretudo, na atuação nas Escola/Colégios de Aplicação, na formação de futuros professores por meio de estágios supervisionados, funcionando também como laboratórios de práticas didático-pedagógicas inovadoras, fundamental para todas as licenciaturas das IFE.

Carreira, trabalho e formação docente no EBTT são temas de profunda importância, uma vez que expressam o perfil dos docentes, os critérios e as condições para progressão e promoção funcionais que irão apresentar os parâmetros de desenvolvimento do professor dentro da carreira, revelando o “professor ideal” para atender às demandas acadêmicas e ideológicas nessas instituições educacionais.

Assim, o estudo desses aspectos poderá possibilitar o contraponto a tais perspectivas, contribuindo para as análises contra-hegemônicas que se pretende traçar com esse trabalho, com vistas a fomentar uma identidade docente autônoma e que possibilite a efetiva colaboração com a construção de uma nova sociabilidade: justa e igualitária, somente possível de ser alcançada com a superação da sociedade capitalista.

1.2 OBJETIVOS

A partir dessa problematização acerca do objeto de estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos.

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos da reestruturação da carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações, especialmente por meio do RSC, no trabalho e na formação do docente da UFPA.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

— Analisar a correlação entre as reformas do Estado e trabalho, formação e carreira docente do magistério federal;

— Analisar a carreira docente EBTT, em face dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012;

— Analisar os impactos do RSC sobre a carreira e sua repercussão no trabalho e na formação dos professores da EBTT, da UFPA.

Para a abordagem desses aspectos, fez-se necessário estabelecer indicadores como parâmetros de análises, que serão devidamente tratados no corpo desse trabalho:

1. Formas de ingresso, progressão e promoção na carreira EBTT;
2. Regime de trabalho;
3. Remuneração;
4. Capacitação/titulação;

5. Carga horária de atuação em sala de aula;
6. Atividade de Gestão;
7. Produção, participação docente EBTT em pesquisa e extensão;
8. Condições de trabalho.

Tais indicadores serão amplamente utilizadas como subsídios de análises, durante todo o texto, e mais especificamente, nos diálogos com os dados coletados empiricamente, subsidiados pela compreensão das categorias de análises *carreira*, *trabalho* e *formação docente*, que serão adiante conceituadas.

1.3 HIPÓTESE

Apresenta-se como hipótese de trabalho da pesquisa aqui relatada a noção de que os impactos da estruturação e reestruturação da carreira docente federal, expressos pelas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações, especialmente o estabelecimento do RSC, incidem no trabalho e na formação do docente, uma vez que a titulação por meio de pós-graduação será desestimulada e gradualmente substituída por processos avaliativos internos às instituições federais de ensino que concedem a percepção remuneratória ao docente, de forma equivalente à retribuição por titulação advinda da progressão na carreira; o RSC I, II e III, respectivamente em substituição aos títulos de especialistas, mestres e doutores.

Nesse sentido, a ausência de formação e qualificação por meio da pesquisa, promoverá uma reconfiguração do trabalho docente EBTT, o que o alinhará às concepções de educação técnico-profissional voltada para formação de mão de obra, com centro nas características do toyotismo, visando a atender às condicionalidades dos organismos internacionais: elas balizam a condução das ações do Estado na direção da reconfiguração da carreira docente EBTT, rumo ao atendimento das demandas da sociedade capitalista.

1.4 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Investigar a carreira dos professores das Instituições Federais de Ensino (IFE) torna-se relevante ao considerar-se seu alcance socioeducacional, uma vez que a

carreira reflete as concepções do tipo de profissionais que essas instituições pretendem incentivar. Por conseguinte, reflete as concepções sobre educação, pois o professor é aquele que fundamentalmente desenvolve o trabalho que é feito nas universidades, escolas/colégios de aplicação e demais institutos federais de educação.

As políticas públicas para a carreira docente, nas IFE, se revelam nos marcos regulatórios, sobretudo, nos anos subsequentes ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), de 1987, no qual se evidenciava a necessidade de se uniformizar, no país, a carreira do magistério federal, naquele momento, centrado na unificação salarial entre as diversas instituições federais de ensino.

Compreender as políticas para a regulamentação da carreira docente federal ajuda a compreender a política para a educação e, especificamente, para a universidade (e demais IFE), regulamentação essa que “assume um papel estratégico como instrumento ideológico necessário a reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado” (CHAVES; SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.7). A conjuntura atual aponta essas transformações nas concepções sobre educação como cruciais para estabelecimento de uma nova ordem que visa a se adequar às demandas do sistema capitalista.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ressignifica o conceito de público, ampliando-o para oferta gratuita de educação, ainda que em instituições privado-mercantis. Essas últimas concebem, especialmente a educação superior, como mercadoria, num mercado que é de interesse internacional e que atrai conglomerados de empresas educacionais, inserindo-se, inclusive, no mercado das bolsas de valores

Na formação de mercados educativos em que a educação é incluída como serviço comercializável e sujeito as condições de competição é que se inserem a mercantilização e a financeirização da educação superior – esta a partir de 2007, com o ingresso das universidades privadas lucrativas na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). (CHAVES; SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.8).

Nessa lógica, a concepção de professor, assim como de demais profissionais que trabalham nessa esfera, tende a se alterar, visando a atender às novas configurações.

No caso das universidades públicas alterações profundas são impostas no seu *Modus operandi* para que se tornem flexíveis, operacionais, eficazes e produtivas transplantando do mundo empresarial o modelo organizacional gerencial onde o gestor assume a figura do gerente. (CHAVES; SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.9).

Foi condição *sine qua non* para a pesquisa a constituição de um corpo teórico sobre a carreira no magistério federal e a conjuntura de sua ocorrência dentro do Estado contemporâneo, com vistas a subsidiar o debate sobre o tema. Com esse intuito, a pesquisa bibliográfica básica envolve a literatura clássica sobre concepções de Estado e Sociedade, a partir de teóricos como Marx (2002; 2008), Engels (2008; 2013) e estudiosos correlatos como Lukács (2013), Kosik (2002), Harvey (2008; 2012; 2017), Mészáros (2005; 2006; 2007; 2009; 2011), Frigotto (1995; 2004; 2009; 2011; 2017), Netto (2010; 2011), Dal Rosso (2017), Oliveira (2010), Braga (2010), Rizek (2010), Coutinho (2010), Paulani (2008), Antunes (2002; 2009), Alves (2009), Leher (2003; 2005; 2012; 2016), entre outros que serão analisados com o rigor necessário à pesquisa acadêmica.

O levantamento bibliográfico com o foco nas políticas públicas educacionais no atual estágio do desenvolvimento capitalista foi o ponto de partida para desvendar o contexto do objeto, assim como a análise documental, da legislação sobre a carreira dos docentes EBTT.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1994, p. 73).

As duas diferenciam-se pela natureza das fontes; no entanto, são igualmente importantes no processo dessa pesquisa.

O levantamento sobre os marcos regulatórios da carreira EBTT foi fundamental, pois o estudo se propôs a analisar os impactos desses processos

regulatórios sobre *trabalho, formação e carreira docente*, visando a criar o aporte para as análises dos dados obtidos na pesquisa de campo, assim como com o referencial teórico que situa o modo de analisar essas informações.

Objetivando compreender esse contexto e sua relação com o professor, a pesquisa também se constituiu de um levantamento documental específico sobre a carreira docente EBTT, no âmbito federal e na UFPA, apresentado no quadro a seguir, tratando das especificidades dessa carreira, desde a sua criação/estruturação, em 2008, e posteriores reestruturações e regulamentações, expressas no conjunto de documentos legais.

As regulamentações internas à UFPA são de fundamental importância para a compreensão do contexto do lócus em que a pesquisa de campo se desenvolveu.

Quadro 3 – INSTRUMENTOS LEGAIS DA CARREIRA DOCENTE EBTT. 1987-2017.

| Documentos legais de âmbito geral | | Ementa |
|-----------------------------------|-------------|--|
| LEIS | 7.596/1987 | Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. |
| | 7.995/1990 | Dispõe sobre a remuneração de servidores civis do Poder Executivo, na Administração Direta e nas autarquias, e dá outras providências. |
| | 9.678/1998 | Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior, e dá outras providências (GED – MAGISTÉRIO SUPERIOR). |
| | 10.187/2001 | Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências. (GID-MAGISTÉRIO 1º E 2º GRAUS). |
| | 11.784/2008 | Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...]. |

[Continua]

[Quadro 3 – continuação]

| | | |
|--------------|---------------|--|
| LEIS [cont.] | 12.772/2012 | Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. |
| | 12.863/2013 | Altera a Lei nº12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. |
| | 13.325/2016 | Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. |
| PORTARIAS | 883/MEC/ 2009 | Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. |
| | 17/MEC/ 2016 | Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. |
| DECRETOS-LEI | 200/1967 | Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. |
| | 900/1969 | Altera disposições do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. |
| | 2.299/1986 | Altera o Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. |
| | 2.382/1987 | Dispõe sobre a aplicação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aos estabelecimentos de ensino das Forças Armadas, e dá outras providências. |
| DECRETOS | 94.664/1987 | Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. |

[Continua]

[Quadro 3 – continuação]

| | | |
|--|---------------------|---|
| DECRETOS [cont.] | 6.096/2007 | Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. |
| MEDIDAS PROVISÓRIAS | 2.020/2000 | Institui a gratificação de incentivo a docência e dá outras providências. |
| | 614/2013 | Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. |
| DOCUMENTOS LEGAIS DE ÂMBITO INTERNO DA UFPA | | Ementa |
| RESOLUÇÕES | 661/2009/CONSUN | Aprova o Regimento da Escola de Aplicação. |
| | 527/1979/CONSUN | Aprova Regimento Interno do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação |
| | 01/1963/CONSUN | Aprova o funcionamento da Escola Primária da Universidade do Pará. |
| | 4.685/2016/CONSE PE | Regulamenta a concessão do RSC |
| PORTARIAS | 01/2015 (CPPD) | Designa membros para Comissão Interna de Avaliação do RSC |
| ESTATUTOS | Estatuto da UFPA | Regulamenta atividades docentes, discentes e técnico-administrativas |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esse número expressivo de legislações e regulamentações tem relações com a conjuntura do seu tempo histórico. Para fazer essas análises é necessário se estabelecer uma determinada forma de compreensão da sociedade. Uma “lente” que dê parâmetros conjunturais na perspectiva da totalidade em que o objeto está inserido, com impactos de uma dinâmica que se relaciona com o conjunto determinante de fatores na sociedade contemporânea, a sociedade capitalista, cujo sistema sociometabólico tem como base a exploração da classe trabalhadora (MÉSZÁROS, 2009).

Ao reconhecer tal conjuntura, o pesquisador é instigado a assumir uma postura. Na décima primeira Tese sobre Feuerbach, Marx argumenta que "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo". Para o autor, nesse sentido, é preciso mais do que conhecer a realidade; é imprescindível transformá-la.

A pseudoneutralidade científica, difundida pelo positivismo⁷, não encontra espaço no presente trabalho, pois partilhamos do pensamento de Frigotto (2004, p. 77), o qual afirma que “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método”.

Todavia, concorda-se com Netto (2011b), quando afirma que no prisma teórico do marxismo, todo “objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, independente da consciência do pesquisador.” (p. 22).

Assim, a pesquisa toma como base de análise conjuntural três categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), quais sejam:

- 1) Totalidade;
- 2) Mediação;
- 3) Contradição.

Essas categorias permitem a análise do objeto no seu contexto aplicado, em suas múltiplas determinações provenientes da conjuntura contemporânea. Portanto, a compreensão da realidade em seu conjunto é um princípio fundante dessa pesquisa. A categoria *Totalidade*, então, é elementar no seu desencadeamento. Marx (2012, p. 21), ao analisar a conjuntura da sociedade no sistema capitalista, afirma a necessidade de se considerar todos os determinantes daquele contexto:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Os determinantes na constituição da carreira docente, destarte, se relacionam com uma concepção mercadológica da educação que “empresta” da lógica empresarial termos e condutas que visam a atender os ditames do capital, alterando o caráter da educação como um direito para o caráter de mercadoria comercializável, logo, a categoria *Mediação* permite a compreensão das

⁷ O Positivismo considera a ciência como imparcial, objetiva e neutra.

transformações históricas por que passam o *trabalho*, a *formação* e a *carreira docentes do EBTT*.

É necessário perceber que, nesse processo histórico, as importantes conquistas, tais como regulamentações da carreira que possibilitaram ganhos reais nos salários dos professores EBTT, obtidos, por exemplo, por meio do estabelecimento do RSC. A categoria *Contradição*, nessa medida, nos ajuda a reconhecer esses fatores, ainda que numa conjuntura de desvalorização crescente da docência.

As análises do conjunto de leis e regulamentações e a compreensão do professor/professora sobre esse contexto oportunizam perceber tanto os avanços e as necessidades que possam existir nas concepções sobre sua carreira quanto a sua relação com a realização do trabalho docente. Por sua vez, esses fatores se alinham com as perspectivas da formação, inclusive as que se relacionam com as titulações *lato sensu e stricto sensu*.

Para Gil (1994 p. 31), o Materialismo Histórico e Dialético utiliza o “método de investigação da realidade” e aponta a compreensão do mundo sob a ótica da Totalidade. Segundo Kosik (1969), indica a superação da pseudoconcreticidade, mostrando a necessidade de se entender as condicionantes que determinam a parte na sua relação com o todo e em suas contradições, desvelando-o; ou seja, possibilitando compreender o objeto para além do aparente (Martins, 2004).

Esses determinantes relacionados ao trabalho do professor indicam a análise necessária a partir do seu contexto aplicado, vivido, experimentado com suas nuances; isto é, também sobre a compreensão dos próprios professores, que recebem a formação e estão em atuação nas escolas públicas, levam-se em consideração também as categorias⁸ *Totalidade*, *Contradição* e *Mediação* que perpassam essas realidades e que são expressas no processo vivido. “Para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões” (Gil, 1994. p.32).

Assim, essas categorias do Materialismo Histórico e Dialético, a *Totalidade*, a *Mediação* e a *Contradição* constituem a base metodológica de análise do objeto.

⁸ Embora não existam definições únicas e taxativas no marxismo, essas podem ser consideradas as categorias principais desse pensamento expressas nas análises feitas em grande parte das obras de Karl Marx.

Contudo, essas desencadeiam outras categorias estruturantes da análise, que possibilitarão a aproximação necessária da problemática apresentada por este estudo, fruto de levantamento teórico e empírico. Por meio de tais análises, originaram-se as categorias de análise do objeto, são elas:

- 1) Carreira docente;
- 2) Trabalho docente;
- 3) Formação docente.

Essas categorias serão conceituadas na Seção 2, desse trabalho, em conexão imprescindível com a dinâmica da sociedade no sistema capitalista, pois isso determina a constituição dessas análises mencionadas acima.

1.5 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA: COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados sobre os docentes e sua relação institucional, quanto à carreira, foram coletados junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP) e Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), da UFPA, por meio de relatórios funcionais, gráficos, quadros e tabelas que apresentam a situação dos docentes EBTT na UFPA.

Para contribuir com a recolha dos dados empíricos, foram coletados dados primários com docentes de EBTT, da UFPA, que estão lotados nas três unidades que realizam o EBTT: as Escolas de Aplicação, de Teatro e Dança, e de Música. Essas coletas foram feitas por meio de entrevistas semiestruturadas, pois “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (May, 2004, p. 145).

Para se obter uma amplitude maior dos dados, bem como subsidiar a seleção desses entrevistados, foi anteriormente feita a aplicação de questionário com esses sujeitos.

Considerando a oportunidade de ampliar as perspectivas de análises, também foi aplicado questionário durante o 37º Congresso do ANDES-SN (2018), evento que é realizado anualmente e congrega uma parcela representativa dos

docentes das IFE, configurando-se como espaço propício para coleta de dados ampla e diversificada, o que proporcionou percepções de sujeitos de diferentes instituições.

Para instrumentalizar a análise dos dados obtidos, utilizou-se a técnica de análise do discurso. Sua vantagem consiste em ter “um enfoque discursivo [que] procura evitar a mera busca da realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda a atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade.” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 315). Nessa medida, uma pesquisa sob essa abordagem pressupõe um compromisso do pesquisador com a transformação da realidade em que está inserido seu objeto.

A análise do discurso, portanto, concebe a linguagem como uma construção ideológica. Para Pêcheux (1970), é a possibilidade de analisar o discurso e o extradiscurso, ou seja, as múltiplas determinações do objeto de pesquisa.

O trabalho empírico, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de campo, pretendeu reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações que se preste a fundamentar o próprio trabalho que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou qualquer interessado (CHIZZOTTI, 2003).

Os questionários e as entrevistas com professores que compõem a carreira do magistério público federal também foram parte fundamental do trabalho de investigação, pois permitem a análise da visão do envolvido no processo, aquele que vivencia a carreira e suas regras de progressão e promoção. Esse entendimento sobre a realidade vivenciada contempla o universo de significados e seu conjunto de fenômenos, o que proporciona “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2012, p. 27).

1.5.1 O QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário surge da necessidade de ter uma visão ampla e diversificada sobre a carreira EBTT (Apêndice C) entre os seus integrantes. Assim, a primeira aplicação se deu no âmbito do Congresso do ANDES-SN, em 2018, com 36

(trinta e seis) professores e professoras respondentes, uma vez que era oportuno o ambiente que congregava uma diversidade de docentes de várias instituições do Brasil⁹.

Em seguida, após adequações, foi aplicado questionário aos docentes EBTT, da UFPA (Apêndice D), que perfazem cerca de 10% dos professorado da instituição, cerca de 263 professores, lotados em três unidades: EAUFPA, EMUFPA e ETDUFPA. Objetivou-se ter uma diagnose sobre a carreira, na UFPA, e, assim, poder selecionar os sujeitos a serem entrevistados, possibilitando um refinamento do conteúdo a ser analisado. Responderam ao instrumento 61 (sessenta e um) docentes EBTT, das três unidades.

1.5.2 A ENTREVISTA

Com a decisão de entrevistar os sujeitos da pesquisa para aprofundamento dos dados, foi elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista individual (Apêndice E), enfatizando questões sobre o trabalho docente e a carreira, relacionando-os à constituição da identidade profissional. Essa técnica foi escolhida pelo fato de que a entrevista semiestruturada, como atividade científica, permite ao pesquisador descobrir a realidade sob a ótica do sujeito histórico, nesse caso, os professores e professoras da carreira EBTT. (DEMO, 1995).

A entrevista é um ato de comunicação verbal. Em sentido estrito, é considerada a coleta de informações sobre determinado tema (MINAYO, 1994). Por sua vez, a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños,

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

⁹ O congresso foi realizado na cidade de Salvador/BH, no período de 22 a 27 de janeiro de 2018, com o tema central *Em defesa da educação pública e dos direitos da classe trabalhadora. 100 anos da reforma universitária de Córdoba*. (Cronograma: v. Anexo D).

A entrevista semiestruturada é considerada fruto de teoria acumulada sobre toda informação obtida sobre o fenômeno social e, assim, é possível perceber que as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada são constituídas após um período de estudo e de preparação, que, no caso deste trabalho, incluiu a observação e o questionário aplicado anteriormente.

Inicialmente, no primeiro semestre de 2018, foram conduzidas duas entrevistas com roteiro semiestruturado, como teste das questões a serem problematizadas, uma com um docente que possui RSC III e outra com docente mestre que não requereu o benefício financeiro do RSC. Tal aplicação teve por finalidade verificar a adequação do roteiro semiestruturado aos objetivos propostos na pesquisa, com vistas à elucidação do problema de investigação. Após a análise dos resultados desse teste, o roteiro foi reelaborado (Apêndice H) e aplicado aos 12 (doze) docentes entrevistados, durante o primeiro semestre do ano de 2019.

1.6 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa foram os professores participantes credenciados como delegados ou observadores do 37º Congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador-BA, no período de 22 a 27 de janeiro de 2018, que responderam ao Questionário (Apêndice C), totalizando a participação de 36 professores.

Posteriormente, os professores da UFPA, vinculados à carreira EBTT, lotados nas unidades EAUFGPA, EMUFGPA, ETDUFGPA, responderam ao Questionário, no total de 68 respondentes, dos quais seriam selecionados os docentes para realização da entrevista semiestruturada.

Nesse sentido, foram escolhidos os 12 (doze) sujeitos de pesquisa como informantes, com o intuito de contemplar as concepções dos diversos segmentos dentro da carreira, entre aqueles que recebem e não recebem a gratificação do RSC, assim distribuídos:

Quadro 4 – SUJEITOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO NO RSC– 2018

| Quantidade | Situação antes do RSC | Situação pretendida pós RSC |
|------------|-------------------------------------|--|
| 02 | Professor(a) graduado(a) | Que se submeteu à avaliação para o RSC I |
| 02 | Professores especialistas | Que se submeteram à avaliação para o RSC II |
| 04 | Professores mestres | Que se submeteram à avaliação para RSC III |
| 03 | Professores doutores | Que recebem RT de doutor(a), com obtenção do título após a Lei 12.772/2012 |
| 01 | Professor independente da titulação | Que não solicitou, por opção, o RSC |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1.7 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

O lócus da pesquisa empírica foi a UFPA, uma das maiores instituições públicas de ensino do país e a maior universidade da Região Norte. Especificamente, o foco dessa pesquisa concentrou-se nos docentes lotados em três unidades, que serão apresentadas adiante, em outra seção do texto: EAUFPA, EMUFPA e ETDUFPA. Também se configurou lócus de investigação o CONGRESSO do ANDES-SN, que é um evento anual que reúne docentes representantes de diversas IFE brasileiras, quando se aplicou questionário dessa investigação.

1.8 ESTRUTURA DO TEXTO

A tese está estruturada em seis seções. A primeira apresenta e contextualiza o estudo realizado, demonstrando também o referencial metodológico utilizado, seus objetivos e hipótese.

A seção dois, sob o título *A educação no contexto da crise do capitalismo contemporâneo: concepções sobre o trabalho, a formação e a carreira docentes*, possui quatro subseções que tratam do contexto sócio-político-econômico da educação no

Brasil, do papel do Estado em face da reestruturação da carreira docente, de como se configura o trabalho docente em tempos de crise estrutural do capital e da importância da formação e sua relação com a carreira docente.

A terceira seção discorre sobre as concepções de carreira, no Brasil e em Portugal, local da realização de estágio doutoral que objetivou ampliar o repertório analítico sobre o objeto de estudo.

Na seção quatro, são apresentadas as características e análises do magistério federal de EBTT. Para tanto, o capítulo subdivide-se em quatro subseções que tratam das peculiaridades desse segmento, na UFPA, locus desse trabalho.

A reestruturação da carreira e seus impactos a partir das Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações para o trabalho e a formação docentes no EBTT são abordadas na quinta seção, que traz subtópicos que apresentam os resultados da coleta de dados secundários, bem como dos dados primários oriundos da aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas.

Considerando os objetivos da pesquisa, nessa quinta seção da Tese, é apresentada a análise das entrevistas realizadas com docentes de EBTT. Essa etapa da pesquisa foi fundamental, pois, em concordância com Szymanski (2008, p. 12) “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

As considerações finais, na sexta seção, tratam das potenciais consequências da reestruturação da carreira de EBTT diante da implementação das alterações legais, entre elas o afastamento de docentes da pesquisa acadêmica, por meio da centralidade do exercício docente nas atividades de ensino, como, ainda, o contexto de responsabilização, precarização e intensificação do trabalho e o desestímulo ao acesso à capacitação por meio da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO, A FORMAÇÃO E A CARREIRA DOCENTES

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx

A história da Educação no Brasil, nas últimas duas décadas, período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, é marcada por um ciclo de reformas educacionais resultantes da contrarreforma do Estado. Essas reformas estão presentes em todos os níveis da educação e atingem, sobretudo, o docente, sua carreira, sua formação e a realização do seu trabalho. Os professores, por meio de suas concepções de mundo e atuação, contribuem para a construção da educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Nessa medida, tornam-se profissionais essenciais no processo em que há a necessidade de adequação às demandas do capitalismo, sistema produtivo da sociedade contemporânea, que se encontra em crise e a qual busca superar.

É sobre essa circunstância histórica determinante, como aponta a epígrafe acima, de profundas transformações sociais, que versará esta seção, com o intuito de compreender a dinâmica de tais questões sobre as políticas públicas educacionais e, por conseguinte, sobre a profissão docente, sua carreira, seu trabalho e sua formação. A análise das diversas mudanças em curso na política educacional deve ser assimilada a partir dos condicionantes estruturais da sociedade contemporânea, porque é por meio das condições materiais de existência que se podem compreender as relações sociais construídas, como argumenta Marx (2008).

Portanto, para analisar as atuais reformas educacionais e suas influências na constituição da carreira, nas concepções sobre trabalho e formação docente, é fundamental compreender a política educacional como uma parte integrante e inter-relacionada à superestrutura social, ou seja, diretamente relacionada às estruturas

produtivas da sociedade contemporânea, a sociedade capitalista, num contexto, segundo Harvey (2007; 2011) e Mészáros (2009), que é de crise estrutural de suas bases.

Para tanto, a presente seção está subdividida em quatro subseções. A primeira aborda a crise do capitalismo, sua caracterização e sua relação com o estabelecimento das políticas públicas educacionais na perspectiva neoliberal, especificamente no Brasil. Trata do papel mediador de conflitos de classe que o Estado assume no contexto da demanda de superação da crise, com centralidade no seu aspecto regulador da sociedade capitalista.

Na segunda subseção, trata-se do trabalho docente em face das alterações provocadas pela implementação das políticas públicas educacionais mencionadas. São analisadas as influências dessas alterações na execução do trabalho realizado pelo professor nas instituições em que atua.

É abordada, na terceira parte, a formação docente e sua importância no cenário educacional. Trata-se da formação inicial e continuada e de como ela é balizada atualmente pelas avaliações em larga escala às quais o sistema educacional brasileiro está submetido e pela forma como suas condicionalidades impregnam os processos formativos dos docentes.

Na quarta e última subseção, faz-se uma breve discussão da categoria analítica “carreira”, que terá seu desdobramento na seção seguinte, quando se discute a relação entre as políticas neoliberais e a definição da estrutura da carreira docente no magistério federal, com ênfase nos processos de regulamentações presentes nas leis, decretos e afins. Será um momento em que vão se apresentar subtópicos sobre as carreiras docentes existentes no Brasil, bem como expor-se o estudo sobre a carreira docente em Portugal, fruto da pesquisa realizada no período do Estágio Doutoral, na Universidade de Lisboa, no período de setembro de 2018 a maio de 2019.

Esta seção, destarte, traz a discussão das três categorias de análise do objeto de estudo – trabalho, formação e carreira docente –, visando compreender suas interrelações por meio do avanço da implementação de políticas públicas no contexto de construção de superação da crise do sistema capitalista.

2.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL NA CRISE DO CAPITALISMO

Harvey (2012; 2017) e Mészáros (2007; 2009) afirmam que o capitalismo passa por uma crise que se aprofunda desde a década de 1970. Para superação dessa crise, sucessivas medidas, desde então, vêm sendo tomadas, sob a égide do neoliberalismo¹⁰, especialmente reconfigurando o papel do Estado, que passa a ser, predominantemente, regulador das políticas públicas em detrimento de garantidor dos direitos fundamentais da população. Sendo assim, o Brasil passa por uma crise que é essencialmente do sistema do capital e que atinge todos os países do mundo capitalista, mesmo que em graus, tempos e contextos diferenciados.

Crises são essências para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo que consiste o capitalismo. Muita coisa é derrubada e destruída para dar lugar ao novo. Terras produtivas são transformadas em desertos industriais, velhas fabricas são demolidas ou usadas para novas finalidades, bairros onde mora a classe trabalhadora são gentrificados. (HARVEY, 2017, p. 9).

Essas crises geram mudanças no seio da sociedade, transformações que abalam as diversas estruturas da organização societária, influenciando, além da geografia, o modo de pensar das pessoas, como segue argumentando o autor.

Contudo, o que há de tão notável nas crises não é tanto a ampla reconfiguração da paisagem física, mas as mudanças drásticas no modo de pensar e entender, nas instituições e ideologias dominantes, nos processos, alianças, subjetividades políticas, nas tecnologias e formas organizacionais, nas relações sociais, nos costumes e nas preferências culturais que permeiam a vida cotidiana. As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele. (HARVEY, 2017, p. 10).

O sistema orgânico do capital, enquanto totalidade, subordina todos os elementos da sociedade a si próprio, ou na criação, a partir dele, dos órgãos que

¹⁰ Neoliberalismo – ideologia proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. (KOHAN, 2014). Disponível em: <http://www.rebellion.org/docs/6660.pdf> Acesso em 15 de out. 2018.

ainda lhe fazem falta; desta maneira chega a ser historicamente uma totalidade (MARX, 2002).

Para Mézáros (2007, p. 68), ele (o sistema do capital) “penetra no mundo das artes, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes.” Ao sistema, portanto, estão subjugados todos os aspectos da organização da sociedade.

A educação é parte fundamental desse processo histórico, pois possui determinante contribuição em sua reprodução e consolidação. Marx (2002) afirma que as novas forças de produção e relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, ou nascem puramente das entranhas da ideia que se põe a si própria. Suas modificações, portanto, são frutos das realidades concretas que demandam transformações para que se mantenham as estruturas burguesas como dominantes, sentido para o qual o sistema educacional vem contribuindo ao longo do tempo.

Contudo, a conjuntura contemporânea é de crise, e “crises são momentos de transformações em que o capital tipicamente se reinventa e se transforma em outra coisa. E essa outra coisa pode ser melhor ou pior para as pessoas [...]” (HARVEY, 2017, p. 17).

Nesse sentido, os países centrais buscaram caminhos para engendrar o sistema que aprofundariam as desigualdades sociais, cuja consequência foi o aceleração das crises nos países periféricos, especialmente da América Latina.

A crise estrutural do capitalismo obrigou os países centrais a promover “ajustes” que repercutiram de forma dramática nas periferias. Um dos mais graves, sem dúvida, foi a elevação sistemática da taxa de juros da dívida. Como a quase-totalidade dos empréstimos foi tomada, como indicado, tendo como referência os juros do mercado, o crescimento da dívida foi exponencial, acelerando a crise de países como Argentina, Brasil e México, que, em 1982, declararam-se sem condições de manter os contratos da dívida. Toda uma série de medidas foi tomada por Wall Street para evitar a ruína desses países. Contando com os organismos de Bretton Woods, uma profunda reconfiguração no panorama do Estado foi empreendida, em benefício dos emprestadores e à custa dos direitos sociais e da justiça social dos povos da América Latina (LEHER, 2005, p. 231).

Com o objetivo de superar a profunda crise do capitalismo no Brasil, os sucessivos governos neoliberais, inaugurados por Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto direto depois de longo processo de redemocratização do país – pós-ditadura empresarial-militar que durou mais de duas décadas (entre meados de 1960 e meados de 1980), passando pelos governos de Itamar Franco (1992-1993) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1999-2002), os quais adotaram políticas públicas voltadas a atender às condicionalidades dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, como afirmam Silva, Azzi e Bock (2008, p. 33).

O Banco Mundial teve forte influência na definição das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nem tanto pelo volume de recursos que injetou no setor, mas pelo que conseguiu influenciar nas políticas sociais, principalmente porque seu aval abria portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajustes.

Dessa forma, a regulação da educação, no país, vem sendo marcada pelo atendimento aos condicionantes dos organismos internacionais em detrimento de suas próprias demandas, fruto de suas realidades locais ou regionais, ou seja, não consideram o contexto e suas especificidades, gerando e transmitindo um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

Esses mecanismos estão em consonância com as políticas de austeridade impostas aos países periféricos com intuito de superação da crise que, para Frigotto (2010), é estrutural, na qual a classe trabalhadora passa a ter seus direitos, conquistados ao longo da história, ameaçados por medidas que se consolidam em projetos de leis e emendas constitucionais que modificam a Constituição Federal, de 1988, que apresentou avanços consideráveis para a população em seu texto. Todavia, esse conjunto de avanços expressos na Carta Magna do país não chegou a se consolidar amplamente até os dias atuais, justamente por conta dessas políticas que visam ao enxugamento das ações do Estado que se centram em seu papel regulador, como apresentado na primeira seção desse trabalho.

Por seu caráter de continuidade, aprofundamento e ampliação em vários governos, essas características das políticas neoliberais tornam-se políticas de Estado e não apenas dos sucessivos governos (PAULANI, 2008). Com sua

implementação permanente, continuaram a ser aplicadas pelos governos Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e, na sequência, Dilma Rouseff (2011-2014; 2015-2016), ainda que esses fossem ligados à esquerda brasileira, ao Partido dos Trabalhadores, e, em seus discursos, estivessem presentes posições contrárias às políticas neoliberais.

É importante destacar que, no contexto dos mandatos desses dois governantes, foram implementadas políticas focalizadas¹¹ voltadas para a população mais pobre do país, entre as quais os programas fome zero, bolsa família, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sendo esses últimos desencadeadores da aceleração do processo de mercantilização da educação superior, como aborda Veiga (2010)

O governo de Lula da Silva, através de um novo conjunto de reformas de cunho neoliberal, implementa na forma de leis, decretos e medidas provisórias a reformulação que aprofunda a precarização e privatização das universidades públicas bem como estimula o crescimento do setor privado, como é o caso do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do FIES. Segundo dados do INEP (2009), três em cada dez alunos do ensino superior privado têm algum tipo de bolsa ou benefício sobre as mensalidades. Entre o 1,2 milhão de bolsistas registrados então, 82% recebem benefícios reembolsáveis, ou seja, que serão pagos pelos alunos após a conclusão dos cursos, caso do FIES. No segundo caso, a iniciativa privada vem encontrando na formação de grandes grupos pela concentração de capital, na diversificação dos ramos em que atuam estes grupos e na esfera financeira os novos rumos de sua acumulação. (VEIGA, p. 183, 2010).

Embora, tais programas tenham contemplado milhões de brasileiros, não é possível dissociá-los das políticas de austeridade que sustentam essa etapa do capitalismo mundial, uma vez que o setor público da educação superior tem sido submetido a uma imensa precarização e à mercantilização de suas práticas,

¹¹ O conceito refere-se a um modelo de políticas sociais que se configura a partir da crise estrutural do capitalismo nos anos 1970, conceituado por diversos autores como uma crise de acumulação. O objetivo da Focalização é compensar conjuntamente os efeitos da revolução científica tecnológica e econômica que caracteriza a globalização, ordenando o complemento necessário para garantir políticas de ajuste estrutural. Sob esse modelo, a política social deve atualizar um mínimo de viés social para assegurar o controle político das classes subalternas. As Políticas de Focalização têm as seguintes características: a) são promovidas pelo objetivo de eficiência e estão subordinadas a um esquema de acumulação flexível; b) estão subordinadas a um sistema concentrador no econômico e excludente no social; c) promovem a "compensação" no nível microsocial, o assistencialismo focado na pobreza crítica em um contexto caracterizado pela transferência de renda para cima. (BARCO, 2010).

enquanto o setor privado, impulsionado por tais programas, passou por uma expansão sem precedentes, de certificação rápida, de formação acelerada e de baixa qualidade e que, sobretudo, fortalece o mercado e amplia a financeirização da educação, consolidando-a como mercadoria.

Já no governo Temer (2016-2018), percebe-se a continuidade, contudo, com o aprofundamento dessas políticas de austeridade. Um diagnóstico desse processo é a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (gerada pelo Projeto de Emenda Constitucional nº 55), em dezembro de 2016, que congelou os gastos públicos em educação, saúde, entre outros direitos fundamentais, por 20 anos. Essa aprovação configura-se como a culminância de mudanças vertiginosas no país, marcado pela destituição, em 2016, do governo Dilma Rousseff, que evidenciou a perda de capacidade hegemônica do Lulismo.

Somente um governo não eleito, mas com forte apoio do Congresso poderia dar conta dessa tarefa: retirar os ganhos sociais da Constituição de 1988. De fato, com a PEC 55 o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais. Tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias. [...] No Brasil, a referida mudança constitucional que congela os gastos públicos por 20 anos, significará uma queda anual nos gastos sociais equivalente a 0,8% do PIB por ano. Em 6 anos, isso equivaleria a toda verba para a educação brasileira, atualmente em torno de 5% do PIB. (LEHER; MOTA; VITTORIA, 2017, p. 21).

Todas essas medidas, implementadas de formas contínuas, são ações deliberadas do Estado para a superação da crise sistêmica, como segue argumentando Frigotto (2010):

A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas

específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2010. p.66).

A educação, assim, assume um papel diretamente relacionado ao mercado, configurando-se como fonte de lucros para empresas privadas que a ofertam como mercadoria a ser consumida. Esse caráter mercadológico da educação é defendido desde os clássicos do liberalismo econômico¹², que a distanciavam das atribuições do Estado, como analisado por Alves (2007, p. 66-67), fundamentado em Adam Smith:

Sobre a gratuidade escolar, esse maiúsculo pensador da economia política clássica também não tergiversou. Entendeu ele que a redução dos custos da educação escolar seria o recurso determinante para o acesso das crianças das famílias trabalhadoras. Em suas próprias palavras, as atribuições do Estado, na oferta de educação, seriam resumidas à ‘criação em cada paróquia ou distrito de uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido que até o trabalhador comum o possa suportar.’ (idem, p.421). Adam Smith admitiu, tão-somente, um subsídio do Estado para o financiamento dos custos dos serviços escolares.

Smith, em *A Riqueza das Nações*, obra de 1776, inclui a educação como um serviço que, assim como outros (estradas, pontes, canais navegáveis), “submete a dimensão pública à esfera privada em benefício desta última, no âmbito do próprio Estado Republicano”. (SILVA JR, 2008. p. 61.).

Nessa perspectiva, a educação pública é ideologicamente construída como um fracasso, ou seja, como um serviço que não deve ser garantido pelo Estado, distanciando-se de sua aceção de direito subjetivo. Adotam-se medidas com vistas a individualizar a responsabilização por esse fracasso, localizando-a na atuação do professor da escola pública, que passa a ser culpabilizado pelo fracasso dos estudantes, na escola, quando, na realidade, os fatores se relacionam ao conjunto das políticas públicas educacionais, fatores que impactam na constituição da

¹² O chamado liberalismo econômico, geralmente denominado de capitalismo, é uma decorrência lógica do princípio básico do liberalismo, a saber, que em sociedade é desejável buscar a maior liberdade possível para cada um que seja compatível com igual liberdade para todos. Aplicando esse princípio à área econômica, o liberalismo defende a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular ou fiscalizar a economia, ou de nela intervir de qualquer forma (como, por exemplo, para tentar “aperfeiçoar” o mercado). (CHAVES, 2007, p. 9).

carreira, na formação e no trabalho docente, o que será pormenorizado nas próximas subseções.

A constituição da atuação docente, nessa perspectiva, está situada numa conjuntura de uma ordem social de divisão de classe, contexto no qual os meios de produção têm por base a exploração da classe trabalhadora e a inseparabilidade de três aspectos: capital, trabalho e Estado (MÉSZÁROS, 2011). Para o autor,

[...] é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Isso por que, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital. (p.1031).

Ao falar da divisão do trabalho, continua:

Para provar sua continuada viabilidade, a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se adaptar às condições mutáveis de dominação. Através de toda história por nós conhecida, a ideologia desempenhou papel importante nesse processo de readaptações estruturais. A reprodução bem-sucedida das condições de domínio não poderia ocorrer sem a intervenção ativa de poderosos fatores ideológicos em prol da manutenção da ordem existente (MÉSZÁROS, 2011, p. 1032).

Os professores compõem a classe trabalhadora, a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2000). Sua identidade está diretamente relacionada à ideologia da classe dominante, visto que a manutenção desse *status quo* é de seu interesse como promotora das políticas voltadas para a formação de professores.

O trabalho do professor é condicionado pelo capitalismo, tendo esse, inclusive, sua subjetividade capturada, de acordo com Alves (2001, 2007), por ter seu trabalho mercantilizado no Estado neoliberal, pois

O Estado neoliberal é a forma de Estado político que surge com a mundialização do capital. É o elemento político constitutivo da lógica da precarização do trabalho que hoje se impõe à reprodutibilidade capitalista. O neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. (ALVES, 2007, p. 149).

Mészáros (2006) analisa a educação no contexto do capitalismo, numa perspectiva de sua compreensão como parte elementar de sustentação de seu sistema sociometabólico:

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos próprios fins não negam as potencialidades do sistema dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a educação formal não é mais que um pequeno segmento dele. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

Nessa medida, é primordial compreender o sistema educacional como integrante do sistema do capitalismo. No entanto, também é necessário entendê-lo sob a ótica de Gramsci (1989, p. 121) de que (o sistema educacional ou a educação) “contribui para manter ou mudar a concepção do mundo”. Essa compreensão reporta a compreensão dos determinantes da educação brasileira como o trabalho, a formação e a carreira docente como será explicitado nos próximos tópicos.

2.2 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A educação pública, nas últimas décadas, passa por mudanças significativas em sua forma de oferta/aceso como um direito preconizado na Constituição Brasileira, de 1988. A reconfiguração, nesse período, do conceito de público mostra a perspectiva de lançar novas concepções sobre o direito à educação que estão em consonância com a redefinição do papel do Estado na sociedade capitalista. Perspectiva essa que aproxima a educação da lógica de mercado, de um serviço comercializável, afastando-a dos princípios de direito subjetivo do cidadão (PERONI, 2015).

Tais concepções são explicitadas, também, no atual Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde junho de 2014: uma legislação que reforça a ressignificação do conceito de público e que retira o caráter de direito social da

educação, por meio do incentivo às parcerias público-privadas, ampliando o incentivo à aplicação de verbas públicas nas instituições privadas mercantis. O Estado se isenta do compromisso com a garantia da universalização do acesso à educação, bem como de sua qualidade e até mesmo de sua gestão, uma vez que

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. (PERONI, 2015, p. 23).

O Estado, portanto, se torna mínimo no neoliberalismo. Ou seja, contexto de ausência de compromisso com a educação pública e em crescente desresponsabilização com toda a coisa pública estatal. Fatores esses que têm o objetivo de promover condições para superação da crise do capital.

Percebe-se que o Estado, nessa medida, é mínimo na garantia dos direitos sociais e máximo para o capital. Atua como força motriz para a superação dessa crise que está nas bases de sua estrutura, de acordo com Mészáros (2009) e Harvey (2011). Para os autores, o Estado toma o papel de regulador da ordem capitalista-burguesa com vistas à superação da sua crise estrutural, que teve seu início na década de 1970 e se aprofunda a partir de 2008.

É implementado, portanto, um novo modelo de produção com vistas à superação dessa crise: o *toyotismo*. Segundo Fidalgo e Machado (2000), o toyotismo, ou modelo japonês de produção, caracteriza uma série de mudanças que vêm se processando na organização do processo de produção e do trabalho nas empresas. Com amplas implicações sociais, sua origem remonta à experiência pioneira do Ohno, engenheiro da Toyota, empresa japonesa que, nos anos 1950, introduziu conceitos interpretados ora como rompimento, ora como renovação e ressignificação do taylorismo-fordismo.

No processo de reestruturação produtiva, a qualificação do trabalhador perante o mercado de trabalho assumiu um papel essencial para manter-se empregado, o que coloca a educação como central nesse processo de qualificação

profissional exigido pelo mercado: um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no ambiente de trabalho.

Kuenzer e Caldas (2009, p. 22) destacam que, nessa relação entre trabalho e educação, o trabalho configura-se como totalidade constituída pelo trabalho pela educação no capitalismo, mas que é submetido à sua lógica e contradições, ou seja, que “o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca”. A educação, portanto, se subordinaria a tal lógica. As autoras evidenciam que, no capitalismo, o trabalho docente se caracteriza por um processo de trabalho que visa à expansão do lucro, do valor de troca por meio da implementação dos objetivos do capital, quais sejam, a superação da crise do capitalismo com a expansão da lucratividade, o que leva as concepções mercantilistas à educação.

Com o avanço da lógica gerencialista no contexto educacional, a expansão de termos como empreendedorismo, governabilidade e outros impõe um novo padrão de governação dentro das instituições educacionais e, por conseguinte, no trabalho do professor. A ressignificação do conceito de educação como uma mercadoria desencadeia alterações no trabalho docente, uma vez que, nessa perspectiva, dentro desses ambientes educacionais, “não há garantias de colegialidade, de gestão democrática e de eleição de alguns gestores em nível intermediário; não se encontrando legalmente impedidas, não representam uma prioridade para o legislador, que não lhes atribuiu caráter obrigatório.” (LIMA, 2013. p. 63).

Na concepção da produção capitalista o trabalho é visto como uma atividade que explora o trabalhador com o objetivo de maximizar os lucros, se afastando do seu sentido humanizador, configurando-se como trabalho alienado, sacrificante, no qual o homem não tem como se reconhecer ou se identificar na essência.

Quando analisa a categoria trabalho, Marx (2002) apresenta o seu aspecto humanizador e criativo, que medeia as relações entre o homem e a natureza, capaz, nessa influência mútua entre o homem e natureza, de fazer com o que homem modifique tanto o meio quanto a si mesmo.

Lukács (2013, p.45), baseado nas concepções de Marx, afirma que “[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são

produto de sua autoatividade [...]”. Compreendemos, portanto, que o trabalho transforma o homem, e ele próprio é transformado pelo trabalho agindo sobre a natureza. Ou seja, na relação com o trabalho e a natureza, o homem desenvolve os sentidos e os significados para a materialidade do trabalho na vida humana.

A educação se relaciona com esse aspecto humanizador da atividade humana, torna-se indispensável à socialização (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, o trabalho docente se incorpora a tal caráter. A autora (2010, p.1) destaca que o trabalho docente envolve todos os sujeitos da comunidade escolar sendo que “compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”.

Para Guimarães (2014, p.44), o trabalho docente se subjugua ao contexto do capital, uma vez que, “[...] na sociedade capitalista o trabalho deve ser reduzido à mercadoria para que possa produzir mais-valia e isso pressupõe, organicamente, processos educacionais voltados para a formação do trabalhador”. Todas essas mudanças em relação às concepções sobre educação impactam no perfil de seus professores e fundamentalmente no seu trabalho e formação e, por conseguinte, em suas carreiras. Como leciona Contreras (2002, p.35), nesse sentido,

A lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. Com efeito, o Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação. Isto significa, por um lado, políticas de apoio à produção e, por outro, políticas de reprodutibilidade, estas últimas devendo cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica.

Sendo assim, o trabalho docente deve se subjugua a essa lógica, configurando-se como reproduzidor e promotor da manutenção do sistema capitalista, sendo fundamental para a superação de sua crise.

Esse aspecto é observado quando do estabelecimento de ações governamentais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado por meio do Decreto 6.096,

de abril de 2007, no governo Lula da Silva. O REUNI estabeleceu uma série de metas, dentre as quais constam: redução de taxas de evasão; ocupação das vagas ociosas; aumento de número de vagas de ingresso; ampliação da mobilidade estudantil e da circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; diversificação das modalidades de graduação; e ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (MAUÉS, 2008). Essas metas viriam a promover a intensificação do trabalho docente, com implicações na qualidade do ensino, uma vez que,

Para o cumprimento dessas “metas” (resultados) o professor será altamente envolvido, devendo se adequar a esse novo formato de graduação, além de ver aumentada a relação professor/aluno, precisará adotar medidas que permitam a aprovação de 90% dos alunos matriculados. Isso significará a intensificação do trabalho (salas com maior número de alunos), assim como a flexibilização das atividades, na medida em que o professor terá dificuldades, pelas condições objetivas, de manter uma qualidade da educação que possa atender às demandas sociais (MAUÉS, 2008, p.11).

Ainda segundo Maués (2010), a intensificação de trabalho vem produzindo sofrimento aos sujeitos envolvidos que se veem pressionados a aderir ao modelo mercantilizado de universidade, que atende, entre outros, à “cultura da produtividade” e a busca de recursos para “manter” suas pesquisas e, por vezes, as unidades acadêmicas, enfim, “[...] a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente” (p.10). Portanto, esses fatores tem relação direta com os planos de carreiras dos docentes na medida em que eles induzem ao produtivismo acadêmico.

O sistema educacional brasileiro absorve as consequências das políticas neoliberais, gerando sua precarização que é observada no conjunto de suas políticas, mas especialmente produz a precarização do trabalho docente que Marin (2010) designa com mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente como a redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho.

Esse processo histórico de precarização e intensificação, entre a uniformização da carreira legitimada pelo Decreto 94.664, de julho de 1987, e o

estabelecimento da mais recente Lei da Carreira nas Instituições Federais de Ensino (IFE), a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, é determinante no que se refere à defesa da reestruturação proposta pelo ANDES-SN, inclusive nos aspectos da constituição da carreira única de professor federal e dos parâmetros de valorização do trabalho desses docentes.

No entanto, com as Leis 11.784/2008 e 12.772/2012, a carreira se apresenta a partir do fundamento básico do divisionismo, separando o magistério superior (MS) e o ensino básico técnico e tecnológico (EBTT), que devem possuir regulamentações específicas cada um, destacando-se, em relação à segunda, a criação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) como parâmetro remuneratório comparativo à qualificação através da pós-graduação.

Essa lei evidencia a reestruturação com caracterizações próprias de cada nível. No caso do EBTT, estabelece o RSC como mecanismo de percepção remuneratória da retribuição por titulação a partir da produção do docente, vinculando um caráter meritocrático a esse fator, desvinculando-o da qualificação por meio de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, que acontecia até então.

Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC. (BRASIL, 2012).

O RSC passa a ser o principal mecanismo de melhoria salarial do docente do EBTT que não possui as titulações adquiridas a partir das pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, vinculando aspectos de sua produção acadêmica, participação na gestão administrativa institucional à remuneração, ou seja, uma ordem individualista que prioriza o padrão meritocrático para as condições de sobrevivência do trabalhador. Destaca-se como aspecto fundamental que o RSC está desvinculado da qualificação via pós-graduação que continua como critério para a progressão e promoção, ou seja, não tem reflexos efetivos na carreira do docente, resumindo-se a percepção remuneratória.

O estabelecimento dessa nova lei, que estrutura a carreira dos docentes das IFE, traz em seu bojo, de forma abrangente, as concepções das políticas

educacionais da ordem social vigente no capitalismo, em seu estágio atual; Estado mínimo, com crescente processo de privatização, mercantilização e financeirização da educação, características reveladas e sistematizadas no atual Plano Nacional de Educação (PNE). (CHAVES; SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013).

Diante do exposto, não há atualmente políticas para fortalecer a carreira docente das IFE, porque não há políticas para fortalecer a universidade pública, nem a educação pública estatal. O que se apresentam são, justamente, o fortalecimento e a expansão das instituições de ensino privadas mercantis principalmente por meio da injeção de recursos públicos no setor privado (SGUISSARDI, 2008), ou ainda pelo hibridismo provocado nas IES públicas da “possibilidade de se organizarem como fundação pública com regime de direito privado” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013, p. 85), legitimando a lógica gerencialista nas relações do trabalho docente.

