

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZABETH GOTTSCHALG RAIMANN

CONCEPÇÕES DE
TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
SUA REDUÇÃO À AÇÃO EMPREENDEDORA

UBERLÂNDIA
2015

ELIZABETH GOTTSCHALG RAIMANN

CONCEPÇÕES DE
TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
SUA REDUÇÃO À AÇÃO EMPREENDEDORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

UBERLÂNDIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R153c Raimann, Elizabeth Gottschalg, 1957-
2015 Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à
ação empreendedora / Elizabeth Gottschalg Raimann. - 2015.
259 f.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

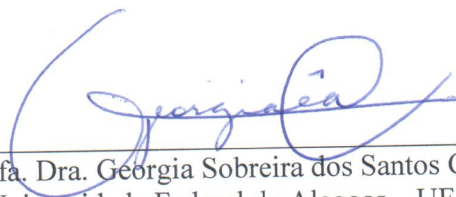
1. Educação - Teses. 2. Trabalho docente - Teses. 3.
Profissionalização docente - Teses. 4. Empreendedorismo - Teses. I.
Lima, Antonio Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

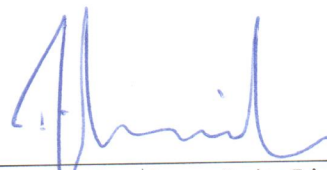
BANCA EXAMINADORA



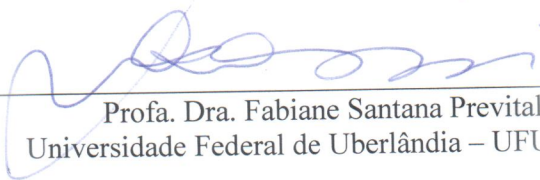
Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



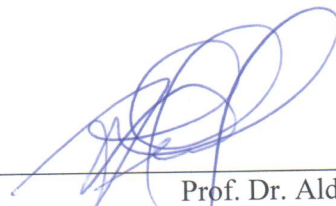
Profa. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Aldo Duran Gil
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Às minhas alunas e alunos de
Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí

À Stefani, Alice e Pedro, netos queridos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e o estímulo de meus familiares. Ari, esposo e companheiro, com quem pude dialogar sobre os desafios do trabalho docente. Meus filhos Daniel, Eliane e Cristiane pelo carinho e compreensão.

Agradeço ao amigo e orientador Antonio Bosco de Lima por seu profissionalismo e seriedade na condução deste trabalho. Minha admiração pelo compromisso político como educador e pela luta por uma educação de qualidade.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia que fizeram parte da minha formação como pesquisadora e educadora.

Agradeço aos coordenadores Maria Vieira Silva e Carlos Henrique de Carvalho pelo apoio e encaminhamentos dados aos relatórios da pós-graduação da UFG, necessários para meu afastamento para a qualificação.

Agradeço aos secretários de curso da PPGED, James e Jane, pelo atendimento prestativo e solidário.

Agradeço a Universidade Federal de Goiás pela concessão da bolsa de estudos Pró- Qualificar contribuindo para minha formação em nível doutorado.

Agradeço aos colegas, professores do curso de Pedagogia da UFG/Regional Jataí, pelo apoio e estímulo dado para este doutoramento.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação, GPEDE, com os quais pude compartilhar bons momentos de companheirismo e de aprendizagem.

Agradeço também aos colegas da turma de doutorado pela amizade e apoio nas dificuldades relativas à minha saúde.

Finalmente, agradeço aos professores Dr.^a Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Dr.^a Fabiane Santana Previtalli, Dr. Domingos Leite Lima Filho e Dr. Aldo Duran Gil por aceitarem participar da banca de defesa da tese, contribuindo com o trabalho.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação
esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e
que o próprio educador deve ser educado.
(MARX; ENGELS, 2006, p. 112)

RESUMO

O trabalho docente é um campo de disputa e de contradições. Se por um lado existe um esforço pela valorização dos professores e sua formação, por outro, está em andamento um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização de seu trabalho, sob o discurso do empreendedorismo que sugere autonomia, inovação, boa performance. Esta pesquisa, de cunho documental, objetivou responder as seguintes questões: Quais concepções de trabalho e de profissionalização docente estão presentes nos documentos oficiais? Para quem e para quem se faz necessária a profissionalização docente? De que maneira o empreendedorismo se apresenta nestes documentos e como afeta o trabalho docente? A investigação se justifica uma vez que, ao se problematizar a política nacional de valorização do magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2003 a 2010, esta aponta para um novo perfil profissional. Como procedimento teórico-metodológico tomou-se contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD) subsidiada pelo referencial do materialismo histórico dialético (MHD), importantes para analisar as categorias trabalho e profissionalização docente e empreendedorismo. Dos documentos para análise, no plano legal considerou-se os discursos de organismos tanto internacionais quanto nacionais, como UNESCO, Governo Federal, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, Conselho Nacional de Educação; no plano governamental, os discursos presentes nas proposições, programas e entrevistas daqueles que representam o governo; no plano da sociedade civil, os discursos sobre o trabalho e profissionalização docente e empreendedorismo presentes nas mídias impressas e online em artigos científicos e de opinião, entrevistas e pesquisas. Como resultado, embora os documentos apontem para a valorização e profissionalização docente, a pesquisa evidenciou conflitos entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que Governo Federal interpreta como sendo trabalho e profissionalização docente; as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente apontam para a desprofissionalização docente. O princípio de gerência por resultados, no qual o Estado se orienta, afeta o trabalho docente levando o profissional da educação básica a buscar, individualmente, sua boa performance, levando-o a ser “empresário de si”. Desta forma, o perfil docente, para os desafios do século XXI, consiste no desenvolvimento de habilidades e competências morais e éticas aliadas ao espírito empreendedor/inovador/criativo, ressignificando práticas no cotidiano escolar. No contexto do capitalismo atual, a “reengenharia produtiva do trabalho” é orquestrada pela flexibilização do trabalho e a figura o empreendedor entra em cena, sob diferentes aspectos, ganhando espaço o “empreendedor de si”. Assim, o fenômeno trabalho e profissionalização docente desvela a feição empreendedora do trabalho do professor e a cultura empreendedora, antes presente no âmbito empresarial, passa à universidade e, sem pedir licença, entra nas escolas públicas, via política econômica do Governo Federal implementando sua política educacional, com o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Profissionalização docente. Empreendedorismo.

ABSTRACT

The teaching work is a field of competition and contradictions. If on the one hand, there is an effort to the teachers' training and valorization, on the other hand, there is an ongoing process of disqualification, de-professionalization and devaluation of their work, under the entrepreneurial discourse that suggests autonomy, innovation and good performance. This research, a documental research type, aimed at answering the following questions: What conceptions of work and professionalization are present in official documents? For what and for whom is the teacher professionalization necessary? In what way is entrepreneurship presented, and how does it affect the teaching? The research is justified since, while questioning the national policy of valorization concerning on Magisterium for basic Education, implemented by the Federal Government between 2003-2010, this points to a new professional profile. The theoretical-methodological procedure took up contributions of Critical Discourse Analysis (CDA) subsidized by the reference of dialectical historical materialism (MHD), which are important for analyzing the work categories, the teacher professionalism, and entrepreneurship. Considering the documents for analysis, in the legal plan, it was taken into consideration the speeches from both international and national organizations, such as :UNESCO, Federal Government, National Confederation of Workers in Education, National Education Council; at the government plan, the discourse of the propositions, programs and interviews from those who represent the government; on the civil society plan, the speeches on work teaching, the teacher professionalization, and entrepreneurship which is present in printed and online media, in scientific and opinion articles , interviews, and surveys as well. As a result, although the documents point to the development and professionalization, the research uncovered conflicts between what education professionals advocate and what the federal government interprets as work and professionalization; the objective and subjective teaching conditions point straight to the teaching de-professionalization. The management principle by results, in which the State is guided, affects the teaching work, making professional of basic education to pursue, individually, his/her good performance, and leading him/her to become "entrepreneur of itself." Thus, the teacher profile, considering the challenges of the twenty-first century, consists in developing skills, moral and ethical skills combined with the entrepreneurial / innovative / creative spirit, resignifying practices in everyday school life. In the context of contemporary capitalism, the "productive reengineering of work" is orchestrated by flexible working; and the entrepreneur figure comes into play under different aspects, gaining space the "entrepreneur of itself." Thus, the work phenomenon and professionalization unveils enterprising feature of the teacher's work and the enterprising culture, before present just on the business area, goes to university and, without asking permission, enters the public schools, via economic policy of the Federal Government implementing its educational policy with the Education Development Plan.

Keywords: Teacher's work. Teacher professionalization. Entrepreneurship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEF	Associação de Educação Financeira do Brasil
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BASCRI	Associação Suíça-Brasileira de Ajuda à Criança
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico Social
CE	Estado do Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEO	<i>Chief Executive Office</i>
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFT	Comissão de Finanças e Tributação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CLAD	Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Conselho Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONEF	Comitê Nacional de Educação financeira
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COREMEC	Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização
CP	Conselho Pleno
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União

ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEM	<i>Global Entreperneuship Monitor</i>
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GO	Estado de Goiás
GPED	Grupo de Pesquisa Estado, Democracia, Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPLE	Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBQP	Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
ILPES	Instituto Latino Americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISMART	Instituto Social Maria Telles
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedores Individuais
MG	Estado de Minas Gerais
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional Amostra de Domicílio
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público Privada
PR	Estado do Paraná
PREAL	Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RJ	Estado do Rio de Janeiro
RN	Estado do Rio Grande do Norte
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SC	Estado de Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDES	Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SP	Estado de São Paulo
SPM	Secretaria Especial de Políticas da Mulher da Presidência da República
STF	Supremo Tribunal Federal
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TEA	Taxa de Empreendedores em Estágio Inicial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	26
A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE.....	26
1.1 O que é trabalho?	33
1.2 O trabalho nas relações sociais de produção	36
1.2.1 O trabalho e a propriedade privada.....	43
1.3 O trabalho docente no modo de produção capitalista.....	46
1.3.1 O trabalho docente: proletarização ou profissionalização?	50
1.4 O trabalho docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000.....	60
CAPÍTULO 2	89
TRABALHO DOCENTE E A SUA PROFISSIONALIZAÇÃO	89
2.1 O que é a profissionalização docente?.....	96
2.2 Educação: direito ou mercadoria?	101
2.3 O movimento dos educadores por sua profissionalização.....	108
2.3.1 A profissionalização docente no contexto das reformas educacionais.....	112
2.4 A profissionalização docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000	120
CAPÍTULO 3	144
O TRABALHO DOCENTE E SUA FEIÇÃO EMPREENDEDORA.....	144
3.1 O que é empreendedorismo?	153
3.1.2 Ser empreendedor e as proposições de Schumpeter.....	162
3.2 O empreendedorismo no contexto da Política Econômica do Governo Federal na década de 2000	170
3.3 A pedagogia empreendedora a partir da década de 2000	183
3.4 A feição empreendedora do trabalho docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000 ..	197
3.4.1 A feição empreendedora do trabalho docente nas práticas escolares	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226
APÊNDICE	251
MEMORIAL DESCRITIVO ANALÍTICO	251
ANEXO A – Tabela de Vencimento CNTE.....	260
ANEXO B – Parecer n.º 09/2012 do CNE/CEB	262
ANEXO C – Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB	292
ANEXO D – ADIN n.º 4.167 Senado Federal	323
ANEXO E – Resolução n.º 02/2009 do CNE/CEB.....	335
ANEXO F – Parecer n.º 09/2009 do CNE/CEB.....	340

INTRODUÇÃO

A problemática em torno do trabalho docente emergiu das atividades desenvolvidas como professora de estágio supervisionado curricular, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental¹, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí².

Ao se vivenciar, com as alunas (os) estagiárias³ (os), o cotidiano das instituições escolares no contexto da implantação e consolidação do ensino fundamental de nove anos, a partir de 2006, muitas questões emergiram imbricadas no processo de mudança no trabalho docente no interior das escolas.

Mudanças instigantes ocorreram como, por exemplo, a organização escolar que exigiu uma reorganização nas formas de ensinar e de avaliar, intensificando o trabalho dos professores, obrigando-os a desenvolverem competências e habilidades em gestão e, ao mesmo tempo, uma formação permanente.

A exigência desta formação acentuou a busca pela certificação, em detrimento de uma formação mais consistente. Por outro lado, deixou os professores à margem do processo de mudanças, não sendo, na maioria das vezes, ouvidos pelos gestores locais. Essa realidade pode ser percebida pela falta de acompanhamento aos professores por parte da gestão municipal local, no caso Jataí/GO, no esclarecimento do processo de ampliação do ensino de nove anos e nos processos de avaliação externa.

Como resultado, ocorreu, por parte dos professores, devido à sua não participação nos processos decisórios na vida da escola, um distanciamento e descompromisso com o projeto pedagógico da instituição, apontando para uma visão fragmentada do trabalho escolar.

A legislação referente à ampliação do ensino fundamental colocou os docentes diante de uma nova e complexa realidade: a criança de seis anos que agora deixa a categoria da Educação Infantil e passa a ingressar no nível seguinte. A mudança não foi pequena, muito menos simples, tendo, pois, implicações em todo o processo educativo na educação básica.

¹Esta questão está ampliada no memorial da pesquisadora que se encontra no apêndice deste trabalho.

²Pelo novo estatuto da universidade, em seu art. 13, “a UFG se estrutura em múltiplos câmpus, organizados administrativamente em regionais” (BRASIL/MEC, 2014).

³Durante os últimos seis anos a pesquisadora teve três alunos homens, apesar de o quantitativo feminino ser bem maior, o que caracteriza como uma profissão predominantemente feminina, conforme dados recentes da pesquisa de Oliveira e Vieira (2012a). Porém, ao longo deste trabalho, apesar de não se desconsiderar as questões de gênero, se utilizará o termo *professores* e *docentes*, caracterizando as professoras e os professores, uniformizando a escrita.

Da mesma forma, implicou uma reestruturação da prática pedagógica, considerando que os docentes deveriam seguir orientações referentes às questões pedagógicas, administrativas e de avaliação, decorrentes dessas mudanças.

Tais modificações são possíveis de serem percebidas, considerando o documento referente às orientações gerais para o ensino de nove anos. Nele, o Governo Federal busca “assegurar a todas às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla [...] e o emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL/MEC, 2004, p.17).

Em *Orientações Gerais*, o mesmo documento aponta para os objetivos da política de governo, em torno da educação, que são:

Construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL/MEC, 2004, p.11).

Nesse ideário educacional, o subtítulo *A formação do professor do aluno de seis anos no ensino fundamental*, no documento em tela, defende que:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL/MEC, 2004, p. 25).

Diante disso, a Secretaria de Educação Básica exorta os professores, como profissionais da educação, a se aliarem ao projeto de governo, tornando-os assim corresponsáveis pela melhoria da qualidade social da educação, como se lê:

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação. É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação (BRASIL/MEC, 2004, p. 26).

Diante disso, o documento em tela aponta aos professores a necessidade de ressignificarem seu papel, incorporando novas práticas avaliativas e de organização do trabalho pedagógico, além de serem corresponsáveis pelo (in) sucesso de seus alunos. Com

isso, o trabalho docente, nesse momento de mudanças anunciadas pelo Governo Federal para uma nova escola, indicava um perfil profissional diferenciado.

A problemática do trabalho docente, um novo perfil profissional, situa-se no contexto da política nacional de valorização do magistério para a educação básica (2003-2010), destacando-se, principalmente, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008b), e, por fim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (HADDAD, 2008), como proposta de programas e ações a serem desenvolvidos pelo Governo Federal objetivando a qualidade da educação.

A revisão bibliográfica sobre a temática levou-nos até a década de 1980, momento em que se vivenciou no país a abertura política e a luta da sociedade pela democratização dos espaços públicos, pela universalização do ensino, como um direito do cidadão e uma maior participação da comunidade na gestão da escola. Os educadores também se aliaram a esta luta buscando a sua profissionalização. Publicações organizadas por Araújo Filho (1987) e Freitas (1992) tratam da formação, carreira, valorização e trabalho docente nesse período.

A partir dos anos de 1990, sob o ideário das políticas neoliberais, as discussões em torno da profissionalização docente apontam também para a proletarianização do trabalho dos professores. Estudos sobre processo de profissionalização têm-se as contribuições significativas de Freitas (2002, 2003), Nóvoa (1991), Scalcon (2008), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2003, 2004) e Weber (2003). Por sua vez, discutem o processo de proletarianização (ou não) do trabalho docente os autores, Apple (1995, 2002), Apple e Teitelbaum (1991), Basso (1998), Cabrera e Jiménez Jáen (1991), Enguita (1991, 1993), Fontana e Tumolo (2006), Hypolito (1997), Jiménez Jáen (1991); Núñez e Ramalho (2008), Pucci, Oliveira, Sguissardi (1991), Shiroma (2001, 2003).

Na década de 2000, tem-se a continuidade das políticas neoliberais revelando a intensificação e a precarização do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, a profissionalização docente está na pauta das discussões tanto na academia quanto na agenda governamental. São expressivas as publicações de Balzano (2007), Camargo et al (2004), Gatti e Barretto (2009), Oliveira (2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2009a, 2009b), Pino et al (2004). Igualmente relevantes são as pesquisas de Gatti, Barretto e André (2011) e Oliveira e Vieira (2010, 2012a), pois trazem dados quantitativos e qualitativos sobre o trabalho, a valorização, a atratividade da carreira e a formação docente, na última década.

Tais produções se inscrevem num contexto nacional e internacional. No plano nacional, tem-se na década de 1990 a promulgação da Lei de Diretrizes e Base n.º 9.394/1996

(BRASIL, 1996a); na década de 2000 a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) pelo Decreto n.º 6.253/2007 (BRASIL, 2007c), a Lei do Piso Salarial do Magistério Público n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008b) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008). Não se desconsidera que, nestas duas décadas, estiveram em pauta a elaboração e efetivação do 2º Plano Nacional de Educação (2001-2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Resoluções CNE/CP n.º1/2002 e CNE/CP n.º1/2005 (BRASIL/CNE, 2002 e 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n.º1/2006 (BRASIL/CNE, 2006b).

O ordenamento legal acima está vinculado ao cenário mundial presente nas propostas da Conferência Mundial Educação para Todos (1990) e do Relatório de Jacques Delors (2002); às orientações de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Tais organismos acompanham a educação nacional, mediante levantamento de dados, elaborando documentos como o Relatório de monitoramento da educação para todos Brasil (UNESCO, 2008) a fim de propor diretrizes como Metas educativas 2020 (OEI, 2008) e medir a qualidade da educação, objetivando situar o país, diante dos demais países em desenvolvimento, via ranqueamento, em patamares competitivos dentro da proposta de um desenvolvimento econômico sustentável⁴.

O cenário mundial apresentou-se, nas últimas décadas, com várias crises cíclicas do capital, sendo elas: a recessão econômica e a crise do fordismo-keynesianismo, a financeirização do capital e a competição internacional, de modo a fomentar uma reestruturação da força de trabalho⁵ e a acumulação flexível (HARVEY, 2002, 2011). O mercado de trabalho trouxe como palavras de ordem a flexibilidade, a polivalência do trabalhador, efetivando novas formas de gestão e controle do trabalho, exigindo um trabalhador mais qualificado, multifuncional e participativo (ANTUNES, 2009a).

⁴Esta proposta foi apresentada pela UNESCO (2006) mediante um plano decenal (2005-2014) objetivando uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável apoiada em três eixos: meio ambiente, sociedade (cultura) e economia.

⁵A reestruturação produtiva se caracteriza pela redução dos postos de trabalho na indústria decorrente do aumento da automação do setor. Ao mesmo tempo, leva a uma reengenharia do trabalho pautada na flexibilização do trabalho e do trabalhador, diante da mundialização do capital (SOTELO VALENCIA, 2009b).

Ainda é preciso destacar que o pano de fundo, no qual se discute o trabalho docente e a sua profissionalização, está no que se denomina de *sociedade e economia do conhecimento*⁶. Nessa ótica, o conhecimento e a informação, no atual contexto da sociedade capitalista, transformaram-se em mercadoria de grande valor, que não só favorece, mas também promove a competitividade entre indivíduos e nações. O ideário presente na *economia do conhecimento* pretende criar uma “nova” percepção das relações sociais de produção, buscando naturalizar a *sociedade do conhecimento*⁷.

O uso do termo *sociedade do conhecimento* está vinculado ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) que tiveram grande impulso diante das crises do capital, a partir da década de 1970. O capital, na tentativa de se recuperar no mercado, investiu em um sistema de produção flexível, apostando em uma transformação da estrutura ocupacional, na qual a área de serviços passou a ter uma relevância fundamental (SOTELO VALENCIA, 2009b).

Nesse contexto, fez-se necessário alinhar as novas exigências do trabalho ao preparo de trabalhadores, os requalificando. Segundo Duarte (2003 a), a educação formal precisou ser reorganizada nessa lógica; os currículos passaram a incorporar as habilidades e competências pautadas nas orientações do saber aprender, saber fazer, saber ser, saber conviver, conforme defendido por Jacques Delors (2002).