É válido ressaltar que esse movimento é internacional e é promovido pelos interesses privatistas, incentivados pelos organismos internacionais (OI), principalmente a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que defende a emergência de uma universidade gerencial (2006), pelo Banco Mundial (BM), pela Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

Lima (2013), ao analisar o hibridismo nas universidades de Portugal, aponta questões como a ampliação das lógicas de mercado, mostrando a criação das universidades-fundações, evidenciando a perda da autonomia universitária defendida historicamente pelo movimento docente como princípio da gestão dessas instituições.

Na medida em que o padrão meritocrático se intensifica na relação com a carreira, mais se identifica o produtivismo que, para Alves (2001; 2007), captura a subjetividade do docente, que passa a abrir mão de suas horas de folga e descanso para intensificar seu trabalho dado que tem de atender às condicionalidades impostas pelo contexto capitalista.

A intensificação do trabalho docente, juntamente com os processos de precarização das condições de trabalho, portanto, traz consequências para a formação e a qualificação do docente que, nesse contexto, tem menos oportunidades de se dedicar a processos formativos, entre os quais a formação

continuada em cursos de extensão, especializações, mestrados e doutorados. Esses fatores colaboram para as dificuldades tanto de acesso a quanto de permanência em políticas de formação de professores, como se poderá verificar mais detalhadamente a seguir.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FERRAMENTA DE CONTROLE POLÍTICO E IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) abre precedentes para a maior oferta de educação superior no Brasil, além de orientar a necessidade de que os docentes devem possuir, no mínimo, uma licenciatura para atuarem na educação básica. Percebeu-se, então, a partir desse período, a proliferação de oferta de cursos em nível superior. Os dados disponibilizados pelo INEP (2016) apontam que mais de 70% dos cursos disponíveis são ofertados pela iniciativa privada e que esta alcançou um elevado número de instituições, sem precedentes na história do país.

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1208).

Esse aspecto evidencia a importância da formação de professores no contexto da sociedade atual, na implementação e na consolidação do modelo de sociabilidade capitalista. O professor, portanto, é fundamental para a manutenção ou não da ordem estabelecida. Ele lida, justamente, com a sociedade em formação, com as gerações em formação, ou seja, com a formação do futuro. Em linhas gerais, com a possibilidade de manterem-se ou romperem-se as lógicas impostas pelo sistema,

[...] as reformas no campo educacional atuam como meio ou forma de regulação social e de ajuste estrutural, o poder dos organismos

multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico, são alguns aspectos que devem compor a arquitetura da formação de professores. (MAUÉS, 2014, p. 47-48).

Essa tendência, para a autora, se consolida como agenda dos organismos multilaterais, especialmente, a partir das conferências mundiais da educação promovidas pela UNESCO, além de outros documentos organizados pelo Banco Mundial e pela OCDE. Estes apresentam a educação básica como ponto fulcral para a centralidade das ações no âmbito da educação. Vê-se, então, uma reforma nos campos da formação de professores que “[...] têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo hoje.” (MAUÉS, 2014, p. 47).

As políticas públicas para formação de professores voltam-se para a submissão a tais condicionalidades definidas por esses organismos internacionais e passam a balizar as ações em torno do perfil dos docentes.

Para se adaptar aos novos moldes do Estado em crescente reforma desde meados da década de noventa, fomenta-se a discussão sobre as Políticas Públicas para Formação de Professores que atendam a essas demandas. No relatório da UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI, há referências à necessidade de repensar a formação de professores. Conhecido no Brasil como Relatório Jacques Delors — Educação: um tesouro a descobrir, publicado no país em 1998 e destacado pelo ministro da educação à época, Paulo Renato de Souza, faz alusão às propostas de reforma política e educacional, especialmente para formação de professores da Educação Básica. (SANTOS, 2015, p. 50).

A formação inicial e a continuada cumpre um importante papel na sociedade; segundo Contreras (2002, p. 31),

Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões. O tema profissionalismo – como todos os temas em educação – está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesse e agendas mais ou menos escusas.

Tais elementos apresentam alguns desdobramentos para o campo da formação de professores: a ampliação do “mercado” para este campo, a expansão do ensino privado nos países da América Latina e a formação aligeirada para alargamento de mão de obra barata útil à sociedade.

A pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) estabelece o caráter meritocrático e competitivo aos sistemas educacionais traduzidos por testes em larga escala impondo uma realidade que expõe, adocece e responsabiliza docentes em nome de performances em face de avaliações externas. Os autores enumeram a efetivação dessa lógica: expropriação dos conhecimentos dos professores para o cumprimento de metas e índices educacionais; uniformização da pedagogia do capital nas escolas; castigos balizados pelo cumprimento de metas, afetando os sistemas educacionais, os gestores das escolas e professores; criação de instrumentos centralizados na avaliação e mecanismos de premiação, estimulando a competição entre docentes, alunos e escolas; e instauração de desempenho avaliado por meio do IDEB.

Sendo assim, a formação do professor numa perspectiva crítica pode ser cunhada na pesquisa que é desenvolvida em cursos de graduação e pós-graduação (MANCEBO, 2010). Porém, observa-se que as graduações estão mais voltadas para a racionalidade técnica, bem como que a prioridade na formação continuada vem ao encontro da padronização formativa para atender aos exames balizadores realizados em larga escala. Por exemplo, o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um plano de formação de professores do primeiro ciclo alfabetizador, no ensino fundamental, que é uma formação em serviço.

Outros programas relacionados à formação de professores que compõem a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, sob Decreto Federal nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), também adquirem esse caráter de estarem voltados para o contexto da avaliação em larga escala. Além disso, caracterizam-se por serem realizados de forma acelerada, carregando problemáticas específicas de sua execução, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que trata da formação inicial de professores leigos, bem como atendendo às demandas de professores atuantes com formação em

bacharelado ou mesmo àqueles atuantes em área diversa a sua formação inicial. (SANTOS, 2015, p. 18).

O referido Decreto apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre os quais a compreensão de que a formação de professores para todas as etapas da educação básica deve ser um compromisso público de Estado, sendo essa formação realizada em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, e articulado ao Ministério da Educação, às instituições formadoras e aos sistemas e redes de ensino, como forma de garantir um padrão de qualidade dos cursos de formação docente, nos quais deve ser priorizada a articulação entre a teoria e a prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O contexto da implementação dessa política, segundo Gatti, Barreto e André (2011), estava em consonância com o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para Souza (2017, p. 29), a efetivação dessa política fica imersa no contexto de dificuldades contraditórias aos seus princípios, que a autora descreve da seguinte forma:

Existem outros elementos a respeito da Política de Formação que devemos considerar, como: a expansão do Ensino Superior sem a construção de novas estruturas físicas nas universidades e tampouco concursos para professores efetivos, porque o aumento no número de matrículas de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos cursos que formam professores, não se dá na mesma proporção da inserção de novos professores concursados no quadro docente das IES para atender essa maior demanda; as condições de trabalho desse professor-formador, assim como do professor-cursista, também é outro elemento a ser questionado no PARFOR. Estes são aspectos para exemplificar que a desvalorização é, na sua totalidade, tanto de quem forma quanto de quem é formado.

Levando em conta tais aspectos, participar desses cursos requer do professorado um esforço pessoal e profissional, uma vez que existe a questão de conciliar as diversas frentes de sua vida, seja na esfera pessoal seja na acadêmica, muitas vezes levando o pessoal docente a abrir mão de suas horas de folga e férias.

Evangelista (2014) dialoga sobre o pensamento centrado no professor como profissional que tem a solução para os problemas educacionais no país, lógica propagada como *slogans* governamentais no sentido de responsabilizar o professor por sua formação e carreira. Maués e Souza (2013, p. 4), concordando com essa perspectiva, apontam as implicações de dar-se centralidade à responsabilização do professor no processo educacional.

O que se pode inferir dessas responsabilizações é que o professor é visto como o mais importante fator para a educação, sem se considerar de forma mais séria outros fatores que configuram a profissão docente, tais como a formação inicial e continuada, o salário, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho, a carreira, todos elementos fundamentais que deveriam estar presentes nas políticas de formação, o que permitiria que esse profissional dispusesse de condições objetivas e subjetivas para melhor se inserir nesse processo. Mas mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir ao professor nem o papel de vilão, sendo o obstáculo para as reformas, nem o papel de salvador, na medida em que consegue que seus alunos obtenham os maiores e melhores escores nas avaliações externas.

Também, Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) destacam que esses discursos propagados compõem uma política de formação ideológica do professor que permeia toda a sua vida laboral:

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Essa política em torno da docência configura-se como um processo de desintelectualização do professor, fazendo-o distanciar-se tanto da autonomia com relação ao seu trabalho quanto da tomada de decisão sobre o seu fazer pedagógico, agora voltado para o atendimento das condicionalidades e descritores dos instrumentos de avaliação em larga escala, que padronizam os parâmetros de aprendizagem; logo, o foco da docência passa ser alcançar tais padrões.

Esses mecanismos adquirem contornos de controle do trabalho docente a partir, inclusive, de sua formação, seja inicial ou continuada. Portanto, a padronização e a massificação de modelo de avaliação em larga escala passa a balizar as ações docentes interferindo diretamente em seu trabalho. Essa forma de controle tem perspectiva internacional na medida em que possuem relação com modelo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como mostram Bonamino e Sousa (2012, p. 375):

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos.

No Brasil, a efetivação dessa perspectiva é traduzida pela realização de avaliações padronizadas na educação básica, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a aplicação da Provinha Brasil, para alunos do quinto ano do ensino fundamental; Prova Brasil, envolvendo os alunos do fechamento dessa etapa (nono ano); e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para os concluintes dessa etapa. Do mesmo modo, na educação superior, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) cumpre esse papel.

Esse contexto vem gerando, além da padronização da atuação docente para atender às condicionalidades dos exames, um ranqueamento entre os docentes e instituições que reforça um ambiente de competitividade e disputas que afastam os docentes de processos coletivos de decisão e de atuação, reforçando a lógica individualista propagada pelo liberalismo (CAMARGO; MAUÉS, 2014), além de contribuir para um ambiente propício ao adoecimento docente, como já exposto anteriormente nesse trabalho.

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de rankings, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

Segundo as autoras, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como princípio básico que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano, passa a ser referência na definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas municipais e estaduais de ensino, até 2021, sendo o principal indicador adotado pelo governo federal para traçar metas educacionais. No plano teórico, seus objetivos estão ligados, única e exclusivamente, ao controle da qualidade educacional pelo MEC e pela sociedade de modo geral.

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, a ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378-379).

Entretanto, as formas de avaliação em larga escala se traduzem, de fato, por uma forma de controle do que é ensinado e como é ensinado, logo, de controle do trabalho docente por meio das formações que visem à adequação as suas exigências; ou seja, adequação às demandas de sustentabilidade e superação da crise da sociedade capitalista. Na esfera federal de ensino, os reflexos dessa política educacional são de ordens diferenciadas, como se passará a debater no próximo capítulo.

Esses fatores têm condicionado a formação docente no Brasil, dando forma ao perfil dos profissionais. A pós-graduação configura-se como um contraponto às políticas de padronização da atuação docente; no entanto, o acesso e a permanência nesses cursos, seja *lato sensu* seja *stricto sensu*, ainda são um grande desafio, na conjuntura atual, o que implica consequências para o conjunto da categoria e, mais especificamente, ao docente EBTT, cujo perfil será apresentado na próxima seção.

2.4 O PARADOXO DA CARREIRA DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO NEOLIBERAL

Do latim medieval, a palavra *carraria* significava “estrada rústica para carros”. Nessa alusão ao termo “estrada”, simbolicamente passou a ser usada “como trajetória da vida profissional, um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão.” (GATTI, 2010, p. 8).

O tempo dedicado à atividade profissional, ao longo da vida, é um fator marcante nos planos de carreiras em vigor no Brasil, seja nos estados e municípios, ou mesmo no magistério federal. No entanto, não apenas esse fator deve ser considerado no processo de valorização do trabalho docente.

A Constituição Federal, de 1988, no artigo 206, no inciso V, já previa a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes pública.” (BRASIL, 2006). Contudo, é com a vigência da Lei nº 9.394/1996, a LDB, que a regulamentação da carreira dos professores se destaca no debate das políticas educacionais, fomentado pela exigência de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), presente nessa lei que, em seu artigo 67, estabelece:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

O processo de redemocratização do país foi permeado por diversas lutas sociais, entre as quais as específicas sobre carreira docente que resguardavam a defesa de um projeto societário mais amplo, como apresentam Leher e Mota (2014, p. 70):

As conquistas políticas foram sendo materializadas no processo de luta pela carreira, como a concepção de universidade e de trabalho docente, nos quais sobressaíram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a autonomia universitária. A própria fundação da ANDES, em 1981, foi parte dessas jornadas de luta. Tal processo de luta, simultaneamente, convergiu na defesa de certa concepção sindical, expressa na clareza de que a luta em prol da universidade pública teria de ser autônoma frente ao Estado, aos governos, aos partidos e às reitorias. Este acúmulo político contribuiu para a conquista, na constituinte, do preceito da autonomia universitária e do conceito de indissociabilidade (Art. 207) e, também, do direito à sindicalização no serviço público, até então proibida pela ditadura. As referidas conquistas dos anos 1980 não se devem apenas ao protagonismo dos docentes, embora este tenha sido decisivo. Havia um ascenso geral das lutas sociais, possibilitando uma correlação de forças mais favorável aos trabalhadores na constituinte.

Entretanto, com a ascensão de governos neoliberais, especificamente, a partir das primeiras eleições por voto direto, com a vitória de Fernando Collor de Melo, uma série de ações foi realizada, como privatizações e sucateamento dos serviços públicos, que se aprofundaram, principalmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1999-2002). Contexto esse que favoreceu, sobremaneira, a desvalorização da carreira docente nas redes municipais, estaduais e federal. Esse período histórico foi altamente determinado pelas políticas de ataques aos direitos sociais que desencadearam consequências para a carreira docente.

Em 2012, a Lei nº 12.772, nesse sentido, aprofunda uma desestruturação que prejudica e desvaloriza o professor. Impõe ao docente uma série de regulações que o afastam da progressão e da promoção na carreira. No caso específico do EBTT, inaugura, através do RSC, uma forma de percepção financeira desmembrada da progressão e da promoção, que se centra somente no padrão remuneratório.

Ao analisar a carreira docente, Gatti (2012) estabelece o conceito de reconhecimento social, fator que possibilita estabelecer o nível profissional e político dos professores diante de seu papel decisivo nos processos educativos escolares, além da responsabilização social atribuída aos docentes: “O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo.” (GATTI, 2012, p. 91).

A autora identifica alguns elementos necessários para o reconhecimento social dos docentes no Brasil. Entre eles, a necessidade de implementação de planos de carreiras e remunerações mais condizentes, que saiam do patamar de injustiça social, destacando a importância do movimento docente organizado por meio dos sindicatos e entidades representativas que defendem a valorização dos trabalhadores docentes: essa atuação permitiu que a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica entrasse na pauta política, como veremos na próxima seção, na subseção 3.1, que trata do processo de regulamentação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração da educação básica brasileira.

Gomes e Palazzo (2009) demonstram que os modelos atuais de carreira pretendem incentivar os docentes utilizando-se elementos meritocráticos. Os autores afirmam que “Há várias décadas, sistemas educacionais e redes escolares têm buscado alternativas para aperfeiçoar e incentivar o desempenho dos professores” (p. 206). Entre essas “novas tendências” da carreira docente estão pagamento, promoção ou progressão pelo mérito individual que direcionam a atuação docente para uma lógica meritocrática que não favorece a própria organização enquanto categoria de trabalhadores, como debateremos na seção seguinte aprofundando as análises sobre carreira docente.

3 CARREIRA DOCENTE: A PROFISSÃO *PROFESSOR* NOS TEMPOS ATUAIS

*“Ninguém começa a ser professor numa certa
terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para
ser professor.
A gente se forma como educador
permanentemente na prática
e na reflexão sobre a prática”*

Paulo Freire

Ser professor demanda do profissional uma permanente busca por formação, como aponta Paulo Freire na epígrafe que abre esta seção. Na reflexão sobre a prática docente é urgente, também, pensar na carreira como fundamental para a necessária valorização desta que não está entre as profissões com grande prestígio social no Brasil.

Considerar a organização da carreira docente em cada sociedade apresenta as formas de concepção e valorização do trabalho e da formação dos professores, o que, de maneira mais abrangente, mostra as concepções sobre educação de determinada organização social. A estruturação da carreira, portanto, demonstra também o lugar que a educação ocupa na sociedade.

Nesta seção, serão apresentadas as concepções e organização da carreira docente pública, no Brasil, assim como em Portugal, local de realização do estágio doutoral realizado na Universidade de Lisboa, durante o período letivo 2018/2019 da instituição, que objetivou ampliar a visão sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, a primeira subseção trata das carreiras do magistério público nos estados e municípios do Brasil, discorrendo sobre seu aspecto legal e a relação desse com os processos de valorização profissional. Já na segunda subseção, apresentam-se a organização e as especificidades da carreira docente federal com ênfase na descrição do EBTT. A terceira e última subseção expõe o estudo comparativo entre a carreira dos docentes em Portugal e no Brasil, realizado durante estágio doutoral na Universidade de Lisboa, entre os anos de 2018 e 2019.

3.1 CARREIRA DOCENTE MUNICIPAL E ESTADUAL E A LUTA HISTÓRICA POR VALORIZAÇÃO

Os docentes vinculados aos municípios e estados brasileiros possuem Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) próprios, específicos de cada local, norteados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu um vencimento base como parâmetro salarial desses docentes, após décadas de debates advindos da categoria e pautados pelo sistema legislativo do país, que se consagraram na Constituição Federal, de 1988 (CF/1988).

Segundo aquela Lei, a partir da modificação introduzida pela Lei nº 12.014/2009, são considerados 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:

– 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).

A CF/1988 e a LDB/1996 sistematizaram e incorporaram a temática da valorização do magistério por meio salarial, sobretudo daqueles que integram a educação básica. Contudo, o conceito de valorização docente é bem mais abrangente e deve estar adiante da remuneração. Tais aspectos primordiais se relacionam com a formação, a estruturação da carreira e, sobretudo, com as condições de trabalho.

Em consonância com essas regulamentações mencionadas, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, nº 11.738/2008, é sancionada. O piso salarial representa um valor determinado em lei, qual seja, o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para jornada de 40 horas semanais, não

podendo ser reduzido pelos entes federados, sendo atualizado anualmente, enquanto a carreira é um instrumento pelo qual a categoria passa a vislumbrar uma valorização profissional como componente evolutivo.

A aprovação da referida Lei foi a culminância – não o fim – dos marcos regulatórios que iniciaram a partir da Constituição Federal, de 1988, que instituiu o princípio da valorização docente na forma de piso salarial profissional nacional e de planos de carreira (CF/88, art. 206, inciso V), seguida das seguintes leis: Lei nº. 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 02/2009, que normatizou as diretrizes para a carreira do magistério; e, ainda, o Plano Nacional da Educação, definido pela Lei 13.005/2014.

Esse conjunto de legislações determina que os profissionais do magistério tenham direito a uma remuneração condigna. Porém, esse é um processo em curso, que demanda muita organização da categoria docente em sindicatos representativos para reivindicar o devido cumprimento de seus direitos estabelecidos legalmente e que não chegam a ser plenamente efetivados no conjunto das ações dos municípios e dos estados brasileiros.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 1994) estabeleceu que a valorização docente se constitui num tripé composto por: remuneração digna, a partir de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que garanta a subsistência do professor num único emprego; uma formação inicial de qualidade e formação continuada capazes de conferir competência e autonomia ao ato docente; e uma carreira que fixe o professor no sistema de ensino, com uma jornada organicamente composta de aulas e tempo de realimentação pessoal e coletiva do ato docente, e que propicie a identificação do profissional com a proposta pedagógica da escola e o compromisso político com o seu sucesso.

Em 2014, a CNTE elaborou uma cartilha intitulada “Piso e carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação básica pública”, na qual sintetizava as iniciativas e avanços relacionados ao piso salarial e as diretrizes nacionais de carreira no contexto do pacto federativo e do custo aluno qualidade (CAQi e CAQ). O documento afirma:

O piso do magistério, financiado majoritariamente com recursos do FUNDEB, equalizou minimamente a remuneração inicial dos/as professores/as nas redes estaduais e municipais. Agora é preciso estender esse direito aos demais profissionais escolares, numa estrutura de carreira com parâmetros nacionais e com recursos financeiros da União, Estados, DF e Municípios, que atendam às prerrogativas de valorização profissional e de acesso e permanência com qualidade e equidade dos estudantes à escola pública em todo Brasil. (CNTE, 2014, p 14).

Observa-se, na perspectiva da CNTE, a inclusão do debate sobre carreira e remuneração para todos os profissionais atuantes na educação, para além do professorado. Embora seja de extrema importância essa consideração, não entrarei nos pormenores relacionados a tal diálogo, mas registro a relevância dessa perspectiva e justifico o não aprofundamento no assunto pela necessária prioridade ao debate sobre trabalho, formação e carreira docente – objeto dessa tese. Ainda assim, destaco o seguinte texto, presente nesse documento da entidade e que revela a relevância de ter-se em conta o conjunto desses profissionais.

A carreira profissional dos trabalhadores das escolas públicas precisa considerar os seguintes pressupostos: garantir remuneração inicial e ao longo dos anos por nível de formação e, no mínimo, equiparada às demais profissões de mesma escolaridade; possibilitar a formação inicial e continuada de todos os profissionais; prever mecanismos de evolução numa mesma função ou cargo, sem precisar deslocar os profissionais para outras áreas escolares ou da rede de ensino; contemplar jornada de trabalho com tempo específico para a formação, a organização dos trabalhos acadêmicos, as reuniões pedagógicas e com os pais e responsáveis e; garantir condições de trabalho com segurança nas escolas, cuidado com a saúde física e psíquica dos profissionais e fornecendo materiais e espaços adequados para a prática pedagógica. (CNTE, 2014, p. 28).

Em se tratando do PNE, destacam-se as metas que tratam dos processos de valorização dos profissionais da educação, transcritas a seguir:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O conjunto dessas referências aponta para uma preocupação com o processo de valorização dos profissionais da educação. Contudo, a efetivação dessas previsões legais se configura como um desafio histórico, obviamente não negligenciando o fato de representarem um avanço para a categoria, especialmente quando são desdobramentos do que já fora previsto na CF, de 1988, e na LDB, de 1996, que, para Monlevade (2000), foram caminhos em direção à conquista da valorização dos profissionais da educação que se traduzem na criação de Plano de Carreira e a instituição de um Piso Salarial Nacional (PSPN).

Para Gutierrez, Carvalho e Picanço, esses processos representam uma dualidade que é, por um lado, insuficiência em face das necessidades da categoria, [...] por outro lado estabeleceu normatizações importantes que precisam ser analisadas para identificarmos os avanços e recuos incorporados à política de valorização docente no país por meio da legislação (2014, p. 4). Ou seja, é um processo em curso no qual há muito a avançar, o que requer da categoria um nível de organização que se traduz, também, pela atuação sindical.

3.2 CARREIRA DOCENTE FEDERAL NO BRASIL: ÊNFASE NA ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL EBTT

A carreira dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) representa uma quantidade de oferta pequena em relação à educação básica pública; sua organização se diferencia por ter parâmetros de regulamentação próprios e relacionados com o sistema federal de ensino que possui uma diversidade de formas de atuação em diferentes níveis, que, de maneira geral, na Lei nº 12.772/2012, se divide em duas: o Magistério Superior (MS) e o Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

Desde a criação das universidades federais, a carreira dos docentes era desmembrada, ou seja, cada instituição tinha sua própria forma de ingresso, organização dos cargos e estratificação da remuneração. Contudo, em 1980, houve a uniformização da carreira, a partir da aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), previstos na Lei nº 7.596/1987, *in verbis*:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor. (BRASIL, 1987).

Essa uniformização da carreira, entretanto, não foi uma concessão do Estado; ao contrário, foi fruto da árdua luta dos docentes em defesa da universidade como espaço autônomo e democrático, com carreira estruturada sob parâmetros universais, o que representou um relativo avanço no contexto do processo de redemocratização do país, pós-ditadura empresarial-militar¹³.

¹³ Consultar: CAMPOS, P. A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado Ditatorial brasileiro, de 1964-1985. (2012. Tese de Doutorado).

Portanto, o Decreto nº 94.664/1987, que regulamenta o PUCRCE, foi resultado da organização dos docentes que se mobilizaram, no final da década de 1970 e no início da década de 1980, em torno da criação de associações de docentes nas IFE e da criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)¹⁴. Essa última sistematizou, em seus congressos e outras ações deliberativas, a pauta de lutas desses professores, cuja centralidade, se relacionava à defesa da universidade pública e à reorganização da carreira docente nas IFE, representando um contexto da necessidade de “Profissionalização do Magistério Superior” (COELHO, 1996).

Essa caracterização da busca por profissionalização do docente universitário passou, também, pelo próprio processo histórico de significação que a educação superior tem no Brasil, podendo o acesso a esse nível de ensino influenciar diretamente a vida de uma pessoa e sua atuação como sujeito na sociedade (MINTO, 2006; SGUISSARDI, 2009). Destarte, a concepção sobre a função da universidade no seio de uma sociedade capitalista é a primeira condição para se pensar as condições do trabalho docente desenvolvido nessa esfera e, por conseguinte, nas demais instituições ligadas à docência, à educação, objeto mais específico dessa pesquisa.

Na década de 1980, quando o PUCRCE foi aprovado, o Estado estava alinhado ao contexto ideológico dos governos militares, no poder desde 1964, que se caracterizavam pelo modelo de superação da crise do capitalismo, aprofundada, na década de 1970. Principalmente, consolidava-se na intensificação da exploração da classe trabalhadora, resultando no agravamento da sua pobreza e miséria, cujo objetivo era o enfrentamento dessa crise, visando manter a classe dominante no poder e perpetuando sua hegemonia ideológica e financeira, cerceando, inclusive, direitos fundamentais das pessoas (FIORI, 1990).

A partir desse período, intensificaram-se implementações de políticas para superação da crise, com vistas à adequação diante da desaceleração da industrialização que havia sido desencadeada pelo desenvolvimentismo desde a primeira metade do século XX (BRESSER-PEREIRA, 1997).

¹⁴ Criado, em 1981, como Associação dos Docentes das Instituições do Ensino Superior e, em 26 de novembro de 1988, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Especialmente na esfera federal, outras marcas são identificadas que trouxeram implicações diretas e imediatas à carreira e ao trabalho docentes. A primeira é o estabelecimento da Gratificação de Estímulo à Docência (GED). De caráter altamente produtivista, foi instituída pela Lei 9.678/1998, no governo FHC, e estabelecia que tivessem direito à gratificação, em seu valor integral, os docentes que atingissem 120 pontos em sala de aula e mais 20 pontos em pesquisa e extensão, contabilizados em relação a uma série de atividades acadêmicas e à quantidade de horas em sala de aula. Com isso, professores aumentarem o número de horas-aulas ministradas por semana, de modo a atingir a pontuação integral (BOSI, 2007).

Ao analisar a prevalência de valoração às atividades de sala de aula em detrimento da pesquisa e extensão, fica evidente que as primeiras têm prioridade em relação ao trabalho docente, explicitando a secundarização das atividades de pesquisa e extensão, contrariando os princípios do tripé universitário, elementar ao trabalho nesse segmento da educação. As alterações no trabalho docente são expressas, também, por processos de precarização e mercantilização das condições de trabalho dos docentes (CHAVES; GUIMARÃES, 2011).

A GED estabeleceu um sistema em que o docente ficava refém dessa gratificação para aumentar seu salário; criou a competição entre os pares, pois “[...] para obter os pontos, a disputa por horas era tão intensa que, independentemente de sua especialidade, o docente queria pegar qualquer aula para pontuar” (LISBOA, 2013, p.38). O movimento docente organizado conseguiu “derrubar” a GED. No entanto, a meritocracia se consolida a partir de regulamentações desencadeadas pela Lei 12.772/2012, que estabelecem pontuações e avaliações quantitativas para a progressão e promoção funcionais, visando “beneficiar” o professor por seus méritos individuais.

Essa forma de gratificação exclusiva para os docentes do MS permaneceu, atribuindo um caráter desigual aos dois seguimentos. Após dois anos, por meio da Medida Provisória 2.020/2000 e posterior estabelecimento em Lei, sob o número 10.187/2001, foi estabelecida a Gratificação de Incentivo à Docência (GID) para os

docentes EBTT¹⁵. Contudo, mantiveram-se os mesmos parâmetros da GED, como apontados por Leher e Motta (2014, p.71):

Neste conjunto de medidas também foi criada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), em 1998, inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total. Com a nova gratificação, parte substantiva da remuneração do professor passou a depender de sua “produtividade” individual. Criada “como instrumento indutor de transformações das práticas docentes”, ela estabeleceu que o valor da gratificação recebido pelos docentes dependeria de um sistema de pontuação que estabeleceria parâmetros para a avaliação da prática docente e conformaria uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário.

O predomínio do pensamento neoliberal é evidente nas concepções sobre o trabalho docente presente no desenvolvimento da carreira ou quando as condições de trabalho são diretamente associadas à “meritocracia” – aos aspectos de um beneficiamento individualizado. Tal concepção está impregnada pelo produtivismo que ocorre fundamentado nas regulamentações que estabelecem tabelas de pontuações para cada ação do docente, vinculando-as à conquista de benefícios, como constatado no Anexo I, da Resolução nº 4.685/2016/CONSEPE/UFPA.

Sob essa concepção, a carreira e o trabalho docente reforçam o “individualismo” e a “meritocracia”, já que defende que o “sucesso” e o “benefício” são alcançados de acordo com a produtividade de cada pessoa.

Assim, o *laissez-faire*¹⁶, tão difundido pelo liberalismo, é, nessa conjuntura, a responsabilização unicamente do professor pelo desenvolvimento da carreira no trabalho, não levando em consideração outros determinantes, como as condições objetivas que perpassam a sua atuação, tais como: o acesso a materiais didáticos e a cursos de formação continuada, quantidade de alunos por sala de aula, boas condições físicas do local de trabalho, entre outros.

O Estado, no liberalismo, segundo Locke (1972) e Smith (1988), configura-se apenas como regulador das políticas públicas relacionadas ao andamento da vida em sociedade. Os autores defendem uma interferência mínima do Estado,

¹⁵ Usaremos a terminologia *EBTT* ao longo do texto, mesmo para períodos históricos anteriores, uma vez que carreira foi estabelecida apenas, em 2008, com a Lei 11.784.

¹⁶ Expressão-símbolo do liberalismo econômico: o mercado deve funcionar livremente, sem interferência.

principalmente nos assuntos econômicos, deixando livre ao mercado esse aspecto, o que se torna base para a consolidação e a ampliação da sociedade capitalista, já que a livre concorrência e a defesa da propriedade privada são seus pilares. O Estado, todavia, seria o garantidor das liberdades individuais para manter o patrimônio.

Com o advento dos governos Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) essas marcas seguiram se readequando às conjunturas de retirada de direitos e manobras para ressignificação dos serviços públicos.

A criação da Rede Federal de Educação Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e formalizada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), no bojo da criação dos Institutos Federais de Educação (IF). Contraditoriamente, amplia a oferta de educação, especialmente técnica e tecnológica, contudo, com caráter de atendimento eminentemente do mercado de trabalho, cuja exigência em grande parte é de nível básico ou médio de formação, afastada, ainda, essa formação do caráter propedêutico mais amplo e crítico.

Essa nova realidade, criação dos IFs, trouxe a necessidade de contratação de profissionais, uma vez que, com essa expansão e/ou nova configuração os *campi* deveriam ofertar cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia, e a carreira existente mantinha a já obsoleta nomenclatura de professores de 1º e 2º graus, além daqueles da carreira do magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos de licenciaturas, de formação de tecnólogos e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. A solução foi criar a carreira que englobava o ensino básico, o técnico e o tecnológico.

Assim, é instituída a carreira EBTT, em consonância com a criação dos Institutos Federais, que atenderiam às demandas da educação básica, técnica e tecnológica. Tendo em vista esse fator, foi necessário um processo de readequação da carreira, até então nomeada de Magistério de 1º e 2º Graus, o que já estava em defasagem desde a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, que alterou tal nomenclatura. Assim, foi proposto um reenquadramento aos docentes na ativa para a nova carreira.

A reestruturação que dá origem à carreira EBTT ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que, dentre outras medidas, estabeleceu, também, a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGPE) e do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; composto pelas carreiras de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus, de tal modo que os profissionais ocupantes desses cargos receberam a orientação de migrarem espontaneamente para a nova Carreira de Magistério do EBTT, ou poderiam ficar numa carreira que seria extinta ou estagnada. Essa migração iria corrigir a incongruência devido à transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), surgindo a necessidade de duas carreiras de magistério federal atuarem dentro da mesma instituição, a de magistério de 1º e 2º Graus e a de Magistério Superior.

Quadro 5 – COMPARAÇÃO ENTRE A CARREIRA EBTT ANTES E DEPOIS DA LEI 12.772/2012.

| MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO | | | |
|---|--------------|----------------------|----------------|
| SITUAÇÃO ATUAL | | SITUAÇÃO NOVA | |
| CLASSE | NÍVEL | NÍVEL | CLASSE |
| | | 1 | Titular |
| D V | 3 | 4 | D IV |
| | 2 | 3 | |
| | 1 | 2 | |
| D IV | S | 1 | |
| D III | 4 | 4 | D III |
| | 3 | 3 | |
| | 2 | 2 | |
| | 1 | 1 | |
| D II | 4 | 2 | D II |
| | 3 | | |
| | 2 | 1 | |
| | 1 | | |
| D I | 4 | 2 | D I |
| | 3 | | |
| | 2 | 1 | |
| | 1 | | |

Fonte: PROGEP/UFPA, 2017

O quadro acima apresenta a estrutura da carreira, antes e depois dos marcos regulatórios mencionados, sendo, atualmente, composta pelas classes: D I, D II, D III, D IV e Professor Titular. O ingresso na carreira se dá por concursos de provas e títulos, e o ingressante inicia no nível 1, da Classe D I.

As classes mantiveram a mesma designação “D”, no entanto, foi suprimida a classe “D V” e criada a Classe Professor Titular EBTT, que possui regulamentação própria de acordo com cada instituição, resguardados os critérios básicos estabelecidos em Lei. Também os níveis foram redimensionados, passando as Classes “D I” e “D II” para apenas dois níveis, apresentando um prejuízo no sentido de que a primeira progressão se dava após os primeiros 18 (dezoito) meses de carreira, e passou a ocorrer com 24 (vinte e quatro) meses; ou seja, formalizado o seu ingresso, o docente só progride na carreira passados dois anos que irão se somar ao cumprimento dos demais critérios, entre os quais ser aprovado em avaliação de desempenho.

A aceleração da promoção só é possível depois de realizada a avaliação de estágio probatório, que ocorrerá após três anos de efetivo exercício de suas funções no cargo, o que muda significativamente os efeitos da lei anterior, segundo a qual era permitida a aceleração de progressão desde o ingresso do docente na carreira.

Em relação a esses processos de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção funcionais, a regulamentação geral foi estabelecida pelo Ministério da Educação, pela Portaria Nº 554, de 20 de Junho de 2013 (BRASIL, 2013). Nesse documento, foi regulamentado o previsto no capítulo III, da Lei Nº 12.772/2012 que, em linhas gerais, apresenta diretrizes que devem abranger as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, devendo, cada unidade e subunidade, ou o setor competente no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino, estabelecer os procedimentos do referido processo.

O caráter de readequação e reformulação, com o foco em individualidades, é percebido na nova estruturação, que é aprofundada por meio da Lei da carreira, a 12.772/2012, e a instituição da gratificação pelo mérito pessoal traduz tal perspectiva. No caso EBTT, é evidenciada pelo Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), a ser apresentado no Capítulo 4, que trata da remuneração do plano de carreiras e cargos de magistério federal:

Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:

I - RSC-I;

II - RSC-II; e

III - RSC-III.

[...] (BRASIL, 2012).

Essa lei estabeleceu que cada IFE regulamentasse a concessão do RSC. A Universidade Federal do Pará tardou bastante em proceder a essa regulamentação e, somente após-três anos de sua promulgação, publica, em 6 de agosto de 2015, a Resolução nº 4.685. Nesse documento, percebe-se mais explicitamente o individualismo por meio do incentivo à meritocracia para a obtenção de benefícios financeiros.

Art. 2º Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18 da Lei n.12.772/2012. (UFPA, 2015).

O RSC é uma equivalência monetária com relação comparativa direta às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira dos docentes vinculados às Instituições Federais de Ensino: o docente comprova, por meio da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de especialista, mestre ou doutor na sua área de atuação.

Para a obtenção desse direito, é necessário que o professor some, no mínimo, 25 pontos, no RSC pretendido, e um total de 50 pontos, como expresso no artigo 18, da mesma Resolução, que dispõe:

Art. 18. Para que a solicitação de RSC seja deferida, o candidato deverá atingir, no mínimo, 50 (cinquenta) pontos, dos quais pelo menos 25 (vinte e cinco) devem ser obtidos no nível do RSC pleiteado, além de

receber parecer favorável de, no mínimo, um membro da Comissão Especial". (UFPA, 2015).

Essa nova regulação aponta significativas mudanças para a carreira do docente EBTT e, por conseguinte, as suas condições de trabalho. Fato que poderá resultar em reestruturação do trabalho docente, principalmente, no que se refere à capacitação pela via de cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, tendo em vista que o docente adquiriu o direito ao recebimento da RT equivalente sem a obtenção dos títulos de especialista, mestre ou doutor.

É fundamental entender que esse mecanismo não resulta na ascensão na carreira por promoção ou progressão funcional: o docente permanecerá no mesmo nível e classe após a concessão do RSC, ainda que a Lei nº 12.772/2012, em seu artigo 14, estabeleça:

Art. 14. A partir da instituição do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, o desenvolvimento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorrerá mediante progressão funcional e promoção, na forma disposta nesta Lei.

§ 1º Para os fins do disposto no caput, progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, na forma desta Lei. (BRASIL, 2012).

Assim, com o RSC, o docente irá receber uma RT equivalente, de acordo com o parágrafo 2º, do artigo 18, da mesma Lei, porém, não será promovido para a classe imediatamente superior à que se encontra, pois esta possui, como pré-requisito, a titulação correspondente.

Art. 18. [...].

§2º- A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, **exclusivamente para fins de percepção da RT**, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (BRASIL, 2012. Grifos nossos).

A capacitação por meio de pós-graduação é reconhecida como um processo de formação continuada pela própria Lei supracitada, que incorpora os períodos de afastamento para esse fim como tempo de serviço, sendo eles contabilizados para efeitos de promoção e progressão e funcionais. Contudo, somente com o RSC não é possível chegar ao topo da carreira, à classe de Titular, pois um dos critérios é ter o título de doutor, de acordo com o que estabelece o parágrafo 3º, do artigo 14, dessa Lei, que dispõe:

Art. 14. [...];

[...]

§3º A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições:

I – [...]

II – [...]

III – [...]

IV- para a Classe Titular:

a) possuir o título de doutor;

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita. (BRASIL, 2012).

A titulação continua, também, como exigência para submissões a diversos editais de incentivo à realização de projetos de pesquisas e extensão das agências de fomento internas e externas às universidades. Observa-se que o RSC não titula o docente; apenas, tem efeito na sua remuneração por meio de uma gratificação intitulada RT, ou seja, o docente não poderá concorrer aos editais de pesquisa e de extensão, permanecendo nas atividades apenas de ensino.

Nesse sentido, é importante observar que a titulação vincula-se à perspectiva de valorização do profissional e de seus processos de formação.

Valorização do professor de acordo com a sua titulação/formação, desde o início da carreira: a remuneração do professor de acordo com a sua titulação é um direito desde o início da sua carreira. Muitos

concursos públicos exigem o nível médio ou superior como o mínimo para ingressar na carreira. Entretanto, os que ingressam com titulação maior somente avançam na carreira após a passagem pelo estágio probatório, o que acaba desestimulando a permanência na profissão. Há que se ter clara a diferença entre estabilidade e efetividade, pois a primeira é a garantia constitucional de permanência no serviço público, outorgada à pessoa que foi nomeada em caráter efetivo, após ter ultrapassado o estágio probatório de três anos. A efetividade corresponde à situação de quem foi aprovado em concurso público, pressupondo uma situação de permanência na carreira. Sendo assim, todo profissional efetivo tem direito a receber um vencimento de acordo com a formação, embora não possa sair do primeiro nível do plano de carreira até que finde o estágio probatório. (MASSON, 2016. p. 11).

A autora destaca que, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação, ainda que exista regulamentação federal com força de Lei para a organização dos planos de carreira dos professores, essa se dá de forma diversificada, dificultando o reconhecimento de parâmetros mínimos indispensáveis para a carreira docente e a garantia de uma adequada valorização dos professores.

A carreira docente, de forma ampla, é pouco atrativa, há fatores que têm colaborado para a falta de motivação para o ingresso e a permanência na profissão. Maués e Camargo (2014, p. 89) argumentam que a falta de valorização do magistério tem relação com a baixa remuneração, além de demais condições objetivas para a realização do trabalho docente, fatores que promovem uma baixa atratividade para a docência:

A superação do caráter emergencial dos cursos de formação de professores que perdura desde a década de 1970 não pode ser analisada se tomarmos em consideração apenas o processo de expansão do ensino superior brasileiro. Fica cada vez mais evidente que as políticas de formação de professores precisam ser articuladas às de valorização do trabalhador docente. O que se observa é que não há garantia de que a formação ocorra efetivamente nas áreas de atuação demandadas, nem que o professor qualificado vá de fato atuar na carreira docente face à baixa atratividade em termos salariais que o campo educacional oferece, aliado ao fato de que as redes de ensino não oferecem uma carreira docente que permita ao professor uma continuidade em seus propósitos.

A estruturação de planos de carreira docente é um ponto nodal no que concerne à valorização da educação no país. Esse fator possui relação direta com

as condições de permanência na carreira e, por conseguinte, nos projetos pessoais na profissão, atualmente com pouco prestígio social no país. Tais fatores, também, impactam nas concepções do trabalho docente, uma vez que sua execução recebe influências diretas das políticas de valorização da carreira, inclusive no cenário internacional, como vai-se demonstrar na subseção a seguir.

3.3 CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL: ANÁLISE COMPARATIVA COM A CARREIRA DOCENTE BRASILEIRA

Os estudos voltados para a carreira docente, no Brasil, juntamente com a experiência da realização das disciplinas durante o curso de doutorado e o doutorado sanduiche/doutoramento intercalar, empreendido no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, sob a orientação de Belmiro Gil Cabrito, no período do estágio doutoral, entre 1º de setembro de 2018 e 31 de março de 2019, proporcionaram uma visão abrangente sobre o tema. A articulação das políticas diante do contexto da carreira, da formação e do trabalho docentes tem caráter internacional e é orquestrada em conjunto, visando à manutenção do sistema do capital.

Durante a estadia no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, participamos de uma variedade de atividades acadêmico-culturais que foram de grande importância para a nossa formação enquanto pesquisadora, assim como para nosso crescimento pessoal e profissional.

Visitamos e estudamos os sindicatos dos trabalhadores em educação de Portugal, o que possibilitou uma vivência sobre a resistência às políticas de retirada de direitos do trabalhador docente. Foi possível dialogar com professores que atuam no movimento sindical e que organizam a categoria para enfrentar o processo de precarização e a desvalorização da carreira do magistério, evidenciando que as políticas de austeridade estão presentes nos diversos países e que o projeto de superação da crise do capitalismo é geral.

Observamos as semelhanças e diferenças entre os dois países, Brasil e Portugal, resguardando as singularidades dos processos históricos, o que passamos a apresentar nesta subseção.

Para comparar as carreiras docentes e avaliar a valorização dos professores, nos dois países, que possuem distinções geográficas, sociais e políticas, é necessário frisar que a questão é importante, porque há diferenças no que diz respeito às ofertas educativas e respectivas carreiras, decorrentes, entre outros fatores, do fato de Portugal ser um Estado Unitário e o Brasil ser um Estado Federado.

Assim, o fato de o Brasil ser um Estado Federado explica que existam “diversas” carreiras docentes para iguais níveis de ensino; basta pensar que existem sistemas municipais, estaduais e federal de educação. Já no caso português, existe uma única carreira docente para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, o que corresponde, no Brasil, à educação básica.

Decidiu-se, portanto, em proximidade com o objeto de estudo, considerar a carreira EBTT como parâmetro comparativo, uma vez que essa carreira, por ser ligada ao sistema de ensino federal, possui regulamentação nacional. Assim, a exemplo de Portugal, cuja regulamentação vale para o território nacional, a carreira EBTT também possui regulamentação que é válida em todo o território nacional brasileiro nos estabelecimentos federais de educação básica, além das escolas técnicas e tecnológicas.

3.3.1 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS: CARREIRAS DOCENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL

A educação regular brasileira é composta pela oferta de educação básica, técnica, tecnológica e superior. Como vimos anteriormente, as carreiras dos docentes organizam-se de forma diferenciada na educação básica pública, no país, em seu contexto geral, quais sejam: Magistério do Ensino Básico, nos estados e municípios, e magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Este último foi utilizado na comparação entre Brasil e Portugal, por ser aquele o objeto dessa tese, juntamente com o fato de ter uma regulamentação nacional, como é o caso do país europeu.

A Lei nº 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo – é a principal e regula o sistema educativo português, além de suas posteriores alterações, e assegura os princípios gerais da carreira docente, em Portugal. Em seu artigo 39, estabelece:

Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação

1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. (PORTUGAL, 2005).

O foco da análise é a comparação entre a organização estrutural das carreiras docentes no Brasil, em especial a carreira do EBTT, e a carreira docente em Portugal, com o objetivo de apresentar as concepções de carreira docente nos dois países.

Nesse sentido, os parâmetros comparativos foram extraídos das legislações vigentes nos dois países. No caso brasileiro, as leis específicas da carreira EBTT, as Leis nº 12.772/2012 e nº 11.784/2008, assim como a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que contempla toda a carreira docente da educação básica pública, no Brasil, e, especificamente, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que foi sancionada, em 2008, sob nº 11.738. E, no caso português, a Lei nº 46/1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo – e suas posteriores alterações.

No caso do Magistério de EBTT, que representa uma quantidade de oferta pequena em relação à educação básica pública, sua organização se diferencia por ter parâmetros de regulamentação próprios e relacionados com o sistema federal de ensino, previstos na Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata da reestruturação da carreira dos docentes das Instituições Federais de Ensino.

**Quadro 6 – ESTRUTURA DA CARREIRA EBTT DE ACORDO COM CLASSE E O NÍVEL.
Lei 12.772/2012**

| CARGO | CLASSE | NÍVEL |
|-------------|---------|-------|
| PROFESSOR/A | Titular | Único |
| | D IV | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | D III | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | D II | 2 |
| | | 1 |
| | D I | 2 |
| | | 1 |

Fonte: BRASIL, 2012.

A carreira docente do EBTT possui cinco classes e 13 (treze) níveis. As classes se relacionam com a formação docente em nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*; ou seja, as promoções funcionais pelas titulações de especialização, mestrado ou doutorado. Os níveis se referem ao tempo de trabalho do professor; as progressões funcionais por tempo de serviço. Esses dois fatores possuem incidência direta na remuneração docente, pois, uma vez progredindo ou sendo promovido na carreira, o rendimento é elevado com percentuais relativos a cada classe e nível que incidem no salário base.

Em Portugal, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, com obrigatoriedade até os 18 anos de idade. A Lei nº 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo – é a principal e regula o sistema educativo português, além de suas posteriores alterações. A coordenação política do sistema educativo é realizada pelo Ministério da Educação, sendo permitida a criação de escolas particulares e cooperativas. Como princípio geral desse sistema, é definido que ele deve responder às necessidades resultantes da realidade social.

A educação obrigatória, em Portugal, é de 12 anos, e compreende o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos, que duram quatro, dois e três anos, respectivamente). O 1º ano começa aos seis anos de idade. O ensino secundário é composto pelos 10º, 11º e 12º anos e termina com os estudantes com 18 anos. Além disso, existe a Educação de Infância, dos três aos cinco anos, sendo, atualmente, obrigatório o pré-primário, que ocorre aos cinco anos, e tendencialmente vai ser obrigatória toda a educação de infância, no país. Já no Brasil, a educação obrigatória se concentra no ensino fundamental de nove anos, que contempla crianças a partir de seis anos de idade. A educação infantil e o ensino médio não são obrigatórios.

No que concerne à carreira docente, existe uma vasta legislação que regulamenta desde o ingresso às formas de promoção ao longo do exercício profissional.

Quadro 7 – INSTRUMENTOS LEGAIS DA CARREIRA DOCENTE EM PORTUGAL – 1990-2016

| Os documentos legais de âmbito geral | | Ementa |
|--------------------------------------|---------------------|--|
| LEIS | Nº 84/2015 | Primeira alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, consagrando a meia jornada como nova modalidade de horário de trabalho. |
| | Nº 23/2009 | Consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional |
| | Nº 12-A-2008 | Estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas. |
| PORTARIAS | Nº 321/2013 | Segunda alteração à Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. |
| | Nº 343/2008, | Fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica |

[Continua]

[Quadro 7 – Continuação]

| | | |
|---|----------------------|--|
| | Nº344/2008 | Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação |
| | Nº345/2008 | Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário |
| DECRETOS- LEGISLATIVO REGIONAL | Nº 25/2015/A, | Altera o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores. |
| DECRETOS-LEI | Nº 41/2012, | Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. |
| | Nº 75/2010 | Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. |
| | Nº 270/2009 | Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho. |
| | Nº 15/2007 | <i>Estatuto da Carreira Docente</i> – Sétima* alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro |
| | N.º 1/98 | Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril |
| | Nº139A/90 | Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário |

[Continua]

[Quadro 7 – Continuação]

| | | |
|---|------------------------|--|
| DECRETO REGULAMENTAR | Nº3/2008 | Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário |
| DECLARAÇÃO DE RECTIFICAÇÃO | Nº 84/2009 | Rectifica o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, do Ministério da Educação, que procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 190, de 30 de Setembro de 2009. |
| DESPACHOS | Nº 15248-A/2010 | Procedimentos concursais. |
| | Nº 9744/2009, | Reduções da componente lectiva pelo exercício dos cargos previstos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Revogado |
| | Nº 21666/2009, | Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente. |
| RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA | Nº 108/2009 | Recomenda que, no âmbito do processo negocial em curso e no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de «Professor» e «Professor titular» e seja concretizado um novo regime de avaliação do desempenho dos docentes. |
| RECOMENDAÇÃO | Nº 1/2016 | Educação - Conselho Nacional de Educação - Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. |

*As demais alterações não são apresentadas no quadro devido a não terem sido consideradas relevantes ao estudo desenvolvido.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A carreira docente, em Portugal, é regida, portanto, pelo Decreto-lei Nº139A/90 e suas posteriores alterações. Esse texto legal institui o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Como apresentado no quadro, passou por 11 alterações desde a sua aprovação, em 28 de Abril de 1990, sendo a mais recente, em 2012, por meio do Decreto-lei n.º 41/2012.

De acordo com essa legislação, há três maneiras de ingressar na carreira docente, em Portugal. Uma delas é por meio de concurso anual. A outra ocorre por meio de concursos regionais, e a última se dá mediante concursos locais que recebem o nome de Bolsa de Contratação Local (BCL). Uma exigência a todos os candidatos à docência, independentemente do tipo de concurso a que se candidatam, é que tenham uma licenciatura na área científica de ensino (curso superior com a duração de três anos) e um mestrado de âmbito pedagógico e didático na área de docência (com a duração de dois anos).

Os requisitos estão descritos no Decreto-Lei Nº 41/2012, entre os quais, os transcritos abaixo:

Artigo 2.º Âmbito pessoal A prova de avaliação de conhecimentos e competências destina-se a quem, sendo detentor de uma habilitação profissional para a docência, pretenda candidatar-se ao exercício de funções docentes num dos grupos de recrutamento previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação.

CAPÍTULO II Da prova

Artigo 3.º Objectivo A prova de avaliação de conhecimentos e competências visa demonstrar o domínio de conhecimentos e competências exigidos para o exercício da função docente na especialidade de uma área de docência.

Artigo 4.º Natureza A prova de avaliação de conhecimentos e competências é nacional e composta por duas ou três componentes que se realizam separadamente, cada uma das quais numa só chamada e em calendário a fixar por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação. (PORTUGAL, 2012).

Ao ser aprovado em concurso público nacional, os professores irão compor o quadro efetivo da rede pública, e sua carreira estará organizada em 10 escalões e 10 índices, onde podem ascender nos tempos de quatro ou dois anos.

Figura 1 – ESTRUTURA DA CARREIRA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL

| Escalões | 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º | 8.º | 9.º | 10.º |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Índice | 167 | 188 | 205 | 218 | 235 | 245 | 272 | 299 | 340 | 370 |
| Módulos de tempo de serviço | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | |

Fonte: <https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/>
Acesso em 17 jan. 2019

O ingresso por meio de concurso público é um destaque em ambos os países. As carreiras estudadas possuem processo seletivo rigoroso, com exigência de requisitos inerentes ao processo de formação inicial e de pós-graduação.

No Brasil, porém, admitem-se docentes com formação inicial em nível de graduação, e, excepcionalmente, segundo o artigo 62, da Lei 9.394/1996 (LDB), apenas com a formação de ensino médio, modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Em Portugal, há a exigência do título de mestre, após a licenciatura de três anos, na área específica em que se dará a docência. Constatou-se, também, que as formas de progressão e promoção possuem relação direta com tempo de serviço e, como consequência, os docentes recebem aumento no salário. Ou seja, para garantir o aumento da remuneração, o docente deverá passar por processos de formação continuada, seja em serviço ou em nível de pós-graduação, bem como o acúmulo do tempo de atuação.

Diante do conjunto de regulamentações, é possível inferir que o trabalho docente está condicionado, em grande medida, aos processos que balizam sua formação e carreira, uma vez que são essas as características que ditam o perfil do docente. No entanto, esses fatores, isoladamente, não dão conta da complexidade

da atuação do profissional da educação que está imersa num contexto que envolve o conjunto das políticas educacionais.

Dessa forma, as condições de trabalho, entre as quais a remuneração, as estruturas físicas dos ambientes de trabalho, o acesso à formação continuada, o lazer e a cultura são fatores que colaboram para a constituição do profissional docente.

Também, é possível afirmar que o conjunto de documentos legais precisam ser amplamente divulgados e apropriados em seus conteúdos pelos professores para que, conhecendo a regulamentação de suas carreiras, possam fazer uso de seus direitos e se organizar, como categoria, para reivindicar o cumprimento das leis que afirmam categoricamente a valorização do magistério.

Em relação ao trabalho docente em Portugal, Barroso (2016) afirma que, no período entre 1994 e 2014, houve uma produção normativa orientada principalmente para as questões do currículo, da administração e da gestão e, fundamentalmente, para a regulação do trabalho docente por meio das avaliações em larga escala. As modificações salientadas pelo autor são apresentadas no trecho a seguir.

Os salários dos professores são reduzidos; o número de alunos por turma aumenta; a profissão torna-se mais precária; a progressão na carreira suspensa. Quebra-se, assim a aliança burocrático-profissional, entre o estado e os professores, que fora, até então, o principal alicerce das políticas educativas. Os professores são desvalorizados profissionalmente e tornam-se alvo de críticas da administração e da comunicação social, por aquilo que é considerado como sendo a defesa dos interesses corporativos. (BARROSO, 2016, p. 8).

O autor acrescenta que os professores passam da perspectiva de um profissional reflexivo para aquele que trabalha em função dos exames, sem autonomia alguma em relação ao seu trabalho.

O professor passa a “trabalhar para os exames” e de “profissional reflexivo” com margem própria de ajustamento curricular, transforma-se num “explicador dos exames-modelo”. Ao mesmo tempo (e testemunho da hibridiz da regulação estatal) a formação inicial de todos os educadores e professores passa o nível do mestrado. (BARROSO, 2016, p. 9).

Sobre a formação docente, existe uma relação direta com a carreira, seja no Brasil, seja em Portugal. Ambos os países possuem a exigência básica de formação superior. Todavia, em Portugal, após a Declaração de Bolonha¹⁷, exige-se o título de mestre para o ingresso na carreira. Para ascender e contar com ganhos remuneratórios, os docentes precisam aliar tempo e formação, seja em cursos de pós-graduação ou em formação continuada.

Segundo Barroso (2009), a década de 70, do século XX, marcou um processo de recomposição do papel do Estado na educação. Em muitos países, nomeadamente em Portugal, chamada por ele de “nova gestão pública”, tinha como principais características “a adoção de medidas de desconcentração e de descentralização administrativa, a introdução de novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, o reforço de uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público”. (BARROSO, 2009. p. 14).

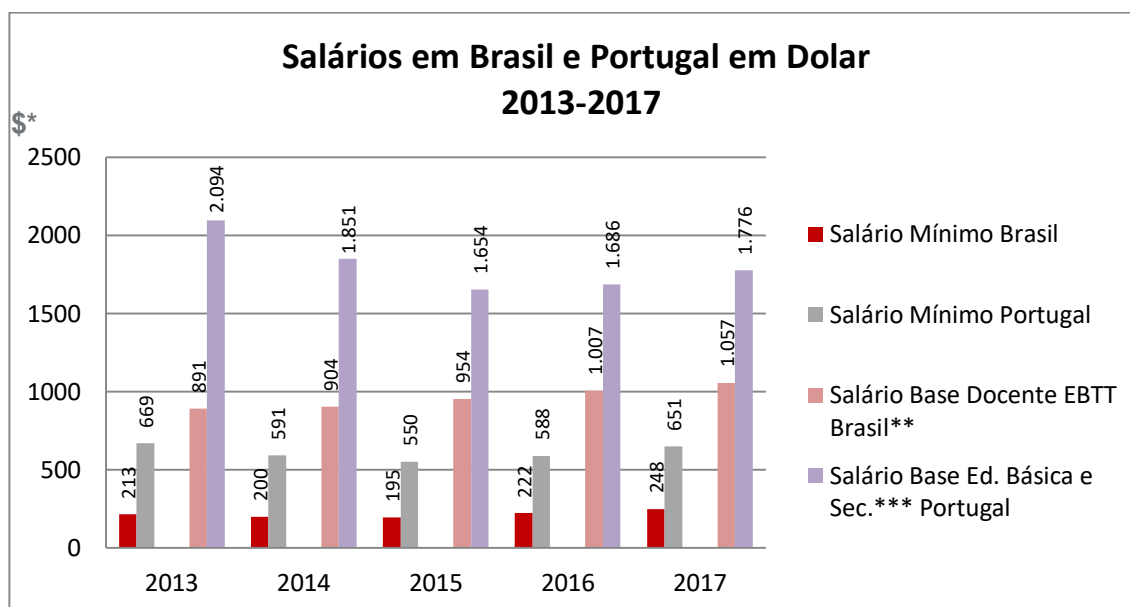
No Brasil, estados e municípios têm autonomia para organizar a carreira docente por meio de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), que possuem regulamentação própria com o estabelecimento de um piso salarial mínimo, garantido por meio da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que foi sancionada, em 2008, sob nº 11.738. A partir dessa lei, o padrão salarial não deve ser inferior ao publicado pelo governo federal, por meio de decretos.

Para avaliar-se a forma como, em cada país, se valoriza a docência, em termos monetários, decidiu-se comparar o salário dos docentes em início de carreira em mesmas condições de formação (mestrado) dos dois países com os respectivos salários mínimos. Usamos esses indicadores como reveladores de uma visão geral da remuneração docente em face do mundo do trabalho assalariado.

Assim, o Gráfico 1, a seguir, apresenta os valores do salário dos docentes do ensino básico e secundário, em Portugal, e dos docentes EBTT, no Brasil, em início de carreira com mesma carga horária e titulação. Apresentam-se, também, os salários mínimos de cada país. Os valores originais da moeda de cada país (real e euro) foram convertidos em dólar com o intuito de possibilitar a comparação dos valores que se apresentam.

¹⁷ Declaração de Bolonha. Ver: DAVID, Fátima; ABREU, Rute. Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. **Universo Contábil**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 139-155, out. 2009. ISSN 1809-3337. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1532>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Gráfico 1 – SALÁRIOS MENSAIS. BRASIL E PORTUGAL (em Dólar). 2013-2017



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de: <https://www.pordata.pt/Portugal> e <http://portal.utfpr.edu.br/> e <https://ww2.ibge.gov.br> Acesso em: 18 nov. 2018.

* Valores aproximados, convertidos utilizando a taxa de câmbio do dia 30/10/2019.

** Salário Base em início de carreira com mestrado, regime 40 horas.

*** Salário 1º Escalão.

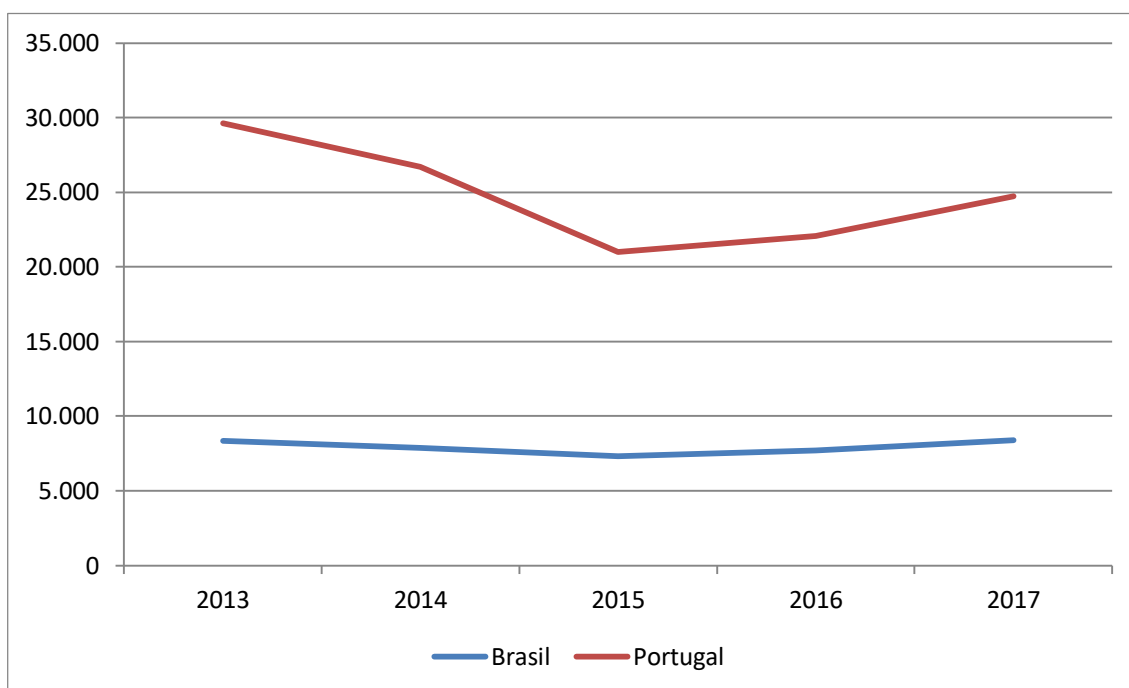
No período estudado, os vencimentos dos docentes, em Portugal, esteve ‘congelado’ em seus valores em euros (€1.518,00); contudo é observada sua desvalorização quando transformado em dólar, tendo sua maior baixa, em 2015, em razão da valorização do dólar face ao euro. Independentemente dessa situação, o fato de o salário dos docentes, em Portugal, terem se mantido constantes, não acompanhando as alterações inflacionárias do período¹⁸, assistiu-se à perda do poder de compra desses profissionais o que impacta potencialmente em sua qualidade de vida.

É interessante perceber que o salário dos docentes EBTT, objeto da comparação do estudo, é acentuadamente inferior ao salário dos docentes em igualdade de situação no país português. Embora tenha passado por aumentos percentuais ao longo desses anos analisados, a carreira federal brasileira não obteve uma aproximação efetiva aos salários portugueses.

¹⁸ Informação disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal>. Acesso em: 18 nov. 2018.

A análise dos dados do Gráfico 1 permite, também, inferir que o salário mínimo, no Brasil, durante o período investigado, corresponde a menos da metade do salário mínimo em Portugal, fato que resulta da própria realidade econômica de cada país e que o indicador PIB *per capita* também evidencia. Observe-se o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – PIB *PER CAPITA* BRASIL E PORTUGAL (em dolar*). 2013 –2017.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis em: <https://www.pordata.pt/Portugal>, <http://portal.utfpr.edu.br/> e <https://ww2.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2018.

* Valores aproximados, atualizados utilizando a taxa de câmbio do dia 30/10/2019.

Os dados do Gráfico 2 mostram que o PIB *per capita* brasileiro é bastante inferior ao português, explicando, até certo ponto, por um lado, por que razão o salário mínimo português é muito superior ao brasileiro e, por outro, por que razão o salário de um docente em início de carreira, em Portugal, é superior ao de um professor EBTT, em igualdade de condições. De qualquer modo, em comparação com os salários mínimos, nos dois países, o salário dos professores é superior em ambos.

Ainda em termos comparativos, verifica-se que a valorização da carreira docente não tem sido igual nos dois países. No caso português, o salário dos docentes (como de todos os trabalhadores do Estado) esteve congelado, enquanto os salários dos docentes EBTT passaram por reajuste, no período, entre 4,5% e 5,5% no salário base. Essa situação revela que, nos últimos anos, a carreira docente, no Brasil, foi mais valorizada do que a carreira docente em Portugal, ainda que em termos de números absolutos, o que não significa, na prática, aumento do rendimento, pois não corrige os índices inflacionários no país.

O congelamento dos salários dos docentes portugueses se deu em razão da crise financeira que atingiu o país, intensificada a partir de 2008, tendo o governo português encetado uma série de medidas de superação daquela crise, entre as quais o congelamento dos salários da função pública e a não contagem do tempo de serviço entre 2011 e 2018. Aliás, a reposição integral do tempo de serviço, para efeitos de progressão e promoção na carreira e para a aposentadoria, tem sido a principal bandeira de luta dos docentes, nos últimos anos, o que implica reivindicar um ajustamento salarial decorrente das promoções que teriam acontecido se não houvesse o congelamento da carreira.

Segundo dados da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), a maioria dos docentes em Portugal está entre o 3º e o 6º escalão, fatores provocados pela estagnação das progressões, que deixam os docentes na fase mediana da carreira e sem reajuste. (FENPROF, 2019).

Todavia, e apesar da valorização relativa da carreira docente, no Brasil, expressa pelo conjunto de legislações e reajuste salarial, a faixa remuneratória dos professores em Portugal é bastante superior à dos docentes brasileiros, quando tomamos por padrão de comparação o salário mínimo de cada país. De fato, se considerarmos que o salário mínimo funciona como um termômetro do nível de vida de um país, podemos perceber qual das carreiras se encontra mais valorizada determinando o número de salários mínimos que vale o salário de um professor em Portugal e no Brasil.

Tabela 1 – NÚMERO DE SALÁRIOS MÍNIMOS EQUIVALENTE AO SALÁRIO DE PROFESSOR NO INÍCIO DA CARREIRA. PORTUGAL E BRASIL. 2013–2017.

| PERÍODO | PORTUGAL | BRASIL |
|--------------|------------------------|------------------------|
| | Nº de Salários Mínimos | Nº de Salários Mínimos |
| 2013 | 3,8 | 4,0 |
| 2014 | 3,8 | 3,8 |
| 2015 | 3,7 | 3,5 |
| 2016 | 3,7 | 3,3 |
| 2017 | 3,7 | 3,3 |
| Média | 3,8 | 3,5 |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis em: <https://www.pordata.pt/Portugal>; <http://portal.utfpr.edu.br/> e <https://ww2.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2018

* Utiliza-se esse escalão por ser a equivalência do início de carreira em Portugal, após reformas no Estatuto da Carreira Docente.

Dos valores da Tabela 1, acima, podemos concluir que, apesar da valorização recente da carreira dos professores, no Brasil, expresso no processo de regulamentações e no aumento da remuneração em números absolutos, o seu poder de compra é mais baixo do que o de seus colegas portugueses. Observa-se, inclusive, no caso dos salários dos professores EBTT, um “achatamento”, uma vez que, contraditoriamente, seus valores passaram a representar um decréscimo em relação ao salário mínimo do país.

Essa diferença no “valor” do trabalho do professor nos dois países, medida em número de salários mínimos, é, também, perceptível quando se relaciona o salário dos professores com o PIB *per capita* de cada país. Para aferir as diferenças entre a capacidade aquisitiva dos professores, no Brasil e em Portugal, utilizou-se, acima, o número de salários mínimos que o salário do professor vale em cada país. Esse “indicador” dá-nos uma boa aproximação do que pretendemos saber, porque relaciona o que os docentes ganham com um valor que, em cada país, representa o mínimo monetário abaixo do qual os indivíduos se encontram numa situação de pobreza.

Tabela 2 – COMPARAÇÃO ENTRE O PIB *PER CAPITA* TOTAL E O PERCENTUAL EQUIVALENTE AO SALÁRIO DE UM PROFESSOR NO INÍCIO DA CARREIRA. VALORES EM DOLAR. PORTUGAL E BRASIL. 2013-2017.

| PERÍODO | Portugal | | Brasil | |
|---------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| | PIB <i>PC</i> | % do PIB <i>PC</i> | PIB <i>PC</i> | % do PIB <i>PC</i> |
| 2013 | 29.624 | 7,0 | 8.357 | 10,0 |
| 2014 | 26.714 | 7,0 | 7.865 | 9,5 |
| 2015 | 20.992 | 7,7 | 7.303 | 9,4 |
| 2016 | 22.059 | 7,6 | 7.714 | 9,3 |
| 2017 | 24.724 | 7,5 | 8.400 | 9,6 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em: <https://www.pordata.pt/Portugal>; <http://portal.utfpr.edu.br/> e <https://ww2.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de nov. 2018

A comparação dos valores de cada país com o respectivo PIB *per capita* mostra que, percentualmente, o Brasil tem rendimento superior, porém o valor em números absolutos é muito inferior ao país português. Revela, também, a exemplo da comparação com o salário mínimo, que os salários dos docentes EBTT passaram, no período pesquisado, por uma desvalorização apresentada por sua retração em relação ao PIB *per capita*, com uma leve recuperação em 2017.

Em ambos os países é necessário fomentar o debate sobre carreira e formação docente e, mais especificamente, sobre as diretrizes que orientam a carreira dos professores, pois, embora a valorização dos profissionais do magistério seja estabelecida como um dos princípios educacionais nos marcos regulatórios dos dois países, a sua plena e efetiva valorização necessita ser garantida e ampliada para que a carreira estruturada seja um fator de contribuição para realização do trabalho docente, além de um marco na atratividade ao magistério.

A realidade econômica, geográfica, histórica e cultural dos dois países é bastante distinta; há fatores que devem ser considerados como mediações para a análise das carreiras docentes e, sobretudo, dos rendimentos e do processo de valorização do trabalho docente em seu conjunto.

Contudo, resguardando-se tais diferenças, a análise realizada evidencia, por um lado, a desvalorização gradual da carreira docente, em Portugal; contudo, por outro, o fato de a carreira docente, nesse país, ser, ainda assim, mais valorizada do que a brasileira, com um padrão remuneratório superior.

Nos dois países, o PIB *per capita* apresenta um processo de recuperação que não se refletiu diretamente nos rendimentos dos docentes. Em Portugal, devido ao congelamento, e, no Brasil, contraditoriamente, aos valores dessa relação com o salário docente EBTT, verificou-se um decréscimo, da mesma forma que na relação com a equivalência em salários mínimos.

Considerando-se o papel fundamental que a educação desempenha no desenvolvimento das sociedades, sobretudo na superação das desigualdades sociais existentes, é urgente, nos dois países, construir-se uma educação verdadeiramente equitativa a qual, sem a valorização dos docentes, não será possível.

Em busca de se reconhecerem os limites e possibilidades da carreira docente no magistério federal do EBTT, a próxima seção apresentará as características e especificidades desse segmento educacional.

4 O MAGISTÉRIO FEDERAL DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: AS PARTICULARIDADES DO SEGMENTO EDUCACIONAL QUE ENVOLVE A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.

*É preciso atrair violentamente a atenção
para o presente do modo como ele é,
se se quer transformá-lo.
Pessimismo da inteligência,
otimismo da vontade.*

Antônio Gramsci

Necessidade apontada pela epígrafe, esta seção tem o objetivo de apresentar as especificidades do magistério federal da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), no tempo presente, pois sua constituição é fruto do transcurso histórico e de todas as determinações provenientes dele.

A nomenclatura de EBTT foi instituída, a partir de 2008, com a Lei número 11.784, no contexto da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, geralmente chamados apenas institutos federais (IF), cuja proposta é a formação integral do educando por meio da educação propedêutica, ensino profissional e ensino superior. Essas instituições trouxeram, portanto, a dualidade histórica da educação profissional no Brasil: de um lado, a formação voltada para o atendimento exclusivo das demandas do mercado de trabalho; e, de outro, o ideário formativo para o mundo do trabalho de um sujeito autônomo e crítico de seus direitos e deveres (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

A educação pública, em todos os níveis e modalidades e em todas as esferas administrativas, não pertence à agenda de prioridade estatal. Especificamente, a educação básica, na esfera federal, passa a ser cada vez mais secundarizada nessa conjuntura. Condição essa aportada pelo próprio sistema federalista, no país, que tem sua organicidade voltada para a responsabilização dos estados e municípios com esse nível de ensino, proveniente da colaboração entre os entes federados,

inclusive, de descentralização administrativa do fundo público que o financia (AFFONSO, 1995. ABRUCIO, 2010).

Esse segmento educacional federal está presente da educação básica, compreendendo educação infantil, fundamental e médio, além de educação de jovens e adultos, até o ensino superior na modalidade tecnológica, em instituições que possuem características peculiares, que ofertam, de acordo com suas propostas pedagógicas, a educação básica, técnica e tecnológica. Estão distribuídos em colégios/escolas de aplicação de universidades federais, escolas/colégios militares, escolas de ensino técnico-profissionalizante, institutos federais de ensino e uma universidade tecnológica.

Para compreender esse contexto, é preciso entender o processo histórico da educação formal brasileira, que vem sendo pautado pela formação de mão de obra dentro das estruturas do capitalismo, como aponta Manacorda (2000) no trecho a seguir:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre instrução para poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, pois estas fases estão diretamente relacionadas às demandas sociais e ao processo de desenvolvimento do país dentro do modo de produção ao qual foi se inserindo. (MANACORDA, 2000, p. 356).

O mercado de trabalho, portanto, é o objetivo histórico dos processos educativos desenvolvidos nas instituições hoje denominadas do EBTT, que revelam uma divisão social classista, pois

O que se pode apurar da educação profissional no Brasil, no período tratado, é que tal se formou de maneira ainda incipiente, com suas raízes histórico-sociais calcadas no assistencialismo e no utilitarismo direcionado para uma formação prática, ou seja, não humanista, delimitando-se, também, no processo educacional formal brasileiro, a divisão por classes e uma dualidade estrutural, qual seja: o ensino profissional ou educação/trabalho para pobres, o ensino propedêutico e a formação para os dirigentes ricos (GALLINDO, 2013, p.56).

Contudo, considerando a amplitude do que se congregou no termo EBTT, e em aproximação ao lócus de pesquisa que é a Universidade Federal do Pará, foram

trabalhadas, na pesquisa geradora deste texto, suas unidades que possuem EBTT por meio de suas características e singularidades históricas e atuais, com o intuito de conhecer a conjuntura dos sujeitos investigados na perspectiva de um recorte da carreira como um todo. Portanto, será detalhada a descrição e a funcionalidade das unidades que possuem o EBTT dentro da instituição e suas relações com o trabalho docente realizado nesses locais.

Para isso, após apresentar de forma ampla o segmento EBTT no magistério federal, a seção seguirá dividida em três subseções, as quais tratarão das peculiaridades das unidades que possuem EBTT, na UFPA, mostrando, cada uma, as características dessas três unidades em que são desenvolvidos a educação básica e os cursos técnicos e tecnológicos: a Escola de Aplicação, a Escola de Música e a Escola de Teatro e Dança da UFPA.

Dessa forma, nesta seção, discute-se a relação entre as políticas públicas educacionais e o perfil da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, no Brasil, uma vez que sua origem e suas reformulações estão estritamente vinculadas às exigências do mundo do trabalho, no contexto do capitalismo, e sua compreensão se articula com a compreensão do perfil docente dessas instituições.

4.1 AS UNIDADES QUE POSSUEM EBTT NA UFPA

A carreira dos professores EBTT, na Universidade Federal do Pará, assim como o ensino EBTT são distribuídos em três unidades: Escola de Aplicação (EAUFPA), Escola de Música (EMUFPA) e Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA). Cada uma delas possui especificidades concentradas numa determinada área de conhecimento e tem suas criações vinculadas aos processos históricos vivenciados pela instituição.

4.1.1 AS ESCOLAS/COLÉGIOS DE APLICAÇÃO VINCULADOS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS: A EAUFPA COMO A MAIOR INSTITUIÇÃO DESSE SEGMENTO NO BRASIL.

As Escolas ou Colégios de Aplicação cuja criação se deu em meados da década de 40, do século passado, num contexto histórico da emergência do Escolanovismo¹⁹, fruto do reconhecimento da necessidade de fomentar a formação de professores no Brasil. Instituídas pelo Decreto Federal nº 9053, de 12 de março de 1946, que as vinculava às faculdades de filosofia, possuíam atribuição específica, segundo o documento, de ser um tipo de estabelecimento de ensino destinado às práticas dos discentes dos cursos de didática, como um campo de estágio e de experimentação pedagógica no contexto de renovação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º [...]

Art. 4º - Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação. (BRASIL, 1946).

Inicialmente, esse decreto estabeleceu o prazo de um ano para a implementação dessas instituições; porém, diante das dificuldades estruturais, em 1947, a Lei nº 186, ampliou o prazo para três anos. Somente a Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1948, e a Universidade da

¹⁹ Escolanovismo – movimento que surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, referenciado nos estudos de John Dewey, e se disseminou no Brasil a partir da década de 1920, quando ocorreram reformas educacionais no país. Entretanto, o marco mais significativo desse movimento se configurou com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932. (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Bahia, em 1949, obedeceram ao prazo estabelecido para a implantação determinada pela legislação.

É implementada, então, a escola ligada, direta e administrativamente, às universidades, com a possibilidade de ação para os pesquisadores envolvidos com a formação de professores, podendo-se testar, implementar e analisar criticamente novas ações pedagógicas continuamente e dialogicamente. Características que as levaram a ser conhecidas como escolas-laboratórios.

Nos anos posteriores, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, várias outras instituições com esse caráter foram criadas no Brasil. Segundo Benites (2006), existem 16 Escolas/Colégios de Aplicação vinculadas às Universidades Federais, atendendo diferentes modalidades da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, também com oferta de educação de jovens e adultos e cursos técnicos profissionalizantes.

Quadro 8 – ESCOLAS / COLÉGIOS DE APLICAÇÃO VINCULADAS(OS) ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS – 2017

| Número | Ano de criação | Nome | Universidade vinculada |
|---------------|-----------------------|---|---|
| 01 | 1948 | Colégio de Aplicação da UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| 02 | 1949 | Colégio de Aplicação da UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| 03 | 1954 | Centro Pedagógico / UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 04 | 1954 | Colégio de Aplicação da UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| 05 | 1958 | Colégio de Aplicação da UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| 06 | 1959 | Colégio de Aplicação - CODAP/UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| 07 | 1964 | Escola de aplicação da UFPA | Universidade Federal do Pará |
| 08 | 1965 | Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| 09 | 1965 | Colégio Universitário da UFV* | Universidade Federal de Viçosa |
| 10 | 1966 | Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG | Universidade Federal de Goiás |

[Continua]

[Quadro 8 – Continuação]

| | | | |
|-----------|------|---|--|
| 11 | 1968 | Colégio Universitário - COLUNI/ UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| 12 | 1977 | Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| 13 | 1979 | Núcleo de Educação da Infância - Cap-UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| 14 | 1981 | Colégio de Aplicação CAP – UFAC | Universidade Federal do Acre |
| 15 | 1995 | Colégio de Aplicação /UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| 16 | 2006 | Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI /UFF | Universidade Federal Fluminense |

Fonte: Elaborado pela autora

*Criado inicialmente como Colégio Universitário, da Universidade Rural do estado de Minas Gerais

Ainda para Benites (2006), com base nos dados obtidos no Ministério da Educação, são funções das Escolas/Colégios de Aplicação: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes. Assim como é atribuição primordial dessas instituições ser campo de estágio para discentes em formação nos cursos de graduação. A autora citada sintetiza essas funções da seguinte forma:

Pesquisa – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros.

Experimentação – Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.

Campo de Estágio – Permitir ao estagiário observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.

Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.

Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino. (BENITES, 2006, p. 35-36).

Conhecer as Escolas/Colégios de Aplicação, suas funções e objetivos, seus dados históricos e o contexto da criação é imprescindível para entender sua importância.

O espírito que pautou essa iniciativa, no Brasil, foi impulsionado pela Escola Nova, que influenciava o cenário educacional brasileiro e teve como ponto culminante, no início da década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito por diversos educadores nacionais, entre os quais, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Esse movimento atribuía à educação a possibilidade de ser a mola de propulsão para o desenvolvimento do país (ALVES, 2007).

Resultado da efervescência do pensamento Escolanovista, pouco tempo depois, começou a se formular a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada cerca de 15 anos depois, em 1961), momento em que a educação teve suas bases sistematizadas por uma legislação específica.

Assim, as Escolas/Colégios de Aplicação foram criadas(os) no bojo dos ideais liberais e pragmáticos desse movimento de renovação educacional. Nessa perspectiva, essas instituições tornaram-se modelos para outras tantas escolas públicas e privadas.

Passados mais de 70 anos da introdução desse processo, tais instituições vivem um momento histórico bem diverso daquele que possibilitava maiores investimentos financeiros na educação pública. Hoje, com a redefinição do papel do Estado diante da crise do capital, esses investimentos são cada vez menores (PERONI, 2015).

O discurso oficial é bem diferente, pois, para o Ministério da Educação, essas instituições devem promover a educação básica, desenvolver pesquisas, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes, como outrora propagado.

Na prática oficial, a realidade é que as Escolas/Colégios de Aplicação não têm sido objeto de interesse nem mesmo das universidades, ressalvadas iniciativas isoladas. Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), assim como nos governos mais recentes, não se

observaram políticas relevantes para a valorização dessas instituições (Flores, 2018).

Ao contrário, a perspectiva é de crescente transferência de responsabilidade da educação e seu gerenciamento para a iniciativa privada, uma vez que, como analisa Peroni (2014, p. 29), “o setor privado pressiona para assumir a direção das políticas educacionais que considera mais adequada, instrumentais a este período particular do capitalismo”. Portanto, resultando na precarização dessas Escolas/Colégios, o que se expressa no declínio orçamentário dessas instituições, fruto do contingenciamento de verbas que, segundo dados da Reitoria da UFPA (2017), está em torno de 60% em relação ao orçamento de 2014, no caso da instituição.

A conjuntura de crise do capitalismo, com as estratégias das frações de classe hegemônicas para a sua superação, resulta no comprometimento da qualidade da realização dos objetivos e finalidades de Escolas/Colégios de Aplicação presentes em seus documentos oficiais, muito embora seja reconhecida sua relevância como referência de qualidade no cenário educacional brasileiro, como é o caso da Escola de Aplicação da UFPA, que será detalhado a seguir.

4.1.1.1 A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – EAUFGPA

A criação de Escolas/Colégios de Aplicação, de maneira geral, se deu em função da necessidade de se aglutinarem práticas docentes inovadoras ao estágio supervisionado de alunos das licenciaturas, de início vinculadas às faculdades de filosofia das universidades brasileiras.

Essa premissa, impulsionada também pelo movimento Escolanovista, não foi observada na Escola de Aplicação da UFPA, que teve seu início vinculado à necessidade de garantia de escolarização aos dependentes, em idade escolar, dos servidores da instituição, como Escola Primária da Universidade.

No entanto, no transcurso histórico, as demandas inerentes à formação de professores, dentro da Universidade Federal do Pará, foram incorporadas ao fazer pedagógico da EAUFGPA, seja com a criação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI)

ou, mais tarde, com sua transformação em Unidade Acadêmica Especial, passando a ter a denominação atual.

As Escolas/Colégios de Aplicação, enquanto espaço configurado como laboratório da formação de professores, em especial, incita à prática do ensino na educação básica, possibilitando um espaço único para integração entre o fazer docente nesse nível com o ensino superior.

A EAUFPA tem origem, em 1963, com o objetivo de atender à escolarização de dependentes dos servidores da universidade, com o incentivo da partir da Lei nº 4440, que determinava às empresas com mais de 100 funcionários a oferta de escolaridade gratuita aos seus dependentes. Na gestão do Reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto, por meio da Resolução nº 01, de 7 de março de 1963, do Conselho Superior Universitário (CONSUN), foram dadas as coordenadas oficiais iniciais com o objetivo de “oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos de servidores de qualquer categoria da Universidade do Pará”.

Assim, como “Escolinha da Universidade”, começou a funcionar o que hoje é a EAUFPA. Nesse momento inicial, a escola primária atendeu exclusivamente a filhos e filhas/dependentes dos servidores da universidade apenas com o ensino pré-escolar (Jardim e Alfabetização) até a 5ª série do ensino fundamental. Em 1964, um ano após o início de suas atividades, foi criado o Colégio Universitário, para oferecer os cursos ginásial e científico para ampliar o atendimento de alunos e alunas dependentes legais dos servidores.

No início do ano de 1975, expandindo suas finalidades, foi transformado em Núcleo Pedagógico Integrado, do Centro de Educação, da UFPA (NPI), por meio do Processo nº 22166/74, em 2 de janeiro de 1975, denominação ainda comumente utilizada pela comunidade escolar nos dias atuais. Passou, então, a ofertar o 1º e 2º Graus, momento em que absorve a escola primária e o colégio universitário.

O Magnífico Reitor, mediante tal incorporação e ampliação, designou para o então denominado NPI um diretor e duas Coordenadorias, uma para cada nível de ensino.

Nesse período, todo o acervo patrimonial, documental e humano das escolas de 1º e 2º graus e a responsabilidade pelo pessoal técnico e administrativo foi atribuído ao Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará. Sua estrutura

física foi concentrada no local onde funciona até os dias atuais, situada na Avenida Tancredo Neves, Nº 1000, Bairro Montese, entre as Travessas Mauriti e Cipriano Santos. A EAUFPA está localizada no corredor institucional, isto é, um conjunto de instituições do governo federal, tais como: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), Museu Emilio Goeldi, Centrais Elétricas do Norte S/A (ELETRONORTE), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e o Campus Universitário da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Assim, a finalidade do NPI passa a constituir um campo de experimentação para o Centro de Educação, para o alunado de licenciaturas da universidade e, também, proporcionar escolaridade de 1º e 2º graus aos filhos de servidores da UFPA. Com essa ampliação do seu campo de ação, a escola assumiu um importantíssimo papel no cenário educacional paraense, pois passou a ser um núcleo de experimentação para o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando a plena integração entre a educação básica e educação superior. Diante dessas novas configurações, e para legitimá-las, o Regimento Interno do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação foi aprovado pela Resolução nº. 527, de 05 de abril de 1979.

Porém, com as alterações no estatuto e regimento da UFPA (2006), o conceito de "núcleo" não se apresentava como adequado para as definições de suas atribuições contemporâneas. De acordo com seu artigo 48, o Núcleo Pedagógico Integrado passou a ser caracterizado como uma Unidade Acadêmica Especial da UFPA e denominada Escola de Aplicação.

O estabelecimento de objetivos mais abrangentes culmina com a aprovação, pelo Conselho Superior da Universidade, do Regimento da EAUFPA, sob número 661, datado de 31 de março de 2009.

Art. 2º Constituem objetivos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará:

I – desenvolver ensino, pesquisa e extensão;

II – ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial as licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outros;

III – promover a integração entre a escola, a família e a comunidade. (UFPA, 2009).

Sendo assim, atualmente, a EAUFPA tem estrutura administrativa própria, cuja natureza jurídica é de Unidade Acadêmica Especial. Tais características propiciam a busca da consolidação das suas finalidades no que se refere a ser campo de estágio que favoreça a formação docente comprometida com a inovação pedagógica por meio do ensino, pesquisa e extensão e da integração da educação básica com a educação superior, presentes no seu Regimento, *in verbis*:

Art. 1º A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com estrutura administrativa própria, tem como finalidade atuar como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades de educação e ensino da Educação Básica, sendo disciplinada pelo presente Regimento, pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade, pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções Internas.

Parágrafo único: A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará propõe-se a desenvolver um trabalho educacional que oportunize ao graduando das licenciaturas, condições de desenvolver as habilidades didáticas e profissionais, atuando como veículo de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica e, aos educandos da Educação Básica, condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, inovação, oportunidade, consciente de sua cidadania. (UFPA, 2009).

Nessa perspectiva, como Unidade Acadêmica Especial, passa a atender à comunidade em geral e não apenas aos dependentes dos servidores da UFPA, como inicialmente. Assim, sua forma de ingresso passou a ser disciplinada pelo Regimento interno que prevê:

Art. 14 As vagas serão ofertadas aos dependentes de servidores da UFPA e à comunidade em geral.

Parágrafo único: Quando a demanda de candidatos for maior que a oferta de vagas previstas, proceder-se-á o processo seletivo regulamentado por Resolução própria, aprovada pelo Conselho Escolar. (UFPA, 2009).

Segundo os dados fornecidos pela secretaria da Unidade, no ano de 2016, a escola atendia a 1.345 alunos da educação básica, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos (EJA), e o ensino médio-técnico integrado. Seu funcionamento é diário, nos turnos matutino e vespertino. É importante salientar que, a partir do ano letivo de 2018, o noturno foi extinto.

Figura 2 – IMAGEM DA EAUFPA



Fonte: Fotografia disponível em: <https://www.portal.ufpa.br>

Em consonância com as suas finalidades, a EAUFPA recebe, segundo a coordenação de Estágios, em média, 1.000 (mil) estagiários por ano letivo, majoritariamente das licenciaturas ofertadas pela UFPA. Porém, também recebe alunos dos cursos de bacharelado, entre os quais, dos cursos de odontologia, serviço social, medicina, informática, nutrição, fonoaudiologia e psicologia. É válido ressaltar que a Escola atende a discentes de outras IES públicas e privadas do estado.

A EAUFPA possui 182 docentes efetivos e 20 substitutos que atuam nos diversos níveis e modalidades da educação básica e cursos técnicos integrados ofertados pela instituição. Também, conta com 61 servidores técnicos administrativos e aproximadamente 25 bolsistas dos diversos cursos de graduação

da UFPA. Conta ainda com outros profissionais como médico (clínica geral), dentista, enfermeiros, nutricionista, psicólogos, pedagogos, bibliotecários, cozinheiros, entre outros que mantêm o funcionamento da unidade especial.

A escolha de dirigentes para a gestão administrativa e pedagógica da escola se dá por via de eleições diretas e universais, com mandato de quatro anos de duração. Como tratado no Art. 56, do seu Regimento:

A Escola de Aplicação terá um Diretor-Geral e um Diretor-Adjunto, eleitos dentre os docentes efetivos que a compõem, conforme a legislação vigente, o Estatuto e o Regimento Geral da UFPA, este Regimento e resoluções específicas.

Parágrafo Único. O Diretor-Geral e o Diretor-Adjunto serão eleitos pelos docentes e técnico-administrativos lotados na unidade e discentes, a partir da 8ª série do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos, regularmente matriculados na Escola em conformidade com a legislação vigente e nomeados pelo Reitor. (EUFPA, 2009).

Os diretores geral e adjunto formam uma equipe de trabalho que se distribui nos diversos setores e coordenações da EAUFPA; geralmente, é composta de docentes do quadro efetivo da própria escola. Após eleito, o diretor geral preside o Conselho Escolar, órgão colegiado e deliberativo, previsto no regimento, que conta com representante de todos os segmentos da comunidade escolar, devidamente eleito por seus pares: discentes, docentes, técnicos-administrativos, associação de pais/responsáveis dos discentes.

A Escola possui também uma Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) que é responsável pelo fomento à pesquisa e extensão por meio de projetos realizados pelos docentes. Existe, portanto, a possibilidade de alocação de carga horária para os professores realizarem tais atividades, uma vez que essa é uma das finalidades previstas em sua regulamentação.

Os recursos para a realização de tais projetos são disponibilizados por editais que, atualmente, passam por um declínio em sua oferta, como pode ser exemplificado com a extinção dos Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), no ano de 2017.

Benjamim (2018, p. 8) aponta a importância desses projetos para a EAUFPA. O fim da oferta de editais com esse caráter impacta no montante de recursos que circulavam na instituição e que eram destinados ao desenvolvimento de projetos voltados para intervenções metodológicas inovadoras.

Em um ranking elaborado com as instituições que mais apresentaram projetos aprovados, a EAUFPA exerce o papel de pioneiro e com maior número de projetos executados no programa, 73 ao todo, em segundo lugar com maior quantidade está o Instituto de Ciências da Educação-ICED, com 20 projetos aprovados e em terceiro lugar os Institutos de Letras e Comunicação-ILC e o de Ciências Biológicas-ICB, ambos apresenta a marca de 15 projetos aceitos.

A importância da EAUFPA tanto para a universidade como para a comunidade escolar é expressiva, quando observados os números de discentes da educação básica e técnica, assim como da graduação, servidores docentes, técnicos-administrativos e demais profissionais envolvidos e a gama de trabalhos que a unidade desenvolve. Portanto, ela é instrumento de transformação da realidade social em que está inserida, especialmente em sua interface com a formação docente que se tem na universidade, pois contribui para a formação dos futuros profissionais que serão aqueles que, potencialmente, atuarão nos diversos sistemas de ensino, seja público, municipais e estaduais, ou mesmo no sistema privado.

4.1.2 A ESCOLA DE MÚSICA DA UFPA

A Escola de Música, da Universidade Federal do Pará, iniciou sua atuação, em meados dos anos 1960, após visita de Nivaldo Santiago, então diretor da Escola de Música de Manaus, e por intermédio de contato com as professoras Donina Benaccon e Guilhermina Nasser, do Instituto Carlos Gomes, com o então Reitor da Universidade Federal do Pará, na época José Silveira Neto, conjuntura em que havia uma predisposição da Universidade para desenvolver atividades musicais, tanto nos planos do ensino quanto nos da extensão.

Documentos oficiais da UFPA indicam que o ano de 1963 é considerado o marco inicial do que hoje é a EMUFPA. Outro marco, que remonta ao início das atividades dessa unidade, é março de 1964, quando o professor Nivaldo fundou a

Orquestra e o Coral da UFPA, dando início ao que seria o suporte estrutural embrionário da Escola.

Um dos grandes desafios na história da Escola de Música foi a luta pela formação dos profissionais que nela atuavam, especialmente, nas décadas de 1970 e 1980, quando houve uma maior preocupação de cunho legal com a formação desses professores, arrematando grande parte do corpo docente da instituição.

Desse período, assim sendo, em parceria do Serviço de Atividades Musicais (SAM) com o então Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), posteriormente EAUFPA, foi autorizado o funcionamento do curso de música, que, na prática, continuava sendo realizado no SAM. Assim, a Portaria nº 110, de 10 de dezembro de 1980, apresentava o curso como uma das habilitações de 2º grau do NPI, que, a partir de então, passou a expedir o certificado de conclusão, embora o curso continuasse a ser desenvolvido pelo SAM.

Até o início da década de 1990, o SAM funcionava num prédio da Praça da República, situado à Avenida Presidente Vargas, onde hoje é o Instituto de Ciências das Artes (ICA). Nesse período, foi transferido para a José Bonifácio, onde permaneceu por mais de uma década.

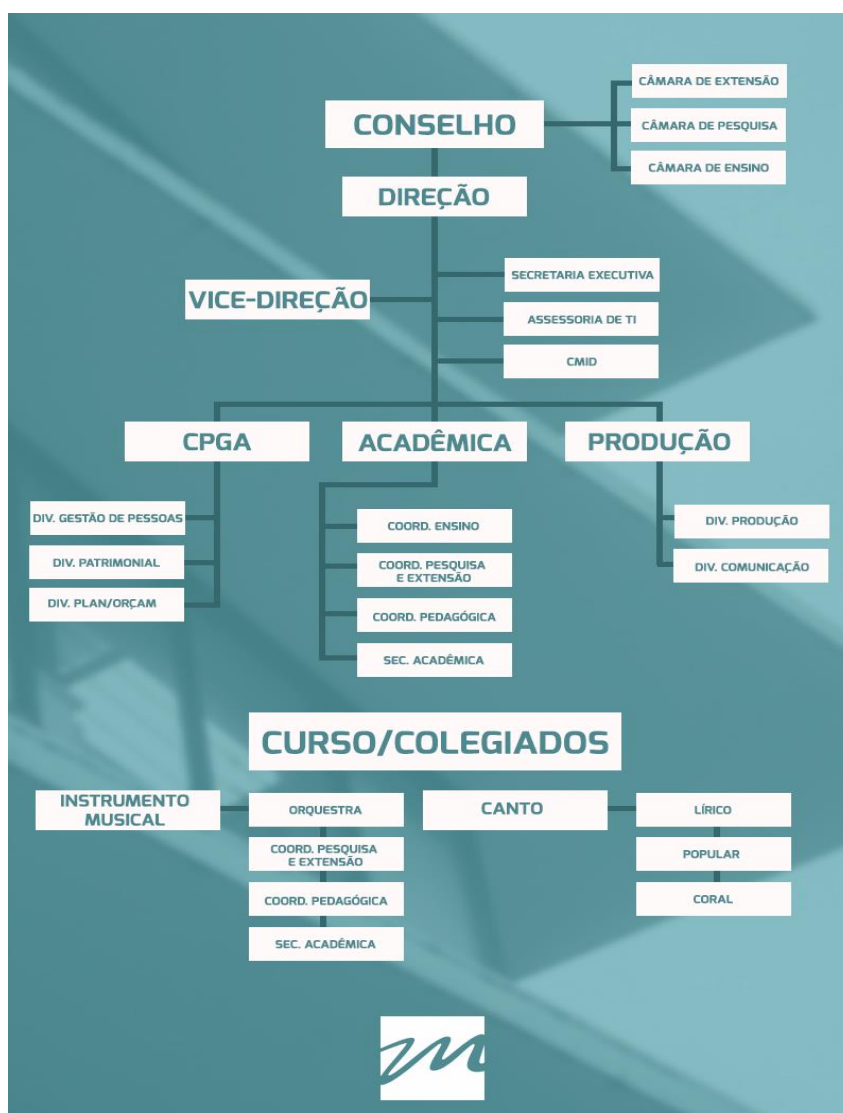
A unidade, a partir desse momento histórico, buscou a maior integração entre ensino e extensão. Ainda no início da década de 1990, foi criado o Núcleo de Artes, da UFPA, que reunia administrativamente as duas unidades acadêmicas de arte - o Serviço de Teatro e os Serviço de Atividades Musicais - sob as denominações: Escola de Teatro e Dança e Escola de Música.

No processo de regulamentação (1991), foi redigido e aprovado o Regimento Interno do NUAR (Núcleo de Artes), que apresenta em suas disposições a abrangência de sua gestão sobre as unidades envolvidas com as artes e sua responsabilidade sobre o ensino, a pesquisa e a extensão nelas desenvolvidos. Assim, a EMUFPA ao mesmo tempo via-se vinculada ao NPI (a portaria do MEC inseria o curso profissionalizante nessa unidade) e ao NUAR, o que possibilitou maior respeitabilidade para a instituição, que deixou de ser “serviço” e passou a ser uma “escola”.

Atualmente, a Escola de Música tem vivenciado um período de reestruturação do seu funcionamento interno. Em tempos recentes, foram estabelecidos os seguintes setores: Secretaria Executiva; Coordenadoria de Planejamento Gestão e

Avaliação (CPGA); Produção e Comunicação; Coordenação de Ensino; Assessoria de T.I. (tecnologia da informação); colegiados dos cursos técnicos; Câmaras vinculadas ao Conselho (pesquisa, ensino e extensão). Vale ressaltar, também, o processo de finalização do Regimento Interno da EMUFPA, a implantação de políticas de auxílio estudantil, a ampliação do quadro docente por meio de concursos públicos, e a reestruturação do Conselho Escolar, que passou a funcionar de maneira representativa.

Figura 3 – ORGANOGRAMA DA EMUFPA



Fonte: Website da Escola de Música da UFPA - <http://www.emufpa.ufpa.br>

A partir de 2014, a Escola de Música passou a funcionar num prédio mais adequado às especificidades dos seus objetivos pedagógicos, localizado à Av. Conselheiro Furtado, nº 2007. O local possui salas de aula/ensaio pequenas, médias e grandes, espaço de convivência, auditório, biblioteca, elevadores, salas reservadas ao setor administrativo, entre outros.

Figura 4 – DEPENDÊNCIAS DA EMUFPA



Fonte: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/>

No que se refere às questões acadêmicas, atende a, aproximadamente, 350 alunos que estão regularmente matriculados na EMUFPA, nos cursos livres, básicos e técnicos. O quadro docente conta com 50 professores, todos graduados, com grande parte desse composto por especialistas, mestres e doutores e doutoras, vinculados à carreira EBTT.

4.1.3 A ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA

A criação dos cursos de Artes, na UFPA, remonta à década de 1960, período em que foi criado o curso de teatro na instituição e, em seguida, as atividades de dança. O surgimento da graduação ocorreu, em 1974, com a primeira turma do curso de educação artística / habilitação em artes plásticas. A ampliação para a pós-

graduação se concretizou, em 2009, com o Programa de Pós-Graduação em Artes, representando uma conquista histórica para a unidade.

A ETDUFPA tem como principal objetivo promover ensino, pesquisa e extensão em artes cênicas, dança e cenografia, no estado do Pará, por meio de cursos que se situam no âmbito da Educação, respectivamente: nível básico: ballet clássico, teatro infanto-juvenil e sapateado; nível técnico e tecnológico: técnico em ator, técnico em dança, técnico em cenografia e técnico em figurino; nível superior: licenciatura em dança e licenciatura em teatro; nível de pós-graduação: cursos de especialização; programas de formação: PARFOR e PRONATEC. Seu corpo docente é formado por 53 professores e professoras, pertencentes às carreiras do EBTT e MS.