A importância da informação está aliada ao avanço da ciência e da inovação tecnológica. A tecnologia, por sua vez, ao expandir-se pelo uso das informações e comunicações, colabora com o capital, levando ao consumo intensivo e extensivo dos produtos provenientes dos avanços na área, mas, ao mesmo tempo, dá acesso aos seus usuários a “*Aldeia global*”.

A “*aldeia global*” é uma das metáforas presentes na globalização e que, segundo Ianni traz em seu bojo a idéia de “comunidade mundial, mundo sem fronteiras” (2010, p.17). O autor compreende que “tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como

⁶Expressão também usada em uma publicação Eurodyce/OCDE sobre a profissão docente: perfil, tendências e formação inicial (COMENTÁRIOS, 2006), apontando a importância de se construir até 2010, na Europa, por meio dos sistemas educativos uma economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica para o enfrentamento das mudanças que as tecnologias informacionais trouxeram ao mundo globalizado. Esse mesmo documento serviu de referência para Gatti, Barretto e André (2011) situarem a necessidade de mudanças na formação inicial dos professores buscando atender as exigências postas pela sociedade atual.

⁷O conhecimento é uma variável importante na explicação de novas formas de organização social e econômica (TEDESCO, 2002). Nesse contexto, vêm na esteira os termos “sociedade pós-capitalista”, “sociedade pós-industrial”. Para Robertson, em entrevista concedida para Costa, “são economias baseadas no conhecimento, oferecem serviços altamente especializados e de grande valor acrescentado em diferentes áreas do conhecimento, gerando patentes e direitos de autor” (COSTA, 2013, p.1)

mercadoria” (IANNI, 2010, p.126) e caracteriza os chamados *Think-tanks*⁸ como um grupo formado por intelectuais que operacionalizam informações múltiplas para diferentes setores da sociedade, trabalhando em diversas organizações e corporações públicas e privadas, tanto local quanto mundial. Estas informações geram relatórios objetivando mapear o cenário da área econômica, social, educacional, etc, como, por exemplo, *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos* (UNESCO, 2008), *Teaching and Learning International Survey* (TALIS)⁹.

O trabalho docente não pode ser compreendido de uma forma única, pois ele tem as suas especificidades e a sua hierarquização interna. Nesse sentido, o trabalho, a carreira e a valorização dos professores dependem do nível de ensino no qual atuam esses profissionais, se o ensino é presencial ou a distância.

O trabalho do professor do ensino superior e a sua valorização se diferenciam daquele que atua na educação básica, comparando-se, por exemplo, o nível de formação entre ambos. Se para exercer a docência no magistério superior é preciso ter pós-graduação *Stricto Sensu*, na educação básica, por outro lado, o nível de formação exigida para os professores exercerem o magistério, principalmente na educação infantil e nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, ainda é o médio. Essa tolerância está presente nas alterações feitas na LDB 9.394/1996 pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

Em 2013, alguns artigos da LDB passaram por mudanças, dentre eles o artigo 62 que trata da formação exigida para a docência na educação básica, principalmente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme se lê:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Diante disso o trabalho docente no interior da educação básica, para cada nível e modalidade de ensino, também apresenta diferenças, considerando-se além das exigências quanto à formação, as condições de trabalho, e se ocorre em uma escola privada ou pública.

⁸Segundo Ianni, “são pesquisadores, analistas, estrategistas, executivos, consultores, assessores, técnicos, especialistas formados em diferentes áreas do saber, sempre mobilizando conhecimentos científicos [...] (IANNI, 2010, p. 128).

⁹Relatório da OCDE sobre trabalho docente no Brasil (TALIS, 2014).

Com a dimensão atual da educação a distância, o trabalho docente, nessa modalidade de ensino, também deve ser problematizado, considerando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas de trabalho.

Para se compreender e distinguir a essência da aparência é necessário desnaturalizar o trabalho docente, pois como objeto de estudo ele não se esgota, podendo ser tomado em várias concepções e campos de investigação, de onde se pode, ainda, levantar questões que merecem ser problematizadas. Kosik (2011) nos auxilia, neste sentido, ao tratar do mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição.

Kosik discute a dialética presente na *práxis* fragmentária dos indivíduos, que se assenta “na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 2011, p.14). Mais adiante, o autor afirma que nesta *práxis* se forma “tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada” (KOSIK, 2011, p.14).

Essa realidade torna-se familiar ao indivíduo de tal modo que o leva a perceber os acontecimentos como se ocorressem naturalmente e de forma independente de sua ação sobre o mundo. A isso, Kosik chamará de pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem: o mundo dos fenômenos externos [...]; o mundo do tráfico e da manipulação [...] o mundo das representações comuns [...]; o mundo dos objetos fixados [...] (KOSIK, 2011, p. 15).

Assim, aquilo que se vê, é o fenômeno que, ao mesmo tempo em que revela a sua essência, também a esconde. A essência do fenômeno é parcial, porém não é inerte, movimenta-se. Kosik assim esclarece “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, compreende-se o trabalho docente como um fenômeno que ocorre na prática social, num contexto concreto e situado no modo de produção capitalista.

Situar o trabalho docente no contexto histórico, social, cultural e econômico torna-se relevante, na medida em que este trabalho não ocorre de forma isolada, neutra, desvinculada de uma determinada época. Nesse sentido, as ideologias estão presentes, apresentando-se nos discursos e práticas sociais.

O trabalho docente é um campo de disputa, de contradições, no qual está em jogo o profissionalismo dos professores e seu reconhecimento enquanto profissional. Se por um lado existe um esforço pela valorização dos professores e sua formação¹⁰, por outro, está em andamento um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização de seu trabalho, sob o discurso do empreendedorismo que sugere autonomia, inovação, boa performance, conforme se apresenta no desenvolvimento deste trabalho.

Para alguns, discutir e problematizar a categoria trabalho parece uma ação vazia, frente às transformações do mundo do trabalho, no contexto da sociedade pós-industrial e do avanço global do capitalismo¹¹. A propalação do discurso da superação do conflito de classes e o “fim do trabalho”¹² fizeram acreditar que não havia mais lugar e sentido para se discutir os efeitos perversos do capitalismo para a classe trabalhadora.

Na contra mão desse viés, este estudo segue problematizando o trabalho, a jornada e o valor do trabalho do professor da educação básica pública no modo de produção capitalista e a sua feição empreendedora, considerando-se os documentos elaborados na década de 2003-2010, principalmente, no contexto da política nacional de valorização do magistério público da educação básica do Governo Federal.

Neste cenário, problematiza-se a política nacional de valorização do magistério implementada pelo Governo Federal na década de 2000. Quais concepções de trabalho e de profissionalização docente estão presentes nos documentos oficiais? Para quê e para quem se faz necessária a profissionalização docente? De que maneira o empreendedorismo se apresenta nestes documentos e como afeta o trabalho docente?

A pesquisa é de cunho documental, pautando-se nas contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD), subsidiada pelo referencial do materialismo histórico dialético (MHD). Nesta perspectiva, as categorias discurso e ideologia serão consideradas a partir dos estudos de Pêcheux ao defender que “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2009, p. 82).

Pêcheux (1996, 2009) busca em Althusser (1992), nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), sua fundamentação para caracterizar como o discurso interpela o indivíduo, ou seja, chama o indivíduo a se posicionar frente ao discurso. Mas Pêcheux vai além, amplia a

¹⁰São entidades que representam a luta dos docentes pela sua profissionalização: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE), por exemplo.

¹¹Saad Filho (2011), ao tratar da teoria do valor, justifica a atualidade das contribuições de Marx para se compreender e explicar a relação entre trabalho e a exploração do capitalismo.

¹²Antunes afirma que a suposta tese do “fim do trabalho” está ancorada na ideia do “fim da vigência da teoria do valor”. Nesta lógica, a ciência substituiu o trabalho abrindo “o espaço para a evolução do mundo da vida e a consequente primazia da 'esfera comunicacional' [...]” (ANTUNES, 2009a, p. 11, grifo do autor).

questão ao analisar que o indivíduo, ao ser interpelado pelo discurso (seja ele econômico, político, cultural, jurídico, ideológico), pode tanto se identificar quanto se contra identificar com ele ou ainda se desidentificar com o discurso que o interpelou.

Isso significa que o indivíduo, ao ser interpelado pelo discurso, qualquer que seja ele, pode naturalizá-lo ou não. Ao naturalizá-lo, apóia-se o discurso vigente e se identifica com ele, não lhe fazendo, pois, nenhuma crítica.

A não naturalização do discurso, por outro lado, pode levar a duas possibilidades. Uma delas seria a contra identificação com o discurso, ou seja, o indivíduo faz a crítica ao discurso, porém sua crítica fica no campo das reformas, não se alterando as estruturas econômicas do modo capitalista de produção. A outra possibilidade de crítica está na desidentificação com o discurso. Nesse caso, a crítica ao discurso está no campo da transformação radical, com o rompimento da ordem vigente, levando o indivíduo a se posicionar e a agir contra a ideologia do modo de produção capitalista.

Mészáros (2004) trata do poder da ideologia nas suas diferentes esferas, fundamentando assim o quadro analítico. O autor analisa a ideologia nas esferas política, acadêmica e social, afirmando que a ideologia:

[...] é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada [...] não pode ser superada nas sociedades de classe [...] se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente [...] como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Ainda na proposta da ACD, outra contribuição será a de Fairclough (2001), em *Discurso e mudança social*, ao discutir a incorporação do discurso empresarial e mercadológico no discurso educacional. Explica o autor que devido às transformações no mercado, estas afetaram áreas da vida social, como a educação e saúde, por exemplo, levando a “relexicalizações de atividades e relações [...] aprendizes como 'consumidores' ou 'clientes', cursos como 'pacotes' ou 'produtos' [...] e a 'colonização' da educação por tipos de discurso exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e os da terapia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25, grifo do autor).

Para os procedimentos de análise, tomou-se como inspiração as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao proporem subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos considerando os discursos presentes nos documentos da política educacional. A intenção das pesquisadoras não é a análise do discurso em si, mas compreender como os

discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais são “produtos e produtores de orientações políticas”.

Segundo as pesquisadoras,

Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros. [...] O estudo aprofundado sobre conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’ nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’ (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439, grifo das autoras).

Desta forma, para analisar as categorias trabalho, profissionalização e empreendedorismo tomaram-se como procedimento metodológico para a análise os discursos presentes no plano legal, incluídos os documentos referentes a resoluções e pareceres; no plano governamental, as proposições, programas e entrevistas daqueles que representam o governo; no plano da sociedade civil, os discursos presentes em artigos científicos e de opinião, entrevistas e pesquisas.

Como fonte de dados da pesquisa destacam-se os documentos elaborados pelos organismos internacionais e pelos documentos oficiais do Governo Federal, os quais subsidiaram a pesquisa. São eles: Delors (2002), UNESCO (1998, 2014), Balzano (2007), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de Professores da Educação Básica, (BRASIL/CNE, 2002 e 2005), DCNs Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006b), Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais (BRASIL/MEC, 2004), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), PDE (HADDAD, 2008), Resolução e Pareceres do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b) e a Proposta do Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL/MPOG, 2007b).

Também foram relevantes as consultas realizadas nos sítios do Governo Federal, como Agência Brasil, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Portal Brasil, Portal do Empreendedor. Bem como aos sítios de outras entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Outras fontes de consulta, resultado de pesquisas publicadas, também foram utilizadas, como: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte (GATTI; BARRETTO;

ANDRÉ, 2011) e Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a), por trazerem dados empíricos relevantes sobre as condições de trabalho e formação docente para o estudo em tela, além de concepções sobre trabalho e profissionalização docente.

No contexto da precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente na última década, a partir dos documentos citados, analisar-se-ão as categorias trabalho e profissionalização, considerando que elas estão no cerne das discussões em torno da valorização e profissionalização dos professores e, subjacente a isso, numa tentativa de camuflar a realidade da precarização e flexibilização do trabalho docente, está o empreendedorismo (com suas habilidades, competências, inovações e criatividade) presente nas ações do professor empreendedor. As análises também levarão em conta a categoria ideologia que permeia os discursos da valorização, profissionalização docente e do professor empreendedor/inovador/criativo.

Com este procedimento metodológico, ao se problematizar os discursos em torno do trabalho, da profissionalização e a feição empreendedora do trabalho docente, têm-se como objetivos analisar e compreender como os discursos do empresariado, com suas práticas mercadológicas e empresariais colonizam o discurso educacional e, ao mesmo tempo, interpelam o discurso, não apenas da UNESCO, mas também o governamental e o da sociedade civil naturalizando, ou não, o discurso econômico, político e cultural da *sociedade e economia do conhecimento* no interior da escola e nas práticas docentes.

Diante disso, a tese que esta pesquisa defende é que a feição empreendedora do trabalho docente nada mais é do que a desprofissionalização do trabalho do professor. O fenômeno trabalho e profissionalização docente oculta, na feição empreendedora, a precarização do trabalho e a desprofissionalização do docente.

O trabalho está dividido em três capítulos. Em “A natureza do trabalho docente” apresentar-se-á a concepção ontológica de trabalho e seus desdobramentos no modo de produção capitalista, problematizando o trabalho docente no contexto da política nacional de valorização do magistério público da educação básica do Governo Federal na última década. Ao mesmo tempo, se trará elementos para analisar o trabalho docente no contexto da *sociedade e economia do conhecimento*.

Nesse sentido, a problematização do trabalho docente na sociedade capitalista evidenciou tanto a luta dos educadores pela valorização do magistério quanto às práticas que levam a proletarianização e a precarização do trabalho dos professores.

Se, por um lado, o discurso oficial defende que o trabalho docente tem por natureza uma função social, sendo, portanto, improdutivo; por outro, as práticas do Governo Federal, no contexto de um Estado capitalista, inserido no movimento de autovalorização do capital e na reestruturação do mundo do trabalho, têm revelado como uma possibilidade a natureza produtiva do trabalho docente.

Em “Trabalho docente e a sua profissionalização” buscar-se-á caracterizar o que seja a profissionalização docente, situando a educação que, de bem social, passou a ser compreendida como bem de consumo. Na sequência, se apresentará o movimento dos profissionais por sua profissionalização problematizando-a no contexto da política nacional de valorização do magistério público da educação básica do Governo Federal na última década.

A década de 1980 foi significativa na luta dos educadores por sua profissionalização. Esta luta ainda é atual em meio às ações do Governo Federal ao implementar a política de profissionalização docente. Nesse processo, ficaram evidentes os conflitos entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que o governo interpreta como sendo profissionalização.

Neste contexto, o Estado, diante das crises do capital, muda a sua feição: moderniza-se nos princípios do gerencialismo, denominado de Nova Gestão Pública (NGP) e, sob o cunho liberal social, estrategicamente, alia-se ao mercado, passando a atuar numa política social, por meio de programas e ações. O princípio de gerência, pelo qual o Estado se orienta, está na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho aliado ao princípio da responsabilização, *accountability*¹³, gerenciamento por resultados, com metas a serem alcançadas, afetando as políticas educacionais e, em especial, o trabalho docente.

Em “A feição empreendedora do trabalho docente” objetivou-se problematizar o trabalho docente e o novo perfil de professores exigido para atuar na *sociedade e economia do conhecimento*.

O destaque fica para a atualidade do Relatório de Jacques Delors (DELORS, 2002) com seus quatro pilares da educação, “Aprender a Aprender e Aprender a Fazer”, muito enfatizados nos finais da década de 1990 e início da década de 2000, o “Aprender a Ser e o

¹³Segundo Pinho e Sacramento (2009), a partir do levantamento feito pelos autores, não existe um consenso em torno do que venha a ser *accountability*; sintetizam que o termo “encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva” (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p.1.348).

Aprender a Conviver”, aliados ao “Aprender a Empreender¹⁴”, apontando, assim, para as feições do trabalho docente.

Nesse sentido, o perfil docente, para os desafios do século XXI, consiste no desenvolvimento de habilidades e competências morais e éticas aliadas ao espírito empreendedor/inovador/criativo. Tais princípios se fazem presentes desde as proposições dos organismos internacionais, perpassando pelos setores da sociedade civil como órgãos governamentais e o empresariado, levando a ressignificar práticas no cotidiano escolar.

Diante disso, o professor incorpora os princípios da gestão por resultados preocupando-se individualmente por sua formação permanente. Essa realidade aponta para a feição empreendedora do trabalho docente sob o discurso da autonomia, da inovação e boa performance.

Assim, o professor incorpora o discurso de ser um “empresário de si”, distanciando-se, pois, da coletividade e da luta coletiva por melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho.

¹⁴Caracterização dada por Mayor (1998), Diretor Geral da UNESCO, incorporando o empreendedorismo como o quinto pilar na educação, como forma de enfrentar os desafios da educação numa economia sustentável.

CAPÍTULO 1

A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

A partir da própria economia nacional, [...] constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos [...] e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompôr-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade (MARX, 2010, p. 79).

Recente notícia divulgada no endereço eletrônico da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação¹⁵ (CNTE) informa que foi aprovado por unanimidade, pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer n.º 18, de 2012¹⁶ relativo à hora-atividade do professor.

A relatora e também parecerista do processo, Maria Izabel Azevedo Noronha¹⁷, apresenta o parecer da Comissão Especial nomeada para reexaminar o Parecer n.º 09 de 2012 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2012a) que trata da implantação da Lei n.º 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008b), instituindo o piso salarial profissional para os professores do magistério público da educação básica¹⁸.

Nesse documento, afirma a relatora “Os Sistemas têm a liberdade de organizar seu tempo e o tempo de composição da jornada de trabalho de cada professor, desde que não ultrapasse o teto de 40 horas semanais, como determina [...] a Lei nº 11.738/2008. A aplicabilidade da lei, portanto, está na jornada de trabalho do professor” (BRASIL/CNE, 2012b, p. 19).

Ao longo do parecer, a relatora apresenta argumentos que reafirmam a necessidade de um piso salarial justo aos professores, apontando ser da responsabilidade dos

¹⁵Notícia divulgada em 10 de junho de 2013 (CNTE, 2013).

¹⁶O Parecer n.º 18/2012 (BRASIL/CNE, 2012b) foi homologado no Diário Oficial da União em 01 de agosto de 2013 (D.O.U. 1/8/2013, seção 1, p. 17).

¹⁷Maria Izabel Azevedo Noronha é conselheira e integrante da Comissão Especial pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação. Esta comissão foi nomeada para estudar o ordenamento legal sobre a carreira dos profissionais da educação básica. Fazem parte, ainda da comissão, os conselheiros Raimundo Moacir Mendes Feitosa, presidente, e Luiz Roberto Alves, membro (BRASIL/CNE, 2012b).

¹⁸Este parecer veio em decorrência tanto do movimento grevista nacional dos profissionais do magistério coordenada pela CNTE, em março de 2012, quanto da diversidade de interpretações dadas à lei do piso pelas autoridades, gestores e profissionais da educação.

estados o empenho em efetivá-lo, ao mesmo tempo, esclarece sobre a jornada de trabalho do professor. Esta jornada se compõe de, no máximo, 2/3 (dois terços) de atividades didáticas, em sala de aula, junto aos alunos, e 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, destinadas para estudos, planejamento e avaliação¹⁹.

A implementação do piso salarial para os professores da educação básica é uma luta histórica dos educadores e está integrada à política de valorização do magistério do Governo Federal, mediante programas e ações presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008).

Porém, a adesão à lei pelos governos estaduais, para efetivá-la, vem se arrastando desde o ano de 2008, sob a alegação da parte de alguns na dificuldade em adaptar as finanças dos estados às novas regras, ou seja, aos prazos para sua implementação e à data de sua vigência. Neste viés, os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Ceará e de Mato Grosso do Sul, em 2008, contestaram a lei junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). Nessa disputa entre governadores e professores, o STF interviu, mudando a data de início para o pagamento do piso salarial docente para fevereiro de 2011²⁰.

A CNTE, por sua vez, além de divulgar regularmente, em sua página eletrônica, uma tabela (ver Anexo A), nomeando os estados em débito com os professores, seja por não cumprirem integralmente a lei (que inclui a hora-atividade) ou por não respeitarem o piso salarial, tem participado dos debates promovidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para analisar os pareceres pertinentes à questão do piso salarial e planos de carreira dos docentes. Além disso, tem promovido encontros e movimentos objetivando a mobilização em torno da temática, pressionando políticos e gestores.

Aluizio Mercadante²¹, em uma entrevista²², afirmava que a valorização do professor passava pelo piso salarial e, dentre as ações a serem implementadas para o trabalho docente estava a distribuição de bolsas de estudo, tablets e programas de formação (BORGES, 2012).

¹⁹O parecer traz uma tabela norteadora relacionando a duração total máxima da jornada de trabalho/horas semanais de interação com alunos, e o mínimo de horas de atividades extraclasse (BRASIL/CNE, 2012b). (ver Anexo B)

²⁰Notícia veiculada pela Agência Brasil, Brasília/DF, em 27/2/2013, por Débora Zampier (ZAMPIER, 2013).

²¹Ministro da Educação, no governo Dilma Rousseff, exercendo seu trabalho até o final do ano de 2013.