Figura 5 – FACHADA DA ETDUFPA



Fonte: Fotografia disponível em: <http://www.etdufpa.ufpa.br>

A unidade, com sede situada à Av. Dom Romualdo de Seixas, em Belém/Pa, possui 50 anos de funcionamento e contribui para a formação de profissionais para a atuação nas diversas áreas das artes. Desenvolve atividades de ensino, de pesquisa

e de extensão, por meio de inúmeros projetos, em sua maioria com bolsistas de graduação vinculados aos programas e projetos da universidade.

Esses projetos estendem-se, também, aos municípios do interior do estado do Pará, com a oferta de oficinas, apresentações teatrais e espetáculos de dança. A Escola atua na oferta de cursos de graduação pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) e cursos de formação inicial e continuada pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que constituem programas de elevação de escolaridade.

O intercâmbio, na Escola, é realizado por meio de convênios de cooperação técnica interinstitucionais, como o Programa de Licenciatura Internacional (PLI-CAPES), que já contemplou 14 estudantes da Escola por meio de 'bolsa sanduíche' para a realização de estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal.

A Escola de Teatro e Dança compõe o ICA (Instituto de Ciências e Artes) que passou a abranger além do ensino técnico de nível médio, a graduação e a Pós-graduação e envolve três subunidades: a EMUFPA, a ETDUFPA e a Faculdade de Artes Visuais (FAV).

O ICA visa, desde sua criação, a integrar as escolas técnicas à academia, ampliando seu status no contexto da Universidade, permitindo sua valorização no diálogo com as demais áreas do conhecimento, e solidificando sua inserção em todas as esferas deliberativas da vida acadêmica.

A criação do Instituto aponta o amadurecimento de uma discussão que visa ao crescimento e ao fortalecimento da área de Artes, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da UFPA, e que é fundamental para qualquer sociedade.

Como explicitado, existe um entrelaçar do ensino superior com o EBTT, uma vez que esses “coabitam”, frequentemente, nas mesmas estruturas físicas e administrativas; no entanto, são oficialmente desvinculados, quando se trata da carreira dos docentes que atuam nos segmentos, pois, nessas unidades da Universidade, atuam professores da carreira EBTT, como já mencionado.

4.2 A CARREIRA DOS DOCENTES EBTT E A CRIAÇÃO DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS (RSC)

A legislação, pós-marcos legais apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012, que regulamenta o magistério federal, estabeleceu uma série de mudanças que passam a regular os docentes em uma base de organização da carreira docente federal. No presente tópico, são apresentadas e analisadas as principais características do processo de estruturação (ou reestruturação) dessa carreira, em diálogo com resultados da pesquisa de campo que apontam os impactos do processo regulatório e, especificamente, do RSC na carreira docente, bem como no trabalho realizado pelos professores nos seus locais de atuação.

4.2.1 A “NOVA” ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA EBTT

Os docentes EBTT compõem o magistério federal e ingressam na carreira mediante concurso público de provas e títulos ou processos seletivos simplificados, no caso dos docentes substitutos. Um dos principais diferenciais na estrutura organizativa da carreira EBTT é o Reconhecimento de Saberes e Competências, além das singularidades dos níveis de ensino.

A justificativa para a implementação do RSC está associada à correção de distorções históricas que não permitiram o acesso dos docentes EBTT, antes integrantes do magistério de 1º e 2º graus, a processos de formação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Essa característica é bastante relacionada aos cursos técnicos-profissionalizantes ofertados pelas escolas técnicas federais, transformadas em Institutos Federais, como já descrito anteriormente, após a LDB (Lei nº 9.394/1996).

Contudo, o RSC foi estendido a todos os docentes pertencentes à carreira EBTT, seja àqueles atuantes na educação básica, regular ou não, seja àqueles dos cursos superiores, na modalidade tecnológico. Ou seja, ao entrar na carreira, por meio de concurso público, o docente tem a prerrogativa de se submeter ao processo avaliativo com pontuações e critérios e estabelecidos internamente (Anexo A e B) para obtenção da retribuição que vier a requerer.

Para o ingresso na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, considera-se o Nível 1, da Classe D I. O desenvolvimento na carreira se dá por promoção e progressão funcionais. A progressão poderá ocorrer, exclusivamente, por desempenho acadêmico e científico, nos termos das normas regulamentares a serem expedidas pelo Ministério da Educação, seguindo a seguinte orientação contida na Lei nº 12.772/2012:

Art. 14. [...]

[...]

Parágrafo 2º. [...]

I - interstício de vinte e quatro meses de efetivo exercício em cada nível;

II – carga horária mínima de aulas estabelecida em regulamento do MEC;

III - habilitação em avaliação de desempenho individual correspondente a, no mínimo, setenta por cento do limite máximo da pontuação das avaliações realizadas no interstício considerado para a progressão funcional. (BRASIL, 2012).

A promoção obedecerá ao interstício mínimo de 24 meses, no último nível de cada classe, seguindo como descrito no quadro abaixo:

Quadro 9 – PROMOÇÃO NA CARREIRA EBTT – LEI Nº 12.772/2012

| |
|--|
| I – para a Classe D II |
| a) estar no último nível da Classe D I; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo MEC e critérios aprovados pelo Conselho Superior da IFE; c) possuir o título de especialista e obter o Certificado de Conhecimento Tecnológico – I; ou d) ser portador do título de Mestre. |
| II – para a Classe D III |
| a) estar no último nível da Classe D II; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo MEC, e critérios aprovados pelo Conselho Superior da IFE; e c) ser portador do título de Mestre e obter o Certificado de Conhecimento Tecnológico – II, ou possuir o título de Doutor. |
| III - para a Classe D IV: |
| a) estar no último nível da Classe D III; b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo MEC e critérios aprovados pelo Conselho Superior da IFE; c) possuir o título de Doutor. |

[Continua]

[Quadro 9 – Continuação]

| IV - para a Classe Titular: |
|--|
| a) estar no último nível da Classe D IV; b) possuir o título de Doutor; c) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo MEC e critérios aprovados pelo Conselho Superior da IFE; d) lograr aprovação de Memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita. |

Fonte: BRASIL, 2012.

Observa-se que a ascensão na carreira está diretamente relacionada à titulação por pós-graduação e pelo decorrer do tempo de serviço na instituição. Sendo assim, o RSC não incide no processo de elevação das classes na carreira dos docentes, sendo a formação em pós-graduação o pré-requisito para tal feito.

**Quadro 10 – ESTRUTURA DA CARREIRA EBTT DE ACORDO COM CLASSE E NÍVEL
– LEI Nº 12.772/2012**

| CARGO | CLASSE | NÍVEL |
|------------------|----------------|--------------|
| PROFESSOR | Titular | Único |
| | D IV | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | D III | 4 |
| | | 3 |
| | | 2 |
| | | 1 |
| | D II | 2 |
| | | 1 |
| | D I | 2 |
| | | 1 |

Fonte: BRASIL, 2012.

A partir da análise de estruturação das carreiras, presentes nos documentos oficiais e sintetizados nos quadros, as duas assemelham-se em quase sua totalidade, sendo o diverso apenas o nível e modalidades em que atuam. Nas duas carreiras, resguardam-se as mesmas regulamentações para cargos, carreiras e remunerações, nas quais se observam que, em geral, apenas os nomes são diferentes, com uma equivalência entre eles, expressa fundamentalmente no valor da remuneração.

Com o estabelecimento do Reconhecimento de Saberes e Competências²⁰, também é preciso aplicar o valor de retribuição por titulação equivalente à especialização, mestrado e doutorado, respectivamente RSC I, II e III, aos docentes EBTT que não possuem o título, porém tiveram aprovados seus processos de avaliação para o recebimento dessas retribuições financeiras que são semelhantes aos valores atribuídos a portadores desses títulos acadêmicos, como demonstrado nas tabelas a seguir.

²⁰ O RSC não impacta na progressão e na promoção funcionais dos docentes EBTT, porém possui equivalência monetária aos títulos de especialista, mestre e doutor.

TABELA 3 – TABELA SALARIAL 2017
CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO
TABELAS SALARIAIS COM EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE AGOSTO DE 2017
(LEI Nº 13.325, DE 29 DE JULHO DE 2016).
Regime de 20 horas

| Denominação | Nível | VB | GRADUAÇÃO | | APERFEIÇOAMENTO | | ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação | | MESTRADO ou RSC-II + Especialização | | DOUTORADO ou RSC-III + Mestrado | |
|-------------|-------|----------|-----------|--------|-----------------|--------|-------------------------------------|----------|-------------------------------------|-----------|---------------------------------|--|
| | | | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | |
| TITULAR | 1 | 3.821,10 | 3.821,10 | 235,65 | 4.056,75 | 581,49 | 4.402,59 | 1.267,42 | 5.088,52 | 2.408,94* | 6.230,04 | |
| D IV | 4 | 3.588,96 | 3.588,96 | 227,85 | 3.816,81 | 560,31 | 4.149,27 | 1.030,59 | 4.619,55 | 1.981,02 | 5.569,98 | |
| | 3 | 3.490,45 | 3.490,45 | 221,56 | 3.712,01 | 550,38 | 4.040,83 | 997,19 | 4.487,64 | 1.915,55 | 5.406,00 | |
| | 2 | 3.394,90 | 3.394,90 | 215,50 | 3.610,40 | 535,10 | 3.930,00 | 964,90 | 4.359,80 | 1.852,30 | 5.247,20 | |
| | 1 | 3.302,25 | 3.302,25 | 209,62 | 3.511,87 | 524,15 | 3.826,40 | 933,68 | 4.235,93 | 1.791,16 | 5.093,41 | |
| D III | 4 | 2.868,57 | 2.868,57 | 189,87 | 3.058,44 | 272,79 | 3.141,36 | 728,11 | 3.596,68 | 1.400,57 | 4.269,14 | |
| | 3 | 2.810,78 | 2.810,78 | 178,83 | 2.989,61 | 261,78 | 3.072,56 | 687,41 | 3.498,19 | 1.324,90 | 4.135,68 | |
| | 2 | 2.754,69 | 2.754,69 | 171,73 | 2.926,42 | 248,81 | 3.003,50 | 649,10 | 3.403,79 | 1.291,34 | 4.046,03 | |
| | 1 | 2.648,55 | 2.648,55 | 117,41 | 2.765,96 | 237,51 | 2.886,06 | 627,98 | 3.276,53 | 1.262,35 | 3.910,90 | |
| D II | 2 | 2.490,24 | 2.490,24 | 111,60 | 2.601,84 | 229,60 | 2.719,84 | 597,05 | 3.087,29 | 1.229,34 | 3.719,58 | |
| | 1 | 2.432,88 | 2.432,88 | 109,27 | 2.542,15 | 210,85 | 2.643,73 | 585,20 | 3.018,08 | 1.192,16 | 3.625,04 | |
| D I | 2 | 2.304,66 | 2.304,66 | 106,58 | 2.411,24 | 199,67 | 2.504,33 | 571,43 | 2.876,09 | 1.165,66 | 3.470,32 | |
| | 1 | 2.236,30 | 2.236,30 | 100,90 | 2.337,20 | 189,07 | 2.425,37 | 540,85 | 2.777,15 | 1.141,15 | 3.377,45 | |

* Valor devido exclusivamente para Doutorado

Fonte: PROGEP/UFPA 2018

Legenda: VB – Vencimento Básico

RT – Retribuição por Titulação

TABELA 4 – TABELA SALARIAL 2017
CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO
TABELAS SALARIAIS COM EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE AGOSTO DE 2017
(LEI Nº 13.325, DE 29 DE JULHO DE 2016).
Regime de 40 horas

| Denominação | Nível | VB | GRADUAÇÃO | | APERFEIÇOAMENTO | | ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação | | MESTRADO ou RSC-II + Especialização | | DOUTORADO ou RSC-III + Mestrado | |
|-------------|-------|----------|-----------|--------|-----------------|--------|-------------------------------------|----------|-------------------------------------|-----------|---------------------------------|--|
| | | | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | |
| TITULAR | 1 | 5.444,81 | 5.444,81 | 363,36 | 5.808,17 | 788,36 | 6.233,17 | 1.926,19 | 7.371,00 | 4.509,28* | 9.954,09 | |
| D IV | 4 | 5.131,92 | 5.131,92 | 347,06 | 5.478,98 | 757,24 | 5.889,16 | 1.715,45 | 6.847,37 | 3.960,79 | 9.092,71 | |
| | 3 | 5.000,47 | 5.000,47 | 337,85 | 5.338,32 | 744,38 | 5.744,85 | 1.647,81 | 6.648,28 | 3.782,21 | 8.782,68 | |
| | 2 | 4.873,56 | 4.873,56 | 323,42 | 5.196,98 | 732,70 | 5.606,26 | 1.613,02 | 6.486,58 | 3.602,54 | 8.476,10 | |
| | 1 | 4.795,93 | 4.795,93 | 297,12 | 5.093,05 | 704,32 | 5.500,25 | 1.581,64 | 6.377,57 | 3.538,14 | 8.334,07 | |
| D III | 4 | 4.070,51 | 4.070,51 | 262,14 | 4.332,65 | 601,34 | 4.671,85 | 1.442,82 | 5.513,33 | 3.223,82 | 7.294,33 | |
| | 3 | 3.989,43 | 3.989,43 | 254,97 | 4.244,40 | 585,48 | 4.574,91 | 1.404,35 | 5.393,78 | 3.137,18 | 7.126,61 | |
| | 2 | 3.873,81 | 3.873,81 | 248,01 | 4.121,82 | 570,08 | 4.443,89 | 1.367,01 | 5.240,82 | 3.053,15 | 6.926,96 | |
| | 1 | 3.701,41 | 3.701,41 | 241,27 | 3.942,68 | 555,14 | 4.256,55 | 1.330,80 | 5.032,21 | 2.971,62 | 6.673,03 | |
| D II | 2 | 3.549,08 | 3.549,08 | 233,41 | 3.782,49 | 501,08 | 4.050,16 | 1.289,08 | 4.838,16 | 2.877,43 | 6.426,51 | |
| | 1 | 3.421,40 | 3.421,40 | 227,66 | 3.649,06 | 488,88 | 3.910,28 | 1.259,15 | 4.680,55 | 2.809,45 | 6.230,85 | |
| D I | 2 | 3.242,68 | 3.242,68 | 213,93 | 3.456,61 | 456,79 | 3.699,47 | 1.182,54 | 4.425,22 | 2.666,41 | 5.909,09 | |
| | 1 | 3.121,76 | 3.121,76 | 202,55 | 3.324,31 | 430,32 | 3.552,08 | 1.119,29 | 4.241,05 | 2.620,38 | 5.742,14 | |

* Valor devido exclusivamente para Doutorado

Fonte: PROGEP/UFPA 2018

Legenda: VB – Vencimento Básico

RT – Retribuição por Titulação

Tabela 5 – TABELA SALARIAL 2017
CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO
TABELAS SALARIAIS COM EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE AGOSTO DE 2017
(LEI Nº 13.325, DE 29 DE JULHO DE 2016)

Regime de Dedicação Exclusiva

| Denominação | Nível | VB | GRADUAÇÃO | APERFEIÇOAMENTO | | ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação | | MESTRADO ou RSC-II + Especialização | | DOUTORADO ou RSC-III + Mestrado | |
|-------------|-------|----------|-----------|-----------------|----------|-------------------------------------|----------|-------------------------------------|-----------|---------------------------------|-----------|
| | | | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL | RT | TOTAL |
| TITULAR | 1 | 8.119,08 | 8.119,08 | 1.010,61 | 9.129,69 | 1.740,93 | 9.860,01 | 4.271,11 | 12.390,19 | 11.321,40* | 19.440,48 |
| D IV | 4 | 7.660,25 | 7.660,25 | 835,58 | 8.495,83 | 1.491,84 | 9.152,09 | 3.875,40 | 11.535,65 | 9.981,46 | 17.641,71 |
| | 3 | 7.466,31 | 7.466,31 | 800,26 | 8.266,57 | 1.440,79 | 8.907,10 | 3.720,56 | 11.186,87 | 9.486,48 | 16.952,79 |
| | 2 | 7.277,73 | 7.277,73 | 772,15 | 8.049,88 | 1.391,78 | 8.669,51 | 3.666,40 | 10.944,13 | 9.047,61 | 16.325,34 |
| | 1 | 7.167,78 | 7.167,78 | 675,19 | 7.842,97 | 1.276,77 | 8.444,55 | 3.613,39 | 10.781,17 | 8.638,80 | 15.806,58 |
| D III | 4 | 5.827,73 | 5.827,73 | 550,20 | 6.377,93 | 1.011,89 | 6.839,62 | 2.876,13 | 8.703,86 | 6.684,98 | 12.512,71 |
| | 3 | 5.711,25 | 5.711,25 | 522,79 | 6.234,04 | 972,54 | 6.683,79 | 2.764,14 | 8.475,39 | 6.349,52 | 12.060,77 |
| | 2 | 5.598,19 | 5.598,19 | 496,79 | 6.094,98 | 951,14 | 6.549,33 | 2.673,53 | 8.271,72 | 6.031,39 | 11.629,58 |
| | 1 | 5.488,42 | 5.488,42 | 480,54 | 5.968,96 | 895,84 | 6.384,26 | 2.585,14 | 8.073,56 | 5.835,29 | 11.323,71 |
| D II | 2 | 5.060,42 | 5.060,42 | 454,16 | 5.514,58 | 875,33 | 5.935,75 | 2.370,19 | 7.430,61 | 5.551,33 | 10.611,75 |
| | 1 | 4.944,90 | 4.944,90 | 443,68 | 5.388,58 | 822,63 | 5.767,53 | 2.317,72 | 7.262,62 | 5.432,42 | 10.377,32 |
| D I | 2 | 4.559,41 | 4.559,41 | 432,85 | 4.992,26 | 800,82 | 5.360,23 | 2.271,60 | 6.831,01 | 5.318,57 | 9.877,98 |
| | 1 | 4.455,22 | 4.455,22 | 409,76 | 4.864,98 | 753,71 | 5.208,93 | 2.172,21 | 6.627,43 | 5.130,45 | 9.585,67 |

* Valor devido exclusivamente para Doutorado

Fonte: PROGEP/UFPA 2018

Legenda: VB – Vencimento Básico

RT – Retribuição por Titulação

O RSC, no entanto, diferencia os docentes do MS e do EBTT, pois possibilita que docentes com as mesmas características tenham remuneração diferenciada a partir de processo avaliativo interno, que garante uma percepção remuneratória diferente. Ao analisarem-se as tabelas, o que se aplica ao salário do docente do MS é a subtração do valor do RSC correspondente, ou seja, se o docente é mestre, por exemplo, não soma o RSC III: soma, apenas, o valor da RT correspondente ao título de mestre.

Desta análise, percebemos que a isonomia salarial prevista legalmente entre aqueles que exercem a mesma atividade é ferida na perspectiva do RSC, pois inaugura um fosso entre a remuneração de docentes nas mesmas condições de tempo e titulação dentro da mesma instituição. No entanto, apenas o RSC não possibilita a ascensão na carreira, o que deixará o docente com um déficit no recebimento dos percentuais equivalentes às progressões e promoções que podem variar, ao longo da carreira, entre 4% e 5%, sobre o salário base, por cada progressão ou promoção que deixam de fazer em função de não terem a titulação.

Essa forma de gratificação foi amplamente defendida por um segmento de docentes vinculado ao PROIFES, durante a greve de 2012, como explicado na subseção 1.1, que firmou um acordo com o governo federal. Tal acordo foi de encontro aos interesses da categoria que era representada legalmente pelo ANDES-SN, única instituição que possuía as credenciais para negociar em nome da categoria docente naquele ano. Flores (2018, p. 66), aborda essa questão:

O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), sancionado com a Lei 12.772/12, é um significativo representante desse movimento. Tendo sido apresentado como componente de uma regulamentação de carreira que viria a responder as demandas apresentadas pelo movimento docente federal durante a grande greve que ocorreu naquele ano, o RSC foi propalado como conquista dos professores EBTT. A greve de 2012 teve sua pauta fortemente vinculada ao processo de precarização do trabalho docente, sendo as principais bandeiras da luta a reestruturação da carreira e melhoria das condições de trabalho. Com salários cabalmente num processo de achatamento, a possibilidade de percepção quase imediata de retribuição por titulação – mediante análise um relatório -, o que objetivamente representa o aumento do salário recebido, arrebanhou muitos professores.

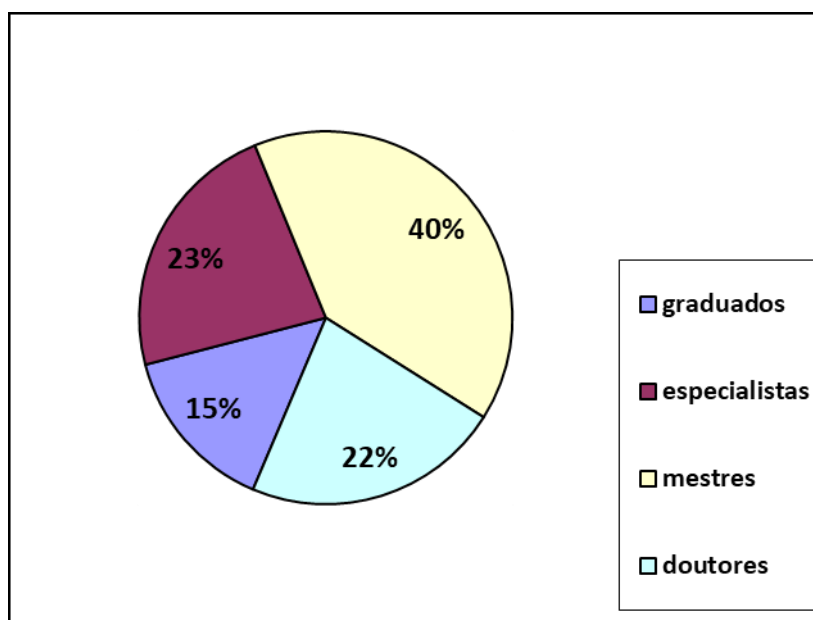
Assim, no pós-greve de 2012, a categoria viu-se dividida por aquilo que alguns atribuíram como conquista e outros tantos, como um divisionismo que

acentuou a ruptura entre o MS e o EBTT, representado por uma forma de ampliação de remuneração apenas para um dos segmentos da carreira do magistério federal, provocando a ausência de isonomia defendida por anos pelo conjunto do movimento docente. A forma como a base organizada do movimento docente avalia atualmente esses aspectos será discutida adiante.

4.3 OS DOCENTES DO EBTT NA UFPA E O RSC

Na UFPA, em nível de formação, esses docentes possuem os títulos de especialistas, mestres e doutores, com predominância de 40% de profissionais com título de mestre, como apresentado no gráfico a seguir, referente aos docentes efetivos. Registra-se, nesses dados, a presença de 15% de docentes que possuem apenas a graduação.

Gráfico 3 – TITULAÇÃO DOS PROFESSORES EBTT DA UFPA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CPPD/UFPA, 2016.

Esses profissionais, por sua vez, em sua maioria, estão situados no regime de trabalho DE (Dedicação Exclusiva), o que permite inferir que tem a possibilidade de um maior tempo voltado para as atividades dessa instituição. E, subsidiados por sua

formação inicial ou em nível de pós-graduação, seja *lato sensu* seja *stricto sensu*, a possibilidade de um trabalho docente qualificado.

A carreira EBTT, na UFPA, possuía, em agosto de 2016, o total de 256 docentes, distribuídos em três unidades: Escola de Aplicação (EAUFPA); Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA); e Escola de Música (EMUFPA). Esses docentes atuam na educação básica, da educação infantil ao ensino médio; educação de jovens e adultos; cursos técnicos integrados ao ensino médio; e também, nos cursos superiores, na modalidade tecnológico, de acordo com suas respectivas lotações.

A partir da Resolução nº 4.685, de 6 de agosto de 2015, esses docentes tiveram regulamentados os critérios para a solicitação da RT pelo RSC, previsto na Lei nº 12.772/2012. De acordo com essa Resolução, os docentes da carreira da EBTT poderiam se submeter a processos avaliativos para a obtenção dessa RT, de acordo com regulamentações de cada IFE, a partir de 01 de março de 2013.

Dessa forma, foi criada, na UFPA, uma Comissão Interna de Avaliação do RSC, vinculada à CPPD, cujos membros foram designados pela Portaria Interna CPPD nº 01/2015, possibilitando os trâmites dos processos de avaliação como apresentado na tabela a seguir.

Tabela 6 – PROFESSORES EBTT DA UFPA E O RSC, AGOSTO DE 2016

| TÍTULO/ FORMAÇÃO | QT | APTOS AO RSC | PEDIDOS | DEFERIDOS | INDEFERIDOS | EM ANDAMENTO |
|---------------------|------------|-----------------|------------|------------|-------------|-----------------|
| Doutores | 57 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mestres | 102 | 102 | 102 | 93 | 0 | 9 |
| Especialistas | 58 | 58 | 47 | 46 | 0 | 1 |
| Graduados | 37 | 37 | 7 | 6 | 0 | 1 |
| Ensino Médio | 02 | 00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totais | 256 | 197 | 156 | 145 | 0 | 11 |

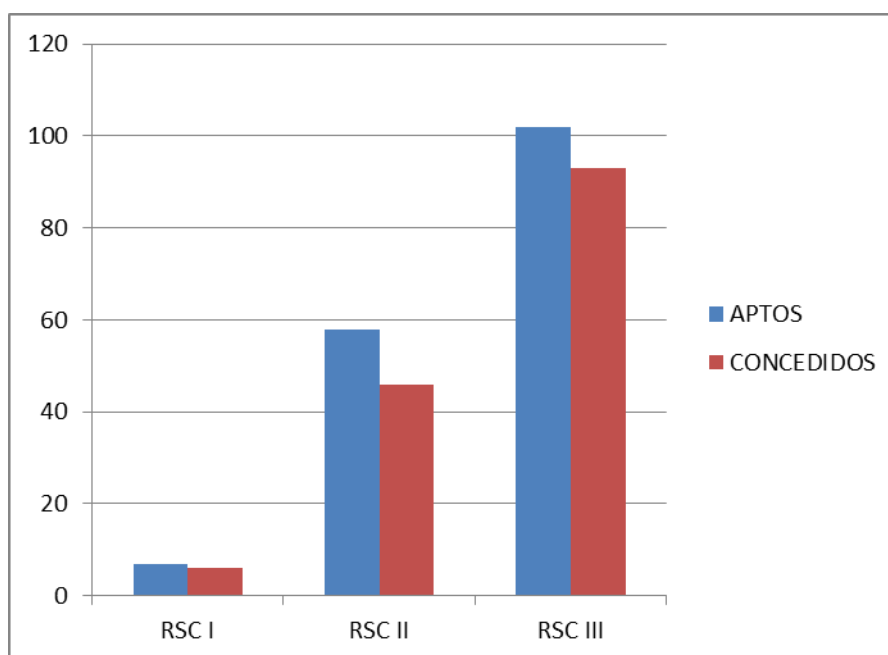
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados em agosto de 2016, junto à Comissão Especial para Avaliação do RSC (Portaria Interna CPPD/UFPA nº 01/2015).

Os doutores, assim como os professores com apenas o ensino médio, não se enquadram nos critérios do RSC estabelecidos pela Lei. No primeiro caso, por terem o direito de solicitar a promoção a partir da sua titulação de doutor, passando a receber a RT correspondente. No segundo caso, os professores que possuem o ensino médio, por não possuírem o critério mínimo que é a graduação.

Dos 197 professores aptos a receber o RSC, apenas 41 não deram entrada nos seus processos para recebimento da gratificação. É importante destacar que, dos que fizeram a solicitação, 156 professores, 145 tiveram seus processos deferidos e que apenas 11 encontram-se ainda em andamento.

No primeiro ano da publicação da Resolução nº 4.685, de 6 de agosto de 2015, que regulamenta o RSC na UFPA, cerca de 80% dos seus professores EBTT aptos ao RSC, solicitaram a RT. Desses, mais de 90% obtiveram deferimento de suas solicitações, como demonstrado no gráfico a seguir. A maioria se encontrava no RSC III, que equivale à titulação de doutor, cujo requisito básico é ter o mestrado.

Gráfico 4 – PROCESSOS DE SOLICITAÇÕES DE RSC DOS DOCENTES EBTT da UFPA – 2016 –



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados em agosto de 2016 junto à Comissão Especial para Avaliação do RSC (Portaria Interna CPPD/UFPA nº 01/2015).

Os dados do Gráfico 4 demonstram que a ampla maioria dos docentes aptos solicitou o RSC e está recebendo a retribuição em seus contracheques por terem seus processos finalizados. Nenhum processo foi indeferido nesse período, e apenas, aproximadamente, 7% das solicitações encontram-se em andamento, significando, portanto, um acréscimo real ao salário dos professores EBTT da UFPA.

Existem outras perspectivas a serem analisadas, a partir da Lei nº 12.772/2012, além do estabelecimento do RSC. Algumas foram sistematizadas e estão mais evidenciadas na Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC, que detalha as atividades do cargo de docente do EBTT, apontando diretrizes a serem regulamentadas por cada IFE, num prazo de 180 dias, e que centralizam o trabalho docente EBTT nas atividades de ensino.

Esse fator caracteriza um aprofundamento na diferenciação da natureza do trabalho realizado pelos docentes EBTT em relação aos do magistério superior, no qual a centralidade está no tripé ensino, pesquisa e extensão e não somente no ensino. Logo, a perspectiva do afastamento desse docente do trabalho em pesquisa acadêmica é iminente e pode ser mais reforçada pelo RSC, pois desvincula a formação do pesquisador da pós-graduação, para a carreira docente, atribuindo-lhe uma RT equivalente.

Ademais, essa Portaria, em seu artigo 15, trata do afastamento de docentes em processo de capacitação e indica que esses não terão liberação total, pois estabelece que os limites diferenciados de carga horária de docentes, nessas condições, serão parciais.

Art. 15. A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo. (BRASIL. MEC, 2016).

Nesse sentido, a qualificação profissional que seria condição *sine qua non* para a capacitação e sua formação enquanto professor-pesquisador, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação e para a compreensão desta como ferramenta de emancipação humana, passa a não ser priorizada, pois,

Em meio ao contexto reformista, a funcionalidade da escola, a formação docente e os processos pedagógicos tendem a refletir, não sem resistências, a sintonia estabelecida com as determinações gerais da sociedade do capital, que busca fazer com que cada indivíduo assuma como suas, as metas de reprodução do capital, tornando-se um instrumento da reprodução do capital, que desvaloriza um processo de

formação com qualidade social e de forma contínua. (RIBEIRO, 2013, p.41.).

O RSC representa essa individualização da responsabilidade do professor pela busca de melhoria da educação, desresponsabilizando a instituição e os governos pela qualidade na educação. Outras mudanças, nesse sentido, intensificam-se, pois as alterações determinadas pela Portaria nº 17, da SETEC/MEC, passaram a vigorar 180 dias após sua publicação, 11 de maio de 2016.

É mister afirmar que todo o benefício financeiro ao professor é importante para a superação das distorções salariais advindas de uma estagnação na carreira. Esses ganhos reais na remuneração contribuem para recuperação em face dos processos históricos de defasagem salarial, decorrentes de inúmeros planos econômicos, assim como de prejuízos provocados por reformas do Estado que atingiram diretamente os servidores públicos federais (ANDES-SN, 2007).

Contudo, é preciso analisá-lo numa perspectiva dialética, percebendo o aparente em contradição com sua essência, que se relaciona com uma sociedade capitalista em que suas determinações, seu modo de produção, afetam todos os aspectos sociais. Como leciona Gil, “Para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões.” (1994, p. 32).

De acordo com Kosik (1969), há que se superar a pseudoconcreticidade, mostrando a necessidade de se entender as condicionantes que determinam a parte na sua relação com o todo. Adentrar a essência do significado de uma RT que, baseada num valor monetário imediato, não contribui para a carreira dos docentes EBTT, na medida em que está descolada da promoção e da progressão funcionais, e, mais do que isso, se afasta de uma construção coletiva que vise melhorar não só a remuneração dos docentes, mas, fundamentalmente, seu trabalho e sua carreira.

Assim, essas novas configurações da carreira EBTT contribuem para o fortalecimento das políticas neoliberais que visam a reduzir os custos do Estado como forma de aliviar a crise do capital, na medida em que estimulam os docentes a

se acomodarem a uma gratificação que, aparentemente, recupera parte das perdas salariais, mas que na realidade representa, em médio prazo, redução nos salários, pois não possibilitam a progressão ao topo da carreira. Além disso, não há um compromisso do governo com a melhoria das condições objetivas do trabalho docente, uma vez que a política adotada reduz o incentivo à formação em pós-graduação, por meio de sucessivos cortes nos recursos para a pós-graduação. Também, paulatinamente, não garante a liberação total do professor para esse fim, distanciando-o das possibilidades de formação para uma visão crítica da sociedade que é possibilitada, em grande medida, pela pesquisa acadêmica.

4.4 A CARREIRA EM PAUTA NO MOVIMENTO DOCENTE: O DEBATE SOBRE A CARREIRA EBTT NO MEIO SINDICAL.

O debate sobre carreira é inerente ao movimento docente. A divergência existente entre as discussões envolvendo as carreiras de magistério federal de EBTT e superior não reside apenas em desacordos entre as concepções “oficiais” que se traduzem nas legislações; ela está presente no seio dos debates na própria organização da categoria.

Os sindicatos representantes da carreira EBTT são o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Ainda há, como vimos anteriormente, a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROIFES Federação) cuja legalidade quanto à representação da categoria é questionável; no entanto, de fato, possui adesão de professores EBTT e MS.

Para o PROIFES, a carreira única do magistério federal é considerada maléfica, pois a entidade defende que, nas universidades, portanto no MS, por ter maioria de doutores, os impactos seriam positivos; entretanto, para o EBTT, com minoria de doutores, o resultado seria prejudicial.

O ANDES-SN e o SINASEFE defendem a carreira única, resguardando as especificidades dos segmentos. Para entender a perspectiva sindical, foi realizada

aplicação de questionário aos docentes EBTT vinculados ao ANDES-SN que passa a ser apresentado a seguir.

4.4.1 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA BASE DO ANDES-SN COMO PANORAMA DA REESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA E DO TRABALHO DOCENTE EBTT

Esta subseção apresentará as análises sobre os conhecimentos e percepções sobre *carreira, trabalho e formação* dos docentes, a partir dos dados empíricos coletados junto aos professores e professoras da carreira EBTT, participantes do Congresso do ANDES-SN - 2018 que responderam ao questionário. Serão apresentados resultados da aplicação desses questionários, que se realizou no âmbito do congresso do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, que ocorreu na cidade de Salvador/BA, no período de 22 a 27 de janeiro de 2018 (Anexo D), com o tema central *Em defesa da educação pública e dos direitos da classe trabalhadora. 100 anos da reforma universitária de Córdoba*. Esse evento mostrou-se oportuno, por reunir, num mesmo ambiente, uma diversidade de docentes de várias instituições federais, estaduais e municipais do Brasil.

O ANDES-SN é o Sindicato da categoria dos docentes do ensino superior e, historicamente, vem pautando, em suas ações, a defesa da educação pública e gratuita, com qualidade socialmente referenciada e, fundamentalmente, a defesa dos direitos do conjunto dos docentes do magistério superior. Nesse sentido, o fortalecimento dessas ações tem relação direta com a garantia da valorização dos docentes que protagonizam o movimento docente. Valorização essa que tem estreita relação com as condições de trabalho e carreira dos professores e professoras.

No entanto, dentro de sua categoria, apresentam-se diversificações na atuação docente que vão além desse nível de ensino, como nos Colégios/Escolas de Aplicação das universidades federais, nos institutos federais, além dos atuantes na universidade tecnológica. Para realização dessa etapa da pesquisa de campo, foram coletados dados junto a 36 (trinta e seis) docentes, vinculados às IES apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 7 – DOCENTES EBTT RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO DURANTE CONGRESSO DO ANDES-SN – 2018

| INSTITUIÇÃO | QT DE DOCENTES | PERCENTUAL % |
|---|-----------------------|---------------------|
| Universidade Federal de juiz de Fora – UFJF | 3 | 8,3 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ | 3 | 8,3 |
| Universidade Federal de Viçosa – UFV | 3 | 8,3 |
| Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG | 5 | 13,8 |
| Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro CEFET-RJ | 1 | 2,8 |
| Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFETCS-RJ | 1 | 2,8 |
| Universidade Federal do Pará – UFPA | 4 | 11,1 |
| Instituto Federal do Piauí – IFPI | 2 | 5,6 |
| Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS | 1 | 2,8 |
| Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSMG | 2 | 5,6 |
| Universidade Federal Fluminense – UFF | 2 | 5,6 |
| Universidade Federal do Maranhão – UFMA | 1 | 2,8 |
| Universidade Federal da Paraíba – UFPB | 1 | 2,8 |
| Universidade Federal do Paraná – UFPR | 2 | 5,6 |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ | 1 | 2,8 |

[Continua]

[Tabela 7 – continuação)]

| | | |
|--|-----------|------------|
| Universidade Federal de Sergipe – UFS | 1 | 2,8 |
| Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR | 3 | 8,3 |
| TOTAL | 36 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Esses docentes, representantes da categoria como delegados de base ou observadores, participaram do congresso da categoria, realizado em Salvador/BA, entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018. A diversidade de instituições possibilitou uma visão ampla e heterogênea sobre a carreira e o trabalho desses professores e professoras do EBTT, que será apresentado adiante.

De acordo com o *Relatório Final do 37º Congresso*, do ANDES-SN, documento que sintetiza as deliberações do referido evento anual, participaram 414 delegados e 122 observadores vinculados às seções sindicais do ANDES-SN e 10 convidados, estes ligados a organizações docentes não filiadas que estão em processo de aproximação com a entidade nacional ou pessoas ligadas a outras entidades correlatas, totalizando 546 participantes.

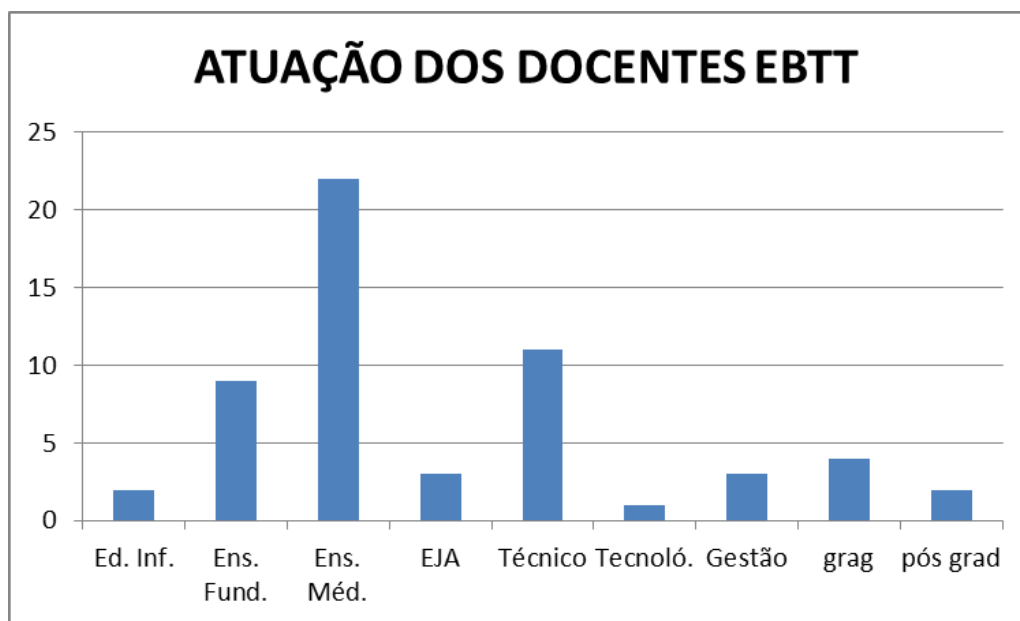
Os dados fornecidos nesse documento não apresentam os docentes por carreira e sim por “setores”, uma vez que o ANDES-SN é organizado em Setor das Federais, que congrega o professorado de instituições federais; Setor das Estaduais, entidades com base social em instituições administradas pelos estados; e ainda, o Setor das Municipais, que congrega docentes ligados à esfera municipal.

Nesse sentido, a primeira providência foi identificar os professores EBTT. Procedimento feito por pergunta presencial e direta, em cada um dos 12 grupos de trabalho, com cerca de 40 a 50 integrantes, previstos no cronograma de realização do evento (Anexo D). Em seguida, foi entregue o instrumento para o preenchimento individual e anônimo de cada docente (Apêndice D).

Quem são os professores EBTT no Congresso do ANDES-SN? Aproximadamente 10% dos professores participantes são EBTT, entre os quais 53%

homens e 47% mulheres, atuantes nos seguintes níveis e modalidades apresentados a seguir:

Gráfico 5 – ATUAÇÃO DOS DOCENTES EBTT – 2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27/01/2018.

Obs1: Existem docentes que atuam em mais de um nível e modalidade

Não foi identificada, nos documentos do Sindicato especialmente no regimento desse 37º Congresso, uma forma específica de distribuição dos docentes que garantisse a presença de docentes EBTT para o funcionamento dos grupos de trabalho que compõe a metodologia utilizada pelo ANDES-SN para debater seus Textos de Apoio (TA) e Textos Resoluções (TR), que contêm as propostas de deliberações da entidade oriundas de sua base.

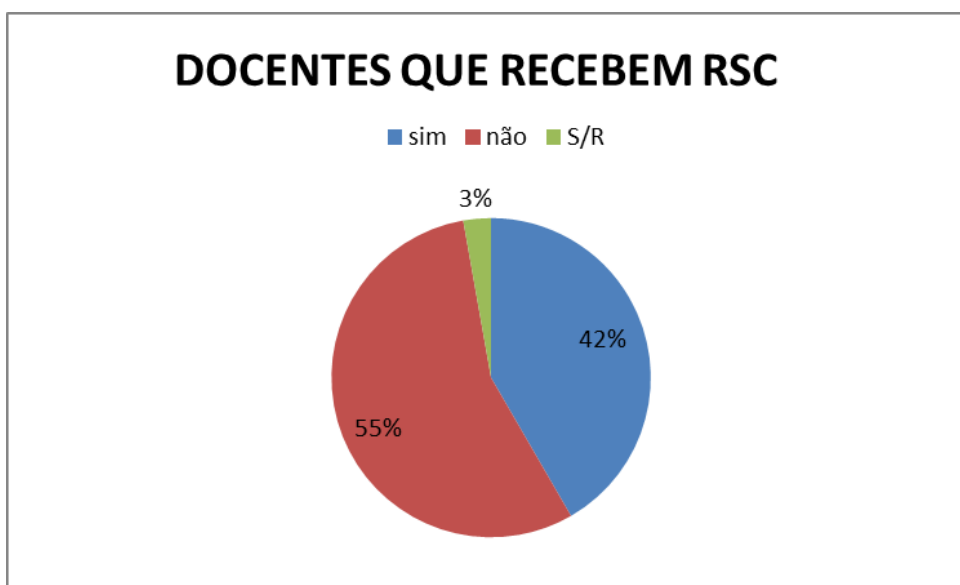
Dessa forma, não houve previsão de divisão para que se contemplassem, equilibradamente, os docentes de EBTT nos 12 grupos de trabalho, denominados grupos mistos. Portanto, quanto à participação desses docentes no Congresso de Salvador, constatamos que, dos 12 grupos mistos, existiram variações entre 1 e 8 participantes da carreira EBTT em cada grupo, o que permite afirmar que pautas relacionadas às especificidades dessa carreira podem não ter um aprofundamento do debate, uma vez que o professor oriundo desse segmento possui maior proximidade com a realidade da atuação nesses locais de trabalho específicos, ainda que o Sindicato defenda carreira única.

Na oportunidade de deliberar sobre os rumos da carreira, os docentes foram questionados sobre o que pensam de sua carreira EBTT, com um foco na retribuição por Reconhecimento de Saberes e Competência (RSC).

Dos respondentes, aproximadamente 56% não recebem a retribuição de RSC, estabelecida para os docentes de EBTT pela Lei 12.772/2012, que substituiu os valores da gratificação por titulação de especialista mestre e doutor, a partir de processos avaliativos com regulamentação própria de cada instituição.

Esse dado se relaciona com a titulação dos sujeitos da pesquisa, pois o percentual de docentes com doutorado é próximo aos que declararam não receber o RSC. Esse mecanismo de retribuição monetária contempla apenas os docentes até o mestrado. Outro determinante é que 15% dos professores que responderam ao instrumento da pesquisa são aposentados e não se submeteram ao processo avaliativo do RSC. Dos docentes que recebem a retribuição, a totalidade é o RSC III – equivalente ao título de doutor.

Gráfico 6 – DOCENTES QUE RECEBEM RSC - 2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018.

Todos os docentes responderam sobre os diversos aspectos da sua carreira, estando quase a totalidade em Dedicção Exclusiva, exceto um professor que era substituto, com carga horária de 40 horas.

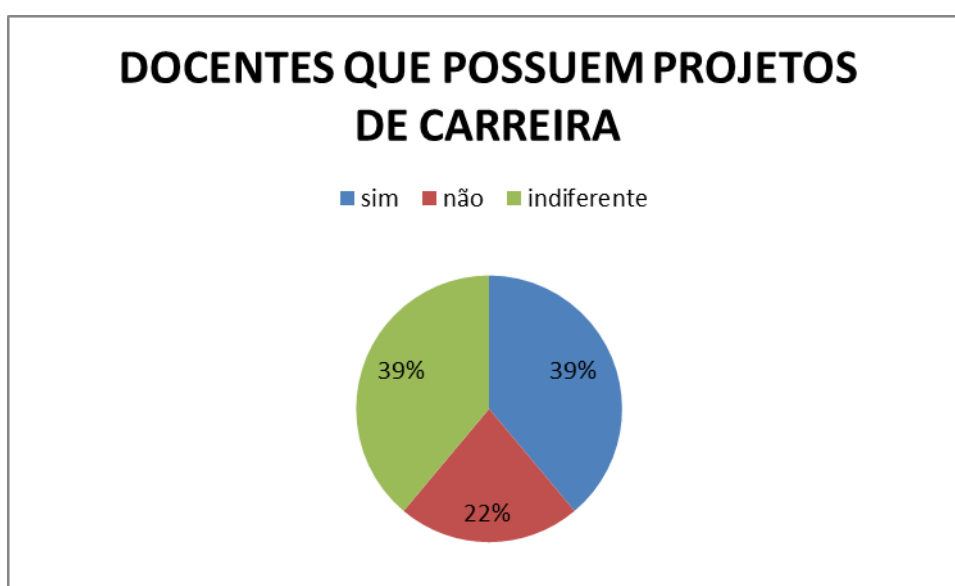
A Lei de criação do RSC foi promulgada ano de 2012, sob número 12.772, com aplicabilidade a partir de março de 2013. Não obstante, todos começaram a receber a retribuição/gratificação em sua remuneração, a partir de 2014, após processos com mais de 60 dias de tramitação.

Os processos são classificatórios com caráter meritocrático, pois atribuem pontos e atrelam isso à remuneração do docente. Vale destacar que apenas na remuneração, pois o RSC não incide na carreira nos aspectos da progressão e promoção docente, como já foi explicado nos capítulos anteriores.

Embora existam fatores contraditórios, todos os respondentes acham importantes os estudos de pós-graduação, e os que não possuem título de doutor pretendem obtê-lo, excetuando-se os docentes aposentados que afirmam não ter planos em cursar a pós-graduação.

Contraditoriamente ao fato de pretenderem obter o título de pós-graduação, grande parte dos docentes afirma não ter plano de carreira, no sentido de perspectivas futuras de ascensão funcional, o que tem relação direta, segundo a lei da carreira, com as titulações de especialista, mestre e doutor no magistério federal.

Gráfico 7 – DOCENTES QUE TÊM PLANOS DE CARREIRA – 2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018.

Os percentuais relativos a **não** ter projeto de carreira e ser **indiferente** a um projeto de carreira somam 61% da totalidade dos docentes respondentes ao questionário, fator que revela uma falta de preocupação com sua própria carreira, em razão, talvez, da ausência de perspectivas quanto ao futuro de sua atuação.

Nesse sentido, há também um desconhecimento sobre sua carreira entre os docentes, pois os dados revelam que mais de 30% dos respondentes acreditam que, com RSC, é possível chegar ao topo da carreira, quando a Lei nº 12.772/2012, que regula a carreira, é clara ao afirmar, no §2º, do artigo 18, que “A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, **exclusivamente para fins de percepção da RT**”. (Grifos nossos). Também, o Art. 19 afirma que “Em nenhuma hipótese, o RSC poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na Carreira”.

A referida Lei explicita que todas as promoções têm relação direta e efetiva com os títulos de especialista, mestre e doutor.

Art. 15. Os docentes aprovados no estágio probatório do respectivo cargo que atenderem os seguintes requisitos de titulação farão jus a processo de aceleração da promoção:

I - de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, **pela apresentação de título de especialista; e**

II - de qualquer nível das Classes D I e D II para o nível 1 da classe D III, **pela apresentação de título de mestre ou doutor.**

Parágrafo único. Aos servidores ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em 1º de março de 2013 ou na data de publicação desta Lei, se posterior, é permitida a aceleração da promoção de que trata este artigo ainda que se encontrem em estágio probatório no cargo. (BRASIL, 2012. Grifos nossos).

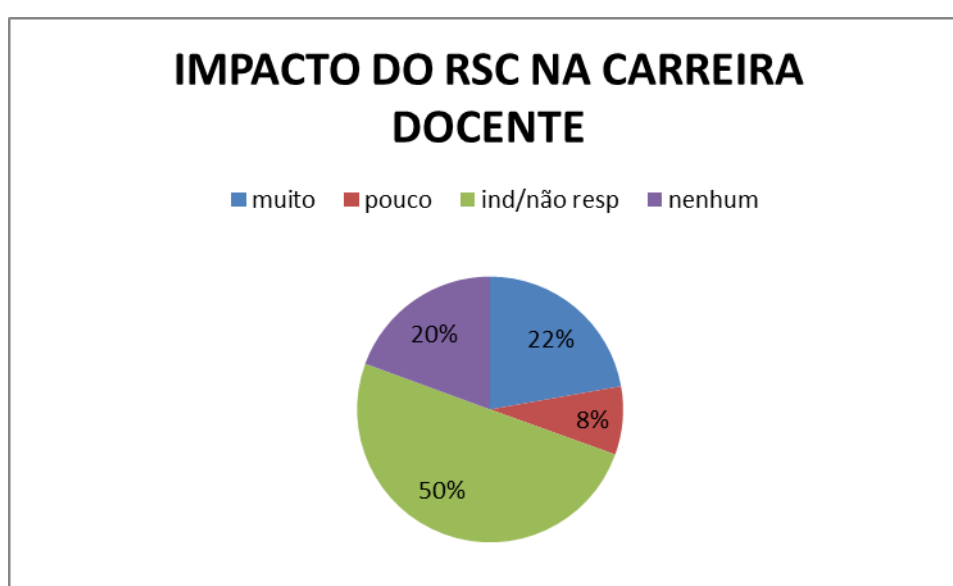
Esse desconhecimento também se expressa quando das respostas específicas sobre sua classe e nível, regulamentada pelo trecho da Lei apresentado. Um total de 13% dos docentes afirmou não saber onde se localizam na carreira; outros responderam equivocadamente, pois afirmavam ser de um determinado nível ou classe incompatível com dados revelados no próprio instrumento respondido, como, fundamentalmente, a titulação que tem relação direta com a carreira.

A organização da carreira docente do magistério EBTT é substancialmente desconhecida pela categoria. Esse acentuado desconhecimento é preocupante, na

medida em que permite constatar falta seja de planejamento pessoal, seja de projeto de ascensão na carreira, o que, potencialmente, pode incidir em aumento remuneração do docente.

O expressivo percentual de aproximadamente 50% dos docentes, apresentados no gráfico a seguir, sobre a avaliação dos impactos do RSC na carreira também se revela como distanciamento sobre os conhecimentos de sua carreira.

Gráfico 8 – IMPACTO DO RSC NA CARREIRA DOCENTE EBTT-2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018.

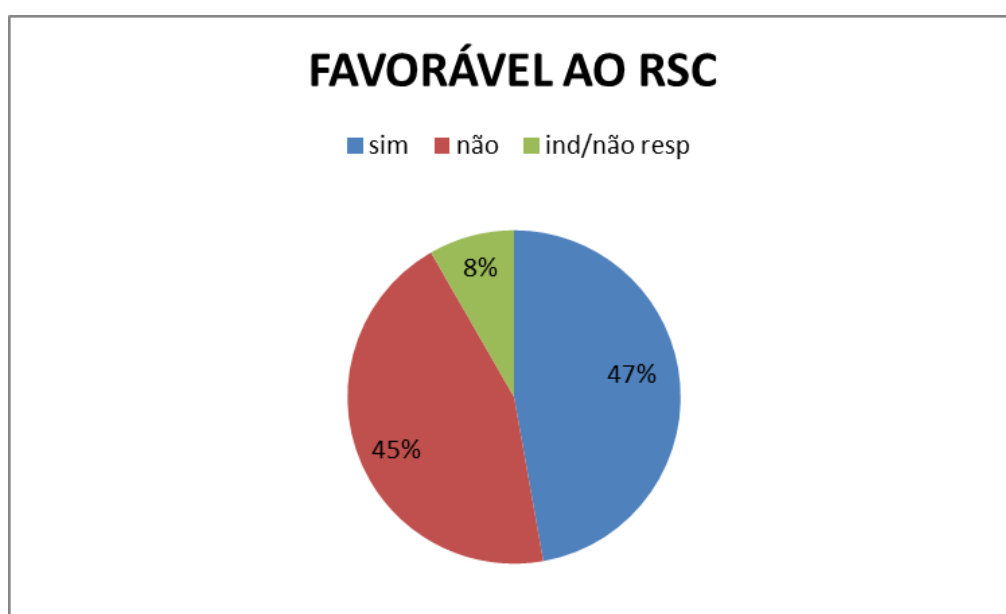
Ao avaliar o RSC na relação com a carreira, há a presença dos aspectos do trabalho docente, porém, apenas 8% dos docentes consideram alterações do trabalho docente após RSC. Mas grande parte, 30% aproximadamente, afirma que o maior impacto do RSC está na remuneração.

O processo de regulamentação do RSC revela também um distanciamento do docente dos processos de normatização de sua carreira. Embora a Lei tenha previsto a participação dos docentes nas comissões de debate sobre os critérios para aquisição de RSC, dos docentes respondentes apenas um participou de tais comissões. Quando questionados sobre como se deu a escolha para composição

dessas comissões, mais de 90% dos docentes não souberam responder, assinalando o item “Não sei”.

Entretanto, a maioria dos docentes é favorável ao RSC e à carreira EBTT, ainda que o ANDES-SN seja contrário à divisão na carreira do magistério federal, defendendo a carreira única como centralidade na luta dos docentes, como expresso no relatório do seu 31º Congresso, em 2011, na cidade de Manaus.

Gráfico 9 – Percentual de docentes favoráveis ao RSC – 2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018.

O Andes-SN possui uma proposta de carreira única para **professor federal** que garante equidade entre a diversidade de atuação nas IFE, originando a bandeira de luta intitulada: “Carreira Única de Professor Federal, já!”. O movimento docente produziu e divulgou uma proposta de lei, tratando da estruturação de carreira com vista a atender a esse princípio de equidade. Fator esse evidenciado no trecho da proposta de lei:

Art. 1º Fica consolidado o Plano de Carreira e Cargo de Professor Federal que reestrutura as carreiras e os cargos do magistério da União, incluídas suas autarquias e fundações, nos termos desta Lei.

[...]

Art. 2º A **Carreira de Professor Federal** expressará os princípios previstos nos artigos 206 e 207, da Constituição, em especial a garantia do padrão de qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, o piso salarial nacional e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...]

Art. 4º A isonomia salarial será assegurada pela remuneração uniforme do trabalho prestado por Professor Federal do mesmo nível, regime de trabalho e titulação, bem como pela uniformidade de critérios gerais para progressão e para ingresso, obrigatoriamente por concurso público de provas e títulos, conforme previsto nesta Lei. (ANDES-SN, 2011, p 5. Grifado no original).

Considerando essa etapa da coleta de dados vinculada ao Sindicato, uma vez que os professores participavam e representavam suas bases junto ao congresso da categoria, fez-se necessário compreender quais conhecimentos esses sujeitos possuíam sobre a proposta de carreira da entidade. De forma sintética, a proposta de carreira do ANDES-SN é apresentada nos quadros a seguir, demonstrando a organização, em ambas as carreiras, de 13 níveis de professor federal:

Quadro 11 – EQUIVALÊNCIAS DO MAGISTÉRIO SUPERIOR – 2012

| EQUIVALÊNCIAS DO MAGISTÉRIO SUPERIOR | | | |
|--------------------------------------|-------|----------|-------------------|
| SITUAÇÃO EM 2011 | | PROPOSTA | |
| Classe | Nível | Nível | Carreira |
| Titular | Único | 13 | Professor federal |
| Associado | 4 | 12 | Professor federal |
| | 3 | 11 | Professor federal |
| | 2 | 10 | Professor federal |
| | 1 | 9 | Professor federal |
| Adjunto | 4 | 8 | Professor federal |
| | 3 | 7 | Professor federal |
| | 2 | 6 | Professor federal |
| | 1 | 5 | Professor federal |
| Assistente | 4 | 4 | Professor federal |
| | 3 | 3 | Professor federal |
| | 2 | 2 | Professor federal |
| | 1 | 1 | Professor federal |

(Quadro 11 – continuação)

| | | | |
|----------|---|---|-------------------|
| Auxiliar | 4 | 1 | Professor federal |
| | 3 | 1 | Professor federal |
| | 2 | 1 | Professor federal |
| | 1 | 1 | Professor federal |

Fonte: Andes-SN, 2012

No próximo quadro, apresenta-se a situação da carreira EBTT, em 2011, e observa-se que a proposta do Sindicato dos docentes para a carreira EBTT é exatamente a mesma da proposta para o MS, ou seja, a carreira única de professor federal.

Quadro 12 – EQUIVALÊNCIAS DO MAGISTÉRIO SUPERIOR – 2012

| EQUIVALÊNCIAS DO MAGISTÉRIO E B T T | | | |
|--|--------------|-----------------|-------------------|
| Situação em 2011 | | Proposta | |
| Classe | Nível | Nível | Carreira |
| Titular | Único | 13 | Professor federal |
| D V | 3 | 12 | Professor federal |
| | 2 | 11 | Professor federal |
| | 1 | 10 | Professor federal |
| D IV | S | 9 | Professor federal |
| D III | 4 | 8 | Professor federal |
| | 3 | 7 | Professor federal |
| | 2 | 6 | Professor federal |
| | 1 | 5 | Professor federal |
| D II | 4 | 4 | Professor federal |
| | 3 | 3 | Professor federal |
| | 2 | 2 | Professor federal |
| | 1 | 1 | Professor federal |

[Continua]

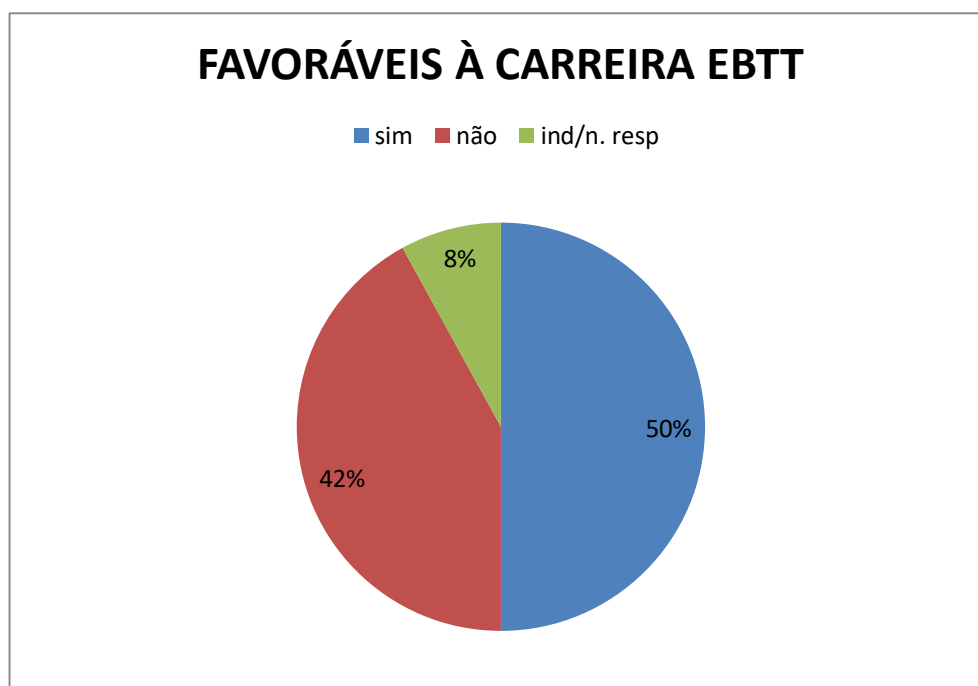
(Quadro 12 – continuação)

| | | | |
|-----|---|---|-------------------|
| D I | 4 | 1 | Professor federal |
| | 3 | 1 | Professor federal |
| | 2 | 1 | Professor federal |
| | 1 | 1 | Professor federal |

Fonte: Andes-SN, 2012

Também, diferentemente da proposta do Sindicato, esses docentes participantes do Congresso da entidade como delegados de base ou observadores, são, em sua maioria, favoráveis à carreira EBTT, mesmo o ANDES-SN reivindicando uma carreira única do magistério federal. Esse fator tem a constatação ampliada quando os respondentes apresentam sua aceitação em relação ao RSC, benefício exclusivo dos docentes EBTT que provoca ausência de isonomia entre os docentes de mesmas instituições.

Gráfico 10 – Docentes favoráveis à Carreira EBTT-2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nos questionários aplicados durante congresso do ANDES-SN, realizado na cidade de Salvador entre os dias 22 e 27 de janeiro de 2018.

As análises desses dados, coletados com professores sindicalizados e representantes de suas bases, relevam uma importante contradição entre a defesa da carreira única e as realidades apontadas pelos próprios docentes, ligados diretamente à instituição. Nessa medida, não podem ser desconsiderados, pois tais docentes têm um caráter representativo de suas seções sindicais. As sínteses apresentadas, portanto, apontam para uma necessária análise por parte do movimento docente no seu conjunto, no sentido de avaliar sua relação com a base e o concreto vivido pelos docentes EBTT em seus locais de trabalho, em suas atuações. É o momento oportuno para avaliar os rumos da carreira docente no magistério federal, momento em que as instituições públicas de educação estão altamente ameaças em sua continuidade por um processo de privatização e mercantilização, por uma conjuntura política sobre a qual incidem processos de larga desresponsabilização do Estado (FREITAS. 2012). A carreira docente, portanto, é fundamental no processo de resistência em prol da continuidade da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, pois, uma vez com a carreira desestruturada e enfraquecida, as consequências serão os docentes cada vez mais alienados dos processos que envolvem o conjunto de seu trabalho, o que será evidenciado, também, pelas análises feitas na próxima seção, resultantes dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos docentes sujeitos dessa pesquisa da UFPA.

5 OS IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO TRABALHO, NA FORMAÇÃO E NA CARREIRA DOCENTES DO EBTT

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.
Mészáros (2015)

A compreensão da “mais ampla das concepções de educação” à qual se reporta Mészáros, na epígrafe desta seção, não será efetiva sem o reconhecimento da importância do *trabalho, da formação e da carreira docentes*, no questionamento da lógica do capital. Assim, para responder a mais um objetivo específico da pesquisa – *Analisar os impactos do RSC sobre a carreira e sua repercussão no trabalho e formação dos professores EBTT da UFPA* –, recorreremos à percepção dos próprios docentes que foi recolhida por meio de questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados, utilizando-se, como indicadores de análise, aqueles apresentados na primeira seção: 1. Formas de ingresso, progressão e promoção na carreira EBTT; 2. Regime de trabalho; 3. Remuneração; 4. Capacitação/titulação; 5. Carga horária de atuação em sala de aula; 6. Atividade de Gestão; 7. Produção, participação docente EBTT em pesquisa e extensão; 8. Condições de trabalho.

Os docentes EBTT da UFPA lotados nas unidades EAUFPA, EMUFPA e ETDUFPA, também já apresentadas anteriormente, perfazem o total de 263 (duzentos e sessenta e três) e constituem o nosso universo de estudo. Responderam aos questionários 61 (sessenta e um) docentes, dos quais 12 (doze), posteriormente, participaram da entrevista com roteiro semiestruturado.

Foram selecionados dois grupos de docentes para a entrevista conforme recebem ou não o RSC. Para o primeiro grupo selecionou-se os docentes que recebem o RSC nos diferentes níveis: dois docentes que recebem RSC I, dois entre os que recebem RSC II e, em virtude de ser o grupo mais numeroso, quatro que recebem RSC III.

Já no segundo grupo, foram entrevistados quatro docentes, dos quais três não auferem RSC por já terem o título de doutor. É importante ressaltar, entretanto, que a obtenção dessa titulação deu-se no período posterior à Lei que estabeleceu o direito a receber o RSC; dessa forma, passaram pela transição do direito de solicitar, para posterior auferição do benefício, enquanto cursavam o doutorado. O quarto docente entrevistado desse grupo foi escolhido por não o ter solicitado, por opção pessoal. Ao falar sobre carreira EBTT, atualmente, é forçoso referir-se à existência do RSC, pois esse Reconhecimento de Saberes e Competências permeia a própria carreira EBTT ao estabelecer uma exclusividade de acesso a um 'benefício' financeiro que incide diretamente na remuneração. Nessa medida, é um fator que impacta tanto na formação quanto no trabalho dos docentes, como será apresentado ao longo desta seção. O quadro a seguir teve como base os itens do roteiro da entrevista e permite uma melhor leitura e compreensão da situação real dos entrevistados em relação à carreira. Destaca-se que, na primeira coluna, os docentes são identificados por letras para a preservação do anonimato e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e Apêndice B), autorizando a publicação dos dados coletados nas entrevistas.

Nesse sentido, a presente seção se subdivide em três subseções, das quais a primeira apresenta as alterações no trabalho docente EBTT. Já a segunda subseção debate os desafios para a formação docente no contexto da estruturação atual da carreira. Estruturação essa que é analisada na última subseção por meio de três eixos de discussão denominados os conhecimentos e desconhecimentos sobre a trajetória profissional, os rendimentos dos docentes e os projetos futuros entre os quais aqueles subjetivos e as demandas sobre a aposentadoria dos docentes na atual conjuntura política.

Quadro 13 – NOMENCLATURA E REPRESENTATIVIDADE DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO NA CARREIRA/RSC– 2018

| Nomenclatura | Ano de ingresso – tempo na carreira | Título acadêmico na ocasião do ingresso | Título acadêmico e RT atual | Classe – Nível | Regime de Trabalho | Sindicalização | Situação quanto ao RSC |
|--------------|-------------------------------------|---|-----------------------------|----------------|--------------------|----------------|--|
| Docente A | 1998 – 21 anos | Graduado | Graduado | D III - 3 | DE | NÃO | RSC I |
| Docente B | 2016 – 3 anos | Graduada | Especialista | D II – 1 | 40h | NÃO | RSC I RSC II 2018 |
| Docente C | 1994 – 25 anos | Especialista | Especialista | D IV - 3 | DE | SIM | RSC II |
| Docente D | 2011 – 8 anos | Especialista | Especialista | D II – 1 | DE | SIM | RSC II |
| Docente E | 2011 – 8 anos | Especialista | Mestre | D III - 3 | DE | NÃO | RSC III |
| Docente F | 2017 – 1 ano e 6 meses | Mestre | Mestre | D I – 1 | DE | SIM | RSC III |
| Docente G | 2011 – 8 anos | Mestre | Mestre | D III – 3 | DE | NÃO | RSC III |
| Docente H | 2011 – 8 anos | Especialista | Mestre | D III - 2 | DE | SIM | RSC II RSC III 2017 |
| Docente I | 2008 – 11 anos | Especialista | Doutorado | D IV - 1 | DE | NÃO | RSC III – entre 2013 e 2016 |
| Docente J | 2017 – 2 anos | Mestre | Doutorado | D I – 2 | DE | SIM | RSC III – entre 2017 e 2018 |
| Docente L | 2006 – 13 anos | Especialista | Doutorado | D IV – 2 | DE | SIM | Direito de solicitar RSC III no período de 2013 a 2015, mas, não solicitou por desconhecimento do direito. |
| Docente M | 1993 – 26 anos | Graduado | Mestre | D IV – 4 | DE | SIM | Direito ao RSC III mas não solicitou por opção |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas à entrevista (v. Apêndice E, 2019).

Como demonstrado no Quadro 13, oito docentes recebem RSC, o que faz sua remuneração ser acrescida do respectivo valor, que é relativo ao regime de trabalho de cada docente (como apresentado na Seção 3, nas tabelas salariais), representando um aumento nos seus rendimentos superior aos que possuem RT, pois, nesses casos, soma-se a RT mais o RSC.

Contudo, é importante perceber que o docente A não possui RT e recebe apenas o valor referente ao RSC I, que se constitui numa equivalência ao título de especialista, enquanto os demais docentes recebem RT somado ao respectivo RSC, quando se aplica. Por exemplo, os docentes que possuem o título de mestre recebem a RT de mestrado acrescido do valor do RSC III.

Os quatro docentes que não recebem RSC possuem RTs referentes à titulação de doutor (três docentes) e de mestre (um docente). No caso dos docentes com doutorado, não existe possibilidade de receber o RSC, pois já recebem a RT correspondente ao valor da titulação de doutor. Essa vantagem monetária contempla os docentes que possuem titulação até o nível de mestrado, justamente por se configurar como uma equivalência monetária aos títulos acadêmicos.

Destacam-se os motivos da diferença entre os grupos de docentes entrevistados a partir das suas concepções, uma vez que o RSC é um direito assegurado pela Lei 12.772/2012, que entrou em vigor no dia 1º de março de 2013. Nessa medida, a solicitação do RSC é uma decisão pessoal, a partir do conhecimento sobre esse direito, que implica a submissão do docente ao processo de avaliação.

A maioria dos entrevistados que já eram efetivos na carreira contemplava os critérios estabelecidos pela Lei para a solicitação do RSC, na ocasião em que a UFPA aprovou sua regulamentação própria, em agosto de 2015, mais de dois anos após a entrada em vigor do RSC. Apenas três docentes não haviam ingressado na carreira até 2015, o que ocorreu entre 2016 e 2018, como mostra o quadro.

Observa-se que um fator determinante nesse processo é o conhecimento desse direito por parte dos docentes, pois, no geral, existe uma desinformação sobre o aparato legal da carreira, como constatado nessa pesquisa. Os que conhecem afirmam que obtiveram as informações por meio de seus pares e não de forma

institucional. Serão apresentadas a seguir, as análises dos dados tomando, como eixos balizadores as categorias analíticas *trabalho, formação e carreira* docentes.

5.1 AS ALTERAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: REPERCUSSÃO NO SEGMENTO EBTT

O trabalho docente encontra-se numa encruzilhada, como afirmam Shiroma e Evangelista (2015). Essa encruzilhada fica entre a formação humana e a produção de resultados em face das demandas do capital. Para as autoras, a efetivação das políticas educacionais em consonância com os OI, nas últimas décadas, impactaram no trabalho docente, alterando-o de forma a intensificar sua atuação em prol da superação da crise do capitalismo, instalada de forma estrutural, como discorrido anteriormente neste relatório de pesquisa. Concordando com esse pensamento, afirmamos que é urgente e necessário conceber a educação e o trabalho docente no caminho da formação humana que vislumbra, em seu horizonte, a emancipação humana.

Defender a escola pública, as condições de trabalho, formação e carreira dos docentes não é uma luta que diz respeito apenas à comunidade escolar, mas trata-se de processos amplos de reprodução das relações sociais de produção, da hegemonia burguesa, capitalista. [...] A defesa de uma sólida formação docente, por parte de alguns sindicatos, organizações e intelectuais, tem em vista resgatar os sentidos da docência e sua implicação direta na retomada crítica de posições dos anos de 1980, quando o professor era compreendido como intelectual organizador da cultura, organizador de um projeto histórico pertinente aos interesses das camadas subalternas da sociedade. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 333).

As leis nº 11.784, de 2008, e nº 12.772, sancionada no final do ano de 2012, mudaram a estrutura da carreira docente conduzindo a alterações do trabalho dos professores EBTT, pois modificam as concepções sobre a carreira e formação, fator mais evidente com a instituição do RSC para os docentes EBTT. Esse instituto desloca a evolução na carreira da “formação” para a “experiência” (saberes e competências), com efeitos no campo financeiro. Esse reconhecimento de notório saber seria um caminho encontrado para formalizar uma espécie de atestado de

conhecimento adquirido fora do ensino formal, nesse caso do RSC, centrado na prática docente.

O movimento relacionado ao uso do notório saber na docência também foi observado na Lei nº 13.415, de 2017, a partir da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 (MP 746/2016), propondo a reforma no ensino médio brasileiro e possibilitando a atuação de docentes “certificados” por meio do notório saber.

Art. 6. [...]

[...]

IV - Profissionais com ‘**Notório Saber**’ reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do artigo 36. (BRASIL, 2017).

Ainda que a LDB permita esse reconhecimento, explicitamente, em seu artigo 66, tal concepção pode colocar em risco a qualidade do ensino, possibilitando a desmotivação do profissional para procurar formação adequada, com aprofundamento teórico-prático.

Nessa medida, o trabalho torna-se pautado pelas experiências vividas e não pelo que é proveniente de estudos, pesquisas, base teórica. Cabe afirmar que não é nossa intenção desmerecer a experiência do sujeito; no entanto, afirmamos que a práxis é condição necessária ao trabalho docente. Não apenas relação teoria e prática, mas o que Marx trata como práxis revolucionária, que é a junção teoria e prática para a transformação das circunstâncias por meio da atividade humana.

Nesse sentido, a práxis revolucionária é assim entendida como atividade teórico-prática, em que a teoria se modifica constantemente a partir da experiência prática a qual, por sua vez, é também constantemente modificada pelo aprofundamento das concepções teóricas; desse modo, nem a teoria se torna um dogma intransigente nem a prática, apenas um processo alienado. O autor citado afirma, na segunda Tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa

sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1982, p. 1-3).

Essa alteração da formação com base teórica para a experiência prática pode, em alguma medida, incidir numa “captura da subjetividade” (ALVES, 2011) dos docentes, quando vão construindo movimentos em suas atividades de trabalho, chamando para si responsabilidades para com o conjunto das demandas relacionadas à sua competência profissional e, especialmente, sua formação. Também Harvey (2007) chama atenção para o fato de que o modo de produção capitalista interfere nos modos de pensar dos sujeitos sociais como referido na seção 2.

Segundo essa lógica, imposta pelo sistema capitalista ao trabalhador docente, é necessário que esse último atue de forma proativa, ou seja, que busque soluções para os problemas que enfrenta em seu cotidiano de trabalho, o que foi identificado nos discursos dos docentes. Explicitamente, o trecho a seguir descreve a situação.

*[...] a gente não está equipado suficiente nessa estrutura física para dar conta até mesmo na nossa função de unidade da universidade. Por exemplo, é uma briga tremenda pra gente ter um uso de data show; eu que uso música falar de equipamento sonoro... É pedir muito, né?!, **Tanto que eu ando sempre com minha caixinha no carro, quando vou fazer algum trabalho com música;** até mesmo se eu for apresentar um trabalho em data show, um vídeo, **levo minha caixinha, porque não existe aparelho...** Se eu for trabalhar na sala de aula, não existe equipamento sonoro para poder reproduzir o som e não só a imagem; pra poder reproduzir, no data show, um som audível para os alunos. E alguns data show têm som, mas, às vezes, é muito fraco, baixo e precisa ter um suporte de um outro equipamento, uma caixa. Então, é difícil isso. Às vezes, eu fico sem trabalhar com os alunos certos assuntos por conta da falta desse equipamento.*

*[...] **Estou planejando ter o meu [data show] justamente pra dar conta dessa situação [...]. [...]** Se eu chegar a trabalhar com meus alunos, mesmo que seja o melhor texto do mundo, ele não vai dar e ter a compreensão do que eu estou falando só pelo texto. Falar, por exemplo, sobre a segunda guerra mundial, falar fazer o melhor discurso; mas... coloca uma*

imagem, filmes da primeira guerra mundial. [...] De trabalhar e comprar um data show. Estou planejando fazer isso. Ainda está muito caro, e estou esperando abaixar [o preço], porque nunca abaixa. Enfim, no caso, na minha disciplina, eu necessito disso; por exemplo, eu necessito trabalhar com cores. Por exemplo, eu trabalho com artes e não dá para analisar uma arte tendo uma reprodução de um texto ou de uma xerox [em] que aquela imagem está em preto e branco! Então, o que eu tenho que fazer? Trabalhar ela no data show com suas cores originais. (Docente L. Grifos nossos).

Problemas de falta de infraestrutura para o desenvolvimento de seu trabalho compõem o cotidiano dos docentes, o que os coloca em situação de encontrar soluções para demandas que não são de sua responsabilidade, as quais, contudo, precisam resolver para realizar seu trabalho, o que os leva a ter pensamentos críticos importantes sobre sua situação e que expressam as contradições dos docentes frente às questões relacionadas ao seu trabalho, como o transcrito.

Por exemplo, a gente escuta muito “a universidade não tem verba”, “a universidade está sem dinheiro pra mandar isso, pra mandar aquilo”. Mas aí, quando a gente vai olhar pros outros ambientes, a gente vê que também têm condições. Então, porque não chega até aqui? Por exemplo, a questão da reprografia: foi pedido a tinta desde novembro do ano passado. A gente já está indo para junho, e está nessa situação. (Docente B).

Há semelhança entre o pensamento de Alves (2011) e o de Maués (2012, p. 172) que afirma que os docentes “[...] vêm sofrendo uma “captura” da subjetividade”, ou seja, o novo processo de trabalho flexibilizado, precarizado, “roubou a alma” dos docentes. Na realidade, penetrou no inconsciente, criou “valores-fetiches”, desenvolveu mecanismos de consentimento nos quais as formas de pressão e opressão se naturalizam sem que os docentes se apercebam disso, tal qual demonstrado pelas afirmações adiante.

Desse modo, os docentes assumem uma postura de responsabilização pelo conjunto do seu trabalho, que vai além da sua atuação profissional propriamente dita.

Então, assim, a instituição mesmo ainda não equipou – vamos dizer assim – a nossa sala, no caso da música. Todo ano a gente manda uma lista pra lá; vem uma coisa ou outra e nem sempre vem. Então, eu considero que... eu, [...], estou em um ambiente bom pra trabalhar com as crianças. Meus colegas de música... É, agora tem um espaço novo, lá atrás, que a gente conseguiu depois de anos, lá no complexo... Então, a gente tá conseguindo esses espaços; então, eu considero a gente de música, de arte, privilegiado [se comparado] a outros colegas. (Docente E).

A minha intenção é comprar agora um data show porque eu preciso, tenho necessidade de fazer isso. É como se fosse, para alguns professores... Parece vaidade, mas não é vaidade, não é querer aparecer utilizando sempre o data show, mas é que, hoje, dificilmente, a gente consegue, na sala de aula, produzir, significativamente, um ensino, um aprendizagem de qualidade só lendo o texto. (Docente L).

As falas dos sujeitos demonstram que eles assumem as demandas quanto aos recursos para seu trabalho; comprar, com seu próprio salário, materiais necessários à sua atuação mostra que o professor chama para si essa incumbência com uma naturalização que os impede de perceber que estão assumindo a responsabilidade da gestão que acaba por negligenciar sua função básica de garantir condições de trabalho adequadas ao docente.

Evangelista e Triches (2015) afirmam que há duas frentes voltadas para o ideário disseminado de responsabilização do professor e como tem sido construído o consenso em torno dessa responsabilização por sua atuação e formação, por conseguinte, pelo futuro do Brasil nas bases da sociedade capitalista. As autoras afirmam:

Esse propósito compõe um conjunto de políticas educacionais consolidadas a partir da década de 1990, articuladas à reestruturação produtiva tendo em vista capturar a subjetividade e o exercício profissional do professor. O slogan *Seja um professor!* construído pelo Estado, integra um discurso emblemático e ideológico. Duas de suas faces são examinadas: de um lado, enaltece o docente e o responsabiliza pela ascensão social dos alunos e, de outro, articula seu desprestígio via discursos denegridores e sua desqualificação por meio

de programas formativos aligeirados e pragmáticos. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p.178).

Essa responsabilização dos docentes ocorre em detrimento de suas condições reais de trabalho. Os docentes têm urgência em resolver as questões do seu dia a dia. O cotidiano de sala de aula apresenta eventuais demandas que requerem intervenção imediata por parte da gestão para garantir a execução do trabalho docente com o mínimo de qualidade.

A realidade se apresenta com todas as precariedades nas soluções dos problemas que os docentes enfrentam para trabalhar. Essa precarização das condições do trabalho prejudica e restringe o docente e este, encontrando-se limitado na execução de suas atividades, acaba por assumir a solução dos problemas, o que configura mais uma responsabilidade no seu cotidiano.

Os docentes apontam as limitações da esfera de ensino em que atuam, porém reconhecem o diferencial das unidades EBTT da UFPA quando comparada às escolas públicas dos estados e municípios que têm a precariedade acentuada, como afirmam os docentes.

Além dessa questão, do número de alunos, o espaço eu considero meio privilegiado no ponto da minha linguagem, como professora de música, na minha linguagem artística... E me considero privilegiada, porque eu tenho uma sala que eu considero grande e a maioria das escolas não tem: considero uma sala boa, [com] os instrumentos que a gente tem na sala a gente consegue realizar uma aula boa, apesar de que alguns ainda precisa de um quadro de manutenção. Porém, os instrumentos que nós temos na sala, todos foram conseguidos por projetos. Eu lembro que o PAPIM, a gente tinha uma pequena verba... A gente conseguiu adquirir uns instrumentos com o projeto, doação também... (Docente E).

Entretanto, mais à frente, em sua fala, a mesma docente apresenta inconsistência em relação a essa afirmativa, pois critica aquilo que havia afirmado ser “privilégio”.

Olha, nesse pouco tempo, porque eu considero pouco tempo, né? Oito anos. Mas, nesses oito anos mudou muita coisa... Porque, por exemplo, quando eu entrei, a gente tinha dez [alunos] na educação infantil, onze alunos... No máximo, quinze numa sala. Hoje, a gente tem vinte, dezoito... Então, essa quantidade de aluno, esse número maior de alunos, interfere diretamente no nosso trabalho, compromete. Eu sinto principalmente na hora da avaliação, no processo de avaliação, é muita criança... Aí, tu acabas não fazendo um trabalho adequado com eles, o que é desestimulante. (Docente E).

Nesse sentido, apresentam-se as falas dicotômicas mediadas por certa hierarquização da precarização, que apresenta uma relativização da análise das condições de trabalhos nas instituições federais e nas demais entidades educacionais públicas, como reforçam as opiniões seguintes.

Assim, eu sempre tenho duas opiniões pra isso. Quando eu olho pra escola pública, eu vejo que a gente é uma escola muito, muito boa, se for comparar outras escolas públicas; mas se for comparar com outras, estamos muito aquém. Quando eu passo a ver, a nível federal, a nível de universidade, eu vejo que a gente ainda está muito aquém. [...] Então, eu digo assim, são essas, dois pesos e duas medidas, dois parâmetros: quando eu olho pra escola pública, no cenário municipal, eu vejo que ela é muito boa, mas quando eu olho a nível de universidade, como eu já vi as outras escolas de aplicação... a gente teve um projeto em parceria com outras escolas de aplicação; a realidade é completamente diferente, nós estamos abaixo. Por exemplo, questão de infraestrutura mesmo: armários muito velhos, uns quadros negros que não sei pra que existem se só acumulam poeiras, quadro branco sujos para as crianças, ventilador, às vezes, só faltam cair, uns funcionam, outros não. (Docente B).

Nos trechos destacados, observa-se que os docentes levantam várias questões que precisam ser consideradas: a situação de precariedade das instalações do seu local de trabalho, quantidade de alunos, etc., são relatadas pelos Docentes E e B, que, no entanto, afirmam que as condições da escola não são ruins

quando comparadas às condições gerais da educação pública, como reforça a Docente J, a seguir.

Então, não posso dizer que tá ruim o espaço físico, está em adaptação. Mas eu tenho recursos, tem a biblioteca, uma boa alimentação, as crianças têm uma boa alimentação, as crianças têm uma quadra. Todo espaço que uma escola pública sonha em ter. O que falta para gente é relação pessoal, muito autoritária. O que falta melhorar é isso. (Docente J).

A Docente E reforça essa ideia afirmando que o espaço físico, o número de estudantes em sala e os instrumentos disponíveis para as aulas de música são apresentados como positivos, embora venha, a seguir, a contradizer essa opinião. É importante destacar que essa posição se dá pelo fato de a docente estar comparando as unidades da UFPA com as escolas das redes públicas municipais e estadual do Pará.

Observa-se que a Docente B tem a mesma posição; no entanto, ao comparar com as escolas de aplicação vinculadas a outras universidades do país, afirma que a Escola de Aplicação da UFPA está em condições inferiores. As falas dos sujeitos, de modo geral, destacam aspectos positivos em relação às condições de instalações físicas das unidades da UFPA, apesar de apresentarem problemas pontuais. É possível afirmar que, em comparação com outras escolas públicas do estado do Pará, a situação apresentada favorece o desenvolvimento das atividades de ensino e o trabalho docente.

Mesmo os docentes reconhecendo condições mais favoráveis em seu trabalho, quando comparado às demais escolas públicas, o conjunto das falas apresentado acima e suas contradições apontam para um processo de precarização do trabalho docente, que Marin (2010) analisa sob a perspectiva das caracterizações do trabalho na era moderna e, especificamente para o trabalho docente. A autora elenca o conceito por meio das seguintes categorizações:

- a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização;

desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. (MARIN, 2010, p.1).

Existem consequências dessas alterações do trabalho docente, as quais a autora segue apresentando.

b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (MARIN, 2010, p. 1).

Embora apresentando certa relativização quando comparada às condições de trabalho em outras instituições públicas, as falas dos sujeitos permitem inferir que o processo de precarização se manifesta em diversas frentes do trabalho do docente EBTT, quando apontam fatores como o aumento de número de alunos, concentração da atividade docente em sala de aula, com afastamento de projetos de pesquisa e em detrimento da alocação de carga horária para esse fim, problemas de ordem infraestrutural, etc.

Aqui, cabe esclarecer que o trabalho docente realizado nas escolas de aplicação das universidades públicas apresenta especificidades que o diferenciam do trabalho desenvolvido em outras redes de ensino da educação básica, sejam públicas ou privadas, de acordo com o discorrido na seção 3.

Docentes da carreira EBTT desenvolvem atividades que vão além da sala de aula. Faz parte de sua atuação o envolvimento com atividades de pesquisa e extensão, além da necessidade de produção do conhecimento que é divulgada por meio da apresentação de trabalhos em eventos científicos e da publicação dos resultados de suas pesquisas e de suas experiências em periódicos científicos e livros. Grande parte das instituições em que esses docentes atuam tem como objetivo desenvolver a pesquisa e a extensão.

Nas entrevistas realizadas, os sujeitos demonstraram que conseguem dimensionar a amplitude de seu trabalho como docente EBTT. Eles destacam uma realidade bem diferente, que envolve as múltiplas tarefas do seu trabalho no cotidiano da escola e que necessita de um suporte teórico-metodológico consistente e coerente com uma formação pós-graduada.

[...] participação em banca de TCC, né? Isso é o mais recorrente. Foi banca de TCC, a apresentação dos seminários, né? Participação em mesas redondas como mediadora, mas, é mais isso... Grupo de pesquisa sobre infância é da UFPA. E tem o grupo, também, da UEPA, que também discute a infância e educação inclusiva... Estágio supervisionado né? Na brinquedoteca tem muito estagiário, né? A gente faz muito esse processo... [dos cursos] De teatro, música e dança. (Docente H).

[...] eu parto do seguinte princípio: se nós somos uma escola que trabalha com ensino, pesquisa e extensão, nós não somos qualquer escola. Então, se eu não tenho a liberação da carga horária, eu vou, se eu tive condições; eu vou mesmo sem carga horária fazer... Porque eu vejo que preciso! Uma das minhas funções não é só, digamos, dar a aula: é fazer pesquisa, é fazer extensão. Então, assim, eu tento conciliar aquilo que a demanda da sala de aula me traz e fazer um projeto a partir disso... (Docente B).

Outro fator bastante instigante é que, para a avaliação de concessão do RSC, as pontuações relacionadas à pesquisa tiveram centralidade nos processos dos docentes respondentes. Uma parcela significativa diz que suas produções de artigos e apresentação em eventos científicos foram muito relevantes para sua pontuação. Contudo, as atividades de gestão e ensino também possuem muita importância, sendo as atividades de extensão as menos pontuadas.

A diversidade de forma de atuação apresenta o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão como fortemente relacionado ao trabalho docente EBTT. Observa-se que os docentes compreendem que a natureza do trabalho docente não se reduz à ação na sala de aula, mas que é necessário o envolvimento com a pesquisa e com a extensão. Essa característica reforça a perspectiva da carreira

única, defendida pelo ANDES-SN e já tratada nesse texto, uma vez que a atuação está altamente imbricada nos dois segmentos, como observado nas falas dos docentes entrevistados. No entanto, o reforço institucional é centrado apenas no ensino, que inclusive é mais pontuado nas avaliações de progressão, bem como no RSC, como afirma um docente ao falar da distribuição de carga horária.

Eu venho jogando o mínimo que dá em projetos. A sala de aula dessa vez exigiu mais; eles exigem cada vez mais que a gente fique em sala de aula; e a gente vem jogando o mínimo em projetos. Eu tenho só oito horas de projetos. (Docente D).

Os requisitos para ser coordenadora de projeto são mais rigorosos, vamos dizer assim... (Docente E).

Fica explícito nesses depoimentos que, apesar de os docentes perceberem que é importante desenvolver as atividades de pesquisa e extensão, essa concepção não é compartilhada pela gestão, exigindo que a prioridade da atuação docente seja a sala de aula, em detrimento da pesquisa e da extensão, como reforça o seguinte trecho.

Sendo que, agora, eu estou totalmente em sala de aula, devido [a] uma falta de comunicação e também da gestão, da coordenação, de não querer nos deixar livre pra colocar em projetos. Ela pede que a gente, primeiro, nos lote em ensino e o que sobrar, a gente se lote em projeto. E deveria ser o contrário, né? A gente se garanta, primeiro, no projeto e a gente vai se lotar, com, certeza no ensino, mas que garanta nossa lotação no projeto. Mas, aí, com os problemas, ela forçou a barra; aí, acabou que eu não submeti projeto. Agora, só estou totalmente em ensino, quarenta horas em ensino. (Docente J).

Olha, eu sempre participei de projetos, mas, de dois anos pra cá, teve uma confusão muito grande, porque o que acontecia com a gente... Você tinha carga horária em projeto; aí, acontecia algum problema com o professor – licença saúde, licença mestrado; aí, a escola justificava: “é mais interessante a

sala de aula do que projeto”; aí, você saía dos projetos e assumia a sala de aula. Porque [se] você ficar na sala de aula e projeto, a tua carga horária ia lá pra cima. Então, ultimamente, não sei se, pelo próprio Regimento da UFPA, os projetos não são analisados a nível de escola de aplicação. Eles são avaliados a nível do magistério superior, e nunca você se enquadra. Então, vários são os motivos [por] que os projetos voltam, eles não dão aval no projeto... Então, por conta disso, eu achei melhor só assumir sala de aula. De dois anos pra cá. (Docente C).

Revela-se, aqui, um intencional desestímulo ao papel essencial da escola e do professor que é fomentar a consciência crítica que provém de uma atuação em que a pesquisa é muito importante. A instrumentalização da docência, com a concentração de carga horária em atividades somente de sala de aula, contribui para acomodação do docente, no sentido de conduzir práticas inovadoras, e interfere, inclusive, em sua organização enquanto categoria, pois o tempo se volta para a preparação e a execução de aulas.

A crescente construção da hegemonia burguesa, por meio da escola, vem sob a roupagem de uma divisão entre um ensino propedêutico, de um lado e, de outro, práticas essencialmente apartadas da pesquisa que não promovem a criticidade em face do sistema, como tratado na quarta seção dessa tese. Diante desse cenário, é necessária a construção de uma contra-hegemonia que se expresse, sobretudo, na organização dos docentes, enquanto categoria, ou seja, na coletividade do movimento docente.

É fundamental considerar que não apenas o aspecto legal impacta nas alterações do trabalho docente; destarte, também é consequência das mudanças nos sentidos mais amplos da sociedade capitalista, que desvaloriza o trabalho do professor como formador de um sujeito emancipado e emancipador. Nessa sociedade, a ênfase do trabalho do professor é na formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Vencer as forças sociais dominantes que se colocam no cenário da história implica, portanto, uma compreensão de que, nesse processo,

não se pode levar em conta somente a situação objetiva, mas ainda os elementos subjetivos norteadores de uma consciência de classe crítica. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015 p. 336.).

Quando os docentes analisam seu trabalho, algo saliente em suas opiniões é a desvalorização de sua profissão. Esse contexto de desvalorização da profissão docente gera também a baixa atratividade na carreira (CAMARGO; MAUÉS, 2012; MASSON, 2017). Esse desprestígio social da docência, acentuado no último período histórico, especialmente no Brasil, é reconhecido pela Docente C.

Olha, para quem está entrando, eu vou te falar, não estou mentindo, não. Está difícil ser professor, na atual gestão, na atual conjuntura que o Brasil [vive] é difícil ser professor. Você encontra muitas barreiras, sem apoio, muita das vezes, dos pais, que só jogam as crianças na escola. Aí, o professor [é] que tem que dar o jeito dele, uma série de situações. Mas eu incentivo, porque é uma missão.

Ao mesmo tempo em que a docente critica a situação geral e afirma ser difícil ser professor, ela afirma que é uma *missão*, o que indica certa adesão a uma postura de alienação, na medida em que leva ao conformismo e à necessidade de “cumprir” tal “missão”. Isso pode levar a não lutar pela melhoria das condições de trabalho e a deslocar a questão para o âmbito da religiosidade que afasta o docente da organização da categoria para combater o conjunto, a totalidade que incide na desvalorização.

É perceptível, ao se analisarem os discursos das docentes, o caráter de desilusão com a docência, fator que se relaciona às concepções sobre a profissão, no Brasil, como a baixa atratividade da carreira, em conjunto com outros fatores como os baixos salários e desprestígio social. Assim, a juventude não se motiva a seguir a carreira docente, como comprova a Sinopse Estatística da Educação Superior (2013), disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que se constata o triplo de procura pelos bacharelados em detrimento das licenciaturas (BRASIL, 2013).

5.2 OS DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EBTT

O processo de formação de professor requer, inicialmente, o cumprimento de alguns requisitos legais, como a conclusão de um curso superior de licenciatura em determinada área ou mesmo, em caráter excepcional permitido pela LDB (Lei nº 9.394/1996), de curso normal de magistério do ensino médio. Ou seja, torna-se professor depois de se formar em determinado curso, e essa formação depende desses requisitos indispensáveis à profissão. Assim, a formação de um docente não é um processo indefinido, tem regras e se conclui quando da certificação da habilitação para o exercício da profissão docente.

Com a inserção desse profissional no mundo do trabalho, emerge a necessidade de continuar os processos formativos que seguem a demanda da realidade profissional, de sua constante atualização, fatores muito relacionados à docência que requerem estudo, pesquisa, portanto, formação contínua.

As transformações no trabalho docente, ocorridas especialmente a partir da década de 1990, demandaram uma nova perspectiva na formação de professores, às quais Marin (2012, p. 659) atribui feições de um marco histórico ao discorrer sobre os estudos nessa área.

Os estudiosos da área da História nos ensinam que só podemos ter marcos de temporalidade quando encontramos algum elemento de mudança que seja significativo. Para a equipe que fez esse trabalho, foi considerado marco significativo, porque a formação docente, que já vinha sendo estudada em si mesma, começou a ficar relacionada com o trabalho docente. Foi nesse momento que percebemos, pelo levantamento ano a ano, que começou a haver uma ligação forte entre a formação docente e o trabalho docente, o que não havia anteriormente. Portanto, esse marco de temporalidade é um elemento significativo na produção da área nos cursos de pós-graduação, ou seja, na pesquisa brasileira.

Esses estudos mostraram que a formação docente tem sido utilizada como um mecanismo de manobra para desempenhar as determinações do sistema capitalista, que ressignifica o trabalho na lógica da reestruturação produtiva. Materializa-se por meio das formas de regulação de seu aparato e centraliza suas ações na intensificação da exploração da classe trabalhadora e no fortalecimento do

mercado, vinculando a educação a tais padrões, motivo que leva a formação docente a atuar no reforço de tal contexto.

Também, Evangelista e Triches (2015) anunciam que a formação de professores, no Brasil, passou por transformações importantes, a partir da década de 1990. O ideário da educação como solução para os problemas econômicos do país em dualidade com a concepção de que a educação produziu esses problemas vem sendo transmitido e incorporado aos discursos oficiais por meio de *slogans* que visam a disseminar a responsabilização do docente pela melhoria do país.

Esta dualidade na abordagem da escola e da docência – responsáveis pela criação e, simultaneamente, pela solução dos problemas socioeconômicos – é difundida pela mídia, por organizações não governamentais (ONG), por organizações empresariais, pelo aparelho de Estado, por OM, entre outras instituições. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 179).

Portanto, a formação dos professores volta-se para tal concepção, agravando-se por atribuir ao próprio docente a responsabilidade por sua formação.

No caso da instituição pesquisada, os docentes, ao serem questionados sobre o assunto, afirmam ter oportunidade de participar de processos formativos por ela promovidos, ainda que de forma sazonal.

[...] porque são muitos alunos com deficiências, autismo... Participava de muitas formações, voltado para deficiência dele ou não! Terminei agora um curso de libras, de cento e oitenta horas, formação dentro da própria escola, na coordenação inclusiva, muito bem formulado pela professora, horários que dava pra gente participar, avaliações que era dentro, que dava pra fazer dentro da escola, horários bem dentro da nossa jornada. (Docente J).

É preciso destacar, nesse depoimento, que a instituição tem a preocupação de oferecer cursos de formação, durante sua jornada de trabalho, com o objetivo de capacitar o docente, no caso, especificamente, a demanda da educação inclusiva.

A mesma docente segue a discorrer sobre o aspecto da formação continuada e revela, no entanto, sua autorresponsabilização quando, potencialmente, assume o

custo financeiro das viagens acadêmicas para socialização de resultados de suas ações. Esse fator pode ser confirmado pela redução do orçamento das IES, que vem ocorrendo desde 2014, o que limita a concessão de diárias e passagens para viagens de caráter acadêmico, tais como os congressos, encontros, seminários, etc.

Viajo. Meu planejamento é sempre viajar ao menos uma vez no ano para produzir, pra apresentar trabalho. Um dos projetos de pesquisa que eu participo é fora da escola, apresentando o que eu produzo dentro da escola... Principalmente, do produto que eu fiz ano passado, que deu bastante produto, bastante caldo. Que até hoje eu ainda estou apresentando ele. Desse projeto ainda vai ter um artigo científico sobre ele. Agora, só apresentei o produto; falta analisá-lo, ver que termo de conhecimento ele trouxe. (Docente J).

Pelo trecho destacado, observa-se o compromisso da docente com a produção do conhecimento e a preocupação em socializar sua experiência com a comunidade científica, seja apresentando trabalhos em eventos científicos seja publicando em periódicos. Fica evidente que há uma compreensão da natureza do trabalho docente que não se resume a ministrar aulas. A possibilidade de um docente que atua na educação básica de realizar pesquisas contribui de forma significativa para a sua formação profissional e torna o trabalho mais atrativo e produtivo.

Há uma tendência para se colocar o professor no centro do processo de melhoria da qualidade da educação, atribuindo ao profissional a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso de seus alunos, ou mesmo da educação, quando é necessário compreender o conjunto de fatores relacionados a isso. Sobretudo, e na esteira de Shiroma (2015), é preciso ampliar a questão e evidenciar que a valorização profissional é um direito de qualquer trabalhador e que este, isoladamente, não deve ser responsabilizado por qualquer condição abrangente de uma sociedade.

A formação continuada é caracterizada, de forma genérica, como um tipo de cumprimento de uma tarefa infinita, em permanente mutação e, portanto, sem

possibilidade de ser definitivamente realizada; pode dizer-se que ela se confunde com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento, cursos e tantas outras designações genéricas. Quando questionada sobre a incidência desse aspecto na carreira, a Docente J afirmou:

Influencia! Porque a carreira, querendo ou não, é fruto de certificações, fruto de diplomações, declarações, perpassa por isso, meritocracia, perpassa por esse reconhecimento de papel, de carreira. Pra gente progredir na carreira, acaba sendo isso, se você não tiver um plano no final do ano. A cada dois anos que você fez isso, tem que prestar conta. A carreira é uma prestação de contas, a cada dois anos, do que você fez quanto professora, servidora, doutora, enquanto pesquisa, várias coisas. Pra mim, a carreira também envolve isso.

Trata-se de fator relacionado à ideia de uma educação permanente e se distingue da formação inicial. Está especificamente relacionada à formação realizada e promovida pelo empregador (que pode ser o agente público ou privado) que é também conhecida como formação continuada em serviço.