²²Entrevista concedida a Priscila Borges em 06/03/2012 e publicada no noticiário Último Segundo do portal iG (Internet Group, provedor de acesso à internet brasileiro, portal que abriga sites com notícias, dentre outros interesses).

O Ministro, na ocasião, explicava que a União, mediante o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação²³ (FUNDEB), já auxiliava em 60% estados e municípios no orçamento dos salários dos professores, cabendo aos demais entes da federação assumir a sua parte. Sobre o piso salarial afirmou:

Eu reconheço que é um reajuste forte e que há dificuldades reais. Agora, nós estamos falando em pouco mais de dois salários mínimos. Se nós quisermos ter professores de qualidade no Brasil, é preciso oferecer salários atraentes. Se não, tudo o mais que estamos falando não vai acontecer em médio prazo. Além disso, há a discussão da jornada, que deve ser um objeto de ampla negociação com os professores e entidades sindicais. A hora-atividade não pode ser tratada como uma questão trabalhista, desassociada de uma dimensão pedagógica. [...] Considerando a ajuda do governo federal aos Estados e Municípios [...] nós repassamos, no mínimo, 60% do Fundeb para pagamento de salário. Tivemos um aumento significativo de repasse do MEC para Estados e Municípios. [...] Temos outras responsabilidades a cumprir no apoio às prefeituras, como, por exemplo, as creches, a alfabetização na idade certa, o Pronacampo. Os investimentos têm de ser mantidos (BORGES, 2012, p.1).

O quadro apresentado pelo então Ministro da Educação sobre a atratividade da carreira docente confere com os argumentos que trazem Alves e Pinto (2011) a respeito do assunto mediante pesquisa realizada “*Renumeração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte*” (2011)²⁴ e comentada no caderno Cotidiano do jornal Folha de São Paulo (07/11/2011), sob o título: “10% dos professores no país fazem 'bico' ” (TAKAHASHI, 07/11/2011, C3, grifo do autor).

Nessa reportagem, ao se discutir o trabalho do professor, os autores da pesquisa apresentam dados indicando que 10,1% dos professores dos ensinos fundamental e médio têm segunda ocupação fora do magistério e que esse “bico” está diretamente ligado aos baixos salários, desestimulando a atratividade pela carreira.

O repórter Takahashi, que assina a matéria jornalística, amplia a notícia buscando em especialistas, Simon Schwartzman²⁵ e Samuel Pessôa²⁶, articulistas daquele jornal, algumas explicações para a não atratividade da carreira docente.

²³Fundo criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006a) e regulamentado pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c).

²⁴Os pesquisadores fazem uma análise dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), ambos do ano de 2009.

²⁵Sociólogo e cientista político, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

²⁶Economista e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

As suas respostas elucidam que o problema é complexo e se pautam em outras percepções como “Os salários não são uma maravilha, mas, se comparados à média da população, os professores não estão morrendo de fome”, conforme Schwartzman, e “Sempre que há concurso para contratação de professores para as redes públicas há uma grande concorrência. Se a profissão fosse tão ruim, não haveria fila”, segundo Pessoa (TAKAHASHI, 07/11/2011, C3).

Ainda na mesma matéria, Ilona Becskeházy²⁷, por sua vez, explana sua concepção de professor (que não é muito distante daquelas de Schwartzman e de Pessoa) representando bem a sociedade pautada nos princípios liberais. Afirmo assim a diretora:

Como estamos no início de enorme transformação populacional, onde teremos cada vez menos pobres e menos alunos, haverá cada vez mais pressão para educá-los com equidade e excelência. Como fazer isso com professores que já temos? Como transformá-los em profissionais de alto padrão, com status próximos aos de médicos e engenheiros? Simplesmente aumentar seus salários não é a solução. Um pacote de medidas centradas no interesse do aluno e da sociedade, que receba o professor como profissional sério e que inclua abordagem de remuneração, talvez. Ao longo das últimas décadas a profissão docente foi se transformando em colcha de retalhos de concessões que permitem, por exemplo, excesso de faltas e de autonomia pedagógica dos professores, o que dificulta a construção da qualidade educacional como um todo. [...] O preparo desses profissionais para a sala de aula deve se tornar uma obsessão, com uso maciço de materiais didáticos de alta qualidade [...] os professores devem voltar a ser modelo de comportamento para seus pupilos – um rígido código de ética urge (BESKEHÁZY, 07/11/2011, C3).

A citação é longa, porém imprescindível para se compreender de que lugar fala esta diretora sobre qualidade da educação da Fundação Lemann. Seu discurso se insere na lógica de gestão que defende a fundação na qual trabalha, ou seja, uma gestão com o foco nos resultados.

²⁷Diretora de qualidade da educação da Fundação Lemann desde o ano de 2002, quando do início das atividades da organização no Brasil. Esta fundação, de origem suíça, contou com a colaboração, dentre outros, de Claudio de Moura Castro e Paulo Renato de Souza para implementá-la no Brasil e assim desenvolver sua proposta de investimento na educação, em especial atuar na área da gestão, implantando a gestão por resultados. Sua meta inicial foi a de “investir na melhoria da gestão dos sistemas de educação e no desenvolvimento de uma cultura de avaliação que sirva de ferramenta aos gestores e elaboradores de políticas públicas” (FUNDAÇÃO, 2002, p.16). As primeiras atividades da fundação consistiram em investir recursos financeiros em projetos organizados por terceiros, sendo estes as organizações Vitae, Brascri (Associação Suíço-Brasileira de Ajuda à Criança) e ISMART (Instituto Social Maria Telles). Em seu relatório de 2011, a Fundação Lemann apresentou sua estratégia para alcançar a qualidade da educação ao investir na inovação, gestão, talentos e pesquisa. (FUNDAÇÃO, 2011).

Esse tipo de gestão, de resultados, também incorporada pelo Estado, passa a ser o receituário da Nova Administração Pública que, segundo Gomes, enfatiza “o uso eficaz da informação, o estabelecimento de indicadores de desempenho e [...] preocupação constante com o monitoramento e avaliação do efeito dos serviços e políticas públicas, visando ao aumento da eficiência, efetividade e “*accountability*” da gestão pública” (GOMES, 2009, p. 14).

Tardif (2013), por sua vez, refere-se a esta gestão por resultados como *New Public Management*, que traz em seu bojo um novo conceito de gestão pública. Nesse sentido, indo além do que já observava Gomes (2009), propõe transformar a educação pública em um quase mercado escolar sustentado pela competência e concorrência entre instituições escolares.

Bresser-Pereira (1997, 2010), compartilhando dessa visão gerencialista, apresenta a Nova Gestão Pública (NGP) como o ideário necessário para se fazer a segunda reforma do Estado, passando de Estado burocrático para o Estado gerencial. Afirma:

A Reforma Gerencial foi a resposta a esse desafio ao modificar a forma de administrar a oferta dos serviços. Ela (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de estado através de agências executivas e reguladoras; e - o que é mais importante- (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 115).

Bresser-Pereira, em outra publicação, esclarece sobre o que seriam as organizações sociais (O.S.). Segundo ele, as organizações sociais estão submetidas a “[...] mecanismos de controle social direto, do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrativa [...]” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

Nesse viés, o contexto das mudanças do papel do Estado, como afirma Ball (2004), dar-se-ia no sentido de que o Estado passaria de provedor a regulador. Assim, esse Estado regulador ou avaliador passa a ser “usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público ‘a distância’”(BALL, 2004, p. 1.107, grifo do autor).

Na lógica de mudança do papel do Estado, haverá mudanças no interior das instituições públicas, levando ao que Ball (2004) denomina de “uma nova economia moral”, sustentada pela cultura da performatividade competitiva.

O Estado gerencial, proposto por Bresser-Pereira, na Reforma do Estado (MARE), buscou dar à administração pública mais eficiência²⁸ aos seus serviços, distribuindo o Aparelho do Estado em quatro setores, quais sejam: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado (BRASIL, 1995) e imprimiu características como a responsabilização e a avaliação de desempenho, conforme descritas por Gomes (2009).

Ainda segundo Bresser-Pereira, a segunda reforma do Estado moderno, a gerencialista, é compatível tanto com governos de esquerda quanto de direita, pois “ao tornar eficientes os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado, ela legitima o Estado Social” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 115).

A Fundação Lemann é parceira tanto do Governo Federal quanto dos estaduais e municipais, pois desenvolve projetos na área educacional. Esta fundação investe tanto em cursos de formação para gestores, objetivando uma gestão para a qualidade, quanto em plataformas on.line de ensino, como se verá adiante.

Em um relatório anual, a entidade apresentou a implementação de programas de gestão e a eficácia dos professores ao afirmar que “por meio dos cursos de formação de gestores das redes públicas de ensino, vimos o impacto positivo que bons líderes podem ter [...] também iniciamos um projeto de formação de professores baseado em planejamento e técnicas de gestão em sala de aula” (MIZNE, 2011, p. 4).

Seguindo a lógica da gestão por resultados, cabe ao professor ter competência moral e técnica. A qualidade da educação é medida por indicadores, que mostram a eficiência ou não do processo de ensino e de aprendizagem. Professores e alunos são avaliados mediante o desempenho no processo, sob uma visão gerencialista, pautado no controle dos resultados. Um exemplo concreto disso é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

²⁸Torres (2004), tratando da administração pública brasileira, esclarece os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. Eficiência tem relação com o custo/benefício, busca “os meios econômicos e viáveis utilizando a racionalidade econômica [...] maximizar os resultados e minimizar os custos [...]”, a eficácia busca atingir os objetivos desejados por “determinada ação estatal, pouco se importando com os meios e mecanismos utilizados [...]” e a efetividade mede a qualidade do resultado e a própria necessidade de determinadas ações públicas, ou seja, “averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais [...]” (TORRES, 2004, p. 175).

A diretora, Ilona Becskeházy, ao problematizar o excesso de concessões dadas ao professor e à sua autonomia, evidencia aquilo que é caro ao modo de produção capitalista, ou seja, o controle sobre o processo de trabalho do trabalhador.

No caso do trabalho docente, o controle deste trabalho pode ocorrer mediante o processo de sua formação (BASSO, 1998), bem como através da utilização das avaliações externas, da elaboração do currículo, do livro didático ou ainda de um apostilamento. Estes se encontram sob a tutela de uma equipe técnica especializada. Desta forma, serão os outros, e quase nunca o professor, que realizarão esse trabalho, cabendo a este executar o que está proposto ou, quem sabe, na melhor das hipóteses, emitir algum parecer, dentro de uma suposta autonomia. Desta forma, dar-se-á uma falsa impressão de sua participação. Esta percepção de controle será explorada, mais adiante, ao se analisar a entrevista com o ministro Mercadante (BORGES, 2012).

Oliveira e Vieira (2012b), ao tratarem das condições do trabalho docente na educação básica, argumentam que o controle sobre o trabalho docente “tem se dado em formas cada vez mais sutis por parte da gestão dos sistemas educativos [...] calendários, horários e diversas modalidades de supervisão de seu tempo e trabalho, inclusive com o emprego de novas tecnologias” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 157).

Até aqui, destacaram-se alguns discursos relativos ao trabalho do professor: o discurso no plano legal, conforme o Parecer nº18/2012 do CNE/CEB; o discurso do Ministro da Educação, no plano governamental; o discurso da CNTE e do artigo de opinião, no plano da sociedade.

Estes discursos trazem questões relacionadas ao trabalho do professor, como jornada de trabalho, valor do trabalho, salário, autonomia e controle. Assim, considerando-se que o professor é um profissional da educação²⁹, cuja valorização e profissionalização passam pela discussão da sua jornada de trabalho e de seu salário, condições objetivas de trabalho, problematiza-se a natureza e o valor desse trabalho.

Albornoz (2006), em uma de suas publicações, ao questionar o que seria trabalho, propõe trilhar-se na temática, levando o leitor leigo a perceber que existem diferentes formas de compreender e de apreender o que seja trabalho.

²⁹Profissionais da educação são caracterizados, conforme o artigo 61 da LDB 9.394/96 com as alterações da Lei n.º 12.014/2009 (BRASIL, 2009c), como sendo a) professores habilitados para a docência na educação básica; b) trabalhadores em educação com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, e c) trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

A autora apresenta as diversas manifestações linguísticas para designar o que seja trabalho. Dá pistas, apontando ser, no cotidiano das pessoas ou nas ciências sociais e humanas, uma categoria carregada de significado e sentido, além de ser, em sua forma concreta, um processo histórico.

Na sociedade pautada por uma concepção liberal, chamada de capitalista³⁰, o cerne deste ideário está na liberdade e na propriedade privada dos meios de produção. E o trabalho nada mais é do que uma ação cooperada entre homens, cooperação social na divisão do trabalho³¹, objetivando uma maior produtividade.

Nesta concepção, liberdade e produtividade caminham lado a lado. E como expressão da liberdade humana, afirma Von Mises “somente um sistema baseado na liberdade para todos os trabalhadores garante a maior produtividade do trabalho humano e é, por conseguinte, interesse de todos os habitantes da terra” (VON MISES, 2010, p.52).

Dentro dessa liberdade, o homem é livre para trabalhar da forma como quiser. Desse modo, o trabalho humano faz parte da tríade, trabalho, terra e capital, que, segundo Von Mises, são os três fatores de produção.

Por outro lado, o trabalho, categoria central na concepção materialista histórica, é compreendido como forma ontológica do ser social. Nesse sentido, o homem, pela atividade que realiza na natureza, de forma intencional, se humaniza. Nesse processo, o homem no e pelo trabalho se faz a si mesmo e o mundo no qual vive, criando cultura. Por meio do trabalho, o homem se faz homem, aprende a ser homem, sendo, portanto, um processo educativo.

Portanto, objetivando problematizar a natureza e o valor do trabalho docente, este capítulo apresenta, no primeiro momento, o que é trabalho, nas concepções ontológica e econômica. Na sequência, problematiza o trabalho docente no contexto da política nacional de valorização do magistério público da educação básica. E, por fim, traz elementos para se analisar o trabalho docente no contexto da *sociedade e economia do conhecimento*.

1.1 O que é trabalho?

O vocábulo trabalho, segundo o dicionário Aurélio, possui vinte definições, dentre elas, se destacam:

³⁰Segundo Von Mises (2010), o liberalismo e o capitalismo estão interligados, uma vez que os princípios liberais estão presentes numa sociedade capitalista.

³¹Von Mises, ao tratar dos fundamentos da política econômica liberal, afirma “o homem se distingue dos animais em virtude da divisão do trabalho” (2010, p. 50).

1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim [...]. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento [...]. 3. O exercício dessa atividade como ocupação, ofício, profissão [...]. 4. Trabalho remunerado ou assalariado, serviço [...] 14. Tarefa, obrigação, responsabilidade [...] 16. *Econ.* Atividade humana, realizada ou não com auxílio de máquinas, e destinadas à produção de bens e serviços [...] (FERREIRA, 1975, p. 1.393, grifo do autor).

O mesmo dicionário para o verbo trabalhar apresenta quinze definições, das quais destacam-se: “[do latim vulgar] tripaliare, martirizar com tripaliu (instrumento de tortura). 1. Atormentar, ralar, afligir. 2. Negociar, comerciar. 3. Por em obras, lavrar [...]” (FERREIRA, 1975, p. 1.393).

Outro dicionário, Aulete, por sua vez, traz como referência dezesseis formas de se caracterizar o que enseja a palavra trabalho, em que se destacam:

[...] 7. Grande esforço; TRABALHÃO; TRABALHEIRA. 8. Exercício para treino [...]. 9. Ação contínua de uma força da natureza e seu efeito [...] 13. *Econ.* Conjunto das atividades humanas empregado na produção de bens: O capital e o trabalho são os pilares da economia. 14. Tarefa a ser realizada [...] (AULETE, 2013, grifo do autor).

Ao se trazer essas definições para o vocábulo trabalho, objetiva-se demonstrar como ele, na sua generalidade, é compreendido a partir do senso comum, não deixando de ser carregado de sentidos, considerando as ideologias que circulam na sociedade capitalista. Assim, pode ser interpretado de diferentes maneiras, desde uma atividade, tarefa, obrigação, local de trabalho, negociar, pilar da economia, bem como trazer a conotação de algo que provoque tormento.

Mészáros (2004), propondo-se a discutir a natureza da ideologia, problematiza de início a própria elaboração do dicionário de sinônimos que, a princípio, deveria ser considerado como factual, objetivo e “isento de ideologia”. Porém, segundo o autor, o próprio dicionário traz em suas definições conotações ideológicas, pois “o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar - ou desvirtuar - suas próprias regras de seletividade [...] e até distorção sistemática como 'normalidade', 'objetividade' e 'imparcialidade científica' ” (MÉSZÁROS, 2004, p. 57, grifo do autor).

A posição do autor deixa claro que a sociedade de classes possui suas ideologias³² de forma a estruturar sua forma de agir e pensar, afetando inclusive o dicionário.

³²Mészáros aponta não para a negatividade da ideologia, mas afirma ser impossível viver fora de qualquer ideologia. Tanto a classe dominante quanto a classe dominada possui suas ideologias.

Ampliando o entendimento sobre o que seja trabalho, em outras referências, tem-se a concepção marxista, segundo a qual o trabalho possui a sua forma histórico-ontológica. O vocábulo é apresentado por Frigotto³³ que, reportando a Marx, apresenta três distinções:

(Pelo trabalho), diferenciamo-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana. Estas distinções nos permitem tanto superar o senso comum e a ideologia que reduzem o trabalho humano à forma histórica que assume sob as relações sociais de produção capitalistas (compra e venda de força de trabalho, trabalho assalariado, trabalho alienado) quanto perceber a improcedência das teses que postulam o fim do trabalho (FRIGOTTO, 2009, p. 1).

Aqui, Frigotto aponta para a relevância que a categoria trabalho tem, não só para a condição de humanização do homem, mas como condição de sua existência. Nessa perspectiva, a tese³⁴ do fim do trabalho e uma vida dedicada ao ócio não teria sentido.

Antunes, em *Elementos para uma ontologia da vida cotidiana*, afirma que “a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte originária, primária, de realização do ser social [...] fundamento ontológico da omnilateralidade humana” (2009c, p.165). Nesse sentido, a reflexão em torno do trabalho vai além do que seja o trabalho assalariado e seus desdobramentos que, no contexto capitalista, assume forma abstrata, estranhada, um fetiche.

As análises de Antunes (2009a), em “*Os sentidos do trabalho*”, procuram dar contemporaneidade ao pensamento marxista. Afirma que nada é mais atual do que se perceber as novas formas de como a classe trabalhadora se constitui. Para isso, utiliza-se da expressão a-classe-que-vive-do-trabalho, referindo-se a todos aqueles trabalhadores assalariados, sejam eles produtivos ou improdutivos. Alerta Antunes que, apesar de o trabalho ser considerado hoje apenas como assalariado, não se pode considerá-lo de forma eterna, tomado de forma a-histórica.

Na sua forma ontológica, o trabalho desenvolvido numa sociedade emancipada, superando-se as mediações impostas pelo capital³⁵, leva a “associação livre dos trabalhadores

³³Dicionário da Educação Profissional em Saúde, verbetes (DICIONÁRIO, 2009).

³⁴Frigotto (2009) esclarece que o fim do trabalho, enquanto perspectiva ontológica do trabalho, não tem sentido; só faz sentido aquele trabalho considerado nas suas formas históricas, que ocorre nos diversos modos sociais de produção.

³⁵Antunes esclarece que são “regras impostas do mercado, pela necessidade de consumir (material e simbolicamente) valores de troca” (ANTUNES, 2009c, p. 166).

[...] sua autoatividade, sua plena autonomia e seu domínio efetivo do ato laborativo [...] onde o tempo livre se torna efetivo e real [...]” (ANTUNES, 2009c, p. 165-166).

Desta forma, saindo da compreensão simplista e superficial, senso comum, apresentada inicialmente pelos dicionários, adentra-se, a seguir, em Marx na compreensão do que seja a concepção ontológica do trabalho, o seu desdobramento no modo de produção capitalista e suas implicações no cotidiano, em específico, na educação e trabalho docente.

1.2 O trabalho nas relações sociais de produção

No Prefácio “*Para a crítica da economia política*”, Marx situa seu leitor ao falar do caminho que empreendeu para seus estudos político-econômicos e a escrita de sua obra “*O Capital*”. Seus estudos permitiram embasar toda a sua teoria de análise político-econômica, seu sistema de compreensão da realidade e seu método. Afirma:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determinam o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1987, p. 29-30).

O homem, como ser histórico, produz suas condições materiais de vida na coletividade, pois é um ser social. E as formas como estas relações sociais de produção ocorrem, a cada época, são condicionadas pelas relações de produção. Desta forma, produzir-se-á, não somente a maneira de ser deste homem e a sua consciência, sua subjetividade, mas também a própria sociedade, estruturando a vida social, política e espiritual.

Em “*O Capital*”, Marx, ao descrever o processo de trabalho, explicita a relação do homem com a natureza mediante o trabalho para, em seguida, contrapor este trabalho com aquele realizado no modo de produção capitalista. Afirma:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria

natureza. [...] Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 2012, p. 211).

A relação entre o homem e a natureza não é similar entre o animal e a natureza. Enquanto o animal age instintivamente, come, bebe, reproduz-se, defende-se para perpetuar a espécie; o homem, assim como um animal, tem esse instinto, mas o supera quando suas ações, diferente das do animal, estão permeadas de intencionalidade, tem um propósito para atingir um fim. Nesse processo de trabalho, produz sua existência e, coletivamente, cultura.

Desta forma, usando os membros do corpo e a sua consciência, o homem se apropria da natureza física, dando a ela uma forma e uma utilidade para poder usufruir desse produto criado para as suas necessidades físicas ou espirituais.

A atividade do homem sobre a natureza modifica não só a natureza, mas o próprio homem. Nessa atividade consciente e intencional, a ação do homem, o seu trabalho é primordial não só para a sua sobrevivência, mas para a sua humanização.

Diante da constatação de que é a existência que faz o homem, Marx interpreta que o homem não possui uma essência; o homem não carrega em si uma natureza humana imutável. Pelo contrário, o homem se faz a partir da produção de sua existência. Humaniza-se na medida em que realiza sua atividade material na prática social, de forma objetiva e subjetiva; neste sentido, isso se dá num processo contínuo de transformação, de movimento, de forma dialética.

Esse movimento objetivo e subjetivo da prática social, levando à humanização do homem e à produção e reprodução da cultura, Duarte (2003b), tratando da relação entre a ontologia e epistemologia do trabalho educativo, afirma:

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetivamente como subjetivamente. [...] essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2003b, p. 25).

Duarte (2003b) chama a atenção para o fato de que a objetivação não ocorre apenas na forma de produção de objetos, mas inclui outras formas como a produção de

linguagem, do conhecimento, dentre outros. Nesse movimento, a característica está na sua intencionalidade, é um processo de apropriação que ocorre de forma educativa.

Diante disso, o processo de humanização do homem pelo trabalho é também o processo de sua educação; trabalho e educação caminham juntos na constituição do homem.

Nesse viés, Saviani contribui afirmando que “Nas comunidades primitivas [...]. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência [modo de produção comunal] e, nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações” (2007a, p.154). Nessa perspectiva, trabalho e educação são denominados por Saviani de fundamentos ontológicos e históricos.

Na medida em que as relações de produção foram se alterando, no processo histórico, a forma como o homem se relaciona com a natureza e os meios de produção se transformaram igualmente. Se antes havia em comum, entre os homens, a terra e os meios de produção, isso foi se modificando levando a situação tal que muitos passaram a não ter nada e poucos a deterem a propriedade e os meios de produção.

A divisão entre os proprietários e os não proprietários afetou também a educação, levando a uma ruptura entre a unidade trabalho e educação. Desta forma, passou-se a ter uma educação para a classe proprietária e outra para os que nada possuem como afirma Saviani:

[...] uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho [...] duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007a, p. 155).

As duas concepções de educação permanecem presentes na sociedade capitalista. Como dito anteriormente, por Marx “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual” (1987, p. 30), sendo a educação também influenciada pelo capital.

No estágio atual das transformações do capitalismo, Saviani (2005a) aponta para a concepção produtivista de educação, pois no auge do desenvolvimento tecnológico, a educação, de bem social, converteu-se em instrumento do capital³⁶. Assim se posiciona:

³⁶ Frigotto (1984) aprofunda-se nessa análise ao tratar do trabalho e a especificidade do modo de produção capitalista da existência, traz à discussão a Teoria do Capital Humano que postula a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, na década de 1950 com a perspectiva tecnicista da educação. Atualmente, no

Os dispêndios com a educação passam a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transforma-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerado um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (SAVIANI, 2005a, p. 22).

A análise de Saviani se apoia em dois períodos. O primeiro, sob as práticas taylorista/fordista, tendo como representante a pedagogia tecnicista; o segundo, a partir dos anos 1980, sob a égide neoliberal, apoiada nas práticas toyotistas, em que pese à flexibilização, a diversificação e a eficácia do trabalhador, podendo ser representada também por um neotecnicismo.

Tais procedimentos incidem no interior da escola flexibilizando e diversificando o trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico, que passa a ser estruturado a partir da pedagogia das competências³⁷ ou do aprender a aprender, conforme problematiza Duarte (2003a).

Nessa perspectiva, Santos (2004) amplia a questão, considerando o trabalho docente a partir do Estado avaliador e a cultura do desempenho, ou seja, professores e alunos passam a se interessar somente em conteúdos passíveis de serem avaliados, deixando de se interessar por uma formação mais abrangente. Como afirma,

[...] as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo do termo (SANTOS, 2004, p. 1.153).

Apesar de a educação ter esse valor econômico, e estar vinculada ao modo de produção capitalista, é preciso lembrar que não há uma relação direta, determinista entre a educação formal e o capital, uma vez que a escola não reproduz apenas os interesses da classe dominante, lá também se encontram os interesses da classe dos trabalhadores, portanto, a escola é um espaço de lutas. Como salienta Frigotto:

contexto da *sociedade e economia do conhecimento*, há um resgate da Teoria do Capital Humano (MARCONI, 2001) considerando a relação entre a importância da educação e o desenvolvimento sustentável.

³⁷Essas competências se aproximam daquelas que Frigotto (1984) já apontava ao tratar da relação entre a educação e o capital humano, “O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, [...] que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 1984, p. 40).

[...] a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. [...] pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1984, p. 24).

Desta forma, o autor ainda alerta para que se evite uma visão determinista entre o capital e a escola ao afirmar: “[...] as relações capitalistas de produção não determinam, necessariamente, um total domínio sobre o homem e que este não é deterministicamente passivo. Certamente, nas relações escolares [...] não se reproduzem linearmente as relações capitalistas” (FRIGOTTO, 1984, p. 48-49).

Buscando superar a aparência do fenômeno trabalho, Kosik (2011) aponta para o sentido ontológico e econômico do trabalho.

O autor trata da filosofia do trabalho apoiado nas contribuições de Marx e levanta as unidades dialéticas presentes no processo de trabalho. Unidades chamadas de pares dialéticos, que considera, além da causalidade-teleologia e animalidade-humanidade, os pares homem e natureza, necessidade e liberdade, sujeito e objeto, teoria e *práxis*.

Nesse sentido, afirma “a característica universal do trabalho como processo ou ação de que ocorre alguma coisa para o homem e a sua existência deve apresentar uma determinada conexão com os pares dialéticos por meio dos quais se descreve o trabalho” (KOSIK, 2011, p. 201).

Kosik discorre sobre o par dialético animalidade-humanidade presente no trabalho, no qual se manifesta uma metamorfose. Nessa metamorfose, não há lugar para um equilíbrio, animal/homem, mas sim para um processo de transformação, qualitativo, no qual se cria o novo, como elucida:

O trabalho é um processo no qual se opera uma metamorfose ou uma mediação dialética. Na mediação dialética deste processo não se estabeleceu um equilíbrio entre as contradições, nem se formam contradições antinômicas, mas sim a unidade das contradições se estabelece como processo ou no processo de transformação. A mediação dialética é uma metamorfose na qual se cria o novo, é a gênese do qualitativamente novo (KOSIK, 2011, p. 202).

O autor, tratando da objetividade do trabalho, afirma ser a objetividade o elemento constitutivo do trabalho, o produto do trabalho, pois nele há um sentido, uma finalidade.

Com a sua análise sobre o trabalho e os pares dialéticos, Kosik aponta ao leitor a conexão entre trabalho e economia. Não é o trabalho que nasce da economia, apesar de a aparência mostrar ser esse um conceito econômico; pelo contrário, a economia decorre de uma construção histórica, resultado do trabalho humano.

A economia nasceu da realidade humano-social e ocupa, nessa realidade, lugar central “porque ela constitui a esfera da metamorfose histórica de que se cria o homem como ser racional e criatura social, esfera onde ocorre a humanização do homem. [...] se manifesta como *modo* das relações humanas e fonte da realidade humana” (KOSIK, 2011, p. 210, grifo do autor).

Assim, o trabalho, em seu caráter geral, sentido ontológico, “é o agir objetivo do homem, no qual se cria a realidade humano-social”, e o trabalho, no sentido econômico, “é o criador da forma específica, histórica e social da riqueza” (KOSIK, 2011, p. 211). Nesse viés, o trabalho econômico se apresenta de natureza dupla, abstrato-concreto³⁸.

A natureza dupla do trabalho, abstrato/concreto, apresenta-se em oposição ao trabalho concreto. Enquanto o trabalho concreto gera valor de uso, o trabalho abstrato, por sua vez, gera valor de troca, em forma de salário e da mais-valia.

No desenvolvimento histórico do trabalho, nas suas relações sociais de produção, a característica que o define é a divisão entre aqueles que possuem a riqueza e os meios de produção, e aqueles que nada possuem. Os que nada possuem vendem a sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência. É o uso da força física ou intelectual para desenvolver uma atividade em troca de um salário e a riqueza desse trabalho fica para aqueles que extraem a mais-valia do trabalho do trabalhador.

Em outra perspectiva, Arendt (2007), em “*A condição humana*”, caracteriza como *vita activa* três atividades humanas fundamentais: o labor, o trabalho e a ação.

O labor seria, segundo a autora, o processo biológico vital do corpo humano, ou seja, a sua existência, a manutenção da vida. O trabalho, por sua vez, aquilo que o homem produz no mundo de forma artificial diferente do natural, a “mundanidade”. E, por fim, a ação como sendo a “única atividade (política) que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade [...]” (ARENDT, 2007, p. 15).

³⁸A dupla natureza do trabalho é desenvolvida por Marx, ao tratar da mercadoria como valor de uso e valor de troca e a produção da mais-valia, como se verá adiante.

Arendt procura diferenciar labor de trabalho, numa tentativa de analisar sob outros aspectos as diferenças entre ambos e suas implicações para a condição humana e, conseqüentemente, apontar o engano de Marx na sua concepção ontológica do trabalho.

Ao fazer isso, a autora busca, na base etimológica das diferentes línguas, a conceituação de labor e de trabalho; posteriormente, apresenta as mudanças em torno do labor. Ou seja, se antes era visto com desprezo pela teoria antiga, por conta do doloroso esforço, passa a ser glorificado, na teoria moderna, mediante a sua produtividade.

Discorrendo sobre a temática, Arendt posiciona-se:

A atitude de Marx em relação ao trabalho, em relação ao próprio foco do seu pensamento, sempre foi equívoca. Embora o trabalho fosse uma ‘eterna necessidade imposta pela natureza’ e a mais humana e produtiva das atividades do homem, a revolução, segundo Marx, não se destinava a emancipar as classes trabalhadoras, mas emancipar o homem do trabalho; somente quando o trabalho é abolido pode o ‘reino da liberdade’ suplantir o ‘reino da necessidade’ (ARENDT, 2007, p. 116, grifo do autor).

Ao contrapor o labor ao trabalho, Arendt aponta para o labor como justificativa para a condição humana, sendo ele uma necessidade sem fim para a sustentação da própria vida.

A autora utiliza-se da expressão de Locke “o labor de nosso corpo e o trabalho de nossas mãos” para justificar que o labor do corpo é, em última instância, a propriedade privada do homem. Nesse sentido, afirma ela:

Sob esse aspecto, o corpo realmente passa a ser a quintessência de toda a propriedade, uma vez que é o único bem que o indivíduo jamais poderia compartilhar com o outro, mesmo que desejasse fazê-lo. Nada, de fato, é menos comum e menos comunicável [...] que o que se passa dentro do nosso corpo, seus prazeres e dores, seu labor e consumo (ARENDT, 2007, p. 124).

Ao longo do trabalho de Arendt, existe uma tentativa de desmontar as análises de Marx acerca do trabalho e dos efeitos do capital sobre ele. Ao mesmo tempo, Arendt confirma aquilo que o liberalismo clássico já defendia sobre a força do trabalho como sendo, conforme Locke³⁹, o labor como a propriedade privada do homem.

³⁹Arendt (2007) ao longo de sua obra faz referência à expressão utilizada por Locke “o labor de nosso corpo e as obras de nossas mãos” por diversas vezes, inclusive toma a expressão para um de seus subtítulos (ARENDT, 2007, p. 90).

1.2.1 O trabalho e a propriedade privada

Engels em “*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*”, ao descrever a formação da sociedade moderna e do poder do Estado, demonstra como a ideia da existência do Estado é uma construção humana e que, a partir da divisão de classes, foi necessário instituí-lo⁴⁰.

Conforme Engels, “A transição para a propriedade privada completa foi se realizando aos poucos [...] A família individual começou a assumir o papel de unidade econômica da sociedade” (s/d, p. 178). O desenvolvimento da economia fez com que tanto a mulher quanto os filhos passassem a ser considerados propriedade do marido/pai; e, da mesma forma, o gado, os metais e a terra passaram a ser propriedade somente de alguns, e não de todos. A propriedade privada gerou a divisão entre possuidores e despossuídos.

Marx explana como o capital se apropria do trabalho do trabalhador, tirando-lhe a objetividade de seu trabalho, afetando também sua subjetividade. Em “*Grundrisse*”, traça historicamente como o trabalhador perdeu a propriedade da terra, da matéria-prima, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência para o capital, levando-o a ser um não proprietário. Como trabalhador livre, a sua única propriedade é a sua força de trabalho.

Argumenta:

[...] são pressupostos processos históricos que colocaram uma massa de indivíduos de uma nação etc., se não de início na condição de trabalhadores realmente livres [...] cuja única propriedade é sua capacidade de trabalho e a possibilidades de trocá-la por valores existentes; indivíduos frente aos quais todas as condições objetivas da produção se apresentam como propriedade alheia, como sua não propriedade, mas ao mesmo tempo permutáveis como valores e, em consequência, apropriáveis até certo ponto pelo trabalho vivo (MARX, 2011, p. 412).

Em “*Ideologia alemã*”, por sua vez, pode-se perceber como a perda da objetividade do trabalho, pelo trabalhador, afeta também a sua subjetividade, abatendo-o, trazendo transtornos à sua saúde, pois o trabalho não é mais o fim de sua existência, mas apenas um meio. Como afirmam Marx e Engels:

[...] confrontando-se com essas forças produtivas a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se separam e que, por isso, privados de todo conteúdo real de vida se tornaram indivíduos abstratos [...] O trabalho, único vínculo

⁴⁰Para defender sua posição, Engels descreve os períodos históricos da humanidade esclarecendo que a escravidão, o feudalismo e o capitalismo se caracterizaram pela exploração dos homens pelos homens e pela divisão de classes.

que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com a sua própria existência, perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida definhando-a. [...] agora a auto-atividade e a produção da vida material se encontram tão separadas que a vida material aparece como a finalidade, e a criação da vida material, o trabalho (que é agora, a única forma possível, mas, como veremos, negativa, da auto-atividade), aparece como meio (MARX; ENGELS, 2007, p. 72-73).

Não é sem razão que, dentre as definições encontradas para o vocábulo trabalho, nos dicionários, têm-se tortura, aflição, obrigação etc., como seus sinônimos. O trabalho, para o trabalhador, na perspectiva capitalista, é cruel e adoece.

Esta realidade, percebida inclusive no trabalho docente, é apresentada no Parecer n.º18/2012 do CNE (BRASIL/CNE, 2012b) quando a parecerista menciona os dados da pesquisa realizada pela CNTE, em 2004, “*Identidade expropriada – retrato do educador brasileiro*” ao afirmar que é preciso considerar o adoecimento docente frente às condições de trabalho e a inadequada composição da jornada de trabalho.

Igualmente a literatura recente traz uma série de análises em torno do trabalho docente e a saúde desse profissional. Em específico, tem-se publicada a pesquisa *survey*⁴¹ organizada por Oliveira e Vieira (2012a) sobre o trabalho docente na educação básica.

Nessa publicação, três artigos tratam da saúde do professor, a partir do resultado das análises dos dados levantados pelo *survey*. São os artigos de Robalino (2012) com “*A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação*”, de Gonçalves (2012) que analisa “*A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para os distúrbios de voz relacionados ao trabalho*”, e de Caldas (2012) com “*Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica*”.

Desses, destacam-se as contribuições de Robalino (2012), pois a autora analisa o trabalho docente sob seis eixos: tempo de trabalho, processos perigosos no trabalho, tempo de descanso e uso do tempo livre, carga de trabalho, problemas de saúde docente, satisfação com o trabalho e carreira.

Robalino aponta para a naturalização com que muitos docentes aceitam suas condições precárias de trabalho, ou seja, “o tempo de trabalho e descanso, a jornada de trabalho [...] vai além do tempo regulado, remunerado e reconhecido. [...] O trabalho invade o espaço familiar e o tempo de descanso e de recreação dos docentes [...]” (ROBALINO, 2012, p. 392).

⁴¹ Pesquisa de ordem quantitativa que objetiva levantar dados estatísticos sobre uma determinada população. No caso específico, a pesquisa levantou dados sobre o trabalho docente analisando-os qualitativamente.

Considerando o trabalho docente na educação básica e a saúde do profissional, sob a perspectiva da cultura do desempenho, Santos (2004) alerta,

[...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p. 1.153, grifo do autor).

A divisão do trabalho, dentro do modo capitalista de produção, levou o homem/trabalhador também a se dividir, ou seja, o trabalho não é mais sua razão de ser, ele não se reconhece no seu trabalho. O produto de seu trabalho é estranho a ele. O trabalhador não se reconhece no objeto produzido. Conforme Marx,

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolveu nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito (MARX, 2010, p. 82, grifo do autor).

Essa forma de trabalho externa ao trabalhador, que o leva ao sofrimento e a negar-se a si mesmo, nada tem em comum com o trabalho na sua perspectiva ontológica. O trabalho tem-se apresentado, na história, como trabalho escravo, servil e assalariado.

Ao tratar do salário, Marx traz considerações importantes sobre o trabalho e o trabalhador. O trabalhador é aquele que, por nada possuir, “vive puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato” (2010, p. 30). Vive da venda de sua força de trabalho.

No processo de trabalho está a força de trabalho, o homem; este se coisifica, pois “o próprio homem, visto como personificação da força de trabalho, é um objeto natural, uma coisa, embora viva e consciente, e o próprio trabalho é a manifestação externa, objetiva, desta força” (MARX, 2012, p. 238).

A mercadoria, produto da força de trabalho do trabalhador e do processo de produzir valor, tem seu valor-de-uso e valor-de-troca. O processo é controlado pelo capitalista, detentor do capital, que determina o que e como o trabalhador deve produzir. Esse trabalho passa a ser mercadoria, assim como o trabalhador passa a ser considerado uma

mercadoria. A mercadoria produzida pelo trabalhador incorpora o processo de trabalho e a mais-valia.

Discorrendo sobre o processo de trabalho, Marx chega à questão do valor. Valor presente na mercadoria trabalho, que é considerado, assim, trabalho abstrato. Quanto ao trabalho humano abstrato, esclarece:

[...] um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza desse valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’ nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc (MARX, 2012, p. 60, grifo do autor).

Para Marx o trabalho produtivo é o que tem valor de uso e valor de troca, gerando riqueza ao capitalista, ou seja, quando o capital se apropria do trabalho do trabalhador gerando a mais-valia, é o “trabalho criador de valor” (2011, p. 212).

O trabalho como troca simples, é a prestação de serviço para satisfazer as necessidades imediatas por dinheiro, e esse dinheiro passa a ser consumido, não se configurando, pois, como trabalho produtivo “É o consumo de renda que, enquanto tal, sempre pertence à circulação simples, não à do capital” (MARX, 2011, p. 212).

E o trabalho do professor? Como ele se situa, produtivo ou improdutivo? É o que se verá a seguir.

1.3 O trabalho docente no modo de produção capitalista

Nóvoa (1991), ao tratar da gênese e desenvolvimento do trabalho docente, procura situá-la historicamente, abordando a educação enquanto um bem cultural que, posteriormente, será apropriada pela educação escolar.

Nesse movimento, religiosos e leigos, sob o controle da igreja, desenvolvem a docência enquanto vocação⁴². Posteriormente, congregações religiosas “tornam-se congregações docentes e realizam um trabalho de definição de um corpo de saberes e de *savoir-faire* e de um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p. 119, grifo do autor), e professores leigos procuram fazer da docência a sua atividade principal.

⁴²Krentz (1986) desmistifica o sentido vocacional do magistério a partir da história do magistério apontando que tal ideário tira o sentido político e profissional da docência. A visão vocacional da docência sustenta um discurso conservador e descaracteriza o sentido da profissionalização, pois se baseia na doação, um sacerdócio.

Afirma o autor que “no século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa” (NÓVOA, 1991, p. 121).

Da tutela da igreja, a escolarização passou para a tutela do Estado, institucionalizando o trabalho do professor. Sob este domínio estatal, segundo o autor, o trabalho passa a ser homogeneizado, estabelecendo, em nível nacional, não só uma unificação, mas também a hierarquização entre os grupos. Desta forma, a constituição de um corpo profissional dos professores será não a corporação de um ofício, mas o controle do Estado.