Sobre esse aspecto, os docentes EBTT, da UFPA, que foram entrevistados afirmam que a instituição promove algumas formações de maneira sazonal e que não há uma agenda específica ou sistêmica sobre o processo formativo continuado. Essa formação se dá por meio de temáticas específicas, que são trabalhadas por meio de palestras, cursos, seminários realizados nas suas unidades.

Os sujeitos foram instigados a falar sobre as diferenças entre o trabalho docente no EBTT e no MS, no que se refere à formação dos professores, momento em que explicitaram suas opiniões sobre esse fator. Apesar de afirmarem compreender que existem diferenças, os discursos dos entrevistados acerca da descrição das suas atuações, mostra as semelhanças. Veja-se como o Docente M se refere a esse propósito:

Aí, eu vim a compreender que o trabalho de formação do nível superior, lá no terceiro grau, que a gente diz, e aqui, eles são muito diferentes, correto? E, aí... Hoje, eu tenho consciência

disso, que o trabalho que a Universidade Federal do Pará, através dos cursos de formação no nível das ciências naturais... É... Cursos de licenciatura em ciências biológicas. Eles não formam adequadamente o professor para atuar na educação básica, né? Aí, quando eu me, entre aspas, realizei profissionalmente. Hoje, eu sou professor nesta escola; sou professor nestas faculdades, ajudando a formação. E eu vou aliar ali o trabalho que eu faço... (Docente M).

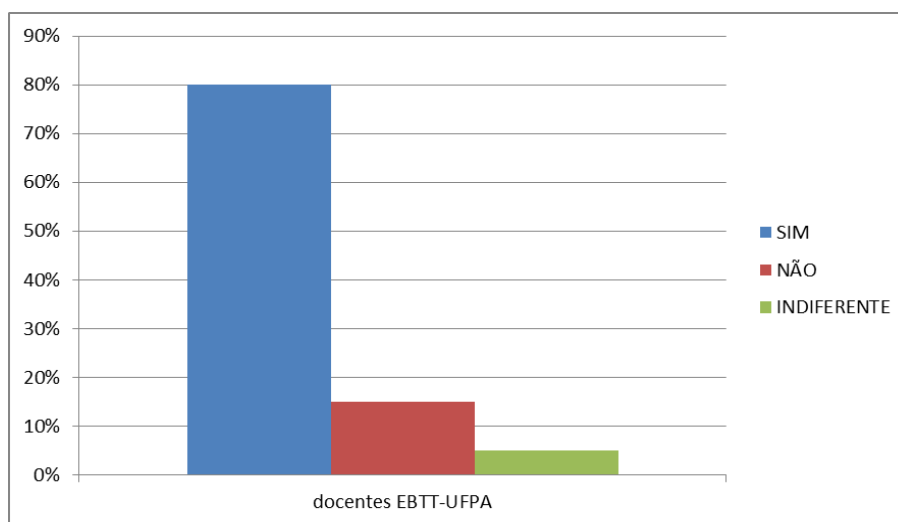
Quando responderam à indagação apresentada no questionário sobre a pretensão de cursar pós-graduação, apenas os aposentados afirmaram não querer mais passar por essa formação. Aqueles que já possuíam o título de doutor(a), pretendem fazer estudos de pós-doutorado, e todos os demais pretendem cursar pós-graduação. Ou seja, a totalidade de docentes na ativa afirma ser a formação continuada, por meio da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, muito importante para o seu trabalho, ainda que não tenham certeza de poder sair de licença, pois afirmam, na sua grande maioria, desconhecer se tem esse direito, mesmo recebendo o RSC, o que sugere a ausência de prioridade para esse aspecto.

Esse desconhecimento acaba por evidenciar uma contradição: por um lado, os docentes julgam que a pós-graduação é fundamental; por outro, não procuram informação, nem a exigem por parte das autoridades, acerca de tal fator. Isso permite pensar até que ponto os docentes EBTT estão alienados em relação ao trabalho e ao que envolve sua formação e carreira.

A formação docente, seja inicial ou continuada, está vinculada à qualificação e é uma questão nodal para a categoria. Essa qualificação se dá, também, por meio da pós-graduação, além das demais modalidades de formação continuada em serviço, como cursos, oficinas, palestras etc., como vimos. No que se refere à formação por meio da pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, os docentes manifestam a noção da importância da pesquisa para sua atuação. Eles defendem que é fundamental esse processo de aperfeiçoamento, pela via de estudos e pesquisas, para o seu exercício profissional, para seu trabalho. Inclusive a maioria

(80%) dos docentes que responderam ao questionário de pesquisa afirmou essa relevância, como apresentado a seguir, no gráfico.

Gráfico 11 – IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE EBTT – 2018



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas ao questionário (v. Apêndice D, 2018).

Os docentes entrevistados reforçam esse pensamento da importância da formação em pós-graduação, pois afirmam que, no conjunto do seu trabalho, envolvem-se os aspectos de ensino, pesquisa e extensão. Os professores orientam TCCs, supervisionam estagiários da graduação em suas salas de aula, realizam projetos de extensão e participam de grupos de pesquisa. Grande parte dos professores atua também, concomitantemente, no magistério superior.

Por conta desse nosso trabalho, aqui, na Escola de Aplicação, com a formação de professores do magistério, a Universidade Federal do Pará – através dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e, atualmente, dos cursos da faculdade de ciências naturais, no curso de licenciatura de ciências naturais – eu fui convidado a participar na extensão... É... Agora, mais atualmente, no PARFOR. Então, é... A minha atuação como docente é do nível mais básico até a formação, passando pelo terceiro grau. Então, toda a minha trajetória é de formação com

educação básica e formando alunos das licenciaturas para ajuda-los na formação deles... (Docente M).

Eu tenho uma atuação pequena no ensino superior. Então, eu oriento muito aluno da graduação, TCC. Agora, tô na última turma do PARFOR, orientando TCC. Então, eu penso que tenho um pezinho lá, mas não penso ir. Vou ficar por aqui mesmo. (Docente E).

Para além da ampla atuação dos docentes EBTT, eles vislumbram o topo da carreira, mesmo sem conhecer completamente os trâmites e requisitos para Isto. Contudo, é bem evidente o conhecimento da necessidade de ter o doutorado. A Docente H, que recebe o RSC III, tem projeto de sair para se capacitar e acredita que o recebimento dessa retribuição em nada se relaciona com a possibilidade de cursar doutorado e ascender na carreira posteriormente, o que pode-se perceber no depoimento a seguir.

Sim, infelizmente eu não consegui passar no processo seletivo, mas eu pretendo, estou construindo isso. O meu objetivo é ser professora titular, é chegar ao meu grau máximo, em menos tempo possível. Meu sonho era, aos quarenta e cinco anos, ser professora titular, mas, infelizmente, não vai dar mais tempo, por conta das progressões que eu preciso. O tempo pra isso, o doutorado, são no mínimo quatro anos; eu ainda nem passei. Então, não vai dar tempo.

Essa opinião é bastante contraditória em relação ao posicionamento da maioria dos docentes entrevistados, pois esses revelam, como será apresentado nesta seção, o receio de perder o RSC, a qualquer momento, devido ao contexto político econômico conjuntural de instabilidade. Também manifestam o receio de não poder sair com licença remunerada, o que representa o distanciamento de um planejamento para cursar a pós-graduação, como ocorre com a Docente H.

Já no grupo de docentes com doutorado, que não recebem o RSC, é bastante explicitado o desejo de continuarem estudando com a possibilidade de fazer pós-doutoramento pelos três docentes.

Eu estava com dúvida: se eu saísse pra pós-doutorado, se era interrompido o estágio probatório, mas não... Continuava! Então, [sobre] tudo isso, eu fui tirando dúvida na legislação, e outras que eu recebi no dia da minha posse [...]. Então, minha perspectiva seria desenvolver trabalhos, projetos, na perspectiva de fazer pós-doutorado, sair pra fazer o pós-doutorado, que é um conselho que já venho ouvindo há muito tempo, voltar pra desenvolver uma especialização em conjunto com a UFPA e o ICED. Porque isso vale muito pra quem quer ser titular no futuro, tem que ter gestão. (Docente J).

Pretendo fazer pós-doutorado, porque 2014 já passou um tempo, já ... Enfim... Mas pretendo fazer pós-doutorado, até porque eu pretendo continuar na pesquisa que eu comecei no doutorado, né!? (Docente L).

Eu projeto fazer um pós-doc na área de educação, e eu queria depois. É meio afastado da minha carreira, mas eu queria fazer um outro curso de graduação ligado à história da arte. Antes, era direito, mas agora não quero mais, não; quero algo que me intelectualize, voltado pra arte... (Docente I).

É importante salientar que partimos do princípio de que a formação de professores é parte inseparável do processo de valorização da docência. E que esta última, por sua vez, é condicionada por fatores sociais, econômicos, históricos, políticos, culturais, ou seja, é esse conjunto que determina as demandas formação e atuação docente numa perspectiva sociohistórica (TARDIF, 2002).

Contudo, a outra face, a neoliberal, estabelece que a formação se apoia em um projeto que entende a educação como mercadoria, tendo seus princípios voltados para as condicionalidades dos organismos internacionais. Entre elas, emergem valores imbricados, como a qualidade total, que descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente, com as competências operativas, que colocam o trabalho voltado para a execução, sem exigências de qualificação científica, sub-remunerado e submetido à precarização e à exploração do trabalho (BRZEZINSKI, 2014b).

Os processos de formação se relacionam com os de avaliação aos quais, nos PCCRs, em geral, os docentes têm que se submeter para conseguirem receber benefício financeiro. No caso dos docentes federais, tal benefício é materializado pela RT. O RSC não se constitui em formação, apenas se assemelha por ter a avaliação da experiência como critério para aceder a um reflexo financeiro no salário e se destina exclusivamente aos docentes da carreira EBTT.

Nesse sentido, o posicionamento dos docentes é bastante antagônico. Aquele docente que não recebe o benefício do RSC, Docente M, afirma não ter solicitado por acreditar que esse processo prejudicaria sua pretensão futura de sair para cursar o doutorado, com licença remunerada, afirmando, também, possuir dúvidas com relação a essa questão.

Se eu pedi, eu não saio. Daí, vai à luta que a gente trava, ao longo desses anos todinhos, através do sindicato, através dos movimentos de dentro da universidade, movimentos acadêmicos, etc., etc. e tal. Isso tolheu, sem dúvida nenhuma. Ah... No entanto, eu ainda não recebo pela RSC, para, na possibilidade de eu dizer que agora eu fazer [doutorado], não ter que ser impedido por isso. (Docente M).

O controle da formação e do trabalho docentes, até de maneira indireta, não pode ser negligenciado nos debates sobre emancipação social. É interessante observar os condicionamentos que os docentes se autoimpõem, a partir das regras estabelecidas que contêm nelas os ditames do capital. Além disso, há a questão da falta de informação com relação às regras, ausência essa que contribui para que os docentes não solicitem direitos nem usufruam das próprias conquistas da categoria.

Esse fator também se revela no processo de afastamento para qualificação. Segundo o Docente M, ele somente teve acesso ao afastamento para o mestrado no término do curso, apenas nos três últimos meses, e, na especialização, não teve afastamento por desconhecer esse direito.

Já, como professor aqui! No entanto, assim: você pode fazer, mas não será liberado nem uma hora para isso! Você faz o

curso; e o curso era de manhã e de tarde. E eu tinha que trabalhar aqui, de tarde – eu não era liberado. E fiz, assim, o curso! Mas não sabia que existia uma resolução que, pelo menos, um terço da carga horária poderia ser liberada para eu fazer o curso... Não sabia!

Já no mestrado, o fato se repetiu para o Docente M, no entanto, de maneira contraditória, pois o docente afirma que foi liberado, porém não saiu. O que revela, também, sua autorresponsabilização com o funcionamento institucional.

*E no mestrado, eu fui... Já era professor aqui; fui liberado integralmente. Liberado integralmente é forma de expressão! Na verdade, os meus sujeitos de pesquisa eram da Escola de Aplicação, né? Então, praticamente, eu fiz o curso de mestrado todo aqui, **pois eu tive que assumir algumas turmas.***

Não foi um afastamento completo! Foi institucional. Só tive um afastamento completo dos três últimos meses do mestrado, por conta do meu orientador, que era o diretor da escola, o professor Marcone. E ele disse assim: “Não! Eu vou falar com a equipe de ciências; estes três meses, alguém te substitua; eu quero que agora você saia...” Era a finalização da escrita da dissertação. (Grifos nossos).

Essa afirmação revela a intensificação do trabalho docente que interfere nos seus processos de qualificação. Dal Rosso (2008) explica que o fenômeno da intensificação do trabalho está presente, em maior ou menor grau, em qualquer tipo de trabalho executado. A intensificação do trabalho refere-se ao grau de dispêndio de energia física, afetiva e cognitiva do trabalhador no exercício da sua atividade concreta; é resultado do processo de trabalho, que é a transformação da natureza pelos seres humanos pelo uso de meios e instrumentos de produção disponíveis.

A intensidade do trabalho envolve a mente, a afetividade e os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização, além do envolvimento pessoal do trabalhador que se relaciona com outros sujeitos trabalhadores. Esse conjunto de fatores é essencial ao desenvolvimento saudável do trabalho.

O autor afirma que a intensificação “[...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.” (DAL ROSSO, 2008, p.22).

Desenvolver o curso de mestrado juntamente com suas atividades laborais de sala de aula expressa o aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, podendo trazer um maior desgaste, fadiga e consequências para a própria pessoa, em diferentes aspectos, tais como o fisiológico, o mental, o relacional e o emocional.

Fica evidenciada a necessidade de afastamento do local de trabalho, proporcionado pela licença remunerada para cursar pós-graduação, prevista para docentes EBTT na Lei nº 12.772/2012. Resguardando o fator de que, nessa legislação, é considerado pleno exercício profissional o desenvolvimento de pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação, o que incide diretamente na carreira docente EBTT, como veremos a seguir.

5.3 A CARREIRA DOCENTE: CONHECIMENTOS E DESCONHECIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Ao longo de suas carreiras, os docentes enfrentam uma série de desafios, desde o ingresso na profissão até a compreensão das formas de organização funcional, bem como das lutas para a valorização da carreira no seu conjunto (CAMARGO; MAUÉS, 2014; MASSON, 2017).

A Constituição Federal, de 1988, e a Lei nº 9.394/1996 (LDB) apontam, na perspectiva da legalidade, a necessidade do processo de valorização do magistério. O artigo 67, dessa LDB, destaca que:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Mesmo com o leque de determinações legais, há um contraponto real que é o desprestígio social da carreira que apontam para sua baixa atratividade. Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) verificaram um conjunto de informações, por meio de pesquisa realizada junto aos estudantes concluintes do ensino médio, que reforçam essa lógica de não interesse na carreira docente.

Os autores elencaram as principais causas apontadas pelos jovens: Em primeiro lugar, está a falta de identificação pessoal (48%); depois, a baixa remuneração (25%); em seguida, a falta de identificação profissional (19%); a desvalorização social da profissão (13%); a exigência de envolvimento pessoal na profissão (10%); o desinteresse e desrespeito dos alunos (10%); e as condições de trabalho (6%).

Na UFPA, os docentes evidenciam certo descontentamento com o conjunto da sua carreira, como vimos no início desta seção. Mas, ao compararem com as condições dos sistemas de ensino público vinculadas aos estados e municípios, destacam as vantagens: “[...] e me considero privilegiada, porque eu tenho uma sala que eu considero grande e a maioria das escolas não tem.” (Docente E). Esse fator mostra uma hierarquização da precarização, também já mencionada nessa seção, que podemos apresentar como algo caracterizado por um “menos pior” que a docente B resume com sua afirmação: “Assim, eu sempre tenho duas opiniões pra isso: Quando eu olho pra escola pública, eu vejo que a gente é uma escola muito muito boa [...]”.

Em se tratando das especificidades da estrutura e da regulamentação de sua carreira, os docentes afirmam possuir dúvidas sobre os processos de regulamentações que envolvem a sua carreira e, particularmente, sobre a instituição

do RSC. Cerca de 90% dos docentes que responderam à seguinte pergunta do questionário “*Você participou das discussões de elaboração de regulamentação do RSC da sua Instituição?*” afirmam não ter tido nenhum conhecimento sobre tal processo.

Quanto ao conhecimento sobre progressão e promoção, considerável quantidade de docentes EBTT, da UFPA, desconhece sua própria posição na carreira, como sua classe e nível, e eles manifestam isso ao serem solicitados a identificar-se, mostrando suas dúvidas ou mesmo admitindo-as:

Eu ainda estou na parte da classe D1, nível um, porque eu vou fazer a progressão agora, final desse ano. [...] Ah... Não, desculpe. D1, nível dois. Isso porque, quando completei três anos, foi quando eu fiz. (Docente B).

Eu nunca sei! Eu tenho quase certeza: classe D e nível três. D3, nível três. (Docente E).

É, apesar da minha área ser exata eu tenho uma memória...péssima. Eu acho que é três ou quatro. Porque eu estou, sou mestre, mas [para] o RSC, eu estou como doutor, equivalente a doutor. (Docente L).

É comum que os docentes tenham dúvidas sobre sua classe e nível, o que contribui, em parte, para que deixem de solicitar a progressão por interstício de tempo, o que, por seu turno, gera outras situações para os docentes que os levam, inclusive, a recorrer ao auxílio jurídico, como expressam os trechos seguir.

Hoje, eu estou na classe... Eu estou até recorrendo. Eu vou recorrer, porque eles me tiraram duas progressões que era pra eu estar no nível D4 – 2, faltando duas progressões pra mim; e eu estou no D3 – 3, passando pro D3 – 4. Então, eu estou pedindo que eles revejam essas progressões que eu já fiz, é anterior. Porque tem três tabelas pra eles poderem atualizar, e eu tive um problema na sequência, [já] que, na época, eu viajei muito. E por algum motivo pessoal, também, eu não fiz as progressões no tempo certo. Aconteceu que eu acumulei

algumas, e quando eu refiz, tiveram várias mudanças nessa carreira; e essas mudanças, eu estou vendo agora. Estava até consultando um advogado, que era pra eu tá adiantado, e eles me atrasaram. Até pelo meu período, eu tenho vinte e dois anos, eu vou fazer vinte e dois anos de casa, né? Em 2020, serão 22 anos contados. (Docente A).

Esse depoimento, assim como o próximo, revelam o quanto o docente é prejudicado pelo desconhecimento sobre sua carreira, o que o leva ao não usufruto de direitos legais como aqueles conquistados historicamente pelo movimento docente: a progressão por tempo de serviço.

Sou professor efetivo da Escola de Aplicação, desde 2006; agora, estou na carreira de professor EBTT; antes, era professor de ensino primeiro grau e segundo grau; agora, mudou, e estou na classe D4, nível quatro. Não lembro bem, mas, acho que seja isso. [...] Aliás, é D4, nível dois. Tive problema de progressão, porque, quando eu tive no doutorado, eu fiquei um tempo no doutorado, sem fazer a progressão, porque haviam me dito que, como eu estava fora, não seria possível isso. Aí, quando eu cheguei, fui tentar recuperar, então, esse tempo todo. Eu fiz, no mesmo dia, um pedido pra três progressões que ficaram pendentes durante esse período do doutorado. Essas três progressões foram, na verdade, até 2014, quando defendi o doutorado; e eu estou pendente [de] duas progressões agora, [já] que eu não consegui juntar documento e ficou “faz aqui!”, “faz depois”, enfim... Aí, acabei que fiquei pendente em duas progressões. (Docente L).

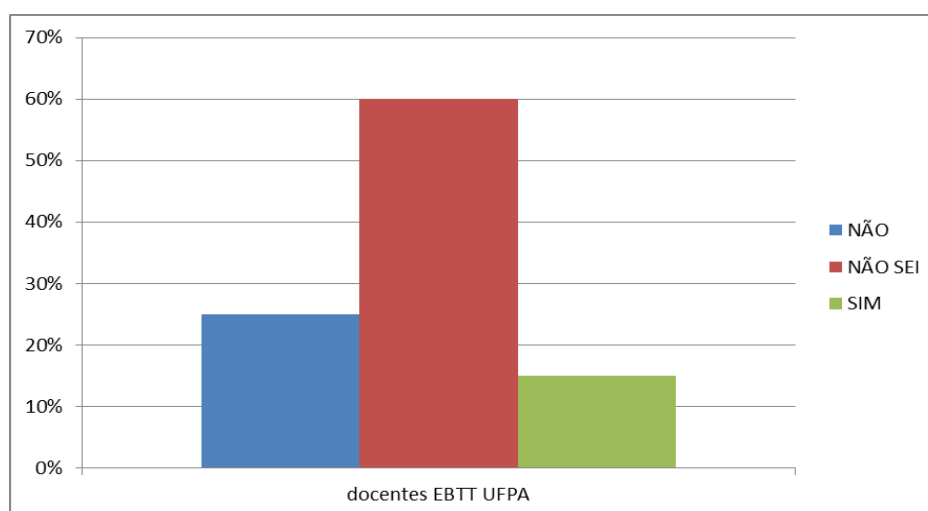
Nesse sentido, o tempo de serviço é fundamental na estrutura da carreira EBTT, pois é critério primeiro para ascender nos níveis da carreira. O problema da intensificação do trabalho, de alguma forma, impacta as solicitações dos professores que dizem nem sempre conseguirem solicitar suas progressões, muitas vezes em decorrência da falta de tempo, justificativa apresentada pela Docente D: “O tempo de dedicação pra fazer... Não é uma documentação fácil de fazer, entendeu? É uma documentação que exige até uma certa burocracia.”

Ao analisar a carreira, não há que se pensar apenas no tempo; este é fundamental, porém, sem a sua conexão com a formação, não levará ao topo da carreira que, como já dito, requer o título de doutorado.

A proposta de carreira defendida pelo ANDES-SN trata da implementação da Carreira Única e defende que o seu desenvolvimento esteja aliado a uma política de capacitação docente, prevendo, em seu artigo 14, a valorização, de forma equilibrada, da experiência acadêmica, da formação continuada e a avaliação do plano de trabalho no âmbito da instituição à qual o docente esteja vinculado. Nessa proposta, prevê-se a capacitação com a liberação do docente para realizar cursos e participar em eventos acadêmicos, para se beneficiar do pagamento de bolsas, etc.

Ademais, os docentes respondentes aos questionários evidenciam dúvidas sobre os processos de progressão e promoção, expressas por respostas relacionados ao RSC, uma vez que esse impossibilita a ascensão na carreira; ou seja, sem os processos de formação continuada, pela via da pós-graduação, o docente não chega ao nível de professor titular, que é o topo da carreira. Ao serem questionados sobre essa possibilidade, com a pergunta “*Com o RSC há possibilidade de progredir na carreira até o último nível, de professor titular?*”, a grande maioria assinalou “não sei” e outra parte assinalou “sim”, como apresentado a seguir.

Gráfico 12 - COM O RSC HÁ POSSIBILIDADE DE PROGREDIR NA CARREIRA ATÉ O NÍVEL O ÚLTIMO NÍVEL, DE PROFESSOR TITULAR? (2018)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas ao questionário (v. Apêndice D, 2018).

Esses posicionamentos revelam a ausência de esclarecimento sobre a própria carreira e se relacionam ao desconhecimento da legislação vigente, sendo expressivo o percentual de 75% da somatória daqueles que afirmam *ser possível ascender* com os que responderam *não saber*. A legislação é explícita, no artigo 6º, da Resolução nº 4.685/2015, CONSEPE/UFPA, que estabelece: “O RSC será analisado somente para fins da Retribuição por Titulação, não podendo em nenhuma hipótese ser considerado para progressão ou promoção funcional”.

Masson (2017), ao definir “requisitos para a atração e a retenção dos professores na carreira docente”, defende que sejam estabelecidos sete princípios que nos ajudem a compreender as demandas a serem contempladas por um plano de carreira que tenham como balizador a valorização profissional.

1. Remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões com formação equivalente;
2. Ascensão na carreira de acordo com o tempo de serviço e a titulação/formação;
3. Alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos e não restrito à minoria;
4. Progressão horizontal com interstícios não muito longos;
5. Valorização do professor de acordo com a sua titulação/formação, desde o início da carreira;
6. Dispersão salarial ao longo da carreira que garanta a atratividade para a permanência na profissão;
7. Consideração do custo de vida regional.

Ao analisar a carreira docente federal, em especial a EBTT, é perceptível a ausência de alguns desses aspectos. Primeiramente, se comparada às demais carreiras públicas federais, não há a equiparação salarial, como apresentado no quadro a seguir.

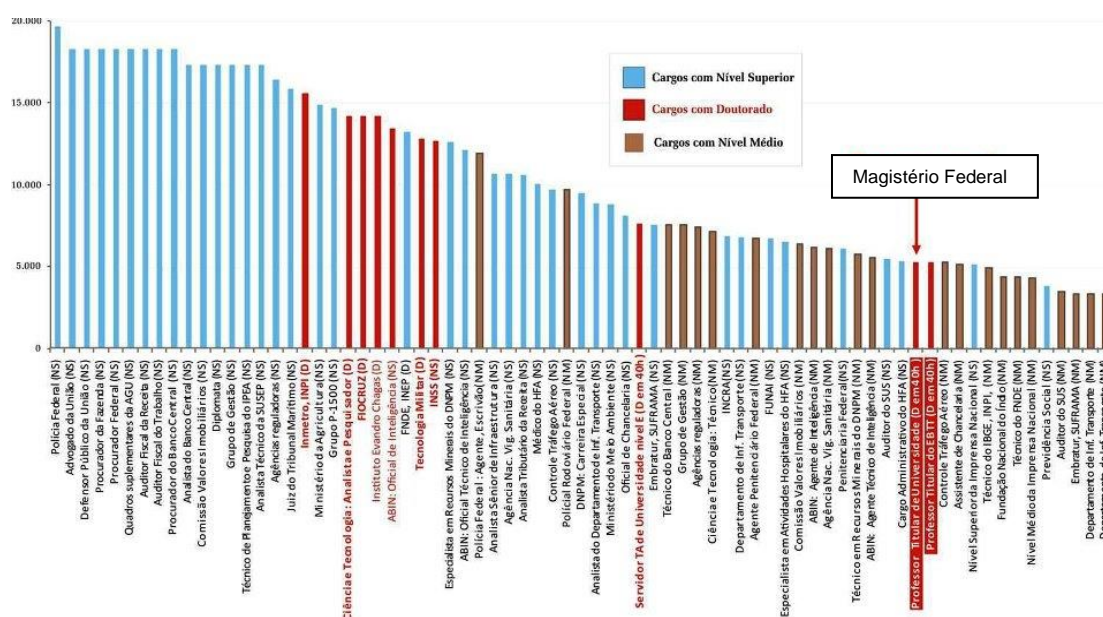
Quadro 14 - COMPARAÇÃO SALARIAL ENTRE ALGUMAS CARREIRAS PÚBLICAS FEDERAIS

| Unidade | Cargo | Escolaridade | Remuneração inicial |
|---------------------|--------------------|--------------|---------------------|
| IFES | Professor | Mestre | 4.651,59 |
| | | Doutor | 7.333,67 |
| PRF | Policial | Ens. Médio | 7.082,04 |
| PF | Policial, Escrivão | Ens. Médio | 11.879,08 |
| ANAC, ANEEL, ANATEL | Especialista | Superior | 12.963,00 |
| | Técnico | Ens. Médio | 5.580,78 |
| ABIN | Agente Técnico | Ens. Médio | 6.089,38 |
| RECEITA FEDERAL | Auditor | Superior | 13.600,00 |
| BANCO CENTRAL | Analista | Superior | 12.960,77 |
| | Técnico | Ens. Médio | 4.917,28 |

Fonte: SINASEFE, 2014. Adaptado pela autora.

A distorção salarial dos docentes, considerada a exigência de escolaridade, em relação aos demais cargos federais, fica mais evidente no gráfico a seguir.

Gráfico 13 - COMPARAÇÃO SALARIAL, CONSIDERANDO A ESCOLARIDADE, ENTRE ALGUMAS CARREIRAS PÚBLICAS FEDERAIS



Fonte: SINASEFE, 2014. Adaptado pela autora.

Sobre a ascensão na carreira de acordo com o tempo de serviço e a titulação/formação, Masson (2017, p 859) afirma:

É fundamental que a carreira apresente a possibilidade de se avançar tanto em relação ao tempo de serviço quanto à titulação, sem desconsiderar a possibilidade de ascender, também, pela formação continuada. O número de anos previstos para alcançar o final da carreira deve garantir a continuidade da progressão até o momento da aposentadoria, pois há planos em que o professor chega muito cedo ao final da carreira e estaciona, sem nenhuma possibilidade de continuar avançando. Essa estagnação pode comprometer a motivação para a permanência na profissão, por isso, é fundamental uma progressão contínua na carreira.

Nesse sentido, o RSC provoca exatamente uma estagnação do docente na mesma classe, pois, para que consiga a promoção na carreira, o requisito fundamental é a titulação, ou seja, o docente não ascende e não conseguirá chegar ao topo da carreira com a RSC. Muitas vezes, em concomitância, há um fator subjetivo admitido pelos docentes, que transcende o conhecimento legal dos trâmites da carreira. Eles admitem que negligenciem sua carreira:

Eu sou negligente; pra falar a verdade, muito negligente. Então, é assim: eu, particularmente, até sei os meus direitos, eu sei os mecanismos da progressão e tudo mais... (Docente H).

Os docentes foram questionados como se apropriam da carreira, dos seus direitos, e também como se instrumentalizam para requerer seus direitos. Grande parte afirma que as informações sobre a carreira chegam, geralmente, pelos pares ou por meio de e-mail da unidade. Também, constatou-se que os docentes buscam, por meios próprios, essas informações, sempre que delas precisam; verifica-se, contudo, uma confluência entre a maioria dos entrevistados, seja entre os professores mais antigos seja entre mais novos, que isso é uma questão de falha institucional.

Assim, eu considero uma parte falha do meu ingresso aqui, principalmente, na carreira, porque, quando o meu grupo de

*professores efetivo entrou, nós não tivemos orientação. Nós tivemos um acolhimento, na UFPA, que foi um acolhimento pra falar sobre previdência, o foco foi esse. **Então, a gente não teve nenhum tipo de estrutura relacionada a isso: toda a parte de lei, de legislação, de normas, como é que funcionava essa parte mais burocrática.** A única coisa que foi nos orientada foi “procure o vice diretor da escola em caso de alguma dúvida”. **Mas, eu particularmente, fui atrás dos meus colegas de trabalho,** que eu sabia que já tinha uma experiência nessas questões. E aí, junto com eles, eu consegui falar com a Alcivanja, que fica ali na parte da CPGA, então, que deu essa estrutura toda. Então, foram os meus colegas de trabalho e a Alcivanja. (Docente B. Grifos nossos).*

*Olha, eu tenho recorrido na Secretaria de Recursos Humanos. E algumas dúvidas, eu vejo lá. Fora isso, a gente não tem... Por exemplo, eu estou a manhã toda ocupada em aula e não dá pra eu sair e ir na universidade pegar explicação. E quando a gente termina a regência, a gente está mais pra lá do que pra cá, porque não é só a regência: é grupo de estudos, tem projetos, materiais, os atendimentos. Essas informações têm chegado na gente via colega de trabalho, sala de professores: “Olha, baixou essa resolução! Tem isso aqui”. **A gente não tem, sistematicamente, uma reunião pra tomar posse do conhecimento dessas informações.** (Docente D. Grifos nossos).*

Os docentes seguem a afirmar os desconhecimentos sobre sua carreira; no entanto, revelam que possuem uma espécie de assessoria extraoficial para esses assuntos à qual se reportam quando precisam. Comentam que, antes, entre os anos de 2016 e 2017, existiu um setor destinado a tratar de RSC que orientava os processos relacionados à concessão do benefício, que foi extinto na sequência e que, após isso, passaram a recorrer a um colega professor que era vinculado a esse setor.

Então, eu lembro que, na época, quem me orientou a fazer o relatório foi o Ramón. O Jefferson fez primeiro; aí, ele me encaminhou o dele pra eu ver como era, e eu fiz baseado no

dele, porque era quase a mesma coisa que ele tinha, eu tinha; fiz, baseada no dele. O meu, encaminhei pro Ramón que, na época, ele era da coordenação de lá; aí, ele olha: tá tudo Ok. Aí, enviei. (Docente E).

Eu não sei o nome da Resolução, mas, atualmente, a gente tem uma pessoa que ela ajuda, ela auxilia nesse processo das progressões, aqui dentro, que é o professor Ramón; é ele que tem feito isso. Antes, era o professor Nicolau, mas era com RSC; mas agora, o Ramón, ele é diretamente ligado a isso – né? –, às progressões, às acelerações, tudo que regimenta sobre essa questão, é ele que está à frente. Eles fazem isso para ajudar... Eles fazem isso para ajudar. (Docente H).

Essa “ajuda”, que é extraoficial, perpassa arranjos que estão ligados às relações interpessoais, dentro da unidade. Ou seja, não é institucional, pois não existe uma política que alcance o servidor para buscar os mecanismos de aquisição de conhecimentos sobre sua carreira, levando-o a perder prazos de promoções e progressões, benefícios financeiros em sua remuneração.

O papel do sindicato da categoria se faz muito importante nesse aspecto, promovendo ações formativas abrangentes, que fortaleçam o empoderamento do servidor quanto aos seus direitos, por meio de grupos de trabalho, reuniões, seminários etc.

A informação sobre direitos e deveres também é parte do processo de valorização da carreira. Masson (2017, p. 859) defende que existam mecanismos de valorização dos docentes que sejam amplos e democráticos.

Alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos e não restrito à minoria: é importante que o plano de carreira apresente nível correspondente aos que possuem mestrado e doutorado, mas é necessário pensar em formas de valorizar a formação continuada, a fim de que o alcance ao último nível da carreira não seja uma possibilidade para poucos. Essa questão é importante porque muitos profissionais não realizam curso de mestrado ou doutorado, mas participam de cursos de formação continuada. Desse modo, é fundamental que sejam valorizados de acordo com essa formação, a fim de que vislumbrem um horizonte de valorização ao longo de sua carreira.

A lei da carreira docente EBTT vincula o topo da carreira ao pré-requisito de as classes anteriores terem sido todas cumpridas, e, para isso, a titulação é indispensável. Criticamos a abordagem instrumental da formação em pós-graduação apenas para fins de promoção funcional. A formação é muito mais que isso, pois se relaciona com a melhoria do trabalho docente.

Ademais, a lógica imposta, nas últimas décadas, da avaliação do trabalho docente vinculado a princípios meritocráticos se revela como um recurso para a viabilização do projeto histórico capitalista, pois efetiva a intervenção no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, o que também o torna alvo privilegiado das políticas educativas de controle da educação.

A carreira docente no magistério federal EBTT é, atualmente, regida por padrões meritocráticos individuais, que focam os processos de progressão e promoção em termos de produtividade e competitividade que são provenientes da atmosfera das concepções de avaliação em larga escala.

A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista inibir sua organização sindical. Dessa forma, a comparação de resultados é adotada como artilhos ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p.330).

Destaca-se, ainda, que o RSC fere o princípio legal da isonomia salarial entre docentes federais. Para além das questões individuais no processo de avaliação, o RSC provoca uma diferença na remuneração de docentes que se encontram nas mesmas condições de tempo de serviço e de titulação, fator que provoca um fosso entre os docentes da mesma instituição e, em especial, os atuantes no MS e EBTT.

De acordo com a Lei 12.772/2012, as IFE são responsáveis pelos processos de regulamentação dos procedimentos para a ascensão funcional pela via da promoção e da progressão, resguardando os ditames contidos nessa legislação. Especialmente para o alcance da classe de professor titular, há uma série de regras que são criadas pelas próprias instituições, como preconiza a lei.

Os docentes consideram relevante a participação nas atividades de gestão, em função dos processos de promoção funcional.

[...] Então, minha perspectiva seria desenvolver trabalhos, projetos, na perspectiva de fazer pós-doutorado, sair pra fazer o pós-doutorado, que é um conselho que já venho ouvindo há muito tempo, voltar pra desenvolver uma especialização em conjunto com a UFPA e o ICED. Porque isso vale muito pra quem quer ser titular no futuro, tem que ter gestão. (Docente J).

Da mesma forma, no processo avaliativo concernente ao RSC, a regulamentação é da própria IFE. No caso da UFPA, deve-se salientar que a participação em cargos da gestão escolar também tem atribuição de pontos, o que torna esse aspecto relevante na atuação do docente. Assim, observa-se que a gestão faz parte dos projetos profissionais de alguns docentes, como se percebe na fala da Docente B.

[...] tenho pretensão, sim, de chegar a outros cargos de chefia, aqui na Escola, porque eu tenho aliar a minha prática, que foi aquilo que eu vivenciei com a minha formação. Então, eu sei que hoje, como professora, eu faço muito; mas se eu tiver numa gestão, eu vou poder fazer muito mais.

Os docentes reconhecem também a gestão como uma atividade relevante no conjunto de sua atuação profissional, seja para sua experiência pessoal seja para a execução de tarefas diversas relacionadas à carreira.

E eu pretendo voltar a dar aula. Eu quero voltar a dar aula porque é minha profissão. A gente está no cargo de gestão; tem uns momentos que são bons, a gente fica conhecedor das coisas que nos interessa, que são burocráticas, e que envolvem nossa vida, quer ou não. A gente está no serviço público e é envolvido por isso. Eu gosto dessa parte [em] que estou em comissões, comissões de progressão... Ou seja, quando eu for fazer a minha, eu sei bem o que fazer, o que pontuar, como organizar... É importante isso. (Docente I).

As formas distintas de pensar a gestão no contexto do trabalho docente por parte dos docentes indicam que esse fator faz parte do cotidiano dos professores e que os motivos que os levam a se envolver nessa frente são diferentes, mas todos consideravelmente importantes para o desenvolvimento da carreira ou mesmo para o reconhecimento do benefício financeiro, no caso das pontuações do RSC.

5.3.1 RENDIMENTOS DOS DOCENTES EBTT: SALÁRIO E REMUNERAÇÃO EM DEBATE

De acordo com Camargo, Gouveia e Minhoto (2009), remuneração não é o mesmo que salário no magistério público. O salário seria o vencimento básico, e a remuneração seria o vencimento básico somado às demais gratificações e abonos individuais, como auxílio alimentação, auxílio transporte, além da retribuição por titulação, etc. Especificamente para os docentes EBTT, acrescenta-se o RSC à remuneração, quando houver.

Remuneração “é o vencimento do servidor público acrescido das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade de rendimentos auferida pelo servidor.” (NORONHA, 2009, p. 31). Para o autor, existe a distinção entre salário e remuneração, uma vez que o emprego dos termos remuneração e salário guardam estreita relação com o tipo de vínculo empregatício, sendo o primeiro relativo ao servidor público estatutário e o segundo relativo aos servidores regidos pela CLT.

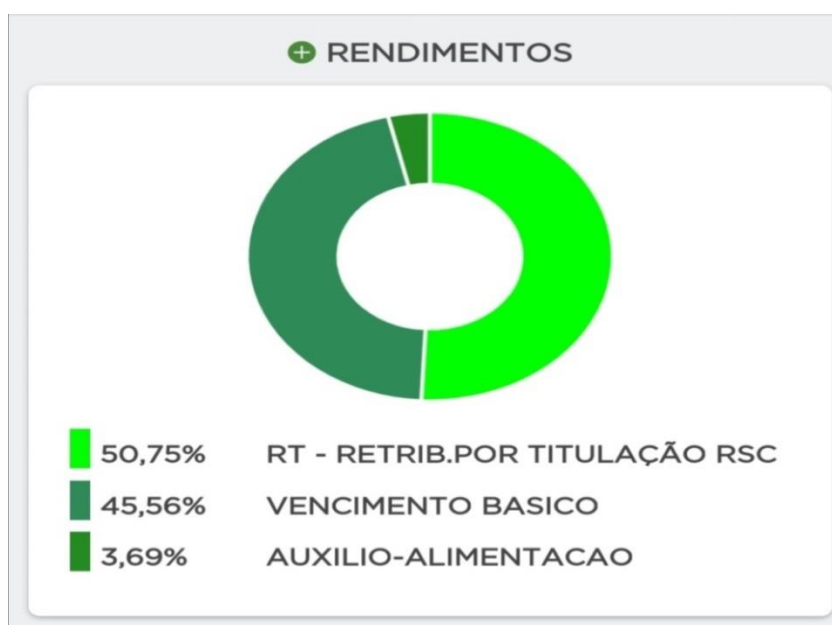
Camargo (2010) esclarece as diferenças existentes entre os termos salário, vencimento e remuneração a partir dos textos legais da CLT e da Lei nº 8.112/1990: O “salário” é definido juridicamente como montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas aula – nos termos da CLT. Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112/1990) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”.

Os vencimentos referentes aos que ocupam cargos efetivos são irredutíveis, ou seja, não podem ter redução no valor. Para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante, na mesma esfera administrativa (federal, estadual ou

municipal), é garantida sua isonomia. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário ou vencimento, acordada por um contrato assinado entre o empregado e o empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em hora-aula. (CAMARGO, 2010).

O RSC é um ganho real e imediato (após processo avaliativo) na remuneração, como apresenta o gráfico a seguir. Pode provocar, no docente, certa acomodação em não buscar a formação em cursos *lato sensu e stricto sensu*, devido a já receber um benefício financeiro equivalente aos que possuem a titulação, como admitido pelos docentes entrevistados. Contudo, esse benefício não incide no vencimento básico e se configura como uma gratificação, passível de alterações a qualquer tempo, inclusive sua suspensão e retirada.

Gráfico14 – RENDIMENTO / REMUNERAÇÃO DE DOCENTE COM RT DE MESTRE E RSC III



Fonte: SIGEPE, 2019

Vê-se, aqui, a prevalência da RT e do RSC na composição da remuneração do docente. Esse fator é preocupante, pois o vencimento básico representa menos da metade da remuneração. Isso permite a instabilidade na remuneração, uma vez que pode, por mecanismos políticos, ser retirada ou sofrer alteração de valores,

como já aconteceu, anteriormente, com outras gratificações que compunham o salário dos docentes, como a GAE²¹, a GED²², a GID²³.

O ganho financeiro imediato do RSC vem revestido de insegurança na sua composição, com a possibilidade de retirada de tal percepção remuneratória, pois, segundo o artigo 6º, da Resolução nº 4.685/2015, CONSEPE/UFPA, “O RSC será analisado somente para fins da Retribuição por Titulação, não podendo em nenhuma hipótese ser considerado para progressão ou promoção funcional”. Sendo assim, ele fica vinculado a uma avaliação interna, ao contrário das RTs que são concedidas por meio de comprovação de certificação ou diplomação.

Ao analisar o discurso dos docentes entrevistados sobre esse aspecto, as palavras “medo”, “receio”, “cortado” são recorrentes, o que expressa insegurança perante o RSC.

*Então, por exemplo, eu não pego esse dinheiro do RSC e gasto, porque, principalmente, agora eu fiquei com **medo**. Disse: bom, não sei o que esse governo pode fazer, e esse dinheiro pode ser retirado da minha conta; então, eu tenho que ter uma **segurança**.” (Docente B. Grifos nossos).*

*Olha, pelo que eu li, pelo que eu vejo, tá sendo **cortado** tanta coisa! Na minha opinião, esse RSC tá em conflito. (Docente C. Grifos nossos).*

*A gente tem, hoje em dia... A gente abre uma porta para – entre aspas – o **receio** de perder o RSC. (Docente D. Grifos nossos).*

²¹ Gratificação de Atividade Executiva (GAE) – estabelecida pela Lei Delegada nº 13/92 e calculada no valor de 160% sobre o vencimento básico, para os servidores públicos federais.

²² Gratificação de Estímulo à Docência (GED) – Para o Magistério Superior, instituída pela Lei nº 9.678/98, que após a alteração prevista na Lei nº 11.087/2005, passou a estipular acréscimo salarial em função de 175 pontos gerados por meio de avaliação de atividades em docência, pesquisa e extensão.

²³ Gratificação de Incentivo à Docência (GID) – Para os docentes de 1º e 2º graus, semelhante à GED, porém com valores inferiores, apesar de os docentes terem, em sua maioria, a mesma titulação dos professores do ensino superior das IFES. Em 2001, após uma longa greve nacional nas IFE, a GID foi equiparada à GED.

*Que a gente fica na corda bamba, até quando? Até quando? Até quando [...] Eu tenho, sim, ainda mais com a política do país; então, eu tenho **receio**, sim. (Docente E. Grifos nossos).*

Essa forma de compensação financeira já fora experienciada, com a GED e a GID, nas décadas anteriores, o que estimulou o individualismo e teve impactos nas IFE e sobre o trabalho docente, com o objetivo claro de introduzir a lógica da gestão privada nessas instituições. A consequência dessa lógica é analisada por Catani e Oliveira (1999, p.69) como “uma organização acadêmica baseada em finalidades econômicas, impulsionando a lógica da reforma da educação superior que procura, dentre outros aspectos, diminuir o controle do trabalho docente sobre seu próprio processo de trabalho”.

O RSC segue a mesma lógica, o que reforça mecanismos de avaliação que determinam o perfil do que é ser um docente produtivo que mereça ser “reconhecido” por seus méritos pessoais, configurados como “saberes” e “competências”. Esse fator origina um *ethos* acadêmico voltado para o individualismo, muito semelhante ao anunciado por Chaves (2008), nas análises relacionadas às formas de gratificações que antecederam ao RSC: “[...] uma mudança da natureza do trabalho acadêmico já que as relações de produção acadêmicas passaram a ter como fundamento principal a corrida em busca da pontuação para a obtenção do ganho adicional.” (CHAVES, 2006, p. 9).

Ainda que o sentimento de instabilidade esteja presente nas falas dos docentes, eles afirmaram, nas entrevistas, contraditoriamente, que o RSC permitiu certa acomodação no que tange à saída para a qualificação, embora admitindo a necessidade de continuar estudando. A acomodação com a formação é evidenciada, e essa diminuição do número de docentes a se qualificar incide no trabalho docente concebido a partir da constante formação. As falas dos sujeitos a seguir demonstram a vontade de cursar a pós-graduação, embora não o façam ainda.

Comodidade, por exemplo, na formação; você tem que correr atrás dos seus estudos. Por exemplo, eu pretendo me aperfeiçoar, faço alguns cursos. Mas a gente vai levando, porque eu sei que aquilo ali, financeiramente... Já tem um

impacto positivo. *Tem que buscar a carreira – a gente sempre fala nisso; mas comodidade, sempre traz. E é uma das questões que o RSC traz para discutir essa... Aí, falam: “ah, os professores receberam o RSC, mas que...”. Há uma preocupação que depois se estagne um pouco o estudo, mas não a gente continua estudando, e estamos aí.* (Docente D. Grifos nossos).

Mas isso adiou; não vou dizer que não, comecei a pensar com mais calma o doutorado. Tive outro bebê. Então, resolvi adiar os planos para o doutorado, também em função do RSC. (Docente E. Grifos nossos).

Então, não estou com mais saco pra ir meter a cabeça no doutorado, não estou com paciência mais não... E eu me acomodei muito... Como diria, não foi assim uma prioridade. Então, quando surgiu esse negócio do RSC, eu achei que era uma coisa justa. Eu acho justo isso, porque muitos colegas têm realmente a competência, o trabalho a nível de doutorado, certo? (Docente G. Grifos nossos).

É possível perceber uma convergência das falas dos docentes, no sentido de acomodação a partir do recebimento do RSC. Os discursos, contraditoriamente, valorizam a formação; mas, na realidade, houve a acomodação a não procurar a formação em pós-graduação, situação que permite afirmar que o RSC pode ter uma influência negativa na procura de formação, com evidentes consequências nefastas no processo de ensino-aprendizagem conduzido por esses professores. Todavia, é importante salientar que alguns dos entrevistados afirmam a necessidade de procurar mais formação, não tanto, ou apenas, pela remuneração acrescida, mas pela necessidade que sentem de aprofundar conhecimentos como forma de desenvolvimento profissional.

Eu ouço, infelizmente, de muitos colegas isso: “Ah, já ganho como mestre, vou continuar”. Só que eu, particularmente, sabendo do nosso direito, sabendo que a lei nos apoia em relação a isso, sei que eu preciso ir além, não só pelo dinheiro,

mas pelo conhecimento. Você fazer uma tese, uma dissertação de mestrado, isso vai te dar um conhecimento muito grande e precisa voltar pra sala de aula. Então, assim, hoje eu ganho o RSC como mestre, mas é isso que me motiva, ainda mais, [a] fazer o mestrado, porque, sendo muito sincera também contigo, se for parar pra analisar “você não é mestra, mas ganha como um”, eu sei que eu não sou mestra. Então, o mínimo que eu tenho que fazer é buscar [condições] para ser um mestre. (Docente B).

Observa-se, inclusive, que alguns docentes chegam a compreender, equivocadamente, que o RSC se equipara à titulação. Pelo discurso transcrito a seguir, o Docente G acredita que o RSC foi uma equiparação com o título de doutor: *“É, apesar da minha área ser exata, eu tenho uma memória...péssima. Eu acho que é três ou quatro. Porque eu estou, sou mestre, mas o RSC **eu estou como doutor, equivalente a doutor.**”* (Grifos nossos). Esse docente não vê necessidade de dar continuidade à sua capacitação, como se percebe na sequência de sua fala, inclusive atribuindo esse desinteresse à sua proximidade com a aposentadoria compulsória, que o obriga a se afastar do trabalho aos 75 anos de idade.

Como o RSC se constitui em ganho real na remuneração do docente de forma mais imediata, sua criação é avaliada positivamente pelos docentes, no sentido de que possibilita criar melhores condições de trabalho: os professores se responsabilizam pelas coisas básicas necessárias à realização de seu fazer docente, como é explicitado, no próximo trecho de depoimento da Docente B, pois ganham mais condições financeiras de realizar ações que seriam de responsabilidade institucional.

A origem da implementação do RSC, como vimos anteriormente, está relacionada ao fator de correção de uma distorção histórica dos docentes da antiga carreira do magistério de 1º e 2º graus quanto a alcançar a pós-graduação. Com isso, as RTs têm valor diferenciado de acordo com o nível da formação: especialização, mestrado e doutorado.

Então, eu acho a decisão de reconhecer no profissional os méritos que ele tem por construção própria, por ter ido buscar de maneira independente, sem o título, mas com a expertise

daquele nível, eu acho muito justo, eu acho muito justo! E achei a decisão de reconhecer no profissional seus conhecimentos, seus saberes, dentro daquele nível, um nível acima da sua titulação, eu achei muito justo, muito justo! Merecedora mesmo, entendeu? (Docente G).

O RSC é concebido mediante a realidade de docentes com algum tempo de carreira, ou seja, em proximidade com a aposentadoria. Nesse sentido, duas questões são levantadas: a primeira, o fato de a aplicabilidade se estender como vantagem para toda a categoria, inclusive aos ingressantes; e a segunda, a situação para aqueles que viriam a se aposentar.

A primeira questão é contemplada pela legislação que permite a concessão para todos os docentes EBTT que cumprirem os critérios estabelecidos por cada IFE em processo avaliativo próprio. Segundo a Lei nº 12.772/2012, não há nenhuma distinção entre os docentes EBTT.

Art. 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC. § 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:

I - RSC-I;

II - RSC-II; e

III - RSC-III.

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSCII equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (BRASIL, 2012).

Já no caso de aposentadoria, a legislação estabeleceu que todos os docentes que se aposentaram após a entrada em vigor do RSC implementado pela Lei

12.772/2012, 1º de março de 2013, teriam esse direito resguardado nos proventos da aposentadoria, o que não se aplica aos docentes aposentados antes dessa data.

Quando questionados sobre o RSC ter impactado no seu trabalho, os docentes reconheceram sua importância no sentido de possibilitar a compra de materiais didáticos, consertos imediatos de suas salas, etc. Ou seja, os docentes retiram de sua remuneração o dinheiro para comprar materiais e naturalizam isso, ainda evocando tal distorção positivamente para o RSC, como a afirmação a seguir evidencia.

*Muito! Porque, assim, **eu compro muita coisa do meu dinheiro para escola.** E eu digo assim: há algumas coisas que serão minhas... Para o ano que eu for, eu vou levar. Por exemplo, um jogo de material dourado: se eu for pro terceiro, quarto ano, eu vou levar ele. Mas as outras coisas, eu equipo pra sala; então, eu vou deixar naquela sala, naquele ano, por exemplo, compra de livros, jogos específicos. Então, eu penso assim: se eu não vou dar mais aula para o primeiro ano, então, eu não vou levar esse jogo, vou deixar aqui. **Então, até nisso me ajudou muito. A questão de atividades, porque, aqui, nós temos uma dificuldade com a questão da reprografia, com falta de tinta. Aí, eu pego esse dinheiro e vou tirar xerox.** [...] Na sala que eu tô, o ar condicionado funciona quando ele quer; aí, como houve o corte dessa parte de serviço e manutenção, então, a gente fica esperando o momento... Fechaduras quebradas. **Muito dessa parte estrutural, eu retiro do dinheiro que eu ganho para mandar fazer, porque eu sei que, se eu for mandar uma solicitação pra CPGA pra ajeitar uma fechadura, eu sei que isso vai demorar dois meses. Então, às vezes, eu prefiro, na urgência, fazer.***
(Docente B. Grifos nossos).

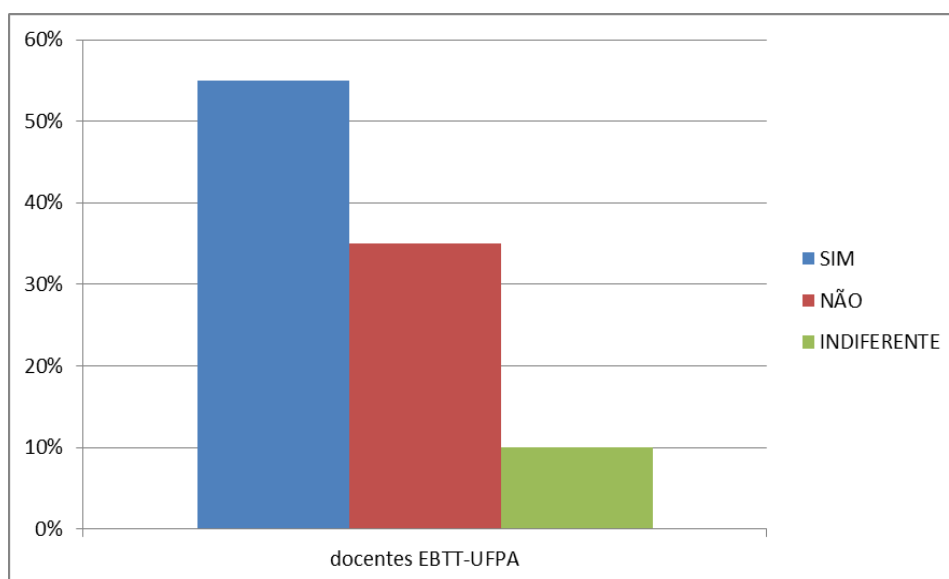
A autorresponsabilização dos docentes é algo muito comum na profissão. Esse discurso é naturalizado. Revela que a análise dos docentes não ultrapassa o aparente e imediato. Esses discursos, por si, não mudam a realidade, mas demonstram concepções de mundo, são veículos de ideologia. Essas falas reforçam o não compromisso institucional com a resolução das demandas cotidianas, o que

colabora para ressignificar conceitos. Como consequências, acabam por orientar práticas, direcionam as reflexões dos docentes sobre si mesmos e sobre a realidade que o cerca.

Contreras (2002) chama a atenção para o uso dos termos eleitos como mote das reformas educacionais a partir da década de 1990: qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade, entre outros vocábulos que são assumidos subjetivamente pelos docentes.

Os docentes resguardam, em sua maioria, planos para o futuro, dentro da carreira. Possuem a pretensão de seguir almejando melhorias em seus salários como mostram os dados sobre o projeto/plano para sua carreira no futuro.

Gráfico 15 – PLANO/PROJETO DE CARREIRA DO DOCENTE EBTT - 2018



Elaborado pela autora, a partir das respostas ao questionário (v. Apêndice D, 2018).

A maioria de respostas positivas quanto às aspirações dentro da carreira suscita a compreensão de que o docente se importa com seu futuro profissional e com a qualidade da educação que constroem, e que pretendem seguir na carreira EBTT. Pouquíssimos são indiferentes, ao serem questionados sobre as

possibilidades de ascensão funcional, ainda que seja relevante um número significativo de 35% de professores que diz não se importar com esse fator.

Os professores têm projetos profissionais de atuação que ultrapassam a unidade em que atuam.

Dentro da escola, faço isso; e tenho atividade, também, no Programa de Pós-graduação em Ensino de História chamado “pró-história”, em Ananindeua, na Universidade, no campus de Ananindeua, onde eu também sou professor e faço orientações de mestrandos. [...] Outra perspectiva que eu tenho é criar uma pós-graduação aqui: a gente trabalha, também, a nossa categoria, o nosso cargo, nós podemos fazer cursos profissionais... Uma especialização no curso de história, pra mim, é um curso profissional. (Docente L).

Como já visto ao longo do presente relato, o trabalho docente EBTT é muito abrangente e não se restringe à sala de aula. Porém, as alterações na estrutura da carreira acarretam mudanças no que vem sendo desenvolvido: submete o docente à quase exclusividade em sala de aula e, gradativamente, o afasta de processos de qualificação profissional por meio de formação em nível de pós-graduação.

A organização da categoria é o contraponto necessário para os enfrentamentos aos processos de destruição da carreira e do trabalho docente. O engajamento político ultrapassa a categoria docente e precisa ser composto pela coletividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional – alunos, famílias e gestão.

5.3.2 PROJEÇÕES, SONHOS E APOSENTADORIA: O FUTURO PROFISSIONAL DO DOCENTE EBTT.

Nesta subseção, passamos às análises das falas dos professores sobre os aspectos mais gerais da carreira, em que eles revelam suas aspirações, sonhos e suas preocupações com a aposentadoria na conjuntura atual. Tratam sobre o futuro profissional.

É nesse contexto que se revelam, no discurso dos docentes, as questões relacionadas ao conjunto de ataques pelos quais os trabalhadores vêm passando no

bojo das políticas de austeridade neoliberal. Contudo, também ficam evidentes as subjetividades dos docentes diante de sua profissão. Eles revelam, então, seus ideais de futuro profissional.

Primeiro, eu vou sair como doutor; já coloquei isso na cabeça: eu tenho oito anos pra sair daqui como doutor. Já comecei a verificar de novo, a pesquisar mestrado nos lugares; se for o caso, me preparar no Brasil mesmo. Tentar mesmo. Nesses oito anos, eu tenho que sair com essa titulação, porque devemos pensar na nossa velhice. E como a nossa arte, a gente da dança ainda não é aquela profissão de “aquele bailarino ganhando bem”, “o profissional só ganha bem no Rio e São Paulo”. Então, quem mantém o bailarino profissional? A minha carreira, pensar no futuro. Então, um futuro doutor aposentado. A minha história de dança pra fora... A gente pensa em continuar, ter projetos fora, montar um estúdio, trabalhar voluntariamente, eu trabalhei muito voluntariamente, em muitos lugares. (Docente A).

O Docente A possui 21 anos de carreira e recebe o RSC I, ou seja, sem nenhuma RT por não ter concluído nenhum curso de pós-graduação. Mas vê-se, por meio de suas afirmações, que tem projeto de encerrar a carreira como doutor, o que demanda um planejamento específico dentro dos próximos anos de atuação.

Quando questionados sobre os projetos futuros, os discursos expressam uma autoavaliação dos docentes mediante sua trajetória profissional. Mostram suas aspirações mais subjetivas e demonstram a esperança de construir um futuro melhor.

Assim, pra mim, é muito orgulho! Eu comecei na Escola, em 2008, como estagiária da graduação; fiz estágio da graduação, fui bolsista de projeto, fui bolsista de sala de aula, fui professora substituta e me tornei professora efetiva. Então, assim, eu olho pra frente sempre com a base no passado. Por eu ter passado por vários ambientes, por várias vivências na Escola, eu tenho a minha projeção atual que eu digo que é uma projeção porque, para eu alcançar, tenho que começar hoje. Então, eu penso, sim, em fazer mestrado, fazer doutorado, fazer pós-doutorado; tenho pretensão, sim, de chegar a outros cargos de chefia, aqui, na Escola, porque eu

tenho [que] aliar a minha prática, que foi aquilo que eu vivenciei com a minha formação. (Docente B).

Bem, eu penso no doutorado e ainda penso nos projetos na sala de aula, porque eu acho que a minha função, aqui, é a democratização do ensino da música, que eu acho que começa pela educação básica. E aqui na Escola, tem como a gente fazer um trabalho bacana. Somos quatro professores de música; então, eu penso é que o principal investimento na carreira é contribuir com as crianças no ensino da música. Então, eu penso em melhorar cada vez mais por causa deles; então, a minha pesquisa de doutorado é pra sala de aula. Eu pretendo fazer... Pelo menos, é pra sala de aula. Eu sempre penso nessa transformação em sala de aula... E se é a minha carreira, se é a minha trajetória enquanto acadêmica, enquanto professora, é cada vez ser melhor, é ter um impacto na sala de aula. Eu acredito nisso. Pode ser sonho, né? (Docente E).

As afirmações dos Docentes B e E, assim como as próximas, dos Docentes F e I demonstram seu desejo de aliar ao seu trabalho a qualificação por meio de formação continuada, o que nos leva a afirmar que os docentes possuem o entendimento de que sua carreira está aliada à formação.

Eu pretendo, assim, como professora, buscar minha formação, desenvolver, buscar um melhor trabalho, pros meus alunos. E para isso, eu preciso de ter uma boa formação, como doutorado, buscar um doutorado. Eu acredito que o professor deva estar sempre procurando, se qualificando, e hoje, como mestra, eu sinto a necessidade de um doutorado; então, isso implica na minha carreira, com certeza. Eu penso numa carreira [em] que eu vá progredir, vá fazer as progressões, que eu consiga alcançar essas classes, esses níveis aí que eu preciso alcançar, mas eu tenho essa perspectiva. É tudo muito novo, mas eu tô estudando, pensando as estratégias [em] que eu vou me organizar em relação a isso. (Docente F).

Sim, infelizmente, eu não consegui passar no processo seletivo. Mas eu pretendo, tô construindo isso: o meu objetivo é ser professora titular, é chegar ao meu grau máximo, em menos tempo possível. Meu sonho era, aos quarenta e cinco anos, ser professora titular, mas, infelizmente, não vai dar mais

tempo, por conta das progressões [de] que eu preciso, o tempo pra isso. O doutorado, são, no mínimo, quatro anos; eu ainda nem passei, então, não vai dar tempo. Meu projeto é esse: professora titular, é construir esse caminho. (Docente H).

Em síntese, a maioria dos docentes, quando instigados a falar dos projetos futuros, se revela com uma visão positiva da carreira. Contudo, parte desses docentes apresenta a sua insatisfação com a docência ou mesmo com seu local de trabalho: *“Acho que eu quero sair de lá, fazer outro concurso, mas é muito fácil você se ver dentro de um ambiente que para mim é... É muito fácil sair de lá e deixar o problema para trás e não enfrentar o problema, cortar o problema na raiz.”* (Docente J).

Ainda há aqueles docentes que, motivados pela proximidade da aposentadoria, revelam seus projetos voltados para essa perspectiva de final de carreira.

Enfim... Aí, a minha ideia, o meu projeto de vida, e não na carreira, meu projeto de vida não tem nada a ver com aqui... É com uns quatro anos, me aposentar. E aí, eu vou lá pro meu terreno, lá pra Santa Barbara, na ecovila, trabalhar lá, plantar, mexer na minha oficina – é isso que vou fazer, é isso que eu pretendo. (Docente G).

Até há a vontade de sair! Então, eu vou ficar aqui, no meu cantinho, até me aposentar; ninguém mexe comigo, vou embora. E fico aqui, tal, tal, tal, tal e ponto. [...] A gente vive os nossos dilemas todos: acadêmicos, políticos, ideológicos, etc. e tal. E isso impera um ‘bocado assim, né? Eu queria fazer um trabalho mais à vontade, mas a regra, a norma não me permite, etc. e tal. (Docente M).

Outros docentes, no entanto, não possuem um planejamento relacionado à carreira por estar em vias de se aposentar. Ainda assim, pretendem seguir estudando, embora com objetivos mais especificamente relacionados à vida pessoal.

Isso: continuar estudando, fazendo curso de línguas. Participando de alguma formação. Porque eu tenho neta que vai precisar desses conhecimentos. (Docente C).

Também há docentes que manifestam a vontade de continuar seus processos de qualificação por meio da pós-graduação; contudo, diante da conjuntura política instável, na qual se destacam a aprovação de reformas²⁴ na previdência pública que alteram os critérios para aposentadoria, preferem garantir sua aposentadoria antes da entrada em vigor desses novos critérios que visam retirar direitos conquistados pela classe trabalhadora, especialmente direitos específicos para docentes, entre os quais o tempo de serviço.

O meu desejo é ir estudar o mestrado, mas, se não for possível, nessa atual conjuntura, a gente não vê outra saída... A não ser sair com o teto melhorzinho, de professor. A gente trabalha a vida toda e não tem nada. Não chega [a] ter reconhecimento, ainda mais agora – né? –, nesse atual governo. (Docente D).

A aposentadoria também é citada por docentes com mais tempo de serviço. Diante das atuais mudanças e instabilidades político-econômicas, há uma preocupação evidenciada pelas seguintes falas.

Bom, pela discussão sobre aposentadoria, previdência, eu nem sei quando eu vou me aposentar ou ter previsão. Eu sei que eu tenho, mais ou menos, uns 20 ou 25 anos de contribuição, porque, antes daqui, eu fui funcionário público estadual. Como no campo do magistério, eu estou desde 1998, ou seja, tem 20 anos já, e eu não sei como vai ficar essa previdência. Mas, como profissional, eu gosto muito do que eu faço, procuro me aperfeiçoar cada vez mais... Procuro inovar as minhas aulas usando mecanismo, fontes diferenciadas e eu gosto muito de estar fazendo projetos. Bom, no campo profissional, eu estou trabalhando, hoje, na educação básica: eu divido meu tempo na realização de projeto que foi aprovado pela COPEX [Coordenação de Pesquisa e Extensão], projeto de pesquisa que está sendo avaliado, também, pelo edital do PIBIC, com o mesmo projeto que estou aqui desenvolvendo e que foi

²⁴ A reforma da Previdência está em tramitação no Congresso Nacional (2019) e pretende alterar os critérios de aposentadoria, entre os quais a aposentadoria especial de professores da educação básica que atualmente tem tempo de 25 anos. De acordo com as novas regras propostas, o cálculo da aposentadoria dos docentes será pela regra geral por meio de cálculo entre os anos de contribuição do trabalhador.

aprovado na COPEX. Então, tenho atividade de pesquisa, de ensino. (Docente I).

A carreira EBTT ainda resguarda algumas “vantagens” para o trabalho docente, quando comparada às demais carreiras do magistério da educação básica. Nessa esfera, é possível ter licença remunerada para capacitação, regime de dedicação exclusiva, carga horária de sala de aula inferior, e possibilidade de desenvolvimento de pesquisa com carga horária, e outros tipos de incentivo.

Com o passar dos anos e com as reestruturações provenientes dos processos de regulamentação, percebe-se que essas características da carreira do magistério federal tem se redimensionado. O RSC, por exemplo, apresenta benefício imediato na remuneração, mas trouxe uma série de restrições, como a estagnação na carreira e a redução da saída para pós-graduação com licença apenas parcial.

Embora o RSC em si não impeça o docente de se qualificar, sua implementação é seguida de um processo de regulamentação que acaba por restringir a liberação integral do docente para cursar especialização, mestrado ou doutorado, como apresentado na Portaria nº 16/SETEC/MEC, de maio de 2016, que impactou no processo de regulamentação de concessão de licença de diversas instituições federais de ensino. Essas normativas disciplinam o trabalho EBTT por meio de estipulação de carga horária mínima de sala de aula, entre outras coisas que centram a atuação no ensino.

Mészáros (2005, p. 45) afirma que: “[...] nossa tarefa histórica vai muito além de melhorar o sistema educacional, trata-se de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”. Todos os mecanismos de desestruturação da carreira docente vão de encontro a tal possibilidade. O seu desmonte favorece muito mais a alienação do docente em relação ao seu trabalho como mecanismo de emancipação.

Sendo assim, a organização da categoria apresenta-se como o contraponto perante essa realidade. O movimento docente é uma alternativa política, pedagógica, de resistência e de construção coletiva na luta em defesa da educação pública, de formação docente qualificada e crítica para os enfrentamentos necessários da docência, por condições dignas de trabalho, de uma carreira sólida e

sustentada em princípios que dignifiquem a condição e a profissão docente na escola.

Segundo Maués (2012, p. 155), o sindicato é uma organização voltada "para lutar contra o mando do patronato, visando garantir e ampliar os direitos para melhorar as condições objetivas de trabalho, apresentando reivindicações tanto de ordem econômica quanto de ordem política". No grupo dos entrevistados, pouco mais da metade sete docentes é sindicalizado, enquanto cinco docentes não são filiados ao sindicato da categoria. Esses números mostram que é preocupante a quantidade de docentes não sindicalizados, o que nos faz também concordar com a autora, pois a reestruturação produtiva do capital favorece a desarticulação da organização coletiva e as ações políticas em defesa da classe trabalhadora docente.

Os docentes se isentam das ações e decisões coletivas do movimento docente, atitude essa fruto de um processo de descrédito pelas instituições sindicais que enfraquecem suas ações de contraposição aos desmontes da carreira docente que favorece precárias condições de trabalho e ausência de formação consistente, num ciclo que se agrava com o passar do tempo.

A desmobilização da categoria pode contribuir para o fim de uma carreira docente, no âmbito federal, que já está fortemente ameaçada de extinção com as políticas do atual governo, que propõem transformar as universidades em organizações sociais e priorizar a contratação de professores temporários. Essa proposta está sistematizada no projeto intitulado "Future-se", que regulamenta a contratação de professores pela via da CLT, ou seja, sem vínculo com a instituição *, não possibilitando sua ascensão funcional por meio de promoção e progressão, além da não garantia dos demais direitos dos docentes do quadro efetivo. Tal projeto, ainda que em fase de implantação e adesão por parte das universidades, traduz a concepção neoliberal que se pretende implantar nessas instituições que se encontram num contexto de contingenciamento e redução de seus orçamentos, portanto, tendo ameaçados seus funcionamentos.

A carreira docente é de fundamental importância enquanto subsídio para a organização dos docentes e suas resistências às políticas privatistas, pois os professores estão à frente da formação dos estudantes e têm papel fundamental para que essa formação seja crítica e construtora da defesa da educação, bem

como das demais necessidades básicas da população que são direitos de todas as pessoas, indistintamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A história nunca se fecha por si mesma
e nunca se fecha para sempre.
São os homens, em grupos e se confrontando
como classes em conflito,
que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.*

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes anuncia, na epígrafe da seção de finalização desse trabalho, que a história é inconclusa, nunca se fecha para sempre, pois os sujeitos que a constroem vivem numa sociedade em constante transformação. Assim, essa Tese apresentou uma análise diante das muitas outras possíveis e igualmente necessárias às demandas da nossa conjuntura.

A história do Brasil, nesses quatro anos da pesquisa, passou por uma série de fatos marcantes no que se refere ao seu contexto político: o final da “era” do Partido dos Trabalhadores na presidência do país, com o ‘Impeachment’ da presidenta Dilma Rousseff; a ascensão do governo de Michel Temer e a eleição e posse de Jair Bolsonaro. Período em que se acentuam a implementação de políticas que deslocam principalmente a concepção de educação como um direito para a lógica capitalista de encará-la como uma mercadoria comercializável.

O desafio de analisar o conjunto dessa dinâmica histórica foi imenso. Fizemos a opção de situar os debates no marco temporal limite do ano de 2018. Contudo, é necessário ressaltar que a história continua e, com ela, os ataques à classe trabalhadora provocados pela deliberada intensificação das políticas de austeridade que, atualmente, 2019, vivencia-se no Brasil de forma devastadora.

Como exemplo das políticas ditas de austeridade podemos citar a reforma da previdência, que vai atingir milhões de pessoas com o menor poder aquisitivo; o ataque às Universidades e aos seus trabalhadores, com cortes nos recursos e perseguição aos professores; assim como a reforma administrativa que está sendo anunciada e que prevê alterações profundas nas carreiras e salários dos servidores públicos federais e a deslegitimação dos movimentos sociais e sindicais. Enfim, sem

deixar de registrar os mais variados meios de prejudicar a classe trabalhadora, em especial os docentes que estão sob a mira de projetos como o 'Escola sem Partido', reforma do ensino médio e, mais recentemente, entre outras, o corte de bolsas aos estudantes de pós-graduação e a implementação de regulações sobre afastamento dos docentes federais para cursar pós-graduações e demais cursos de aperfeiçoamentos, como apresenta o Decreto nº 9.991²⁵, editado em 28 de agosto de 2019.

Essas medidas aprofundam e colaboram para o investigado nesta Tese, cujo título é *CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: Impactos do Reconhecimento de Saberes e Competências na Formação e Trabalho Docente da UFPA*.

Por ter a compreensão da possibilidade da carreira única para docente federal e por defender um processo de estruturação de carreira que tenha a valorização do trabalho e formação como princípios, muitas vezes nos sentíamos imbricados com o objeto de estudo durante o desenvolvimento do processo de escrita, especialmente por ser professora da carreira EBTT desde 2011 e sindicalizada ao ANDES-SN.

Durante esse processo, era necessário recorrer a certo distanciamento para assumir uma análise mais focada enquanto pesquisadora. Fator que se constituiu de um grande desafio, por entender e acreditar que não há neutralidade, como já anunciado na primeira seção, retomando Frigotto (2004) que afirma ser o 'método' materialista histórico e dialético vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Portanto, todos tomam uma postura a partir de sua visão de mundo. Nesse sentido, o desafio de apresentar os fatos concretos, com suas mediações necessárias, foi uma constante ao longo desse trabalho.

É bem verdade que esse percurso é em grande medida "solitário". A elaboração e desenvolvimento, enfim, a realização de uma pesquisa de Tese requer muita dedicação e, de certo modo, muito isolamento que, no entanto, é pulverizado dos estudos, leituras, diálogos, problematizações, debates coletivos nos grupos de

²⁵ Decreto nº 9.991, editado em 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e altera as normas da Lei 12.772/2012, que disciplina os afastamentos docentes para qualificação, criando inclusive prejuízos financeiros para aqueles que reivindicarem esse direito garantido em lei que se configura como pleno exercício da docência.

pesquisa e eventos científicos, assim como, do essencial diálogo com os orientadores.

Também, as disciplinas cursadas, o estágio docência, o doutorado sanduíche e a vida conjunta no programa de pós-graduação se tornaram elementos fundamentais do amadurecimento da pesquisa por meio da troca de experiência que deve ir além da sua aplicabilidade acadêmica para fazer sentido na vida coletiva de colegas, professores e todos os atores envolvidos na pós-graduação. Afinal é isso que dá sentido à pesquisa; dar contribuições e recebê-las da mesma forma. Não obstante, é elementar reconhecer nossas limitações e contradições para se construir sujeito transformador da realidade sociohistórica.

E é o viés transformador da realidade o mais elementar de qualquer pesquisa. É a práxis revolucionária, citada por Marx (1982) nas 11 teses sobre Feuerbach, que nos é requerida enquanto pesquisadora/pesquisador, pois é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade. Freitas (2012) afirma que “viver a tese é preciso” e acrescentamos que contribuir para a transformação da realidade com sua produção científica é um compromisso ético. Compromisso esse que cremos ter honrado nesse doutorado.

Afirmamos nesta tese que a lógica da política pública implementada no que concerne à carreira docente federal, especialmente a EBTT, é a que por meio das legislações que a regulamentam, está desestruturada. A sua atual configuração não possui coerência em relação à valorização do trabalho e da formação docente, previstos na CF de 1988 e na LDB nº 9.394/1996.

Nesse sentido, destacamos no texto, as análises sobre o tema, tendo como problemática da pesquisa a questão: Quais os impactos das Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012, especialmente com a instituição do RSC, e suas respectivas regulamentações, para o trabalho e formação do docente da educação básica, técnica e tecnológica, a partir do estabelecimento da concepção da carreira previsto nesses marcos regulatórios?

Diante do questionamento foi elaborada uma hipótese de pesquisa que veio a ser confirmada mediante a resposta aos objetivos elaborados que passamos a expor adiante.

A hipótese levantada no contexto da problemática era que os impactos da estruturação e reestruturação da carreira docente federal, promovidas pelas regulamentações legais, incidem no trabalho e formação do docente, uma vez que a titulação por meio de pós-graduação seria desestimulada e, potencialmente, substituída por processos avaliativos internos às instituições federais de ensino que concedem a percepção remuneratória ao docente equivalente à retribuição por titulação advinda da promoção na carreira; o RSC I, II e III, respectivamente em substituição aos títulos de especialistas, mestres e doutores(as).

A resposta provisória a essa hipótese era que o docente EBTT, uma vez recebendo valores equivalentes às RTs por meio do RSC, se afastaria da formação mais elevada em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Com isso teria seu trabalho reconfigurado para se adequar às normas da nova carreira, o que foi confirmado por meio dos elementos apresentados ao longo da pesquisa. O estudo apontou as implicações desses processos regulatórios para o Trabalho, a Formação e para a Carreira Docente, que, no contexto de crise do capitalismo, estão em conformação com as diretrizes das políticas educacionais atuais que visam atender a sociabilidade do capital.

Demonstramos, na segunda seção, com suporte de vários teóricos, que a partir da década de 1990, emergiu um conjunto de reformas e ajustes estruturais, em grande parte oriundos de orientações dos organismos internacionais. As condicionalidades impostas por esses organismos à dinâmica nacional consolidaram processos nas políticas educacionais e, como é o caso do objeto em questão, na carreira docente federal que se traduziram em novas concepções sobre o Trabalho e a Formação Docente. Assim, conseguimos responder ao primeiro objetivo específico da Tese que era *analisar a correlação entre as reformas do Estado e o trabalho, a formação e a carreira docente do magistério federal*.

Nesse contexto, a década em questão foi definida pela UNESCO como a década da educação, conforme decisão da Conferência Mundial *Educação para Todos*, ocorrida em 1990, na Tailândia. Essa conferência foi também convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Na ocasião, foi elaborado um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para os países participantes executarem. O Brasil aderiu

ao plano e assinou, junto com os demais países signatários, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* que se tornou um marco histórico no processo das reformas educacionais.

No que se refere às políticas de formação de professores o conjunto das reformas resultaram numa configuração alinhada às diretrizes estabelecidas por esses organismos internacionais. Logo, essas concepções se traduziram na organização das carreiras dos docentes no Brasil.

Nas análises feitas sobre a carreira docente federal ao longo dessa pesquisa foi importante situar algumas especificidades do EBTT, para atender ao segundo objetivo específico da Tese: *analisar a carreira docente EBTT em face dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº. 784/2008 e nº 12.772/2012*, cujos resultados sintetizamos da forma seguinte:

✓ O profissional integrante da carreira de Magistério do EBTT precisa ser professor habilitado para atuar na educação básica, no ensino técnico e no ensino superior tecnológico;

✓ Legalmente, a carreira de EBTT é adotada nos Institutos Federais de Ensino, na Universidade Tecnológica, nos Colégios e Escolas de Aplicação vinculadas às Universidades Federais e nos Colégios Militares vinculados às Forças Armadas do país;

✓ É possível que o docente da carreira EBTT possa desenvolver suas atividades docentes nas universidades federais em cursos específicos de modalidade tecnológica, além de excepcionalmente esses docentes atuarem em graduações e pós-graduações diversas;

✓ O professor integrante da carreira EBTT pode ministrar aulas no ensino profissional tecnológico superior (além de fazê-lo em outras circunstâncias) e, portanto, o disciplinamento legal da distribuição de carga horária de trabalho deveria ser o previsto no artigo 10, §1º, da Portaria do MEC nº 475, de 26 de agosto de 1987, que é o mesmo adotado ao professor integrante da carreira do Magistério Superior e que estabelece número mínimo e máximo de carga horária de sala de aula;

✓ A lógica da divisão da carreira favorece que a docência no EBTT seja majoritariamente no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão;

✓ Não há fundamento para que o docente da carreira EBTT não seja submetido à mesma regulamentação destinada aos professores da carreira do Magistério Superior, quanto ao seu regime de trabalho, distribuição da carga horária, regras de progressão e promoção, bem como a composição salarial;

✓ Há um entendimento dos governos que existe diferenciação entre as carreiras de Magistério do EBTT e Magistério Superior, em função das peculiaridades existentes entre os institutos e as universidades que estaria relacionada às finalidades distintas de cada instituição o que não se sustenta, pois as atividades dos docentes que atuam no EBTT em escolas de aplicação ou institutos federais possuem a mesma natureza de quem atua no magistério superior uma vez que desenvolvem potencialmente ensino, pesquisa e extensão;

✓ Por meio da Lei nº 12.772/2012, os docentes da carreira de Magistério do EBTT obtiveram ganhos financeiros mais vantajosos em relação ao MS, que começaram a ser regulamentados e implementados em 2013, com a criação e implantação dos Reconhecimentos de Saberes e Competências exclusivamente aos docentes EBTT acabando com a isonomia salarial defendida pelas entidades sindicais representativas dos docentes;

✓ O RSC cria um fosso entre o docente que atua no EBTT e o que atua no MS no que se refere à remuneração, evidenciando a quebra de Isonomia salarial entre as carreiras do magistério federal prevista em Lei.

A compreensão dessas premissas, no diálogo com o concreto da realidade dos docentes, foi amadurecendo no decorrer da realização do trabalho de pesquisa. Esses fatores aparentes da carreira precisavam ser confrontados com a totalidade e contradições de toda a atuação do docente da EBTT. Era necessário ir além daquilo que estava colocado no corpo da Lei (KOSIK, 1976).

Havia uma ideia inicial de que o docente da EBTT tinha seu trabalho pautado no tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão. No entanto, a investigação revelou que a docência EBTT, especialmente a partir da análise dos dados coletados junto aos próprios docentes, possui uma construção sociohistórica que

não se restringia a estas questões, mas estava relacionada à questões subjetivas de como cada docente se reconhece enquanto professor de uma instituição Federal de Ensino. Fatores que nos ajudaram a elucidar o terceiro objetivo específico da pesquisa que se constituía em *analisar os impactos do RSC sobre a carreira e sua repercussão no trabalho e formação dos professores da EBTT da UFPA*.

Para tanto, o exame dos questionários e das entrevistas individuais evidenciou que existe um grande desconhecimento por parte dos docentes sobre o processo de regulação da sua carreira que chega a interferir no acesso a direitos básicos de progressão e promoção, ou seja, os docentes deixam de receber em suas remunerações vantagens financeiras porque não as solicitam. Tal fato é gerado por uma ausência de política institucional em fornecer ao docente as informações com o suporte necessário para os procedimentos burocráticos.

Dentre as maiores dificuldades elencadas pelos docentes nas entrevistas, destacam-se os procedimentos burocráticos exigidos para a progressão na carreira, uma vez que, em virtude da intensificação do seu trabalho, alegam não conseguir proceder tais mecanismos em detrimento do tempo dedicado às atividades laborais, especialmente relacionadas ao ensino.

Ao averiguarmos a conjuntura macroscópica na qual as políticas de carreira e valorização do magistério estão implicadas, percebemos a intensificação do trabalho docente como elemento fulcral. O transcurso histórico empurra a constituição da carreira, formação e trabalho docente para estar em consonância com a ordem político-econômica no contexto de superação da crise do capital. Assim, a educação (em especial a educação básica), no Brasil, está alinhada à ideologia do capital que exige a implementação de um Estado fiscal cuja ênfase é a redução de recursos com as políticas sociais para garantir o pagamento da dívida pública e a rentabilidade do capital.

No caso específico do objeto de investigação, as consequências desse processo apresentam-se nos dados da UFPA relativos ao quadro docente. Observou-se que os docentes EBTT lotados nesta IFE, possuem índices proporcionalmente menores de formação em pós-graduação quando comparados aos atuantes no MS.

Segundo dados dos Anuários Estatísticos da instituição, referentes ao período de 2013 a 2018, o MS vem no decorrer dos anos congregando a maioria dos docentes com doutorado enquanto que no EBTT, a maioria do professorado é mestre. Em 2018, o MS possuía 69% de docentes doutores, 24% de docentes mestres, 4% de especialistas e ainda 3% de graduados, entre docentes efetivos e temporários. No caso do EBTT esses números apresentam maior concentração na titulação de mestrado com grande índice de especialistas e graduados; 19% apenas são doutores, 47% de mestres, 17% especialistas e ainda 16% de graduados, com remanescente de 1% de docentes com o apenas o ensino médio.

Foi recorrentemente apresentado pelos professores do EBTT um processo de autorresponsabilização pelo conjunto das demandas do seu trabalho e formação. Tal processo está alinhado às estratégias do capital que, muitas vezes, coloca o professor como centro das soluções dos problemas educacionais. Como consequência, gera um consenso nos docentes quanto à responsabilidade pelas mazelas sociais e até mesmo pela origem desses males, como se a falta ou não de educação resolvessem isoladamente todos os problemas de uma sociedade.

O estudo comparativo feito durante o estágio sanduiche na Universidade de Lisboa sobre a realidade de Portugal demonstrou que as políticas voltadas para a carreira docente são igualmente imbricadas no contexto neoliberal, resguardando-se as especificidades econômicas, geográfica, históricas e culturais. Assim, em ambos os países é necessário fomentar o debate sobre carreira e formação docente e, mais especificamente, as diretrizes que orientam a carreira dos professores, pois, embora a valorização dos profissionais do magistério seja estabelecida como um dos princípios educacionais nos marcos regulatórios dos dois países, a sua plena e efetiva valorização necessita ser garantida e ampliada para que a estrutura da carreira seja um fator de contribuição para realização do trabalho docente.

Portugal, inclusive, implementou uma reforma administrativa em meados dos anos 2000 que objetivava uma profunda reestruturação administrativa que incidiu em redução da prestação de serviços públicos, assim como a redução do número de servidores na escala de cerca de 23%. Tais políticas redimensionaram também as carreiras públicas, entre as quais as dos docentes, que tiveram seus salários, progressões e promoções estagnados por mais de 9 anos. Em linhas gerais, essas políticas visavam à contenção de gastos com os serviços públicos, com o reforço da

lógica do Estado com função de fiscalização e não promotor dos direitos da população (MADUREIRA, 2015).

Esse modelo tem fortes semelhanças com a reforma administrativa proposta para o Estado brasileiro e que está em tramitação na atual gestão. Contudo, a lógica dessas políticas austeras já vigoram por meio das implementações legais que também se traduzem na ressignificação do conceito de público com a inserção das concepções gerenciais na administração pública.

No contexto das políticas para carreira no Brasil, ao analisar o impacto da instituição do RSC, verificou-se nesse elemento um fator marcadamente contraditório, na perspectiva da efetivação da valorização da carreira docente previstos nos marcos regulatórios, pois estabelece um padrão meritocrático, estritamente ligado ao indivíduo, na concessão de um benefício financeiro, portanto, aliado às concepções neoliberais de educação e, por outro lado, uma real vantagem financeira na remuneração dos docentes que estão há anos sem aumento real e mesmo sem as devidas correções inflacionárias em seus salários.

Junto a esse fator a pesquisa demonstrou que a quebra da isonomia salarial entre os docentes do MS e EBTT aprofunda o fosso entre os dois segmentos que, para o movimento docente e suas entidades legalmente representativas, no caso o ANDES-SN e o SINASEFE, deveria não existir, por defenderem a carreira única de professor federal pelos motivos tratados ao longo desse texto.

Também a alteração da política de formação substituindo a formação *lato sensu e stricto sensu* para a experiência prática evidenciou que os docentes tendem, em alguma medida, à comodidade por receberem valores respectivos às RTs, ocasionando o afastamento da qualificação. A subjetividade dos docentes apresentadas em seus depoimentos apontam para uma contradição entre a fala e sua prática no sentido de que eles afirmam ser muito importante a formação continuada por meio das pós-graduações, embora justifiquem o não ingresso ou continuidade por conta da contexto desfavorável, apesar disso, revelam que o RSC os colocou numa situação de comodidade quanto essa questão, ainda que, em algumas vezes, essas afirmações sejam indiretas.

Quando questionados diretamente sobre o assunto, os docentes foram unânimes em defender que é importante participar de processos de formação e

apenas os aposentados não pretendem realizar cursos ainda que defendam ser importante. Os dados coletados nas entrevistas mostraram que, os docentes se autorresponsabilizam por não saírem para se capacitar alegando negligenciar tais aspectos, além de assumirem que existem dificuldades no sentido de garantir o andamento do trabalho o que mostra uma “captura da subjetividade”, que os coloca no centro desse processo.

Entendemos que os processos de qualificação são responsabilidade institucional e não apenas uma iniciativa individual dos docentes. O incentivo e o planejamento devem ser coletivos para que sejam garantidas igualdades de condições para que todos os docentes tenham oportunidades de aceder ao melhoramento de seu trabalho.

Também a responsabilidade institucional está ligada à informação sobre os procedimentos burocráticos da carreira. Os docentes evidenciaram dúvidas sobre a progressão e promoção alegando não ter tempo para se informar e mesmo para realizá-los. Equivocadamente afirmaram que o RSC permite que se chegue ao nível de professor Titular, que é o topo da carreira. Tais questões não ocorreriam se houvesse uma iniciativa por parte da gestão institucional de promover o auxílio regular e formal aos docentes.

Nesse sentido, os docentes revelaram que, na maioria dos casos, são informados por seus pares sobre questões dessa natureza, além de mencionarem um determinado colega que, extraoficialmente, os auxilia em algumas situações, especialmente relacionadas ao processo avaliativo do RSC.

O acesso à informação e auxílio sobre a regulação de sua carreira deveria ser um direito de todos os servidores. Por óbvio, existem os órgãos dentro da universidade que tratam sobre a gestão de pessoal. No entanto, é fato constatado nessa investigação, que os professores e professoras possuem dificuldades nessa área o que evidencia a necessidade de uma ação institucional para sanar a questão.

Na direção contrária, a presença institucional é efetiva quando se refere ao controle de carga horária e sua distribuição no Plano Individual de Trabalho do docente, bem como no rigor das regras para participação em projetos de pesquisa e extensão. Fatores que são apontados pelos docentes como determinantes em suas

possibilidades de realizarem atividades dessa natureza, condicionando-os a centrarem seu trabalho no ensino.

A pesquisa demonstrou, ainda, que os docentes planejam o futuro no sentido amplo e subjetivo e fazem a autoavaliação de seu trabalho quando questionados sobre o que pretendem para sua trajetória profissional vindoura. É nesse momento que a grande preocupação com o contexto político e ideológico do país se revela de maneira latente. Os professores são categóricos ao afirmar que temem por seu futuro profissional no governo Bolsonaro. Expressam o temor em não conseguir se aposentar, em perder os direitos adquiridos ao longo do tempo, mas, fundamentalmente, temem perder o RSC.

E esse temor reforça a ideia de que o RSC é algo que não possui consistência no sentido de se garantir como um direito, por ter bases frágeis que se referem a procedimentos internos e que podem ser revogados facilmente, ao contrário das RTs que são vinculadas a um processo legal de certificação e diplomação.

Essa fragilidade legal do RSC nos leva a defender que a carreira deve ser estruturada numa autêntica valorização do trabalho e formação docente que tenha na iniciativa institucional o suporte e as reais condições para o pleno exercício de um trabalho pautado na possibilidade de acessar à formação e que essa seja reconhecida na carreira, bem como o tempo de serviço e a experiência agregada com esse tempo sejam consideradas em suas trajetórias, pois “o livre desenvolvimento de cada um é a condição necessária para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2012, p.69).

Dito isso, retomamos, portanto, o alcance do objetivo geral proposto na pesquisa de analisar os impactos da reestruturação da carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações, especialmente por meio do RSC, no trabalho e na formação do Docente da UFPA.

Em direção ao que defendem os sindicatos da categoria, concordamos com a construção e viabilidade da carreira única para os docentes federais, uma vez que o princípio do trabalho é um ensino pautado na pesquisa e na extensão em todas as IFE, resguardadas as especificidades de cada segmento em que o docente atua.

Nessa pesquisa buscamos também detectar a opinião dos docentes sindicalizados sobre a carreira cujo resultado se apresentou de forma bastante contraditória, pois, ao analisar os dados coletados junto aos docentes EBTT sindicalizados ao ANDES-SN, verificou-se um descompasso entre o que pensam os sindicalizados e a concepção de carreira única defendida pelas entidades sindicais. Os docentes afirmaram, em maioria, serem favoráveis à Carreira EBTT e ao RSC, demonstrando também desconhecer a estagnação provocada por essa percepção financeira que os impede de ascender à classe de Titular, o topo da carreira, o que reforça a deficiência de informação sobre os conhecimentos inerentes à carreira docente.

Tais dimensões provocam tensionamentos entre os docentes EBTT e os do MS que afastam os segmentos na perspectiva da construção de unidade no que se refere à carreira. Nos congressos deliberativos da entidade dos anos de 2015, 2016 e 2017 foram apresentadas propostas de Textos Resoluções (TRs) que reivindicavam a inclusão como pauta para o sindicato a defesa da extensão do RSC para o MS o que fora, até então, rejeitado pelos representantes docentes, ainda que a plausibilidade da questão esteja assentada na isonomia salarial.

Os dados coletados nessa pesquisa demonstram que o RSC pode conduzir a um amorfismo na carreira, favorecido pelo contexto de comodidade em face do recebimento de uma remuneração equivalente às titulações. No entanto, ele por si só não é impeditivo para o desenvolvimento e qualificação docente. Podemos elencar que os conjuntos das circunstâncias do trabalho docente os afastam da verdadeira valorização da carreira, entre os quais os levantados nessa tese: precarização das condições de trabalho, intensificação, autorresponsabilização, ausência de políticas que formem e informem os docentes sobre os direitos e sua operacionalização para requerê-los, desmobilização da organização da categoria, contexto de individualismo e meritocracia no acesso à formação, entre outras coisas.

Contudo, é preciso continuar os processos investigativos sobre o tema de modo a contribuir para a construção de alternativas às questões que emergiram e que não puderam ser respondidas, pois extrapolavam o objetivo da tese, como, por exemplo, sobre os processos de aposentadorias dos docentes em face da reforma da previdência, formação continuada para professores, renovação do quadro

docente, a pesquisa e a extensão entre outras questões específicas dos atuantes no EBTT.

O conhecimento gerado com esse trabalho é incompleto e muitas outras pesquisas ainda precisam ser feitas sobre o fenômeno, em especial, diante das profundas alterações que estão sendo anunciadas pelo governo Bolsonaro e que seguem o curso das reformas ultraliberais. Essas últimas se traduzem efetivamente em projetos como o “Future-se”, cuja implementação encontra-se em curso e prevê a alteração do caráter público das universidades para Organizações Sociais, com contratação de professores temporários, reforçando-se a não realização de concursos para docentes efetivos; além disso, a possibilidade de congelamento das progressões e promoções, cortes e contingenciamentos de gastos com educação.

Tal realidade demanda da categoria docente a organização da luta em defesa da educação pública e de uma carreira que dignifique o professor valorizando seu trabalho, pois só com investimento efetivo em educação é que o país poderá avançar na produção do conhecimento e possibilitar o acesso de todos ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. A dinâmica Federativa da Educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In: OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.
- AFFONSO, R. A federação no Brasil: impasses e perspectivas. *In: AFFONSO, R. de B. A.; SILVA, P. L. B. (Org.). Descentralização e Políticas Sociais*. São Paulo: FUNDAP, 1995.
- ALMEIDA, I. *Entrevista concedida pelo Prof. Carlos Pires*. Em 30 de janeiro de 2017, Belém. Escola de Música da UFPA.
- ALVES, L.G. O Liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007, p.61-86.
- ALVES, G. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2008, vol. 11, n. 2, pp. 223-239.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- ANDRÉ, M; SIMÕES R. H. S; CARVALHO, J. M; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, n. 68, 1999.
- ANDRÉ, M; GATTI, B; SIQUEIRA DE SÁ, E. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. UNESCO, Brasília, 2011.
- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados 2005.
- _____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho*. 7 ed. Campinas, SP, 2000.
- BALL, S. J. *Performatividade, Privatização e o pós-Estado do Bem-Estar*. Educação e Sociedade, v.25, n.89, p.1105-1126, Set./dez. 2004.

BARCO, S. N. Políticas focalizadas. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARROS, L.; GOMES, L. *Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA*. Belém: EDUFPA, 2004. 124p.

BARROSO, J. A educação em Portugal (1994-2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 9, p. 6-13, 2016.

_____. Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). *In: João Barroso; Natércio Afonso (Org.). As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão, 2009, p 27-58

BENJAMIN, T. S. *A importância de um projeto de intervenção metodológica na formação do licenciando da Universidade Federal do Pará*. Trabalho de Conclusão de curso. Belém: UFPA, 2018.

BRANDT, A. G. *Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico Técnico e Tecnológico): Um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – Campos Rio do Sul*. 2014. 457 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, v. 153, n. 240, p. 2, 16 dez. 2016a. Seção 1.

BRASIL. *Lei 13.325, de 29 de julho de 2016*. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Lei 13.005, de 26 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013*. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. *Lei 11.784, de 28 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987 [...]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Lei 10.187/2001*. Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências. (GID-Magistério 1º e 2º Graus). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Lei Nº 9.678, de 3 de julho de 1998*. Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior, e dá outras providências (GED – Magistério Superior). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016. [Revogada pela Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008].

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Lei Nº 7.596, de 10 de abril de 1987*. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Lei Nº 7.995, de 9 de janeiro de 1990*. Dispõe sobre a remuneração de servidores civis do Poder Executivo, na Administração Direta e nas autarquias, e dá

outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

BRASIL. *Medida Provisória nº 614/2013*. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei no 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. *Medida Provisória nº 2.020/2000*. Institui a gratificação de incentivo à docência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987*. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto nº 9053, de 12 de março de 1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 2.382, de 9 de dezembro de 1987*. Dispõe sobre a aplicação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aos estabelecimentos de ensino das Forças Armadas, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986*. Altera o Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969*. Altera disposições do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 maio. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição

Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 02 maio. 2016.

_____. _____. *Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016*. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. _____. *Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009*. Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente criados pelo Decreto 6.755 de, 29/01/2009. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58p. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. p.1-60.

CAMARGO. A.M; MAUÉS. O. C. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014.

_____. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 2.ed. Tradução: Equipe da PUCCAMP. Campinas: Papirus, 1988.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. A gratificação de estímulo à docência (GED). In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Org.) *Universidade pública*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v.70).

CHAVES, V. L. J. Reforma do Estado e privatização da universidade pública brasileira: conseqüências sobre o trabalho docente. In: *Seminário da Redestrado*, 6, Rio de Janeiro. UERJ, 2006. Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../trabalhos/.../reforma_do_estado_privatiz.doc> Acesso em: 08 out 2016.

CHAVES. V. J.; CAMARGO. A. M.; MONTE. E. D.; MORAES. V. A expansão da educação superior: cenário atual e tendências. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO I. V.; CHAVES. V. J. *Políticas de expansão superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. *Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. RJ.: DP&A, 2002, p. 105-131.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. O ensino superior na República Populista. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CURY, C.R. Jamil. Educação e crise. Perspectivas para o Brasil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, nº 113, p.1089-1098, out.-dez. 2010. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Professor(a): A profissão que pode mudar um país. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 65, p.178-200, out. 2015. ISSN: 1676-2584.

EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1ª ed. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

FAIRCLOUGH, N.. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, M. L. A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FERREIRA, A. B. de H.. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.143-157, 2006.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000.

FIORI, J. L. *O Vôo da coruja: Para reler o desenvolvimentismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FLORES, R. Ser e não ser: docência precarizada na Educação Básica Federal. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n.61, p.58-71, 2018.

FERNANDES, F. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FÓRUM ESTADUAL Permanente de Apoio à Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em < www.seduc.pa.gov.br acesso 22/05/2014

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Seminário de Educação Brasileira, 3. Campinas. 2011. In: Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas, SP: CEDES, 2011.

FREITAS, H. L. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 25 maio 2016.

FREITAS, M. E.. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 91-103.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G.. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil. Da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a Educação Básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B; TARTUCE, G.L.B.P.; *et alii*. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, maio 2010.

GUIMARÃES, A. R. *Trabalho docente universitário: Participação dos professores na materialização da contrarreforma na Educação Superior na UFPA*. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Para.. Belém, PA, 2014.

GUTIERRES, D.V.G; CARVALHO, F.A.F; PICANÇO, B. C. Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v.4, n.9, 2014

GIL, A. C.. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, M. C.de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. Petrópolis/ RJ: Vozes, p.67-80.

GOMES, C.F.S; ALVES, M. R. Uma abordagem comparativa dos planos de carreiras e cargos do magistério superior federal. *Revista RECAPE*. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/24519>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. *As 17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *Para entender o capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2012.

KUENZER, A. Z. *A intensificação do trabalho docente, tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2014.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Rev. Trab. Educ. Saúde*, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. *In*: KOSIK, K. *A Dialética do concreto*. 7. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.13-25. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/67072848/KOSIK-Dialetica-do-Concreto-Capitulo-01-Destruicao-da-psudoconcreticidade>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves; Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, 1976.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. *In*: FÁVERO (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 100-125.

_____. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. *In*: *Outro Brasil*. Análise de Conjuntura. Laboratório de Políticas Públicas, UERJ, 2003. Disponível em: <http://www.consciencia.net/2003/12/12/leher.html>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LEHER, R.; MOTTA, V. Verbete. Intelectuais coletivos de classe. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012, p.424- 430.

_____. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Victor Civita. Caps. I a XIX. Disponível em: http://www.xr.pro.br/IF/LOCKE-Segundo_Tratado_Sobre_O_Governo.pdf Acesso em: 12 ago. 2017.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. V.II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MADUREIRA, C. A reforma da Administração Pública Central no Portugal democrático: do período pós-revolucionário à intervenção da troika. *Rev. Adm. Pública* [online]. v. 49, n.3, p.547-562, 2015. ISSN 0034-7612. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612129503>.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANCEBO, D. Verbete: Subjetividade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____. Diversificação do Ensino Superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). *Educação Superior no Brasil: em tempos de Internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul.-set., 2017.