Os professores passaram a ser funcionários do Estado e esse a apoiar “[...] o desenvolvimento da profissão docente (licença ou permissão, garantia de uma clientela, aumento de matrículas, etc.) e os esforços desenvolvidos pelos docentes com vista à melhora de seu estatuto [...]” (NÓVOA, 1991, p. 122).

Nessa perspectiva, abordada por Nóvoa, a profissionalização é, ao mesmo tempo, tanto um desejo do corpo docente quanto do Estado. Os professores compreendem a profissionalização como um meio de melhorar o seu status (desenvolvimento da profissão e posição social) e o Estado como uma forma de controlar os professores⁴³.

Nóvoa finaliza seu estudo afirmando que a história da profissão docente ainda não terminou, pois hoje o professor assumiu uma diversificação de papéis, como, por exemplo, professor formador, professor animador, professor mediador de encontros, dentre outros.

Esta análise de Nóvoa remete aos estudos de Oliveira (2004) que, discutindo a precarização⁴⁴ e flexibilização do trabalho docente, na lógica neoliberal, aponta para as exigências que se fazem ao professor. Exigências estas que vão além de sua formação como, por exemplo, atuar como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, levando a um sentimento de perda de identidade, de sentido da sua real atividade, que é a de ensinar, além da desvalorização, agravada com a atuação do voluntariado no interior da escola.

⁴³Estudos em torno do controle do professor por parte do Estado são desenvolvidos por Apple (1987, 1995, 2002), Apple e Teilterbaun (1991), Enguita (1989, 1991, 1993), Shiroma (2001, 2003), Shiroma e Evangelista (2003, 2004).

⁴⁴A precarização docente, definida por Oliveira (2004), considera o trabalho pedagógico e a relação com o emprego. Quanto ao trabalho pedagógico, considera a reestruturação na organização do trabalho escolar sem as devidas adequações necessárias; em relação ao emprego, o número elevado de contratos temporários nas redes públicas de ensino, a inadequação ou ausência de plano de cargas e salários, dentre outros. As questões levantadas por Oliveira (2004), passados uma década, ainda persistem, conforme dados levantados por Oliveira e Vieira (2010, 2012a).

Ao analisar o caráter histórico da profissão docente, Nóvoa (1991) toma as contribuições da Sociologia, a partir do modelo de análise que leva em conta o conjunto de normas e de valores, o corpo de conhecimentos e de técnicas, além do estatuto social e econômico dos professores. Nesse viés, Cabrera e Jiménez Jaén (1991) e Shiroma (2001, 2003), principalmente, contribuem para a análise.

Cabrera e Jiménez Jaén (1991) apresentam o trabalho docente sob três enfoques de análise. São eles: a estrutural-funcionalista e a neweberiana, no âmbito da sociologia das profissões, e a neomarxista em duas vertentes. Uma que aproxima o professorado da classe operária, na perspectiva da proletarianização do professor; e a outra que compreende os professores como sendo intelectuais nas relações sociais.

A discussão da análise funcionalista ou estrutural-funcionalista é compartilhada tanto por Shiroma (2001) quanto por Cabrera e Jiménez Jaén (1991). Ambos concordam que tal abordagem analisa as profissões pela perspectiva da competência técnica específica, do corpo de conhecimentos científicos e práticos, ancorados numa formação ética que envolve princípios e fundamentos próprios, ou seja, tem um estatuto.

Segundo Cabrera e Jiménez Jaén (1991), nessa vertente, a profissionalização docente ficaria de forma mais genérica, ou entendida como um status de semiprofissional. A crítica a essa análise está em que além de determinista, é também a-histórica, desprovida, portanto, de criticidade.

Shiroma (2001), por sua vez, aponta que as críticas à visão funcionalista, em que pese à harmonia e o equilíbrio, desvelou a presença do conflito social, as relações de poder entre as profissões, ou seja, o profissional tem o poder de prescrever.

Nesse sentido, denominado por Cabrera e Jiménez Jaén (1991) como enfoque weberiano, a análise das profissões sai da especificidade das características da competência técnica e passa a considerar a profissão enquanto uma questão histórica e social, situada na sociedade capitalista, levando em conta a burocracia e a hierarquia presentes nas instituições.

Sob esse enfoque analítico, segundo Cabrera e Jiménez Jaén (1991), os professores, dentro do sistema de ensino, assumiriam uma posição subordinada e, assim, a autonomia e o controle de seu trabalho estariam comprometidos.

Porém, por outro lado, o grupo ocupacional (dentre eles o professorado), ao interiorizar a ideologia do profissionalismo, desenvolveria diferentes ações voltadas à sua profissionalização, assumindo características em que pese determinados privilégios, como de poder, de conhecimentos específicos que lhe dão autoridade de ação. Desta forma, a categoria profissional se localizaria num patamar entre a classe trabalhadora e a classe burguesa.

No entender de Cabrera e Jiménez Jaén (1991), se por um lado a análise weberiana desvela a não neutralidade das profissões e o conflito dentro das organizações, possibilitando pesquisas históricas das diversas profissões no contexto de diferentes organizações, por outro, limita a percepção que os profissionais têm de si enquanto classe.

A análise das profissões, no viés da matriz neomarxista conforme propõem Cabrera e Jiménez Jaén (1991), problematiza a racionalização do trabalho a partir do capitalismo monopolista, do avanço da ciência e da tecnologia, da burocratização do Estado.

Nessa lógica, o trabalho da escola é similar ao trabalho fabril, aproximando os professores à classe operária, levando-os à proletarização. Tal abordagem é criticada por Cabrera e Jaén, pois consideram que no “afã por incluir o professorado na classe trabalhadora faz perder de vista as diferenças que mantêm por sua situação específica nas relações sociais” (1991, p.198). Os autores posicionam-se defendendo, dentro da vertente marxista, que é preciso avançar na análise, pois entendem que os professores são agentes sociais.

As discussões na vertente marxista apontam para as análises que Enguita (1989, 1991, 1993) e Apple (1987, 2002) fazem ao tratar do trabalho docente, a sua profissionalização/proletarização e as relações de gênero.

Enguita (1991), detalhando o trabalho docente, a partir do modo de produção capitalista, problematiza a autonomia e o controle que o professor tem de seu trabalho. O autor chama a atenção para a especificidade do trabalho docente que, devido à sua natureza, dificilmente pode ser padronizado, tampouco substituído por máquinas. Assim, de forma contraditória, o trabalho docente localiza-se entre a proletarização e o profissionalismo.

Afirma o autor:

Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas [...] recebem salários [...] baixos e perderam praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação - em comparação com o conjunto de trabalhadores assalariados - e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (ENGUITA, 1991, p. 50).

O autor avança nas suas análises, trazendo para a discussão o processo de feminização da docência. Afirma que não se pode analisar a docência somente enquanto classe, mas que é imprescindível também observar as questões de gênero, pois a presença da mulher no magistério convém à sociedade patriarcal e conservadora.

Segundo Enguita (1991), nesta sociedade, a mulher tem a possibilidade de ter no magistério uma ocupação extradoméstica; por não ser a chefe de família, poderia receber

baixos salários, pois seria uma segunda fonte de renda; por ser mais dócil, estaria mais propensa a aceitar a autoridade e a hierarquia.

A feminização do magistério, conforme argumenta Enguita (1991), ainda é perceptível nos dias atuais, porém dados atuais têm demonstrado uma mudança nesse perfil, conforme dados levantados por Oliveira e Vieira (2010, 2012a)⁴⁵.

1.3.1 O trabalho docente: proletarização ou profissionalização?

Nos anos de 1990, no Brasil, a discussão da proletarização docente ganhou dimensão, observando-se algumas produções da época. As referências utilizadas pautam-se nas contribuições de Enguita e Apple, principalmente.

O termo proletário refere-se ao trabalhador que, por não possuir nem os meios de trabalho e nem a matéria-prima com a qual trabalha, para sobreviver e sustentar sua prole precisa vender a sua força de trabalho. Ao vendê-la, recebe um salário, sendo, portanto, um assalariado. O seu trabalho é produtivo, pois gera mais-valia, traz lucro ao capitalista e insere-se no modo de produção capitalista.

Esse trabalhador realiza o seu trabalho, no processo de produção, de forma rotineira, sendo a tarefa controlada e vigiada; o trabalhador não tem autonomia de decisão sobre o quê, o como e o para quê o faz. O conhecimento que tem de seu trabalho é fragmentado, não possui o domínio tecnológico e nem científico e, muito menos, o controle de todo o processo de seu trabalho, da mercadoria que produz.

Tratar da proletarização do trabalho docente é controverso. Enquanto alguns compreendem que o trabalho do professor possui elementos que apresentam uma relativa autonomia e controle sob seu trabalho, e por ser trabalho intelectual e na forma como se dá, não corresponderia exatamente ao modo de produção capitalista, outros, por sua vez, entendem que, sob a lógica da racionalidade técnica, o trabalho docente, por ser segmentado, leva o professor a ter condições precárias de trabalho, assalariamento, perda de controle e autonomia sobre o seu trabalho.

O verbete “proletarização docente⁴⁶”, apresentado por Bittar e Ferreira Junior (2010), é assim definido:

⁴⁵ Analisando o perfil docente da educação básica no *survey* realizado, Souza e Gouveia (2012) apontam que entre 1997 e 2007 houve um aumento significativo de docentes masculinos nas séries iniciais do ensino fundamental, de 8,7% passando para 13%, e nos demais níveis, ensino fundamental anos finais e ensino médio, uma queda da presença masculina.

⁴⁶ Verbetes descritos no Dicionário Trabalho, profissão e condição docente, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e trabalho Docente UFMG/FAE (GESTRADO) objetivando apresentar os diversos

O conceito de proletarização de professores deve ser confrontado inicialmente com a abordagem que situa os docentes do ensino básico como categoria vinculada às classes médias (sic) e situa o ofício de ensinar no rol dos trabalhos não manuais da atividade humana, o qual, portanto, pela sua essência, é intelectual. No entanto, mesmo como categoria profissional constitutiva da intelectualidade inserida nas classes médias “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais” (MILLS, 1979, p. 147). Em outras palavras: a condição material de vida decorrente desse trabalho o situa como proletário (BITAR; FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 1, grifo dos autores).

Para estes autores, a definição para a proletarização docente se sustenta na questão econômica, nas condições materiais de vida, ou seja, no baixo salário que o professor recebe considerando o valor de sua profissão. Neste viés, professor proletário é ser professor trabalhador assalariado.

Passa-se, assim, às contribuições de autores que problematizaram a proletarização docente e inspiraram as análises sobre o trabalho docente nos anos noventa no Brasil⁴⁷.

Enguita (1991) trata o processo de proletarização docente em oposição à profissionalização docente. Ele esclarece que ao se utilizar o termo proletarização “deve-se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril” (ENGUITA, 1991, p. 41).

Em suas reflexões, Enguita (1991) compreende que a proletarização é um processo marcado por desigualdades e conflitos. Ao comparar os professores aos demais trabalhadores, considera que há diferenças entre eles devido à diversidade das ocupações. Porém, o que os aproxima enquanto categoria é o fato de “encontrarem-se submetidos a um processo cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados” (ENGUITA, 1991, p. 47).

O processo sobre o qual Enguita se refere, considerando-se suas outras produções (1989, 1993), assenta-se no processo de trabalho em que o ensino se dá sob a lógica do capital e, por conseguinte, o trabalho do professor na produção capitalista.

Nesse sentido, interpreta a divisão do trabalho na escola, quem planeja e quem executa as ações, o controle, a regulamentação sobre o trabalho docente e a autonomia limitada dada ao professor, como um processo de desqualificação de seu trabalho.

O autor analisa o processo de trabalho docente a partir da urbanização das cidades e da expansão das escolas. Nesse cenário, as instituições educacionais se modificaram

termos utilizados nas pesquisas em torno do trabalho docente. Obra, fruto do trabalho coletivo, visa contribuir nas análises sobre as mudanças do trabalho docente na contemporaneidade (DICIONÁRIO, 2010).

⁴⁷Destacam-se os trabalhos de Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), Hypólito (1997) e Basso (1998).

incorporando uma nova forma de organização e de trabalho pedagógico, passando pela regulamentação do ensino, por um sistema de seriação e de hierarquização do trabalho, incorporando ao processo educacional a racionalidade administrativa.

Desta maneira, o professor se tornou um assalariado, esteja ele no setor público ou no privado, submetendo-se a uma regulamentação e a uma hierarquia no trabalho, delimitando, assim, a sua autonomia e o controle de seu trabalho.

Apple (1987), por sua vez, trata da proletarianização e da feminização do magistério, no contexto das reformas curriculares ocorridas nos Estados Unidos, sob a perspectiva das condições de trabalho. Tais condições consistem, principalmente, na falta de autonomia do professor e da presença do controle curricular sobre o seu trabalho.

As mudanças curriculares pelas quais as escolas estavam passando, obrigaram os professores a se dedicarem, além do tempo necessário, às tarefas de registro e de avaliação das habilidades que os alunos deveriam aprender.

Esta intensificação e aumento do ritmo de trabalho apontavam, para o autor, uma forma de proletarianização do trabalho docente. Na sua avaliação, na medida em que os professores desenvolviam estratégias para dominar novas habilidades para darem conta de seu trabalho, sendo mais eficientes, e a se responsabilizarem por isso, sedimentava neles a ideia de um maior profissionalismo.

Tal entendimento para Apple nada mais era do que uma ideologia do profissionalismo, como afirma, “Os professores e professoras pensavam a si mesmo como sendo mais profissionais à proporção que empregavam mais testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa” (APPLE, 1987, p.10-11). No seu entender, no bojo da proletarianização, está um profissionalismo que desqualifica e requalifica o professor.

Em outra publicação, Apple e Teilterbaun (1991) ampliam a discussão anterior relativa ao excesso de controle do trabalho do professorado. Trazem para a análise do processo de trabalho docente a degradação desse trabalho sob o impacto das políticas públicas na educação centradas no gerencialismo e nos interesses do capital.

Apontam como tais interesses se fazem presentes no currículo e nas políticas mediante “uma ética do lucro e do ganho privado [...] deslegitimando uma visão educacional mais progressista [...] tornando difícil [...] lembrar que existem alternativas mais democráticas para as formas como a nossa economia e nosso trabalho são atualmente controlados” (APPLE; TEILTERBAUN, 1991, p. 71).

Ampliando-se a discussão, têm-se as contribuições de Jiménez Jaén e Cabrera. Marta Jiménez Jáen⁴⁸ (1991) em “*Os docentes e a racionalização do trabalho em educação*” traz críticas à tese de proletarização do professor a fim de contribuir com o debate pela perspectiva da sociologia da educação. Confronta a tese de proletarização com os conceitos de proletarização ideológica e proletarização técnica.

Segundo essas concepções, a proletarização ideológica está associada ao controle sobre os fins do trabalho; o indivíduo não tem o controle sobre a finalidade social de seu trabalho; e a proletarização técnica seria aquela na qual o indivíduo perderia o controle técnico de seu trabalho.

Em outra publicação, a autora, em coautoria com Cabrera⁴⁹, amplia a discussão em relação à proletarização, apresentando elementos alternativos para a análise sociológica do trabalho docente.

Cabrera e Jiménez Jáen (1991) apresentam três eixos de discussão: o primeiro refere-se ao trabalho intelectual e ao trabalho improdutivo, que, para eles, considerando a relação do professorado como o Estado, não é um trabalho produtivo; no segundo, a racionalização do trabalho entre professorado e trabalhadores produtivos é diferenciada, pois apesar das condições de trabalho do professorado não serem as melhores, a perda do controle não tem sido impactante como o foi para os trabalhadores; e, terceiro, os professores enquanto intelectuais “possuem capacidade teórica de refletir coerentemente sobre sua própria situação” (CABRERA; JIMÉNEZ JÁEN, 1991, p. 208).

Como anunciado, estes autores referenciados influenciaram, de uma forma ou outra, as análises sobre o trabalho docente no Brasil, levando Fontana e Tumolo (2006) a analisarem a produção acadêmica dos anos de 1990.

Nessa análise, Fontana e Tumolo mapearam, além das concepções, as bases teóricas que norteavam as publicações. Os autores sintetizam que nos trabalhos estavam presentes a perspectiva do processo de proletarização docente, a feminização do magistério, o trabalho pedagógico, a organização de classe e a percepção do docente enquanto trabalhador produtivo e a referência às contribuições de Enguita (1991).

Avaliando os trabalhos⁵⁰, afirmam que “as explicações que os autores oferecem sobre o trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e [...] divergentes” (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 4).

⁴⁸Na época do texto, a autora estava como professora de Sociologia da Educação na Universidade de La Laguna, Ilhas Canárias Espanha.

⁴⁹Na época, também professor da disciplina na mesma universidade que Marta Jiménez Jáen.

Fontana e Tumolo reafirmam apoiados em Marx, que o trabalho concreto está presente no processo de trabalho e, independente do que se produza, se para satisfazer as necessidades do corpo ou do espírito, tem seu valor de uso, da mesma forma, se considerados os setores das atividades econômicas, primário, secundário, terciário em que se trabalhe. Por outro lado, o processo de produção de capital é aquele no qual se produz a mais-valia.

Quanto aos trabalhadores em educação, os autores deixam claro que são assalariados, seja no setor público ou privado, e se aproximam de outros trabalhadores assalariados, devido ao contrato de trabalho. Porém, esclarecem que os professores podem ser ou não produtivos. A produtividade dar-se-ia no setor privado quando o professor trabalha para uma empresa escolar, rede privada de ensino. Neste caso, vende sua força de trabalho por um salário, produz a mercadoria ensino e enriquece o dono do estabelecimento, mediante a mais-valia.

O trabalho improdutivo, por sua vez, ocorre no setor público. Nesse caso, o professor que trabalha em uma escola pública, “embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor e nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo” (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 7-8).

Assim, os autores entendem que considerar as condições de trabalho dentro do processo de trabalho não pode ser compreendido como proletarianização docente, conforme a análise feita, a partir dos trabalhos acadêmicos consultados para a pesquisa.

Reconhecem, no entanto, que existem outros estudiosos que defendem a proletarianização do trabalho docente. Afirmam “[...] Há pensadores que entendem que todo e qualquer vendedor da força de trabalho é proletário. Nesta acepção, o professor de escola pública também seria proletário” (FONTANA; TUMOLO, 2006, p.9).

Basso (1998) não corrobora a tese da proletarianização, pois, tomando como referência Enguita (1991), Apple (1987) e Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), entende que os autores não discutem a criação de valor, a mais-valia.

Segundo a autora, o processo de racionalização no interior da escola, por mais que controle o trabalho do professor, “não tem a finalidade direta a criação de valor” (BASSO, 1998, p. 22). A autora compartilha da concepção marxista de trabalho, traduzida como uma atividade que se realiza de maneira consciente, intencional e com finalidade específica, podendo ter mais ou menos autonomia ao realizá-lo.

⁵⁰Segundo o critério dos autores, separaram 39 publicações: 3 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros.

Para Basso (1998), o trabalho docente ainda possui um grau de autonomia pela particularidade de seu trabalho, na relação direta com seus alunos em sala de aula, escapando, assim, diretamente do controle do outro.

Seu posicionamento não desconsidera os efeitos do capitalismo nas condições de trabalho docente e reconhece que a escola se aproxima das características do processo fabril de trabalho. Porém, argumenta que, diferente do trabalho na manufatura que limita a autonomia do operário na execução de suas tarefas, o professor ainda tem a seu favor, no processo de seu trabalho, a sua autonomia na realização de suas atividades docentes, mesmo que suas ações estejam sob o controle do Estado ou de especialistas.

Afirma Basso que, devido à especificidade do trabalho docente, trabalho que se realiza com seres humanos, o elemento da autonomia ainda está presente em determinado grau. O controle do professor, segundo a autora, ocorre em outra dimensão, a partir da sua formação inicial, considerando as condições subjetivas do trabalho docente.

Assim, mediante uma “formação aligeirada [...] por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático” (BASSO, 1998, p. 23). Nesse aspecto, o professor se tornaria refém de uma educação reprodutivista, acrítica e individualista, tendo, desse modo, relativa autonomia.

No momento da elaboração do artigo de Basso (1998), discutia-se, em âmbito nacional, a quem caberia a responsabilidade da formação de professores, uma vez que a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) abria a possibilidade de essa formação sair das universidades e passar a ser incorporada pelos Institutos Superiores de Educação.

A discussão em torno da formação dos professores e das instâncias formadoras também é analisada por Shiroma (2003), aproximando-a da análise em torno da proletarianização dos professores que ocorre sob os aspectos da formação docente, na redução do custo-professor, na segmentação e controle da categoria.

Para Shiroma (2003), a proletarianização docente se aproxima da desqualificação do professor, da sua desintelectualização camuflada por uma suposta profissionalização. Este posicionamento se aproxima da análise de Enguita (1991).

Se na década de 1990, o debate sobre o trabalho docente girava em torno das teses da proletarianização e desprofissionalização docente, no início da década de 2000, o trabalho

docente passou a ser analisado sob a ótica dos processos de flexibilização e precarização do trabalho⁵¹.

Contudo, com a mudança de governo a partir de 2003, o discurso passou a ser a profissionalização docente, inscrita na política de valorização do trabalho docente. No capítulo dois retomar-se-á a questão devido à importância do discurso da profissionalização docente.