MARIN, A. J. Verbete: Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____. Ações, políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 657-681, maio/ago. 2012.

MARX, K. *Contribuição à crítica da Economia Política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *Obras Escolhidas em três tomos*. Tomo I. Lisboa (PT): Avante!; Moscou (RUS): Progresso, 1982. p. 1-3.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar*. São Paulo: BoiTempo, 2016.

_____. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A crise estrutural do capital*. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A Educação para além do Capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1985.

MINTO, L. W. *As reformas do Ensino Superior no Brasil*. O público e o privado em questão. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

_____. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONLEVADE, J. A. C. de. *Valorização salarial dos professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP): [s.n.], 2000.

MONTE, E. D. *Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais*. 2015. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Para. Belém, PA: [S.n.], 2015.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Introdução ao estudo de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

_____. Uma face contemporânea da barbárie. Texto de comunicação na seção temática “O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie”. *In: Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, 3*. Serpa (PT), 2010.

OLIVEIRA, M. R. T. de. *Construção e reconstrução da Identidade profissional de docentes universitários em suas trajetórias de carreira em Instituições Públicas*. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Para. Belém, PA: [S.n.], 2015.

ORTIGARA, C; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Permanências e mudanças. *In: BATISTA, E. L. ; MULLER, M. T. A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea, 2013.

PARÁ (Governo do Estado do). Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará. *Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará*. Belém/Pa, 2009.

PAULANI, L. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, V. A relação Público/Privado e a Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. *In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). Público e privado na Educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, M. de F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set-dez, 2012.

PORTUGAL. *Lei nº. 84/2015*. Primeira alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. Aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, consagrando a meia jornada como nova modalidade de horário de trabalho. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Lei nº. 23/2009*. Consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Lei nº. 12a/2008*. Estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Portaria nº. 321/2013*. Segunda alteração à Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Portaria nº. 343/2008*. Fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Portaria nº. 344/2008*. Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação.

_____. *Portaria nº. 345/2008*. Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei nº 25A /2015*. Altera o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei nº 41 /2012*. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei 75/2010*. Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei 270/2009*. Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei 15/2007*. Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos ProfesEstatuto da Carreira Docente – Sétima* alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei 01/1998*. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto de Lei Nº139ª/1990*. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Decreto Regulamentar nº 03/2008*. Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Declaração de Rectificação nº 84/2009*. Rectifica o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, do Ministério da Educação, que procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 190, de 30 de Setembro de 2009. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Despacho nº 15248A/2010*. Estabelece procedimentos concursais para docentes. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Despacho nº 9744/2009*. Reduções da componente lectiva pelo exercício dos cargos previstos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Despacho nº 21666/2009*. Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Resolução da Assembleia Republicana nº 108/2009*. Recomenda que, no âmbito do processo negocial em curso e no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de «Professor» e

«Professor titular» e seja concretizado um novo regime de avaliação do desempenho dos docentes. Disponível em:

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. *Recomendação nº 01/2016*. Conselho Nacional de Educação - Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso em: 03 jan. 2019.

PRADO, R. A. N. Políticas públicas e condições de trabalho do professor da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil: Uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente. 2013. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [S.n.], 2013.

RÊSES, E. da S.. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF: [S.n.], 2008.

RIBEIRO, M. E. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas no atual contexto político educacional. In: RIBEIRO, M. E; CUNHA, D. A; PEREIRA, E. N. G (Org.). *Formação continuada de professores*. Entrelaçando saberes e práticas inovadoras. Castanhal-Pa: GEPPE, 2013. P. 37-50.

RICHARDSON, R. J.. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, D.; D., Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *ALEA – Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010.

SAM mostra trabalho no ano de 73. *Folha do Norte*. Belém: 30 de dezembro de 1973.

SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. *Desenvolvimento e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa*. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>

SANTIAGO, R. V. *O trabalho docente no ensino básico e tecnológico: O caso do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG: [S.n.], 2016.

SANTOS, M.. *O espaço do cidadão*. 5.ed. São Paulo: Nobel, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise (Org.).

Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

_____. Reforma universitária no Brasil—1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

_____. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, C.C.; AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*. Vol. II, Liv. V, cap. 1, p.171. [Coleção Os Economistas]. Disponível em: <http://conhecimentoavaleouro.blogspot.com.br/2012/01/riqueza-das-nacoes-vol-1-e-2-adam-smith.html>. Acesso: 12 ago. 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – (ANDES-SN). Congresso do ANDES-SN, 37. 2018. Salvador, BA. *Relatório Final*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2018. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes>>. Acesso em: 02 mar.2018

_____. Congresso do ANDES-SN, 31. 2012. Manaus-AM. *Relatório Final*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2012. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes>>. Acesso em: 10 out.2016

_____. Congresso do ANDES-SN, 30. 2011. Uberlândia-MG. *Relatório Final*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2011. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes>>. Acesso em: 10 out.2016

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para Educação Superior. *Cadernos ANDES*, 25. Brasília: ANDES-SN, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

_____. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas: intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. p. 49-66.

SILVA, M. A. *Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, co-edição FAPESP, 2002.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

SHIROMA, E. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M.; LARA, A. M. (Org.). *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. - Maringá: Eduem, 2011.

SOUSA, J. R. F. *O exercício da Docência na Educação Profissional e Técnica de nível médio no CEFET-MG: Entre a Formação Acadêmica e a Profissional*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: [S.n.], 2015.

SOUZA, C. *Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas*.

SOUZA, M. B. de. *A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR*. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programação de Pós-Graduação em Educação. Belém, PA: [S.n.], 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M.. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1985.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução nº 4.685 de 06 de agosto de 2015*. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no âmbito da Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resoluções. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Resolução nº 661 de 31 de março de 2009*. Aprova o Regimento da Escola de Aplicação.. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Resolução nº 527 de 05 de abril de 1979*. Aprova Regimento Interno do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação. Disponível em:

[http://www.ufpa.br/sege/boletim interno/downloads/estatuto](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto). Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Resolução nº 01, de 07 de março de 1963*. Aprova o funcionamento da Escola Primária da Universidade do Pará. Disponível em: [http://www.ufpa.br/sege/boletim interno/downloads/resoluções](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resoluções). Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Portaria Interna/CPPD nº 01 de 2015*. Designa membros para Comissão Interna de Avaliação do RSC. Disponível em: <http://www.ufpa.br/cppd>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. *Estatuto da UFPA*. Regulamenta atividades docentes, discentes e técnico-administrativas da universidade. Disponível em: [http://www.ufpa.br/sege/boletim interno/downloads/estatuto](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/estatuto). Acesso em: 12 ago. 2016.

VALE, A. A. do. “*As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora*”: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011, 446f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: [S.n.], 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (sem identificação - congresso do ANDES-SN)

Pesquisa:

CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.

Coordenadora: Jennifer Susan Webb Santos

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade Analisar o Trabalho e a Formação Docente EBTT na sua relação com as concepções de Carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis 11.784/2008 e 12.772/2012;

2. Participantes da pesquisa: Participarão Docentes EBTT filiados ao ANDES_SN;

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora utilize os dados fornecidos para análises científicas do desenvolvimento da Tese de Doutorado.

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 98255-1118 e 98418-2323 – Jennifer Susan Webb Santos – End. Alm. Barroso – Al. B Conjunto Fernando Guilhon 2, nº 04 – Qd. 03. Bairro: Souza. Belém-PA;

4. Sobre a aplicação de questionários: Serão marcadas com antecedência, em local e horário combinados previamente;

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante das questões apresentadas;

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo você não terá que se identificar em nenhuma parte do questionário. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico;

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, as informações são fundamentais para a constituição de uma Teses de Doutorado vinculada ao PPGED/ICED/UFPA;

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago em razão de sua colaboração que é voluntária.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro, que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as informações para a mesma.

Salvador-BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
Questionário - com identificação - professores EBTT/UFPA**

Pesquisa:

CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.

Coordenadora: Jennifer Susan Webb Santos

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade Analisar o Trabalho e a Formação Docente EBTT na sua relação com as concepções de Carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis 11.784/2008 e 12.772/2012;

2. Participantes da pesquisa: Participarão Docentes EBTT da UFPA;

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você responderá a um questionário com um conjunto de perguntas, para as quais você responderá. Para tanto, você deverá autorizar a utilização das informações;

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91)98255-1118 – Jennifer Susan Webb Santos – End. Alm. Barroso – Al. B Conjunto Fernando Guilhon 2, nº 04 – Qd. 03. Bairro: Souza. Belém-PA;

4. Sobre a aplicação de questionários: Serão marcadas com antecedência, em local e horário combinados previamente;

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante das questões apresentadas;

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico no corpo da Tese de Doutorado e demais publicações relacionadas;

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, as informações são fundamentais para a constituição de uma Teses de Doutorado vinculada ao PPGED/ICED/UFPA;

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago em razão de sua colaboração que é voluntária.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro, que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as informações para a mesma.

Belém do Pará, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevista

Pesquisa:

CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – EBTT: IMPACTOS DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE DA UFPA.

Coordenadora: Jennifer Susan Webb Santos

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade Analisar o Trabalho e a Formação Docente EBTT na sua relação com as concepções de Carreira a partir dos marcos regulatórios apresentados nas Leis 11.784/2008 e 12.772/2012;

2. Participantes da pesquisa: Participarão Docentes EBTT da UFPA;

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você responderá a um com um conjunto de perguntas baseados num roteiro semiestruturado de entrevista, para as quais você responderá. Para tanto, você deverá autorizar a utilização das informações;

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones (91) 98255-1118 – Jennifer Susan Webb Santos – End. Alm. Barroso – Al. B Conjunto Fernando Guilhon 2, nº 04 – Qd. 03. Bairro: Souza. Belém-PA;

4. Sobre a realização das entrevistas: Serão marcadas com antecedência, em local e horário combinados previamente;

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante das questões apresentadas;

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo você não terá que se identificar em durante a entrevista. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico;

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, as informações são fundamentais para a constituição de uma Tese de Doutorado vinculada ao PPGED/ICED/UFPA;

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago em razão de sua colaboração que é voluntária.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro, que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as informações para a mesma.

Belém do Pará, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (congresso do ANDES-SN)

Prezado(a) Docente,

O presente instrumento objetiva coletar informações sobre a **Carreira Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT**. Este tema é objeto de pesquisa de tese de doutoramento, no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED/ICED/UFPa, de Jennifer Susan Webb Santos, sob orientação da Prof^a. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves. Será garantida a não identificação desse instrumento, com o intuito de deixar-lhe à vontade em suas respostas. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica.

I – DADOS BÁSICOS:

| |
|---|
| <p>1 - Sexo: () Feminino () Masculino</p> <p>2 - Idade: _____ Cidade do nascimento: _____ Estado: _____</p> <p>3 - Formação inicial: _____</p> <p>3.1 - Qual instituição? _____</p> <p>3.2 - Ano de ingresso: _____</p> <p>4 - Possui 2ª graduação? () SIM () NÃO</p> <p>4.1 - Se sim, qual curso e instituição? _____</p> <p>5 - Está cursando alguma pós-graduação? () SIM () NÃO</p> <p>5.1 - Se sim, qual curso e instituição? _____</p> <p>6 - Titulação máxima: () graduado () especialista () mestre () doutor () pós doutor</p> <p>7 – Ano de aquisição da titulação máxima: _____</p> |
|---|

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

| |
|--|
| <p>1 - Instituição: _____</p> <p>1.1 - Ano de ingresso no magistério: _____</p> <p>1.2 - Ano de ingresso na carreira EBTT: _____</p> <p>2 - Cargo: _____ Classe: _____ Nível: _____</p> <p>3 - Regime de trabalho: () 20 horas () 40 horas () Dedicção exclusiva</p> <p>4 – Atualmente exerce qual função: _____</p> <p>5 – Indique a etapa de atuação:</p> <p>() Ed. Infantil</p> <p>() Ens. Fundamental – Indique a série e disciplina: _____</p> <p>() Ens. Médio – Indique a série e disciplina: _____</p> <p>() Educação de Jovens e Adultos</p> <p>() Curso técnico Qual? _____</p> <p>() Curso tecnológico Qual? _____</p> <p>() Gestão – Cargo: () Supervisão () Orientação () Administração Escolar</p> <p>6 – Possui outro vínculo empregatício: () Não () Sim</p> <p>Qual? _____</p> |
|--|

III – CARREIRA EBTT E RSC

1 - Recebe RSC: () SIM () NÃO

1.1 - Em caso positivo - Qual? () RSC I () RSC II () RSC III

1.2 - Ano de início de recebimento do RSC:

() 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017 () 2018

2 - Como qualifica o impacto na sua remuneração após receber o RSC:

() Nenhum () Pouco () Muito () indiferente () Não sei

3 - Qual impacto do RSC na sua carreira docente?

() Nenhum () Pouco () Muito () indiferente () Não sei

4. A aquisição do RSC trouxe alterações em seu trabalho? () SIM () NÃO

Caso sua resposta tenha sido positiva indique quais as principais alterações:

5 – Você considera importante que o docente da carreira EBTT tenha pós-graduação *strictu sensu*? () SIM () NÃO

6. Se você ainda não tem mestrado e/ou doutorado, pretende ainda obter esse nível de formação? () SIM () NÃO

Justifique:

7 - Com o RSC há possibilidade de progredir na carreira até o nível o último nível, de professor titular? () SIM () Não

8- Você participou das discussões de elaboração de regulamentação do RSC da sua Instituição? () SIM () NÃO

9. Como foi constituída a Comissão de Avaliação do RSC:

() eleição pela categoria

() indicação da direção imediata da unidade (Colégio de Aplicação; Departamento; etc.)

() indicação da reitoria

() indicação dos Conselhos Superiores

() não sabe

10 – Qual foi o tempo aproximado de tramitação do seu processo de RSC, entre a entrada do pedido e a sua concessão?

() 60 dias () 90 dias () 120 dias () 180 dias () mais de 180 dias

11 - Quais as produções/atuações mais relevantes para sua pontuação no processo de avaliação para recebimento de RSC (Marcar de acordo com o RSC que fez a solicitação e em ordem crescente, sendo 1 para a considerada menos relevante e 5 mais relevante):

RSC I

() Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC.

() Cursos de capacitação na área de interesse institucional.

- Atuação nos diversos níveis e modalidades da educação
- Atuação em comissões e representações institucionais, de classe e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC.
- Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.
- Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC.
- Participação em processos seletivos, em Bancas de Avaliação acadêmica e/ou de concursos.
- Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional.

RSC II

- Orientação ao corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação.
- Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual
- Participação em grupos de trabalho e/ou oficinas institucionais.
- Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.
- Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância.
- Organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais.
- Outras Pós-Graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional.

RSC III

- Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias.
- Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na Educação Profissional e Tecnológica Ou na Educação Básica.
- Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos.
- Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições.
- Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional.
- Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação
- Outras Pós-Graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC.

12 - Você possui projeto em relação a sua carreira docente (progressão e promoção)?

- Sim Não Indiferente

Em caso positivo, comente:

13. Você é favorável ao RSC? SIM NÃO

14. Na sua avaliação o RSC:

- melhorou suas condições de trabalho
- valorizou sua profissão de professor
- melhorou sua formação docente
- melhorou sua prática docente
- valorizou seu salário

() não alterou em nada sua vida profissional

15. Você é a favor da carreira EBTT? () SIM () NÃO

16. Descreva as vantagens e as desvantagens da carreira EBTT:

Vantagens:

1. _____

2. _____

3. _____

Desvantagens:

1. _____

2. _____

3. _____

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO (professores EBTT/UFPA)

Prezado(a) Docente, o presente instrumento objetiva coletar informações sobre a **Carreira Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT**. Este tema é objeto de pesquisa de tese de doutoramento, no Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED/ICED/UFPA, de Jennifer Susan Webb Santos, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica.

I – DADOS BÁSICOS:

Nome: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____
 Titulação máxima: () graduado(a) () especialista () mestre () doutor(a) () pós doutor(a) Ano de aquisição da titulação máxima: _____
 Formação inicial (GRADUAÇÃO): _____ Instituição? _____ Ano Conclusão: _____
 Está cursando alguma pós-graduação? () SIM () NÃO Em caso positivo, qual curso e instituição? _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Sobre atuação: Instituição: _____ Unidade: _____
 () Exclusivamente no magistério EBTT
 () No Magistério EBTT e Superior Concomitantemente
 () No Magistério Superior em caráter excepcional
 Ano de ingresso no magistério: _____ Ano de ingresso na carreira EBTT: _____
 Cargo: _____ Classe: _____ Nível: _____ Regime de trabalho: () 20 horas () 40 horas () Dedicção exclusiva
4 – Indique área de atuação:
 () Ed. Infantil
 () Ens. Fundamental – Indique a disciplina: _____
 () Educação de Jovens e Adultos
 () Ens. Médio Regular– Indique a disciplina: _____
 () Ens. Médio Integrado ao Curso técnico. Qual? _____
 () Curso livre. Qual? _____
 () Curso tecnológico. Qual? _____
 () Curso Superior. Qual? _____
 () Pós-Graduação. Qual? _____
 () Gestão – Cargo: () Supervisão () Orientação () Administração Escolar () Coordenação

III – CARREIRA EBTT E RSC:

Recebe RSC: ()SIM ()NÃO **Em caso positivo - Qual?** ()RSC I ()RSC II ()RSC III

A partir de: () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017 () 2018 () Não se aplica

Qual o impacto do RSC na sua remuneração? () Nenhum () Pouco () Muito () indiferente () Não sei () Não se aplica

Qual impacto do RSC na sua carreira docente? () Nenhum () Pouco () Muito () indiferente () Não sei () Não se aplica

A aquisição do RSC trouxe alterações em seu trabalho? () SIM () NÃO () Não se aplica

Caso sua resposta tenha sido positiva indique quais as principais alterações:

É importante que o docente da carreira EBTT tenha pós-graduação *strictu sensu* ? () SIM () NÃO () INDIFERENTE

Se você ainda não tem mestrado e/ou doutorado, pretende obter esse título? ()SIM()NÃO()INDIFERENTE

Justifique:_____

Você participou das discussões de elaboração de regulamentação do RSC da sua Instituição? () SIM () NÃO

Como foi constituída a Comissão de Avaliação do RSC na sua Instituição:

() eleição pela categoria () indicação da direção imediata da unidade () indicação da reitoria () indicação dos Conselhos Superiores () não sabe

Qual foi o tempo aproximado de tramitação do seu processo de RSC, entre a entrada do pedido e a sua concessão?

() 60 dias () 90 dias () 120 dias () 180 dias () mais de 180 dias () Não se aplica

ASSINALE QUAIS AS PRODUÇÕES/ATUAÇÕES MAIS RELEVANTES PARA SUA PONTUAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA RECEBIMENTO DE RSC NA ESCOLA DE 1 A 5, SENDO 1 PARA MENOS RELEVANTE E 5 PARA MAIS RELEVANTE

RSC I

- Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC: 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Cursos de capacitação na área de interesse institucional 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atuação nos diversos níveis e modalidades da educação 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atuação em comissões e representações institucionais, de classe e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais - diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Participação em processos seletivos, em Bancas de Avaliação acadêmica e/ou de concursos. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()

RSC II

- Orientação ao corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Participação em grupos de trabalho e/ou oficinas institucionais. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Participação no desenvolvimento projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
 - Organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Outras Pós-Graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()

RSC III

- Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na Educação Profissional e Tecnológica Ou na Educação Básica. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()
- Outras Pós-Graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC. 1() 2 () 3 () 4 () 5 ()

Você possui projeto em relação a sua carreira docente (progressão e promoção)? () Sim () Não () Indiferente

Com o RSC há possibilidade de progredir na carreira até o nível o último nível, de professor titular? () SIM () NÃO () NÃO SEI

Você é favorável ao RSC? () SIM () NÃO () INDIFERENTE **JUSTIFIQUE:**

Você é a favor da carreira EBTT? () SIM () NÃO () INDIFERENTE

Descreva as vantagens e as desvantagens da carreira EBTT:

Vantagens: _____

Desvantagens: _____

APÊNDICE H - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES EBTT DA UFPA

Eixos norteadores:

- 1. FORMAS DE INGRESSO, PROGRESSÃO E PROMOÇÃO NA CARREIRA EBTT** – Descrever o processo de admissão, conhecimentos e sua colocação na carreira, tais como os procedimentos adotados para requerer progressão e promoção.
- 2. REGIME DE TRABALHO.**
Detalhar o regime de trabalho e o que significa em sua remuneração
- 3. REMUNERAÇÃO.**
Falar sobre a remuneração e sua relação com o trabalho e também com relação à manutenção e custeio das despesas pessoais. E as influencias/modificações com o RSC
- 4. CAPACITAÇÃO/TITULAÇÃO.**
Descrever quais as formas de capacitação/titulação antes e depois do ingresso na UFPA. Falar dos projetos pessoais relacionados à capacitação/titulação e a influencia do RSC nesse aspecto.
- 5. CARGA HORÁRIA DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA.**
Falar sobre as atividades de ensino, planejamento, reuniões pedagógicas e sua relação com processo de RSC.
- 6. ATIVIDADE DE GESTÃO.**
Elencar atividades de gestão caso tenha participado e sua relação com processos de RSC.
- 7. PRODUÇÃO, PARTICIPAÇÃO DOCENTE EBTT EM PESQUISA E EXTENSÃO.**
Descrever as formas e quantidades de produção como artigos, capítulos de livros/livros e demais produções acadêmicas e a relação do docente com projetos de pesquisa e extensão e os impactos disso no processo de avaliação do RSC.
- 8. CONDIÇÕES DE TRABALHO.**
Descrever as condições de trabalho na unidade de lotação do docente tais como estrutura física, recursos pedagógicos, equipe de trabalho, coordenação, direção, etc.

ANEXOS



ANEXO A

**PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE
RECONHECIMENTO DE SABERES E
COMPETÊNCIAS**

FORMULÁRIO DE PONTUAÇÃO PREENCHIDO PELO DOCENTE

| CRITÉRIOS | DIRETRIZES - RSC I | Unidade de Medida | Valor | Total de PONTOS |
|--|--------------------|------------------------|-------|-----------------|
| 1- Experiência na área de formação e ou atuação docente, anterior ao ingresso na UFPA (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Anual | 3,0 | |
| b) | | Anual | 3,0 | |
| c) | | Anual | 3,0 | |
| d) | | Anual | 3,0 | |
| 2 - Cursos de capacitação na área de interesse institucional - (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Certificado/Declaração | 1,0 | |
| b) | | Declaração do programa | 1,5 | |
| c) | | Declaração do programa | 2,0 | |
| d) | | Declaração do programa | 2,0 | |
| e) | | Certificado | 2,5 | |
| f) | | Certificado | 3,0 | |
| g) | | Certificado | 1,5 | |
| 3- Atuação nos diversos níveis, etapas e modalidades de educação- (máximo 25 pontos). | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| b) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| c) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| d) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| e) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| f) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| g) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| h) | | Semestre/ Período | 1,5 | |

| | | | | |
|---|--|-------------------------|-----|--|
| | | | | |
| i) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| j) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| k) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| l) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| m) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| n) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| o) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| p) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| q) | | Semestre/ Unidade | 1,0 | |
| r) | | Período/ unidade | 1,0 | |
| s) | | Disciplina/ Semestre | 2,0 | |
| t) | | Unidade | 1,0 | |
| u) | | Unidade | 1,0 | |
| v) | | Unidade | 1,0 | |
| 4-Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC (máximo 10 pontos) | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| b) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| c) | | Semestre/ Período | 1,5 | |
| d) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| e) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| f) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| g) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| h) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| i) | | Semestre/ Período | 1,0 | |
| 5- Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação (máximo 15 pontos) | | | | |
| a) | | Atividade | 1,0 | |

| | | | | |
|--|--|-------------------|-----|--|
| | | | | |
| b) | | Atividade | 1,0 | |
| c) | | Atividade | 1,0 | |
| d) | | Atividade | 1,0 | |
| e) | | Ambiente | 2,0 | |
| f) | | Ambiente | 1,0 | |
| g) | | Atividade | 2,0 | |
| h) | | Unidade/ Capítulo | 3,0 | |
| i) | | Livro | 5,0 | |
| j) | | Objeto | 3,0 | |
| 6- Atuação na gestão acadêmica e institucional contemplando impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Anual | 5,0 | |
| b) | | Anual | 2,0 | |
| c) | | Anual | 3,0 | |
| d) | | Anual | 2,0 | |
| e) | | Anual | 3,0 | |
| f) | | Anual | 3,0 | |
| g) | | Anual | 3,0 | |
| h) | | Anual | 3,0 | |
| i) | | Anual | 2,0 | |
| 7- Participação em processo seletivo, em banca de avaliação acadêmica e/ou de concursos (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Banca | 1,5 | |
| b) | | Banca | 3,0 | |
| c) | | Disciplina | 1,0 | |
| d) | | Banca | 1,0 | |
| e) | | Banca | 1,0 | |
| f) | | Portaria | 1,0 | |
| g) | | Portaria | 1,0 | |
| h) | | Portaria | 1,0 | |

| | | | | |
|---|--|-------------|-----|--|
| | | | | |
| i) | | Portaria | 1,0 | |
| j) | | Portaria | 1,0 | |
| k) | | Portaria | 1,0 | |
| l) | | Portaria | 1,0 | |
| 8- Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional (máximo 5,0 pontos). | | | | |
| a) | | Certificado | 5,0 | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS | | | | |

| CRITÉRIOS | DIRETRIZES - RSC II | Unidade de Medida | Valor | Total de pontos |
|--|---------------------|-----------------------|-------|-----------------|
| 9- Orientação ao corpo discente em atividade de ensino extensão, pesquisa e inovação - (máximo 20 pontos) | | | | |
| a) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| b) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| c) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| d) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| e) | | Monografia | 2,0 | |
| f) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| g) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| 10- Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registro de propriedade intelectual (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Unidade | 2,5 | |
| b) | | Unidade | 5,0 | |
| c) | | Registro | 10,0 | |
| 11- Participação em grupos de trabalho e/ou oficinas institucionais (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Atividade/ Período | 3,0 | |

| | | | | |
|--|--|-----------------------|------|--|
| b) | | Atividade/ Período | 3,0 | |
| 12- Participação no desenvolvimento de projetos de interesse institucional de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação- (máximo 10 pontos) | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| b) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| 13- Participação no desenvolvimento de projetos e/ou prática pedagógicas de reconhecida relevância - (máximo 20 pontos). | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| b) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| c) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| d) | | Atividade | 2,0 | |
| 14- Organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais - (máximo 20 pontos). | | | | |
| a) | | Evento/ Período | 5,0 | |
| b) | | Evento/ Período | 3,0 | |
| 15) - Outras pós-graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional – (máximo 10 pontos) | | | | |
| a) | | Certificado | 10,0 | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS | | | | |

| Critérios | DIRETRIZES - RSC III | Unidade de Medida | Valor | Total de pontos |
|--|----------------------|----------------------|-------|-----------------|
| 16 - Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Item/ Produto | 5,0 | |
| b) | | Item/ Produto | 5,0 | |
| 17) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica - (máximo 15 pontos). | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| b) | | Atividade | 2,0 | |

| | | | | |
|--|--|-----------------------|-----|--|
| | | | | |
| c) | | Atividade | 1,0 | |
| d) | | Unidade | 3,0 | |
| e) | | Artigo | 5,0 | |
| f) | | Banca | 2,0 | |
| g) | | Trabalho | 2,5 | |
| h) | | Semestre | 1,0 | |
| i) | | Item/ Semestre | 2,0 | |
| 18- Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos (máximo 20 pontos) | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| b) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| c) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| d) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| e) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| f) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| g) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| 19- Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições (máximo 15 pontos) | | | | |
| a) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| b) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| c) | | Semestre/ Período | 3,0 | |
| d) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| e) | | Semestre/ Período | 2,0 | |
| 20- Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional (máximo 10 pontos). | | | | |
| a) | | Atividade/ Período | 5,0 | |
| b) | | Atividade/ Período | 3,0 | |
| c) | | Curso/ Período | 5,0 | |
| d) | | Palestra/ Período | 3,0 | |

| | | | | |
|--|--|-----------------------|------|--|
| | | Período | | |
| e) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| f) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| g) | | Atividade/ Período | 2,0 | |
| 21- Produção acadêmica e/ou tecnológica nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação (máximo 20 pontos) | | | | |
| a) | | Resumo | 3,0 | |
| b) | | Artigo | 5,0 | |
| c) | | Programa | 4,0 | |
| d) | | Partitura | 5,0 | |
| e) | | Prefácio | 5,0 | |
| f) | | Unidade | 3,0 | |
| g) | | Produção | 2,0 | |
| h) | | Trabalho/ Prêmio | 5,0 | |
| i) | | Trabalho/ Prêmio | 7,0 | |
| j) | | Trabalho/ Prêmio | 10,0 | |
| k) | | Livro | 10,0 | |
| l) | | Livro | 5,0 | |
| m) | | Unidade | 3,0 | |
| n) | | Unidade | 5,0 | |
| o) | | Título | 5,0 | |
| 22- Outras pós-graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional (máximo 10 pontos) | | | | |
| a) | | Diploma | 10 | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS | | | | |

Assinatura do candidato: _____



ANEXO B

PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE SABERES E OMPETÊNCIAS

ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE CADA NÍVEL DO RSC

NÍVEL RSC I

1) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na instituição

- a) Gestão Escolar: compreende as atuações em cargos no âmbito das instituições de ensino, como direção, coordenação pedagógica, orientação pedagógica, supervisão escolar, entre outros.
- b) Exercício do magistério na educação básica, técnica, graduação ou pós-graduação: compreende o período de atuação como docente.
- c) Gestão na área de atuação: compreende as atuações em cargos de gestão exercidos em outras atividades na área de atuação.
- d) Experiência profissional na área de atuação: compreende o exercício em outras atividades na área de atuação.

Todos os itens deverão ser comprovados mediante apresentação de um dos documentos abaixo:

- Declaração da instituição em que realizou a atividade;
- Registro em carteira profissional;
- Outro documento oficial da instituição que comprove o vínculo.

2) Cursos de capacitação e/ou graduação na área de interesse institucional

- a) Participação na qualidade de aluno de curso de especialização: deverá ser comprovada por meio de certificado, declaração, outro.
- b) Participação na qualidade de aluno de curso de mestrado: deverá ser comprovada por meio de declaração do Programa.
- c) Participação na qualidade de aluno de curso de doutorado: deverá ser comprovada por meio de declaração do Programa.
- d) Cursos entre 20 e 59 horas: deverão ser comprovados por meio de certificado/declaração, com carga horária mínima de 20 horas.
- e) Cursos entre 60 e 119 horas: deverão ser comprovados por meio de certificado.
- f) Cursos com 120 horas ou mais: deverão ser comprovados por meio de certificado ou declaração da coordenação do curso.
- g) Participação em eventos de interesse institucional ou na área de atuação: deverão ser comprovados por meio de declaração de participação.

3) Atuação nos diversos níveis e modalidades da educação

Entende-se Níveis e Modalidades de ensino de acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).

Níveis:

I. Educação superior= Graduação e Pós-Graduação

II. Educação básica = Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio.

Modalidade:

As modalidades se referem à Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação de jovens e Adultos(EJA), Educação Inclusiva, Educação de Igualdade racial, Educação Indígena, Educação à Distância, Educação do campo e Educação ambiental.

Todos os itens poderão ser comprovados mediante apresentação de um dos documentos abaixo:

- Declaração da instituição em que realizou a atividade;
- Registro em carteira profissional;
- Outro documento oficial comprobatório de realização da atividade.

4) Atuação em comissões e representações institucionais, de classe e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC

Compreende-se por atuação em comissões, representações institucionais, de classe e profissionais as participações, representações em fóruns, comitês, conselhos, entre outros, anteriores ou posteriores ao ingresso do servidor na UFPA, internas ou externas à instituição.

Todos os itens deverão ser comprovados mediante apresentação de um dos documentos abaixo:

- Declaração emitida pela instituição responsável;
- Outro documento oficial comprobatório de realização da atividade.

5) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação

Compreendemos como a produção de material didático, os instrumentos e/ou ferramentas construídos para apoiar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tais como: relatos de experiência pedagógica na área de conhecimento do docente e/ou relatório da prática pedagógica desenvolvido em sala de aula, apostila, registro de aplicação didática relacionada ao ensino, confecção de jogos educativos, manual técnico, gravação de CD/DVD.

Ambientes de aprendizagens se remetem aos espaços institucionais construídos para desenvolver atividades pedagógicas complementares a sala de aula. São exemplos de ambientes de aprendizagem: brinquedoteca, biblioteca, sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), salas de recursos multifuncionais, laboratórios.

Compreende-se como orientação aos educandos as atividades desenvolvidas pelo professor legalmente previstas em situações específicas tais como: orientação a bolsistas, estagiários monitores e iniciação científica que atendem a necessidade da instituição.

Compreende-se por objetos de aprendizagem, ferramentas e/ ou estratégias desenvolvidas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. São exemplos de objeto de aprendizagem os recursos digitais como vídeos, softwares, animações, imagens, ferramentas experimentais, jogos, aulas de campo, mapas de geoprocessamento, etc.

Tecnologia Assistiva (T.A) se refere ao conjunto de recursos e serviços voltados para promover as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). São exemplos de T.A: impressora braile, softwares, pranchas de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA), dentre outros.

A comprovação acontecerá mediante apresentação de um dos itens abaixo:

- Cópia da unidade, capítulo de livro didático ou instrucional, livro didático, livro instrucional;
- Declaração de que realizou a atividade de desenvolvimento e/ou implantação de objetos de aprendizagem;
- Declaração de que realizou a produção do objeto de aprendizagem ou declaração validando da autoria do objeto de aprendizagem;
- Cópia do objeto de aprendizagem com ficha técnica da produção;
- Outro documento oficial comprobatório de realização da atividade.

6) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC

Todos os itens deverão ser comprovados mediante apresentação de um dos itens abaixo:

- Portaria de Nomeação;
- Publicação em diário oficial;
- Declaração do responsável pela Unidade de Ensino atestando a atuação na gestão.

7) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou concursos

Todos os itens deverão ser comprovados mediante apresentação de declaração ou portaria da instituição em que realizou a atividade.

8) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional

A comprovação se dará mediante:

- 2ª Graduação deverá ser comprovada mediante apresentação do diploma ou declaração de conclusão da Instituição.

A comissão especial poderá solicitar outras comprovações, caso julgue necessário.

NÍVEL RSC II

9) Orientação ao corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação

Compreende-se como orientação ao corpo discente em atividade de ensino: as atividades de orientação a TCC, monografia, estágios individual ou em grupo, iniciação científica, visitas técnicas, atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou com necessidades educacionais especiais, alunos com dificuldade de compreensão de conteúdos nos diversos componentes curriculares, estágio curricular supervisionado, orientação de alunos em dependência, orientação de alunos em monitoria, prática de ensino e laboratoriais, orientação educacional e orientação de alunos em situações legalmente previstas.

Compreende-se como orientação ao corpo discente em atividade de pesquisa, extensão ou inovação as atividades desenvolvidas por meio de projetos cadastrados junto a pró-reitorias ou autorizados pelos colegiados das Unidades de Ensino.

Todos os itens deverão ser comprovados mediante:

- Declaração da Unidade de Ensino ou da instituição em que realizou a atividade;
- Outro documento oficial comprobatório de realização da atividade.

10) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual

Compreende-se como propriedade intelectual a soma dos direitos relativos às obras literárias, artísticas e científicas, às interpretações dos artistas intérpretes e as execuções de radiodifusão, às invenções em todos os domínios da atividade humana, às descobertas científicas, aos desenhos e modelos industriais, às marcas industriais, comerciais e de serviço, bem como às firmas comerciais e denominações comerciais, à proteção contra a concorrência desleal e todos os outros direitos inerentes à atividade intelectual nos domínios industrial, científico, literário e artístico.

- a) Compreende-se desenvolvimento de protótipos: como um produto que ainda não foi comercializado, mas está em fase de testes ou de planejamento, primeiro exemplar, primeiro modelo, original.
- b) Entende-se como depósito a comprovação de valor monetário referente ao pedido nacional de Patente de Invenção (PI), depósito de pedido nacional de Modelo de Utilidade (MU), depósito de pedido nacional de Certificado de Adição de Invenção (C) e entrada na Fase Nacional do PCT - Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes e outros.
- c) Entende-se como registro de propriedade intelectual a comprovação mediante apresentação de documentação do registro no órgão específico, como por exemplo, no Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI ou órgãos similares.

11) Participação em grupos de trabalho e/ou oficinas institucionais

- a) Compreende-se por Oficina Institucional o ambiente destinado ao desenvolvimento de habilidades e competências, mediante diferentes tipos de equipamentos e materiais, nas diversas áreas do desempenho profissional.
- b) Compreende-se por Grupo de Trabalho ou Grupo de Estudo como sendo a formação de uma equipe que tem como objetivos intercambiar, interagir e trocar informações e conhecimentos, como

também sensibilizar, mobilizar e debater sobre temas e aspectos específicos de interesse e importância do grupo, de seus participantes e da instituição, que subsidiem a proposição e a elaboração de propostas pedagógico- curriculares e/ ou políticas públicas de apoio ao desenvolvimento da instituição.

12) Participação no desenvolvimento de projetos de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação

a) Corresponde a participação como coordenador em projeto de interesse institucional de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação devidamente comprovados que sejam realizados no âmbito da UFPA e/ou em parceria com outras instituições, bem como, em parceria com a comunidade interna e/ou comunidade externa à UFPA.

b) Corresponde a participação como colaborador em projeto de interesse institucional de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação que sejam realizados no âmbito da UFPA e/ou em parceria com outras instituições, bem como, em parceria com a comunidade interna e/ou comunidade externa à UFPA.

Todos os itens deverão ser comprovados mediante apresentação de declaração da direção da Escola ou Instituição onde o trabalho é desenvolvido, ou da pró-reitora competente, em caso de projetos institucionais.

13) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância

Entende-se por reconhecida relevância, como sendo a realização de projetos e/ou práticas pedagógicas importantes que se destaquem no meio educacional e na sociedade.

a) Corresponde a participação de servidores da UFPA, que exercem a função de Coordenador de projetos de reconhecida relevância, devidamente comprovados, que sejam realizados nas Unidades de Ensino e/ou em parceria com outras instituições, bem como, em parceria com a comunidade interna e/ou comunidade externa às Unidades de Ensino da UFPA.

b) Corresponde a participação de servidores da UFPA, que colaborem com projetos de reconhecida relevância, devidamente comprovados, que sejam realizados nas Unidades de Ensino e/ou em parceria com outras instituições, bem como, em parceria com a comunidade interna e/ou comunidade externa as Unidades de Ensino da UFPA.

Todos os itens poderão ser comprovados mediante apresentação de declaração da instituição em que realizou a atividade.

c e d) Entende-se por práticas de ensino as atividades realizadas em níveis e modalidades legalmente previstos ou por meio de cursos de longa, média e pequena duração, tais como: ateliês, minicurso, oficinas e workshop.

14) Organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais

Estão incluídas nos eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais todas as atividades anteriores ou posteriores ao ingresso do servidor no UFPA, internas ou externas à instituição.

a) Participação como coordenador de evento na modalidade de congressos, seminários, cursos, palestras, feiras, exposições, mesas-redondas, simpósios, painéis, fóruns, conferências, ciclo de palestras, jornadas, jogos internos, olimpíadas e outros.

b) Participação na organização de eventos na modalidade de congressos, seminários, cursos,

palestras, feiras, exposições, mesas-redondas, simpósios, painéis, fóruns, conferências, ciclo de palestras, jornadas, jogos internos, olimpíadas, workshop e outros.

Todos os itens poderão ser comprovados mediante apresentação de declaração ou outro documento oficial da instituição em que realizou a atividade.

15) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional

a) 2ª Especialização (curso de pós-graduação *lato sensu*, com duração mínima de 360 horas)

- A comprovação se dará mediante apresentação de certificado ou declaração do curso.

NÍVEL RSC III

16) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias

a) Desenvolvimento e/ou produção de tecnologia - compreende-se por desenvolvimento e/ou produção de tecnologia a atividade que resulte em inovações tecnológicas dentro dos diversos setores da produção.

b) Transferência de tecnologia - compreende-se por transferência de tecnologia o repasse de todos os processos e/ou produtos relativos ao desenvolvimento e/ou produção de tecnologia aos diversos setores da sociedade. Este repasse é realizado por meio de documentação específica inerente ao desenvolvimento da tecnologia, tais como; manuais, tutorias, códigos fonte, diagramas, registro de logs, projeto do produto, etc. O item (a) poderá ser comprovado mediante apresentação de declaração da instituição em que realizou a atividade.

O item (b) poderá ser comprovado com a documentação específica inerente ao desenvolvimento da tecnologia, tais como: manuais, tutorias, códigos fonte, diagramas, registro de logs, projeto do produto, etc.

17) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica

Compreende-se como desenvolvimento de pesquisa e/ou a aplicação de tecnologias voltadas para a melhoria da qualidade dos processos educacionais e práticas pedagógicas.

a e b) Entende-se por práticas de ensino as atividades realizadas em níveis e modalidades legalmente previstos ou por meio de cursos de longa, média e pequena duração, tais como: ateliês, minicurso, oficinas e workshop, jornadas, jogos internos, olimpíadas, concertos, peça teatral, mostra científico cultural, exposição artística, tutoria, feiras, outros.

c) Compreende-se como orientação aos educandos as atividades desenvolvidas pelo professor legalmente previstas em situações específicas tais como: orientação a bolsistas, estagiários, monitores, alunos de iniciação científica que atendem a necessidade da instituição.

d) Resumo publicado em anais de evento internacional - um resumo corresponde a uma apresentação concisa de todos os pontos relevantes do trabalho, deverá ressaltar o que se pretendeu solucionar e explicar, os objetivos, a abordagem metodológica empreendida, uma síntese dos resultados parciais ou finais e as conclusões.

e) Artigo publicado em periódico ou anais de eventos - são trabalhos acadêmicos que apresentam

resultados sucintos de uma pesquisa realizada, submetido à avaliação e aceito por uma comunidade de pesquisadores.

f) Bancas de trabalho de conclusão de especialização *stricto sensu*.

g) Orientação de trabalhos em cursos *stricto sensu*.

h) Membro de comissão editorial.

i) Consultor de revistas ou revisor de periódicos ou avaliador e/ou consultor de projetos de pesquisa ou eventos científico.

Todos os itens deverão ser comprovados mediante declaração da Instituição em que foi desenvolvida as atividades, contendo a data e local de realização.

18) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos

a) Coordenação de pesquisas no âmbito da instituição voltadas aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

b) Colaboração em pesquisas no âmbito da instituição voltadas aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

c) Coordenação de atividades de extensão no âmbito da instituição voltadas aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

d) Colaboração em atividades de extensão no âmbito da instituição voltadas aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

e) Organização de atividades de pesquisa e/ou extensão no âmbito da instituição, voltadas aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

f) Coordenação de grupo de estudo registrado na direção da unidade de Ensino ou pesquisa ou extensão.

g) Participação em grupo de estudo registrado na direção da Unidade de Ensino ou pesquisa ou extensão. Todas as atividades poderão ser comprovadas mediante declaração da instituição em que foi desenvolvida, contendo período de ocorrência, tipo de atividade, local em que foi efetuada. Poderá ser apresentado outro documento oficial com carimbo e assinatura da instituição que comprove a atividade.

19) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições

a) Participação em grupo de pesquisa registrado no CNPQ no âmbito da instituição.

b) Participação em grupo de pesquisa registrado no CNPQ em outra instituição.

c) Coordenação de pesquisa com parceria(s) externa(s), voltada(s) aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

d) Colaboração em pesquisa com parceria(s) externa(s), voltada(s) aos arranjos sociais, culturais e produtivos.

e) Orientação de educandos em trabalhos de conclusão em curso *stricto sensu*.

f) Outras atividades em parceria com outras Instituições devidamente comprovadas.

Todas as atividades poderão ser comprovadas mediante declaração da instituição em que foi desenvolvida, contendo período de ocorrência, tipo de atividade, local em que foi efetuada. Poderá ser apresentado outro documento oficial com carimbo e assinatura da instituição que comprove a atividade ou declaração expedida pelo coordenador do grupo de pesquisa.

20) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional

a) Participação em missão de trabalho em nível nacional.

- b) Participação em missão de trabalho em nível internacional.
- c) Curso ministrado em âmbito nacional ou internacional.
- d) Palestra ministrada em âmbito nacional ou internacional.
- e) Participação como avaliador requisitado ou convidado por órgãos governamentais ou particulares.
- f) Outras atividades em parceria com outras Instituições devidamente comprovadas.

Todas as atividades poderão ser comprovadas mediante declaração da instituição em que foi desenvolvida, contendo período de ocorrência, tipo de atividade, local em que foi efetuada. Poderá ser apresentado outro documento oficial com carimbo e assinatura da instituição que comprove a atividade.

21) Outras pós-graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação profissional

a) 2º Mestrado (curso de pós-graduação strictu sensu) - a comprovação se dará mediante apresentação de diploma ou declaração de conclusão definitiva do mestrado.

22) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação. Compreendem todas as atividades de produção acadêmica e/ou tecnológicas anteriores ou posteriores ao ingresso do servidor na UFPA, internas ou externas à instituição.

a) Resumo publicado em anais de eventos regionais ou nacional - um resumo corresponde a uma apresentação concisa de todos os pontos relevantes do trabalho, deverá ressaltar o que se pretendeu solucionar e explicar, os objetivos, a abordagem metodológica empreendida, uma síntese dos resultados parciais ou finais e as conclusões.

b) Artigo publicado em periódico são trabalhos acadêmicos que apresentam resultados sucintos de uma pesquisa realizada e aceito por uma comunidade de pesquisadores, publicados em jornais, revistas e outros meios de comunicação - corresponde a artigos publicados em meios de comunicação não científicos, mas que são de interesse da comunidade acadêmica e científica.

c) Produção de programa de rádio ou TV - corresponde a participação nas etapas de concepção, desenvolvimento e implementação.

d) Partitura musical - corresponde a composição devidamente comprovada na construção das diversas partes que formam uma peça musical, particularmente sinfônica.

e) Prefácio e posfácio de livro - trata-se de um texto preliminar escrito pelo autor ou por outrem e colocado no começo do livro. Também se entende como um texto introdutório de uma obra (livro), em que o prefaciante descreve de forma sucinta o objetivo da obra, sua estrutura e conteúdos, bem como discorre sobre o autor. O prefaciante é sempre uma pessoa conhecedora da temática da obra e de seu autor. E posfácio consiste de uma declaração final do autor ou de outrem, colocada no final do livro.

f) Produção artística e/ou cultural - corresponde a um conjunto de produtos ou serviços culturais e/ou artísticos realizados por indivíduos, sozinhos ou em grupo (concertos, recitais, apresentações).

g) Outra produção acadêmica e/ou tecnológica - Corresponde a outras formas de produção acadêmica e/ou tecnológicas não especificadas(Rádio, TV, Internet etc...).

h, i e j) premiação regional/nacional/internacional se refere aos trabalhos artísticos e/ou acadêmicos para destacar os atos e /ou atividades reconhecidas como relevantes e/ou significativas.

l) Coautoria de livro - entende-se por coautor aquele que produz e publica um livro juntamente com outro ou outros.

m) Capítulo de livro publicado - corresponde a autoria de parte de um livro.

n) Organizador de livro didático ou instrucional - Corresponde a organização na forma de livro, textos e/ou artigos de caráter pedagógico, utilizado pelo professor e pelos estudantes como ferramenta necessária para a construção do conhecimento.

o) obtenção de mérito se refere a prêmios concedidos através de concessão de medalhas ou diplomas, para destacar os atos e/ou atividades reconhecidas como merecedoras de mérito.

Todos os itens poderão ser comprovados mediante apresentação de declaração da instituição em que realizou a atividade ou por meio da apresentação da produção contendo o registro da autoria.



ANEXO C

**PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE
RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS**

Ficha de Avaliação do Relatório Descritivo

| IDENTIFICAÇÃO | | | | | |
|---|--------------------------|------------------|------------------------------------|-------------------------|----------|
| Unidade Acadêmica Especializada ou Unidade de Ensino | | | | | |
| Nome do docente | | | | | |
| Área/etapa/modalidade | | | | | |
| RSC Pretendido | | | | | |
| <p>A escrita do relatório descritivo deverá observar os requisitos da linguagem acadêmica (objetividade, clareza, correção e precisão) e obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quanto às citações, fontes, margens, notas de rodapé e organização bibliográfica.</p> <p>O texto deve configurar-se como um relato, acerca das atividades que constituíram a trajetória acadêmico-profissional do docente, relativas ao desenvolvimento de suas atividades. Podendo ser de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão e/ou gestão referentes ao nível pretendido.</p> | | | | | |
| Parecer do Avaliador Favorável () Desfavorável () | | | Justificativa | | |
| Nome do Examinador Interno () Externo () | | | | | |
| Assinatura do Examinador | | | | | |
| PREENCHIMENTO EXCLUSIVO DA COMISSÃO RESUMO DA PONTUAÇÃO | | | | | |
| Período ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____ (____%) | | | | | |
| | Total de pontos | mínimo de pontos | mínimo de pontos do RSC pretendido | Total de pontos obtidos | CÁLCULOS |
| RSC I | 100 | | | | |
| RSC II | 100 | | | | |
| RSC III | 100 | | | | |
| Total | RSC I + RSC II + RSC III | | | | |

ANEXO D

CRONOGRAMA E PAUTA PARA O 37º CONGRESSO DO ANDES-SINDICATO NACIONAL
Salvador/BA, 22 a 27 de janeiro de 2018

Tema Central: Em defesa da educação pública e dos direitos da classe trabalhadora.
100 anos da reforma universitária de Córdoba

| 22/1 (2ª feira) | 23/1 (3ª feira) | 24/1 (4ª feira) | 25/1 (5ª feira) | 26/1 (6ª feira) | 27/1 (sábado) |
|--|--|--|--|--|---|
| 9h às 12h 14h às 18h Credenciamento 10h às 13h Plenária de Abertura Plenária de Instalação | 9h às 12h Grupo Misto Tema II | 9h às 12h Grupo Misto Tema III | Livre | 9h às 13h Plenária do Tema III | 9h às 12h Plenária do Tema IV |
| 15h às 21h Plenária do Tema I | 14h às 18h Grupo Misto Tema II | 15h às 19h Grupo Misto Tema IV | 14h às 17h Plenária do Tema II | 15h às 18h Plenária do Tema IV | 14h às 16h Plenária de Encerramento |
| | Livre | Livre | 18h30 às 21h30 Plenária do Tema II | Livre | |

Pauta

Tema I – Movimento docente, conjuntura e centralidade da luta.

Tema II – Políticas sociais e plano geral de lutas.

Tema III – Plano de lutas dos setores.

Tema IV – Questões organizativas e financeiras