Assim, não é por acaso que se quer retirar de cena a discussão da proletarização e desprofissionalização docente, dando lugar ao discurso de sua profissionalização. Isso evidencia uma questão ideológica, uma vez que a política social e econômica do governo Lula da Silva (2003-2010) aponta para uma “nova classe trabalhadora” que, nesse contexto, passa a ser denominada pelo discurso da “Nova Classe Média”.

Esse discurso dissimula a realidade da classe trabalhadora, conforme Antunes “a classe-que-vive-do-trabalho”, explorada e precarizada, dentro da lógica do mercado de trabalho flexibilizado.

Esse trabalho, devido a delimitações feitas, não se aprofunda na discussão da categoria classe social, porém traz o posicionamento de Pomar (2013), Souza (2013) e Chauí, (2013) apontando para a complexidade da questão, buscando, ao mesmo tempo, situar o discurso ambíguo do governo do Partido dos Trabalhadores às políticas macroeconômicas neoliberais.

A ambiguidade se situa entre a identificação, por parte dos dirigentes do governo do Partido dos Trabalhadores, com as proposições neoliberais⁵² e a contra identificação com o discurso governamental, por parte daqueles que são filiados ao Partido dos Trabalhadores.

Pomar⁵³ (2013) afirma que o fato de a classe trabalhadora ter melhorado de vida não significa que ela tenha ascendido à classe média, pelo contrário, ela continua se constituindo por trabalhadores. E alerta, “os que melhoraram de vida, desde 2003, são na esmagadora maioria classe trabalhadora. E devem ser vistos assim, chamados por este nome e convocados a se organizar, pensar e agir como tal” (POMAR, 2013, p. 3).

⁵¹ A temática da precarização docente é desenvolvida em dois números, 87 e 89, da Revista Educação e Sociedade, denominado por dossiê “Globalização e educação: precarização do trabalho docente” (CAMARGO et al, 2004; PINO et al, 2004).

⁵² O Estado é forte, diferentemente do que se propala de ele ser mínimo, pois se associa ao mercado, assumindo características de investidor e regulador, abordagem que será ampliada no capítulo terceiro.

⁵³ Valter Pomar, membro do Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores e secretário-executivo do Foro de São Paulo, em entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos, IHU on.line em 29/03/2013, ao fazer um balanço dos 10 anos de governo do PT.

Souza⁵⁴ (2013) analisa os discursos economicistas que “louvam a expansão do emprego formal com carteira assinada, o potencial de mobilidade ascendente acompanhado de inclusão no mercado de bens e consumo e a diminuição da abissal desigualdade brasileira” (p.56); e afirma que uma das formas de dissimular a luta de classes é encobrir a desigualdade efetiva mediante o discurso da “nova classe média”.

Chauí (2013) faz uma reflexão crítica sobre a classe média e a nova classe trabalhadora, ao analisar os dez anos de governo do Partido dos Trabalhadores. Da classe média afirma que, devido à sua posição no sistema social, “[...] tende a alimentar o imaginário da ordem e da segurança porque, em decorrência de sua fragmentação e de sua instabilidade, seu imaginário é povoado por um sonho e por um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo é tornar-se proletária” (CHAUÍ, 2013, p. 131).

Quanto à nova classe trabalhadora, Chauí afirma que pouco se sabe sobre ela. Salienta, no entanto, que é preciso considerar que o seu perfil:

[...] se constituiu no interior desse momento do capitalismo, marcado pela fragmentação e dispersão do trabalho produtivo, de terceirização, precariedade e informalidade do trabalho, percebido como prestação de serviço de indivíduos independentes que se relaciona com outros indivíduos independentes na esfera do mercado de bens e serviços, ela se torna propensa a aderir ao individualismo competitivo e agressivo difundido pela classe média. [...] E ela própria tende a acreditar que faz parte de uma nova classe média brasileira. Essa crença é reforçada por sua entrada no consumo de massa (CHAUÍ, 2013, p. 132).

Essas considerações, apesar de serem críticas, não se identificando com o discurso ideológico da “Nova classe média”, não problematizam a aderência do governo do Partido dos Trabalhadores ao que está posto, ou seja, não atingem a base da questão que é a ordem vigente do sistema capitalista.

Aqui faz-se necessário trazer uma discussão realizada por Marini (2012), Antunes (2009b) e Sotelo V. (2009a) a fim de ampliar a noção de classe trabalhadora no contexto final do século XX e início do XXI, problematizando-se o trabalho docente e a questão da produtividade ou não desse trabalho.

Marini referindo-se à classe operária, no momento atual do capitalismo, pondera que, além da dificuldade em defini-la, os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo devem ser analisados não como conceitos fechados em si mesmos, mas como:

⁵⁴Jesse Souza, professor titular de sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG; diretor do Centro de Estudos sobre desigualdade.

[...] conceitos historicamente determinados, referidos às atividades que contribuem a valorizar ou a tornar rentável o capital [...] a diversificação de atividades que o desenvolvimento capitalista vem induzindo, sobretudo nesta era de formidável avanço tecnológico e globalização, cria dificuldades para definir e quantificar a classe operária (MARINI, 2012, p. 130).

No intuito de contribuir para a compreensão do que seja a classe operária, Marin propõe dois passos para isso, quais sejam:

[...] recorrer à origem do papel que o trabalhador assalariado desempenha; [...] se esse papel corresponde a um desdobramento do processo de trabalho ou se corresponde a um desdobramento da função do capitalista [...] como direção, vigilância e coordenação. [...] considerar a posição que objetivamente ocupam os homens na reprodução material da sociedade. É necessário, além disso, considerar os fatores sociais e ideológicos que determinam sua consciência em relação ao papel que nela acreditam desempenhar (MARINI, 2012, p. 130-131).

Antunes (2009b), por sua vez, ao tratar da *Classe-que-vive-do-trabalho*, procura trazer para a atualidade quem, além do proletariado, faz parte da categoria classe trabalhadora. As mudanças atuais no mundo do trabalho levam-no a afirmar que:

[...] há uma crescente imbricação entre o trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje (ANTUNES, 2009b, p. 103).

Desta forma, além do proletariado industrial que produz a mais-valia, faz parte da classe trabalhadora todos os assalariados do setor de serviços, inclusive os que estão desempregados. Para o autor, são “todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salários [...]. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, trabalhadores terceirizados, [...] os trabalhadores assalariados da chamada 'economia informal' [...].” (ANTUNES, 2009b, p. 103, grifo do autor).

Corroborando com os posicionamentos de Antunes (2009b) e Marini (2012), Sotelo Valencia (2009a) amplia a concepção de classe proletariada, sem negar que a classe operária é o fundamento da classe proletária. Segundo o autor:

[...] a classe operária industrial constitui o núcleo duro não somente da classe trabalhadora em seu conjunto, mas que dela também fazem parte os trabalhadores que pertencem tanto aos ramos e setores da produção, quanto os das esferas da circulação do capital, ou seja, o proletariado em sua acepção ampla (SOTELO VALENCIA, 2009a, p. 8).

Por fim, ao analisar os autores que discutem sobre a classe proletária, Sotelo Valencia sintetiza que:

Há autores, para quem proletariado é sinônimo de classe dos trabalhadores assalariados, classe social dos vendedores da força de trabalho, que compõem a totalidade viva do trabalho, objeto de exploração, espoliação e expropriação do capital, e se inserem em uma multiplicidade de atividades que vão desde a produção, a circulação e, incluso, o consumo de mercadorias, até a administração pública. [...] De qualquer forma, estas denominações conceituais dão conta das mudanças operadas no último meio século, tanto na estrutura de classes do capitalismo mundial, como na estrutura particular da classe operária e, em geral, das classes exploradas e oprimidas da sociedade (proletariado ampliado pela incursão a suas fileiras, de grandes frações da população oprimida e explorada pelo capital e pelo Estado (SOTELO VALENCIA, 2009a, p. 9).

Marini e Antunes não se distanciam das discussões feitas anteriormente por Braverman (1981). Este autor ao tratar do trabalho produtivo e improdutivo afirma que tecnicamente ambos são distintos, “a despeito dessas distinções, as duas massas de trabalho não são absolutamente em flagrante contraste e não precisam ser contrapostas uma à outra [...] atualmente e diferentemente da situação nos dias de Marx, têm tudo em comum” (BRAVERMAN, 1981, p. 357).

Se para Marx, no contexto do capitalismo no final do século XIX, trabalho produtivo era aquele que gerava riqueza, criador de mais-valia, no estágio atual do desenvolvimento do capitalismo, com as mudanças ocorridas na reestruturação do mundo do trabalho, conforme salienta Sotelo Valencia, e em que pese a superexploração do trabalho, caracterizada pela “homogeneização dos processos tecnológicos, [...] inovações tecnológicas, flexibilidade do trabalho [...]” (SOTELO VALENCIA, 2009b, p. 59), faz-se necessário problematizar novamente o trabalho do professor da escola pública, a natureza e o valor desse trabalho.

Considerando a natureza e o valor do trabalho docente nesse contexto, se produtivo ou improdutivo, tem-se como hipótese que o trabalho do professor é produtivo, pois ocorre interesses por parte da gestão pública em se economizar às custas do professor, fortalecendo assim os cofres dos município e dos estados. Com isso, os recursos aumentam e os gestores públicos podem empreender em setores mais rentáveis, fortalecendo o capital.

A seguir, passar-se-á ao exame do Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB, referenciado no início deste capítulo, que trata da jornada de trabalho dos profissionais do magistério e seu salário na política dessa valorização, problematizando a questão da natureza e valor do trabalho docente.

1.4 O trabalho docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000

A política de valorização do magistério não é algo recente⁵⁵, vem se constituindo mediante um processo de lutas entre o Governo Federal e representantes de setores educacionais, como sindicatos, secretários de educação, dirigentes municipais de educação e professores.

Célio da Cunha⁵⁶ descreve sinteticamente, a partir de sua perspectiva, o processo de valorização dos professores, tendo como ponto inicial o Plano Decenal de Educação para Todos de 1994, ao tratar da temática “*Magistério: diretrizes de valorização e impasses*” durante sua participação no seminário em que se propôs a discutir as novas diretrizes para os planos de carreira dos profissionais do magistério da educação básica pública. Como se lê:

[...] a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, deflagrando em âmbito nacional amplo debate público⁵⁷ em torno de metas e estratégias de política educacional. O ponto culminante do Plano Decenal foi a assinatura na presidência da república, em outubro de 1994, do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação [...], com o aval das principais entidades envolvidas – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e o Ministério da Educação (CUNHA, 2009, p. 148).

A década de 2000 se apresentou profícua para o avanço dessa política, pois houve interesses tanto por parte do Governo Federal quanto da sociedade civil organizada na valorização do magistério por entenderem a sua relação com a qualidade da educação⁵⁸.

Tem-se, desta forma, uma série de ações implementadas no plano legal que levaram ao desenvolvimento de programas envolvendo a participação não só do governo,

⁵⁵Juçara Dutra Vieira situa a luta histórica do piso a partir de 1827 com a Lei da Educação, ao comentar a aprovação, por parte do Senado Federal, do projeto de lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério (VIEIRA, 2014).

⁵⁶O autor apresenta a análise durante sua participação no seminário proposto pela CNTE para a discussão do parecer n.º 09/2009 do CNE/CEB que, posteriormente, foi publicada no Caderno de Educação, n.º 21 (CNTE, 2009), objetivando subsidiar o trabalho de formulação/adequação dos planos de carreira nos estados e municípios – base de atuação da CNTE. Weber (2003) adentra na questão ao tratar da profissionalização docente como se verá no capítulo dois.

⁵⁷O amplo debate público em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos aludido por Célio Cunha precisa ser problematizado, pois esses debates têm-se constituído normalmente por uma participação restrita, somente com as representações das entidades escolhidas politicamente.

⁵⁸A qualidade da educação está dentre os seis princípios da Declaração de Dakar/Senegal (2000); a qualidade da educação pressupõe também a valorização docente (UNESCO, 2014).

mas, principalmente, da sociedade civil, como ficou explicito no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no artigo 1º: “O Plano de metas [...] é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a).

Destaca-se, no ordenamento legal, a Emenda Constitucional n.º53/2006 que, na alteração de seus artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição Federal (C.F. 1988), e 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), referendou a valorização do magistério mediante um piso salarial nacional e plano de carreira, dentre outras questões (BRASIL, 2006a).

Estas alterações na C.F. (1988) se desdobraram, por sua vez, no Decreto n.º 6.253/2007 (BRASIL, 2007c) sobre o FUNDEB, na Lei n.º11.738 (BRASIL, 2008b) que institui o piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, na Resolução n.º 02/2009 (BRASIL/CNE, 2009b) que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, no Decreto n.º 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, por fim, no próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008).

O Parecer n.º18/2012 do CNE/CEB será apreciado, neste conjunto de ações, com a finalidade de se conhecer e de se problematizar o processo de implementação da lei do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica.

Para isso, adentrar-se-á nesse parecer, compreendendo o lugar de onde fala a relatora, o contexto da sua elaboração, ao problematizar a categoria valor, conceito no qual a relatora se apoia para referendar a sua justificativa em relação ao piso salarial e a hora-atividade do profissional do magistério público da educação básica, tendo no bojo de sua justificativa as contribuições de Marx quanto ao trabalho, na sua forma concreta e abstrata, e de Isaak Illich Rubin⁵⁹ quanto à teoria do valor.

⁵⁹Economista soviético (1896-1937). Segundo Paula e Cerqueira (2013) Rubin contribuiu com o pensamento econômico marxista, obtendo reconhecimento na elaboração, em 1923, de *Ensaio sobre a teoria do valor em Marx*. Nesse livro, ainda segundo os autores, “lançou os fundamentos para uma releitura da teoria do valor em novas bases, livres do dogmatismo e do mecanicismo [...]” (PAULA; CERQUEIRA, 2013, p. 7). Por outro lado, Saad Filho (2011) ao desenvolver sua análise em torno do valor de Marx resenha, de forma crítica, duas interpretações desta teoria, uma por meio da abordagem denominada por ele como “trabalho incorporado” (marxismo tradicional e análises sraffianas) e, a outra, Teorias da Forma do Valor (ligadas a Rubin e a nova interpretação). Segundo Saad Filho, Rubin apesar das suas contribuições pouco acrescentou “à crítica do capital e do capitalismo” (2011, p. 51). Nesse sentido, Saad Filho apresenta que “[...] as limitações da tradição de Rubin devem-se basicamente à confusão entre produção capitalista com a produção mercantil simples [...]

O processo de elaboração do Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB⁶⁰ se constituiu no reexame do parecer anterior, Parecer n.º 09/2012 do CNE/CEB⁶¹. Desta forma, por tratar-se de um reexame do parecer anterior, ao serem ambos comparados, foram verificados ajustes feitos ao texto final, o que foi acrescentado ou suprimido no Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB.

Percebeu-se, assim, que a submissão do Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB aos setores envolvidos, para apreciação e avaliação, gerara disputas de interesses. Entravam em jogo as ideologias do CNE/CEB, da CNTE, do CONSED, da UNDIME, da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE/MEC), do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, em torno das concepções de educação, de gestão e de jornada de trabalho dos profissionais do magistério da educação básica pública.

Isto fica evidente no relato da parecerista,

Feita a leitura do Parecer, verificou-se que o texto, com a incorporação das contribuições advindas da reunião realizada em 21 de agosto de 2012, estava de acordo com as alterações propostas por todas as entidades presentes. Este Parecer expressa o riquíssimo debate ocorrido que, a partir das diferenças iniciais e pontuais, gerou um consenso em torno da aplicabilidade da composição da jornada de trabalho dos professores, prevista na Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL/CNE, 2012 b, p. 3).

Assim, esse parecer é um reexame do anterior, que na época havia sido aprovado em abril de 2012, passando por um processo de debates e contribuições de diferentes setores nos seis meses que se seguiram até a sua aprovação final, em outubro de 2012.

Durante esse período, o CNTE e o CONSED apresentaram, por escrito, as suas contribuições e propostas de mudanças na redação do parecer, além disso, o texto base ficou disponível por trinta dias no sítio do Conselho Nacional de Educação para possíveis contribuições da sociedade.

Entre os meses de agosto e setembro, foram promovidos três encontros abertos com a presença do CNTE, CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do MEC. Destaca-se aqui, a pressão realizada, no dia 05 de setembro, pela ação conjunta entre a CNTE e a CUT (Central Única dos Trabalhadores) para a VI Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, evento que contou com a presença de 10 mil trabalhadores na Esplanada dos Ministérios, em Brasília (CNTE, 2012).

presume incorretamente que a troca mercantil é o aspecto determinante do capitalismo, confunde a moeda com a substância do valor [...]” (SAAD FILHO, 2011, p. 52).

⁶⁰O Parecer n.º 18/2012 se encontra no anexo C

⁶¹O Parecer n.º 9/2012 se encontra no anexo B.

Na primeira reunião, com a presença de mais de trinta pessoas, além do conselho, foram apresentadas as propostas da CNTE e do CONSED; a UNDIME apresentou, de forma verbal, as suas proposições. Transcorridos treze dias, um novo encontro entre as partes interessadas se dá para o debate, com as alterações já incorporadas na redação do texto e a solicitação da retirada de sua respectiva resolução.

Após um mês, a plenária, com a presença de representantes da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), da CNTE, do CONSED, da UNDIME e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, aprovou o Parecer n.º18/2012 do CNE/CEB.

O Parecer n.º18/2012 do CNE/CEB não é o primeiro trabalho da relatora como parecerista do CNE/CEB, no contexto do piso nacional de professores e seus desdobramentos em pareceres e resoluções. Além desse, há mais três pareceres, que foram utilizados pela relatora para embasar a sua análise. São eles, o Parecer de n.º 9/2009⁶², do CNE/CEB, que trata da revisão da Resolução n.º 3/97 do CNE/CEB, fixando as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios (BRASIL/CNE, 2009b); o Parecer de n.º 9/2010⁶³, do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2010a) que aprecia a indicação CNE/CEB n.º3/2009, que propõe a elaboração de diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública (BRASIL/CNE, 2010) e, por último, o Parecer de n.º 9/2012 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2012 a).

Importante destacar quatro questões sobre o Parecer n.º 18/2012 (BRASIL/CNE, 2012b). A primeira é a de que esse parecer não seria novo, pois se propõe ao reexame do último parecer, o de n.º 9/2012 (BRASIL/CNE, 2012a), que trata da implantação da Lei n.º 11.738/2008, instituindo o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, com o seu respectivo projeto de resolução que dispõe sobre a implementação da lei.

A segunda, enquanto os outros dois pareceres do CNE/CEB, os de n.º 9/2009 e n.º 9/2010, foram aprovados com as suas respectivas resoluções, este, ao contrário, foi aprovado sem a sua resolução, a pedido da delegação do CONSED. Como descreve a parecerista:

⁶²Com a aprovação do parecer, fixaram-se as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, em conformidade com o artigo n.º 6 da Lei 11.738/2008 na Resolução n.º 02/2009 (BRASIL/CNE, 2009b).

⁶³Com a aprovação do parecer, fixaram-se as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública na Resolução n.º 05/2010 (BRASIL/CNE, 2010b).

A delegação do CONSED, por meio de sua presidente, [...] leu um documento que já havia sido analisado anteriormente. [...] a relatora declarou haver realizado mudanças no texto que iam ao encontro das propostas apresentadas pelo CONSED. [...] a presidente da UNDIME, declarou que sua entidade sentia-se totalmente contemplada pelas alterações propostas [...]. Frente a isto, a delegação do CONSED refletiu acerca das considerações feitas, propondo que o documento a ser examinado e votado em ocasião oportuna pelo Conselho Nacional de Educação se limitasse ao Parecer e não contivesse uma Resolução (BRASIL/CNE, 2012 b, p. 2).

A terceira questão, o Parecer n.º 18/2012 somente teve a sua homologação ministerial dez meses após ser aprovado, em agosto de 2013, conforme já anunciado no início do capítulo.

Importante destacar que em meio aos debates desse parecer, estavam em curso, entre outras coisas, o exame do processo da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN n.º 4167) da Lei 11.738/2008, encaminhado junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) pelos governadores dos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, e a preparação para a greve nacional, organizada pela CNTE e efetivada entre 23 a 25/04/2013, objetivando pressionar os gestores a respeitarem a lei do piso.

E, por fim, a quarta questão, o parecer teve embasamento teórico do materialismo histórico, com as contribuições não apenas de Marx, mas também de Isaak Illich Rubin, sendo que as concepções de Rubin também contribuíram para a análise do Parecer n.º 9/2010 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2010 a) que trata das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública e a aprova (BRASIL/CNE, 2010b).

Ao longo do Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB, foram acrescentados parágrafos, sendo os mais significativos o relato do processo de sua aprovação pelas entidades envolvidas; as explanações quanto aos dispositivos e medidas de colaboração entre os entes federados em relação à valorização dos profissionais da educação referente à remoção, aproveitamento, permuta ou cessão temporária e intercâmbio dos professores, além do princípio da legalidade; e a implementação da Lei n.º 11.738/2008 que trata da jornada de trabalho, hora-atividade do professor.

Outras mudanças foram pontuais, porém não tão simples, pois se referem a expressões ou palavras que foram suprimidas e, neste caso, tornam-se significativas para a análise. Não se examinarão as mudanças uma a uma, apenas aquelas que se aproximam com a discussão em torno do trabalho docente e da jornada de trabalho.

No Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB, destaca-se a expressão “interpretação equivocada”. Ela foi utilizada duas vezes, mas substituída por outra expressão no reexame do parecer.

A primeira vez em que a expressão aparece, está como “equivocada interpretação” no contexto do regime de colaboração e é usada da seguinte maneira:

[...] diversas iniciativas legislativas e normativas no âmbito do Estado, bem como iniciativas da sociedade civil organizada, buscam a superação de uma **equivocada interpretação** que confunde a autonomia administrativa de Estados e Municípios assegurados pelo pacto federativo (base da Constituição Federal) com soberania, fazendo com que os entes federados apliquem ou não determinados leis e programas federais de acordo com suas conveniências (BRASIL/CNE, 2012 a, p. 2, grifo nosso).

Os termos sublinhados foram substituídos na redação do Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB, como se pode ler:

[...] diversas iniciativas legislativas e normativas no âmbito do Estado, bem como iniciativas da sociedade civil organizada, buscam a garantia da autonomia administrativa de Estados e Municípios, reafirmando o pacto federativo, base da Constituição Federal (BRASIL/CNE, 2012b, p. 3).

Com a retirada de “equivocada interpretação” e “conveniência”, os representantes buscaram demonstrar sintonia, por parte dos estados e municípios, com a proposta do pacto federativo e com o princípio da legalidade que deveria permear as ações da administração pública.

Não por acaso, na sequência, ainda sobre o regime de colaboração, há o acréscimo de quase duas laudas, embasado pelo Parecer n.º 9/2009 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Nacionais para os novos Planos de Carreira do Magistério da Educação Pública, e pelo artigo 37 da Constituição Federal de 1988, que versa sobre a administração pública e a sua condução na “coisa” pública, enfatizando a lei do piso salarial e a necessidade de sua regulamentação.

Por outro lado, o termo “conveniência” também pode ser interpretado como uma questão unicamente financeira, como se verá adiante no parecer que trata da implementação da Lei n.º 11.738/2008, jornada de trabalho do professor.

Na segunda vez, a expressão “interpretação equivocada” aparece no Parecer n.º 9/2012 da seguinte forma:

Convém assinalar que, em alguns sistemas de ensino, faz-se uma **interpretação equivocada** da Lei n.º 11.738/2008, no que se refere à composição da jornada de trabalho. Esta interpretação, nitidamente, está mais calcada nas análises financeiras do resultado de sua aplicação do que propriamente da análise do texto jurídico normativo e, portanto, utilizando como critério para a composição da jornada de trabalho do professor a duração temporal de uma aula, de acordo com a organização curricular da escola e do sistema de ensino (BRASIL/CNE, 2012 a, p. 18, grifo nosso).

Na reescrita do parágrafo, no Parecer n.º 18/2012, a redação ficou assim:

Convém assinalar que, em alguns sistemas de ensino, faz-se uma interpretação diferenciada da Lei n.º 11.738/2008, no que se refere à composição da jornada de trabalho. Esta interpretação está calcada na preocupação com o aspecto orçamentário, com a eventual falta de professores e outras dificuldades. Tais aspectos também nos preocupam, tanto que, no Voto da Comissão, neste Parecer, tivemos o cuidado de prever a implementação paulatina da composição da jornada de trabalho prevista na Lei n.º 11.738/2008 nos casos dos entes federados que apresentam as dificuldades assinaladas. Isto é coerente com o que já foi aprovado por esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB n.º 2/2009 [...] (BRASIL/CNE, 2012 b, p. 22).

Pode-se verificar que a expressão “interpretação equivocada” foi substituída por uma “interpretação diferenciada”, alterando com isso, na sequência, o restante do parágrafo.

Mais adiante, sobre a implementação da lei do piso e a definição da hora-aula, dois parágrafos, presentes no Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB, foram retirados do Parecer n.º 18/2012.

Isto é muito sugestivo, pois no Parecer n.º 9/2012, a relatora denuncia a intenção dos gestores na redução de gastos com a educação, comprometendo a qualidade da educação pública. Na síntese da discussão sobre o fato de a hora-aula ser de 50 ou 40 minutos, a relatora se posiciona:

Vê-se, assim, que independente da organização de cada sistema de ensino, que pode definir a hora-aula em 50 minutos, 45 minutos, 40 minutos [...]. O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhe são consagrados pela LDB. Assim, não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores com duração da hora-aula em 50 ou 40 minutos desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus. [...] O raciocínio simplista [...] ao parecer do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tão citado por muitos gestores educacionais, não leva em conta que a hora-aula precisa ter uma unidade de tempo menor do que a hora porque, senão, fatalmente, haveria menos disciplinas lecionadas a cada ano.

Este modo de pensar apresenta mais serventia à lógica da diminuição de gastos estatais com educação do que à lógica da promoção de uma educação de qualidade para as classes menos favorecidas, que é quem se utiliza, com maior preponderância, da educação pública em nosso país (BRASIL/CNE, 2012 a, p.19).

No Parecer n.º 18/2012, por sua vez, com a supressão dos dois parágrafos finais, a redação se estruturou da seguinte forma:

Vê-se, assim, que independente da organização de cada sistema de ensino, que pode definir a hora-aula em 50 minutos, 45 minutos, 40 minutos [...]. O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhe são consagrados pela LDB (BRASIL/CNE, 2012b, p. 23).

As mudanças de termos, expressões e a supressão dos parágrafos citados, nos dois pareceres, sugerem não apenas a tentativa de se amenizar a relação conflituosa entre professores, estados e municípios em relação ao não pagamento do piso salarial dos professores, mas também apontam aos interessados diretos (os professores) que é necessário se ter paciência. Segundo esta lógica, estados e municípios têm “boa vontade” em valorizar seus professores e buscam a qualidade da educação, a dificuldade estaria em pagar o piso de imediato, devido à questão orçamentária, por isso a previsão da “implementação paulatina da composição da jornada de trabalho”.

Nesse viés, infere-se que uma das razões pelas quais não havia sido aprovado o projeto de resolução, anexo ao Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB, foi o fato de se exigir a aplicação imediata do piso salarial, conforme dispõe o artigo dois, do projeto de resolução:

A aplicação da referida lei compreende, **de imediato**, o pagamento ao magistério do piso salarial profissional nacional; a limitação de, no máximo, 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho docente para atividades de interação com os educandos, devendo o 1/3 (um terço) restante, no mínimo, destinar-se a atividades extraclasse; e criação ou adequação dos planos de carreira dos profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL/CNE, 2012 a, p. 27, grifo nosso).

Com o reexame do Parecer n.º 09/2012 do CNE/CEB pelas partes envolvidas, fez-se uma “varredura” no documento para que todos se sentissem contemplados; apesar do consenso para a sua aprovação, o processo não deixou de dar visibilidade aos conflitos e interesses em disputa.

Isto ficou visível ao se consultar o documento encaminhado ao STF, da parte da presidência do Senado Federal, em 19 de agosto de 2009, referente às informações elaboradas pela Advocacia do Senado destinadas a instruir a Ação Direta da Inconstitucionalidade n.º 4.167⁶⁴, elaborada no ano anterior, em 2008 (SENADO FEDERAL, 2008).

O processo elaborado pela Advocacia do Senado argumenta em favor da constitucionalidade do piso salarial e da jornada de trabalho afirmando que ambos caminham juntos, uma vez que estabelecer um piso salarial sem determinar a jornada máxima de trabalho “permitiria, na regulamentação local, a criação de requisitos ou critérios tais, como a inclusão de horas extras, cumprimento de jornada noturna [...] e outros mecanismos que, na prática, reduziriam o piso fixado pela lei federal” (SENADO FEDERAL, 2008, p. 5).

Quanto à composição de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, dentro da jornada de trabalho, conforme o artigo 2º da Lei n.º 11.738/2008, os elaboradores do processo afirmam que, sem este dispositivo, a regulamentação local exigiria dos professores as 40 horas em sala de aula, acrescentando outras tantas para cumprirem atividades extraclasse. Desta forma, assim se posicionam: “o que, de forma direta, exacerbaria a jornada de trabalho e, de forma indireta ou transversa, reduziria o piso salarial, burlando a lei e o desiderato constitucional” (SENADO FEDERAL, 2008, p. 6).

Quanto ao orçamento, questão posta pelos estados para não cumprirem a lei do piso, a Advocacia do Senado assevera quanto à finalidade do FUNDEB e outras fontes constitucionais de financiamento, conforme o artigo 212 da C.F de 1988. Problematicam ainda a questão afirmando:

Espera-se que não seja a intenção de priorizar os recursos do FUNDEB para a construção de monumentos de duvidosa utilidade, edifícios de salas esvaziadas a que se chamariam de escolas em detrimento, não só do reconhecimento aos profissionais que ali lecionam, mas da própria qualidade de ensino (SENADO FEDERAL, 2008, p. 9-10).

O posicionamento da Advocacia do Senado aponta para os conflitos entre os governos federal, estadual, municipal e sindicatos no que tange à questão do piso salarial do magistério e a sua implementação.

Por outro lado, sinaliza que o termo “conveniência”, utilizado primeiramente pela relatora no Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB, tratando-se da confusão entre autonomia

⁶⁴Pode ser verificada no Anexo D.

administrativa e autonomia dos entes federados, no que se refere à aplicação ou não de determinadas leis e programas, deu-se de forma proposital.

Infere-se que seu intuito tenha sido o de denunciar práticas utilizadas por estados que queiram “economizar”, ao não pagarem o piso nacional aos professores, seja por inteiro ou em parte como tem ocorrido, para que os cofres públicos tenham recursos suficientes para investimentos em setores mais lucrativos. Não estaria aí uma das razões para a relutância da CONSED em aprovar o reexame do parecer e insistir nas mudanças que já havia proposto, conforme se leu anteriormente?

Outro ponto crítico se apresenta no item que trata da composição adequada da jornada de trabalho. Ao mesmo tempo em que o parecer defende a importância da fração de 1/3 para as atividades extraclasse, deixa a questão em aberto, ao gosto da vontade política dos gestores.

O Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB explicita o que cada professor deve cumprir durante a semana de trabalho, ou seja, são atividades de interação com educandos e atividades extraclasse. As atividades extraclasse são assim descritas:

As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDB sobre a necessidade da jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente. A previsão de que, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada docente deve ser destinado às atividades extraclasse, tal como estipulada no § 4º do art. 2º da Lei n.º 11.738/2008, contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento e consolidação do princípio da valorização do magistério (BRASIL/CNE, 2012 b, p. 26-27).

Mais adiante, o parecer detalha o que se concebe por atividades extraclasse, uma vez que foram substituídos o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o Horário de Trabalho Pedagógico, em Local de Livre Escolha (HTPLE), presentes no Parecer n.º 9/2012 do CNE/CEB, por atividades extraclasse. Nos dois pareceres, as atividades extraclasse compreendem atividades de estudo, planejamento e avaliação, esclarecendo o que cabe a cada uma delas.

Na sequência ainda do parecer, a relatora defende a importância do espaço na jornada de trabalho do professor para que este realize, na escola, a sua formação continuada, evitando, assim, o desgaste físico e financeiro ao se responsabilizar individualmente por sua atualização.

Porém, toda esta argumentação se fragiliza, pois logo em seguida, o parecer traz o seguinte:

É de bom tom, embora não obrigatório, que os sistemas de ensino considerem inserir na fração da jornada destinada às atividades extraclasse período destinado aos professores que se constitua em um espaço no qual toda a equipe de professores possa debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e para a qualidade do ensino e, muito importante, seja dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL/CNE, 2012b, p. 27, grifo nosso).

O destaque fica para a expressão “é de bom tom, porém não obrigatório”. Ao se utilizar dessa expressão fica claro que dependerá da vontade política tanto dos gestores municipais e estaduais quanto daqueles que trabalham na escola, os profissionais da educação, para que este espaço do trabalho extraclasse se viabilize.

Importante ainda é que este espaço está voltado para o coletivo, “toda a equipe de professores” para estudar, elaborar e concretizar o projeto político pedagógico da escola. Para que este espaço se materialize será preciso fazer enfrentamentos.

Mesmo que os professores compreendam a importância do projeto político pedagógico e queiram discuti-lo, muitos não lutam por este espaço⁶⁵, esperando que ele seja dado pelos gestores, esquecendo-se de que os espaços não são dados, mas são conquistados mediante lutas e reivindicações. Por outro lado, percebe-se que muitos gestores não dão voz e nem vez aos professores, pois, por não trabalharem numa perspectiva democrática, apenas informam aos professores as decisões e encaminhamentos dados pela secretaria municipal/estadual de educação.

Os gestores municipais e estaduais, por sua vez, têm sido relutantes quanto à questão das horas extraclasse e do piso salarial. Esta realidade continua sendo denunciada pela CNTE, ao fazer um balanço dos seis anos de vigência do piso salarial e das dificuldades ainda enfrentadas. Afirma assim a nota:

A Lei do Piso (nº 11.738) está prestes a completar seis anos de vigência, e ainda hoje muitos gestores públicos tentam boicotá-la ou burlá-la a todo custo. Primeiro foi a ação dos governadores de tentar declará-la

⁶⁵Estas realidades têm sido observadas tanto no acompanhamento das alunas no estágio supervisionado curricular obrigatório no município de Jataí/GO, conforme mencionado na introdução deste trabalho, como também no desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão realizado pelo Grupo de Pesquisa Estado, Democracia, Educação (GPEDE) na discussão do projeto político pedagógico nas escolas no Triângulo Mineiro, uma Escola Estadual na cidade de Araguari (MG) e uma Instituição Municipal de Educação Infantil na cidade de Uberlândia (MG).

inconstitucional, fato que a CNTE conseguiu barrar no Supremo Tribunal Federal - não obstante outra ADIn (nº 4.848, que visa eliminar o critério de reajuste do piso) aguardar julgamento de mérito no STF. Mas pior tem sido o sistemático descumprimento da norma legal por inúmeras prefeituras e governos estaduais, que não pagam o piso vinculado aos planos de carreira e/ou descumprem o limite da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse dos/as professores/as (1/3 no mínimo) (CNTE, 2014).

Considerando-se aqui o que foi dito acima a respeito da não observância das horas relativas às atividades extraclasse, vê-se que, se para a CNTE é descumprimento da lei, para os dirigentes municipais e/ou estaduais é uma questão de opção, vontade política, pois não é obrigatório! A não obrigatoriedade em se cumprir a fração de um terço (1/3) da jornada de trabalho para as atividades extraclasse encobre a exploração e a intensificação do trabalho do professor. Demonstra o não cumprimento da jornada de trabalho - 2/3 para a interação com os alunos e 1/3 para as atividades extraclasse - e aponta para o que a Advocacia do Senado já denunciava em seu parecer anteriormente apresentado. Ou seja, sem o dispositivo da fração, a regulamentação local teria como se utilizar disso para exigir que os professores permaneçam 40 horas em sala de aula, desconsiderando as demais horas realizadas com as atividades extraclasse.

Sobre a questão da intensificação do trabalho docente, cabem aqui as contribuições de Oliveira e Vieira (2012b), ao tratarem das condições de trabalho docente, em específico sobre a jornada de trabalho. As autoras afirmam que a intensificação do trabalho docente ocorre sob dois aspectos, pela extensão da jornada diária e pela redução de intervalos de descanso do professor, conforme explicitam:

A ampliação da jornada de trabalho pode ser analisada como um elemento que resulta na intensificação do trabalho, seja por meio da extensão da jornada diária, seja pela redução das porosidades na jornada de trabalho. Trata-se de um aumento das horas e da carga de trabalho sem qualquer remuneração. A porosidade na jornada de trabalho é um conceito típico do fordismo, sendo considerada como buracos contidos na jornada de trabalho que se referem aos momentos em que o trabalhador vai ao sanitário, os tempos de conversa com um colega nos corredores, o tempo de descanso, etc (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 167).

Desta forma, as autoras analisando os dados levantados pela pesquisa *survey* com docentes⁶⁶, apontam que entre os professores pesquisados “metade dos entrevistados afirmam

⁶⁶Este *survey* foi realizado em sete estados brasileiros, sendo eles: Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás. Entre os meses de setembro e novembro de 2009 foram entrevistados 664.985.280 docentes, em 34.556 unidades de educação básica das redes públicas e conveniada, nos três níveis de ensino, mediante o método de amostragem probalística. A pesquisa foi desenvolvida por

não ter, em sua carga horária semanal de trabalho na unidade educacional, tempo remunerado destinado às atividades extraclasse [...]” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 168).

Ainda de acordo com as autoras, conforme o tipo de vínculo dos professores entrevistados seja estatutário, carteira assinada, temporário, substituto ou designado, os dados mostraram que não há remuneração pelas atividades extraclasse para 47,8% de estatutários, 56,1% para os que têm carteira assinada e 52,4% entre os temporários, substitutos ou designados.

Se por um lado o Parecer n.º 18/2012 CNE/CEB apresentou as disputas entre cada um dos setores que ali participaram na elaboração da aplicabilidade da lei, que trata da jornada de trabalho e hora-atividade do professor, por outro, apresentou um consenso em torno das questões conceituais que permearam o documento. Mais especificamente, a compreensão sobre o trabalho educativo e o trabalho do professor não sofreu mudanças em sua redação.

O parecer situa o trabalho do professor na dimensão da ação educativa como um direito social, que forma pessoas e não objetos. Portanto, o trabalho docente tem uma função social. Deve-se, a partir daí, pensar numa educação de qualidade, que passa, inclusive, pela valorização do professor, dando a dimensão adequada à lei do piso.

Ao tratar da valorização do trabalho, a partir do papel social que o professor desempenha, o parecer avança para a questão trabalhista e afirma que “sobre a questão da valorização do trabalho do professor devemos levar em conta que se trata, antes de tudo, de relações de trabalho” (BRASIL/CNE, 2012b, p. 10).

O parecer, em duas laudas, apoia-se em Marx, ao discorrer sobre o processo de trabalho para a humanização do homem e as mudanças ocorridas dentro do sistema capitalista de produção, e em Rubin, apontando para o valor do trabalho dentro da economia social. Afirma que o capitalismo nega a condição de sujeito histórico e social ao homem, afetando, inclusive, o processo educacional e o trabalho do professor.

Problematiza-se aqui o uso das contribuições de Marx e Rubin. A problemática do valor do trabalho é tratada na superficialidade pela parecerista, não se sabendo ao certo para que a referência aos autores.

O consenso em torno dos conceitos pode levar, a princípio, ao entendimento de que todos compartilham do mesmo ideário marxista. Mas será que seria isso mesmo? Que outras leituras se poderia fazer deste consenso?

Algumas inferências quanto ao campo teórico utilizado e ao consenso em torno dele podem ser levantadas. Em relação à primeira, por uma questão pragmática, a preocupação reside não na discussão teórica, mas em como implementar a lei do piso e viabilizar a composição da jornada de trabalho, uma vez que isso afetará diretamente a gestão dos municípios, dos estados e das próprias escolas. Desta forma, não há interesse em se discutir no campo da teoria e parte-se para um consenso.

A segunda, como os envolvidos não têm interesses em romper com a estrutura econômica estabelecida e nem fazer críticas diretas ao capitalismo, usam, como se fosse perfumaria, a teoria marxista, mas não a adotam.

As inferências podem ter sentido, uma vez que existem críticas, mais ou menos, contundentes ao Governo Federal quanto ao seu alinhamento ao neoliberalismo e à política desenvolvimentista dentro da política macroeconômica, e as suas repercussões no campo educacional, apontando para hibridismos e ambiguidades.

A continuidade dada pelo Governo Federal às propostas da política macroeconômica neoliberal, iniciada no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é discutida por diferentes autores, a partir da área de atuação de cada um deles.

Apresentam, assim, quatro perspectivas, possibilitando uma visão abrangente e significativa da discussão. São elas, na área da política econômica (MORAIS; SAAD FILHO, 2011); do sindicato do Partido dos Trabalhadores (POMAR, 2013); do campo acadêmico (SINGER, 2009) e educacional (FRIGOTTO, 2010).

Moraes e Saad Filho (2011) alertam que, apesar dos avanços em alguns setores sociais, o governo não rompeu com a política neoliberal, mas “hibridizou” políticas macroeconômicas neoliberais com políticas contrastantes de desenvolvimento e equidade via ativismo estatal” (MORAIS; SAAD FILHO, 2011, p. 523, grifo dos autores).

Neste viés do ativismo estatal, os autores discutem a proposta neodesenvolvimentista⁶⁷ da política econômica do governo, apontando para o protagonismo do Estado, denominado como “Estado forte” e esclarecem:

[...] um Estado forte, entendido como aquele capaz de regular o mercado de modo a garantir uma estabilidade macroeconômica mais abrangente que a estabilidade monetária, e que, ao mesmo tempo, fortaleça esse mercado como principal produtor de riqueza. A construção desse Estado forte tem

⁶⁷Moraes e Saad Filho esclarecem que o termo neodesenvolvimentismo ou novo-desenvolvimentismo foi introduzido por Bresser-Pereira, significando “um conjunto de políticas econômicas alternativas às políticas neoliberais (especialmente pós-Consenso de Washington)” (2011, p. 509).

como precondição um desenvolvimento com equidade social (MORAIS; SAAD FILHO, 2011, p. 525).

É importante destacar essa concepção de “Estado forte”, uma vez que auxiliará na compreensão da argumentação que Pochmann (2011) faz ao tratar do “*Trabalho no Brasil pós-neoliberal*”, no contexto da *sociedade e economia do* conhecimento, como se verá adiante.

Como uma possível justificativa para a continuidade da política neoliberal, os autores acima se aliam àqueles que defendem ser “fruto de uma situação contingente de correlação de forças políticas, que impunha o abandono das propostas petistas de administração do Estado professadas antes das eleições” (MORAIS; SAAD FILHO, 2011, p. 511).

Pomar (2013), por sua vez, situa suas críticas ao governo pelo não rompimento com a herança neoliberal e por não conseguir as reformas estruturais para superar o desenvolvimentismo conservador. Sobre as reformas estruturais, ele afirma serem “[...] aquelas ações que afetam, atingem desfazem o poder econômico, político e ideológico do empresariado capitalista [...]” (POMAR, 2013, p. 4). Mas avalia que, apesar de ser um governo de centro-esquerda, em seu interior tem feito um esforço para superar a herança neoliberal.

Singer⁶⁸, ao analisar as raízes sociais e ideológicas do lulismo⁶⁹, justifica as ações necessárias do governo para impedir uma reação do capital, dificultando as mudanças propostas. Afirma “a continuidade do governo Lula com o governo FHC na política macroeconômica [...] foi uma decisão política e ideológica” (SINGER, 2009, p. 96).

Nesse sentido, a ideologia à qual o autor se refere está pautada em unir elementos da direita e da esquerda, ou seja, “ao executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem, confeccionou nova via ideológica, com a união de bandeiras que não pareciam combinar” (SINGER, 2009, p. 96).

Essa política ideológica teve “[...] a finalidade de impedir que uma reação do capital, voltada para criar dificuldades à mudança, provocasse instabilidade econômica e atingisse os excluídos das relações econômicas formais” (SINGER, 2009, p. 97).

⁶⁸Professor do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo e nos primeiros quatro anos do governo do PT foi seu porta-voz.

⁶⁹Segundo Singer é um fenômeno que agrega aspectos da direita e da esquerda, considerando que a representa uma fração de classe majoritária tem “a expectativa de um Estado suficientemente forte para diminuir a desigualdade, mas sem ameaçar a ordem estabelecida” (SINGER, 2009, p. 84).

Ainda segundo o autor, o governo ao proferir um discurso conservador, distanciou-se de seu partido, mas, em contrapartida, aproximava-se ideologicamente dos mais pobres.

Avaliando a política social e econômica do Governo Federal na última década, Frigotto (2010), apesar de reconhecer avanços realizados, afirma que as propostas não romperam com as estruturas do capital sustentadas na desigualdade, como se pode ler:

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que as mesmas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes. [...] ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (FRIGOTTO, 2010, p. 8).

Diante disso, o autor, ao problematizar a forma de condução das políticas assumidas pelo governo, mantendo sua aliança com o capital, afirma que se inviabilizou um projeto de sociedade diferenciado e, conseqüentemente, um projeto educacional voltado para a emancipação humana, conforme o que se pode ler:

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante [...], o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2010, p. 9).

Por outro lado, a escolha política, combinando bandeiras contraditórias, implementadas pelo governo Lula, pode ser compreendida como uma política de consenso⁷⁰, que, segundo Apple (2002), é uma das formas da qual o Estado se utiliza para manter sua legitimidade dentro dos conflitos de interesse de classes e frações de classe. Esta metodologia pode ser compreendida observando-se a composição, a influência e atuação do Conselho de

⁷⁰ Mészáros (2004) analisa o consenso político em seu texto *Política e Ideologia*, tomando como exemplo o governo do Partido Trabalhista inglês. Diante da afirmação do primeiro-ministro, Harold Wilson, de ser o Partido Trabalhista, por quase 10 anos, “partido natural do governo”; Mészáros confirma tal afirmativa, de modo irônico, “E tinha razão. Dificilmente o capital encontraria um arranjo mais conveniente do que aquele em que o partido das massas do trabalho industrial estava no governo enquanto o próprio capital permanecia mais entrincheirado que nunca, no poder” (MÉSZARÓS, 2004, p. 143).

Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), conhecido por Conselhão. Nele se encontram diferentes atores, sob diferentes matizes ideológicos, seja do campo liberal, da social democracia ou do socialismo.

Pomar (2013), por sua vez, refere-se ao governo de Lula como um governo de coalizão política e social, “politicamente, uma coalizão com partidos de esquerda, centro e direita. Socialmente, uma coalizão entre setores da classe trabalhadora e setores do capital” (POMAR, 2013, p. 2).

Diante do exposto, é perceptível que o Parecer n.º 18/2012 CNE/CEB traga ambiguidades nos seus discursos sobre a valorização do trabalho docente, mais especificamente, entre o dito e o efetivamente realizado.

Por mais que o discurso defenda uma educação emancipatória e a valorização do professor, ao afirmar que o trabalho docente na escola pública não produz mais-valia, portanto é improdutivo; que a função social do trabalho do professor é formar cidadãos e não mercadorias; e reconhecer que o trabalho do professor é afetado pelo modo de produção capitalista; não houve, efetivamente, ações no cumprimento da jornada de trabalho e horatividade. Isso ficou visível tanto na não homologação da resolução que deveria seguir o Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB, rejeitado a pedido da CONSED, quanto diante das dificuldades denunciadas pela CNTE.

As denúncias consistem na não implementação do piso salarial por parte dos municípios e estados e pela manobra da Comissão de Finanças e Tributação do governo rebaixando o índice de reajuste do piso, conforme nota: “Comissão de Finanças e Tributação (CFT) da Câmara dos Deputados aprovou, no último dia 23 de novembro, parecer do dep. José Guimarães (PT-CE), que estabelece o INPC/IBGE como único índice de reajuste anual do PSPN” (CNTE, 2011).

Essa manobra da CFT, denunciada pela CNTE, aliada às ações de alinhamento do Governo Federal ao Capital, conforme visto anteriormente, mostra a feição capitalista do Estado.

O Estado capitalista não é uma novidade, pois já como Estado de Bem-Estar Social, ou Keynesiano⁷¹, ao assumir o papel de interventor na economia, também passou a ser produtor de serviços e mercadorias, conforme analisa Frigotto (1984). O autor, problematizando a teoria do capital humano em “*A produtividade da escola improdutiva*”, trata da questão do Estado interventor e seu papel capitalista ao investir em setores mais

⁷¹No capítulo terceiro se avançará nessa questão.

lucrativos em detrimento das áreas sociais, e desmitifica a ideia de mediador do “bem comum”, como se lê:

Desfaz-se cada vez mais a ambiguidade que o Estado mantinha no interior de um capitalismo concorrencial da imagem de um Estado-instrumento e mediador do ‘bem comum’, e revela-se mais nitidamente seu caráter explorador. [...] Na medida em que o Estado se torna ele próprio um capitalista, gerindo empresas lucrativas ou associando-se às grandes firmas multinacionais, ou servindo de sustentação de realização do valor produzido nestas, ou seja, na medida em que o próprio Estado entra na lógica da centralização⁷², passa a utilizar o ‘tesouro público’, a tributação, para financiar esta centralização. Entende-se por aí que os investimentos dos recursos públicos irão ter uma destinação cada vez mais particular – garantir a centralização. Drena-se, desta forma, os recursos das áreas sócias – saúde, educação, moradia, ou as arrecadações de PIS, FGTS, e impostos para os setores produtivos, ou investe-se nestes setores, em programas cuja aderência ou cuja mediação com a produção seja mais imediata (FRIGOTTO, 1984, p. 118, grifo do autor).

Aparentemente, a feição capitalista do Estado não é reconhecida pelos setores que aprovaram o Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB. Infere-se daí que percebam o Estado não apenas por sua função clássica⁷³, mas, principalmente, como um Estado forte que, aliado ao mercado, coordena a economia promovendo o desenvolvimento, visão compartilhada por alguns representantes no Governo Federal, como Pochmann (2011), por exemplo.

Nessa lógica do Estado forte, as contribuições de Marconi (2001) são relevantes, uma vez que o autor analisa a formação dos salários nos setores público e privado, nessa perspectiva de Estado⁷⁴. Afirma Marconi:

[...] mesmo atuando conjuntamente com o setor privado, o Estado possui objetivos claramente distintos. Enquanto o primeiro visa acumulação, este último busca, do ponto de vista econômico, melhorar a distribuição da renda, garantir o acesso universal a direitos sociais básicos, regular mercados, intermediar interesses, articular setores produtivos, estimular o crescimento econômico estável. Para tal o Estado deve legislar, tributar, consumir em sua operação uma parte dos recursos arrecadados, realizar transferências e investir nos setores considerados prioritários pela sociedade. É a partir desses objetivos e dessa lógica de funcionamento que vai ser definida a

⁷²Segundo Frigotto, a centralização resulta da acumulação e da concentração do capital. Enquanto a acumulação “deriva dos métodos de expropriação da mais-valia, [...] a concentração do capital resulta [...] do processo de acumulação, determinada pela própria concorrência intercapitalista [...]. a centralização [...] define-se pela apropriação de capitalistas por capitalistas – a transformação de muitos capitais pequenos em alguns poucos grandes” (FRIGOTTO, 1984, p. 85-86).

⁷³A função clássica se caracterizaria pela manutenção da ordem interna e externa, a manutenção de contratos e da propriedade privada, além de funções sociais, como justiça e igualdade, e econômica de redistribuição (MARCONI, 2001).

⁷⁴As análises de Marconi (2001) devem ser interpretadas na lógica da NGP, uma vez que o pesquisador, nesse seu trabalho, foi orientado por Bresser-Pereira.

dinâmica de formação dos salários no setor público (MARCONI, 2001, p. 60-61).

O ideário de Estado forte aliado ao desenvolvimento sustentável na *sociedade e economia do conhecimento* embaça a feição capitalista do Estado. O próprio discurso da sociedade sobre a economia do conhecimento dissimula o modo de produção capitalista e a luta de classes.

Retomando-se a questão da natureza e valor do trabalho do professor, os indicativos apontam para a compreensão de que o trabalho produtivo e improdutivo se imbrica, os interesses do capital veem a educação como uma grande fonte de lucros. A lucratividade ocorre mediante a presença das tecnologias educacionais, como o livro didático, os apostilamentos, os recursos disponibilizados pela TIC, a merenda escolar, por exemplo, nas quais estão incorporadas o trabalho produtivo, a mais valia.

Quanto ao trabalho docente, defende-se que ele é produtivo sim, considerando o contexto da reestruturação do mundo do trabalho e a feição do Estado forte, capitalista, inserido no movimento de autovalorização do capital, mediante a acumulação, a concentração e centralização do capital.

Em sentido contrário, da parte do Governo Federal existe o discurso positivo das suas ações em prol da política de valorização do magistério. Em seu relatório, avaliando a gestão de 2003 a 2010 na área da educação, verifica-se como o governo assumiu os compromissos e as ações implementadas, conforme afirma o relatório: “A valorização do magistério também foi compromisso de grande relevância, viabilizado por meio da formação de professores, inicial e continuada, e da regulamentação do piso salarial” (BALANÇO, 2013, p. 5).

Outra visão, também positiva da atuação do Governo Federal, é compartilhada por pesquisadores na área das políticas educacionais com forte representação no meio da comunidade acadêmica, como Gentili e Oliveira (2013) que apontam como conquistas a importância da instituição do PSPN e, por conseguinte, o fortalecimento da carreira profissional, além do próprio PDE. Como se pode ler:

[...] os docentes de educação básica no Brasil obtiveram uma importante conquista: a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei n.º 11. 738/2008. [...] ainda que em patamares muito baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios

existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Como é possível o reconhecimento profissional dos professores e a sua valorização, enquanto papel social, se na materialidade, nas condições objetivas, eles ainda não recebem conforme o que a lei estabelece?

Da mesma forma, pode-se problematizar a educação que não conseguiu superar o seu viés reprodutivista e mercantilista, conforme denuncia de Frigotto (2010), mas não criticada por Gentili e Oliveira (2013). Pois estes autores avaliam positivamente os avanços na última década, realizados pelo Governo dos Trabalhadores, na área da educação pública. Assim se posicionam:

A década passada será reconhecida como uma das mais produtivas e democráticas na história da educação brasileira. Para além das medidas, dos programas e das ações de governo, as gestões dos presidentes Lula e Dilma têm contribuído para colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonegado, discriminado ou alienado da vontade popular. [...] um dos méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública [...]. Há ainda um enorme caminho por percorrer na construção de uma educação pública de qualidade para todos [...] sem dúvida nenhuma, avançamos um longo trecho (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 263).

A ambiguidade no discurso governamental e na própria legislação dissimula o discurso do capital e suas consequências, ou seja, a exploração do trabalhador e a sua alienação, incluindo aí o professor. A identificação do trabalhador com o discurso da “Nova classe média” camufla a concepção da classe-que-vive-do-trabalho, como se a luta de classes passasse a não existir.

Ainda no contexto da política de valorização do magistério do Governo Federal, merece destaque o discurso de Pochmann⁷⁵ (2011) sobre “*O trabalho no Brasil pós-neoliberal*”, em que ao tratar da empregabilidade no Brasil aponta para a *economia do conhecimento*. Os estudos deste autor estão, assim, pautados no trabalho imaterial⁷⁶.

Pochmann, em sua argumentação, afirma que na “sociedade pós-industrial com mais de 70% das ocupações envolvidas em atividades de serviço, a produtividade que mais

⁷⁵ Além de professor do Instituto de Economia da Unicamp, está como presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão vinculado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, foi consultor de organismos internacionais: UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNICEF e CEPAL.

⁷⁶ O autor faz referência ao trabalho imaterial de forma genérica, não traz o conceito. Apresenta o trabalho imaterial como “capital virtual” (2011, p. 67), em que tecnologia, as informações e o conhecimento são elementos fundamentais para gerar riqueza.

crece é aquela que decorre do trabalho imaterial” (2011, p. 14). Defende que, para o desenvolvimento sustentável, é preciso investir na educação para toda a vida, considerar outros espaços de trabalho, quebrando a rigidez fordista, em função das tecnologias informacionais, fortalecer o empreendedorismo e potencializar, sob novas bases e regras, a ação estatal, pública, privada e cooperativada.

Pochmann se utiliza da expressão *economia do conhecimento* para situar o avanço da sociedade⁷⁷ de serviços apoiada no trabalho imaterial e, ao mesmo tempo, a necessidade da qualificação da mão de obra, como afirma: “A qualificação da mão de obra em bases nacionais pode ser acompanhada simultaneamente pela atração de ocupações de maior qualidade e remuneração nos países com maior desenvolvimento da economia do conhecimento” (POCHMANN, 2011, p. 49).

O autor também propala o ideário defendido pela UNESCO que considera a educação um fator decisivo para o crescimento econômico sustentável⁷⁸ e de competitividade internacional. Desta forma, Pochmann compreende que a educação deva dar um salto, ser considerada para toda a vida e que se deva investir na formação profissional, incorporando outros atores sociais, além do Estado. Pode-se depreender com isso que o autor defenda as parcerias público-privadas na educação.

Quanto ao Estado⁷⁹, o autor defende que este deva ter um papel estratégico no sentido de reformular, coordenar e monitorar ações e programas. Pochmann, como integrante de um órgão governamental, fala desse lugar e incorpora e propala as ideias e discursos ali situados. Neste sentido, seu discurso se aproxima da política macroeconômica híbrida, já referenciada, na qual é forte a presença do Estado.

O IPEA compõe o comitê técnico que, em conjunto com outros órgãos⁸⁰, fornecem dados e análises para o Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)⁸¹. Subsidiado por tais dados o Observatório pode elaborar análises e recomendações sobre as políticas públicas e sua execução.

⁷⁷Para Pochmann, atualmente se vive numa transição entre a atual sociedade urbano-industrial para a pós-industrial, isso devido à importância do trabalho imaterial.

⁷⁸Tal conceito baseia-se em três esferas: meio ambiente, sociedade (cultura) e economia. Foi definido em documento elaborado a partir da resolução da assembleia das Nações Unidas, promovida pela UNESCO, aclamando o decênio da educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014 (UNESCO, 2006).

⁷⁹Esta concepção de Estado pode ser percebida ao se acompanhar os Relatórios de Avaliação plurianual do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão/ Secretaria de Planejamento e Investimentos estratégicos do Governo Federal, caderno Educação, por exemplo, entre os anos de 2003-2010. Mais significativo é o relatório elaborado pelo IPEA que trata da presença do Estado no Brasil (MATIJASCIC, 2009).

⁸⁰IBGE, DIEESE e Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES).

⁸¹Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social- criado pela Lei 10.683/2003 (BRASIL, 2003). A esse conselho “compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas, diretrizes específicas,

O que tudo isso quer dizer? Aproximando-se a reportagem do Jornal Folha de São Paulo (TAKAHASHI, 07/11/2011, C3) com o discurso de Pochmann (2011), pode ser interpretada de duas formas a reportagem:

Primeiro, a matéria jornalística “*10% dos professores no país fazem 'bico'*”, ao divulgar a pesquisa, traz no discurso implícito a necessidade do professor diversificar a sua fonte de renda. Aqui, abrem-se ainda duas possibilidades. Ou o professor amplia a sua renda porque o seu salário deixa a desejar e assim a docência é compreendida como uma profissão na qual não se deva efetivamente investir, sendo o fazer “bico” utilizado pelas mídias e transformado naquilo que, hoje, o capital necessita um sujeito empreendedor, ou abre uma possibilidade, sugerida por Delors (2002), de o professor experimentar a possibilidade de exercer outras profissões, como afirma “Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizar com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal” (DELORS, 2002, p.163).

Segundo, a matéria ainda elucida as opiniões daqueles que, de uma forma ou de outra, estão integrados às discussões e à tomada de decisões sobre a educação, da sua finalidade e, ao mesmo tempo, ela afirma a importância do papel do professor frente aos desafios da sociedade em tempos de mudanças, decorrentes dos avanços tecnológicos.

Por exemplo, Simon Schwartzman, juntamente com Eunice Durhan e Cláudio de Moura Castro fizeram parte do grupo especial que participou das reuniões promovidas pelo Banco Mundial com o apoio da UNESCO (BANCO MUNDIAL, 2000), na discussão e na elaboração de documentos relativos à importância do Ensino Superior para a *economia do conhecimento*.

Não é de se estranhar quando estes especialistas falam da educação e do professor, na mídia impressa e ou na eletrônica, desqualificando os professores e os seus conhecimentos frente às novas demandas da *sociedade do conhecimento*. Nesse contexto, a desqualificação está para aqueles professores que não conseguem se adequar às inovações tecnológicas, às novas relações entre professor/aluno, vivenciar um currículo diferenciado, ser flexível, etc.

Conforme o discurso presente na *sociedade do conhecimento* é preciso criar novas estratégias de ensino, incorporar as tecnologias informacionais, estar em constante formação,

apreciar propostas de políticas públicas e de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social [...] faz parte desse conselho além do presidente da república e seus ministros, integrantes dos diferentes setores da sociedade civil como: trabalhadores, empresários, movimentos sociais, governo e lideranças expressivas de diversos setores (CDES, 2013, p. 1).

repensar esse novo alunado que chega à escola com novas necessidades e interesses, conforme salienta Becskeházy (07/11/2011, C3).

Neste quadro, é preciso formar novos cidadãos, novos trabalhadores e novos consumidores e, assim, a educação terá então um papel de peso como o relatório de Delors propõe.

Das orientações propostas pelo relatório de Delors (2002), destaca-se a importância do papel do professor frente às mudanças do século XXI, sobretudo a relevância do conhecimento para a economia e o desenvolvimento sustentável, sendo necessário para tanto que o professor tenha competência pedagógica, profissionalismo e devotamento, além de qualidades humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade. Aliado a isso são necessários ainda disciplina, organização, responsabilidade, planejamento e familiaridade com recursos tecnológicos. Tais características se alinham ao perfil necessário dos trabalhadores atuais, sejam eles empreendedores⁸² ou assalariados, ou seja, além de ser um trabalhador flexível e adaptável às mudanças contínuas, ter qualidades morais e éticas, um exemplo a ser seguido.

Nessa lógica, é preciso rever tudo o que já se aprendeu, pois o conhecimento do professor está defasado, as teorias educacionais estão ultrapassadas, sua concepção de educação precisa ser oxigenada pelas novas tendências, dentre outras exigências. É o que diz Tedesco (2002), ao propor um novo pacto na educação.

Esses discursos interpelam o discurso do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, na entrevista concedida à Priscila Borges, referenciada no início deste capítulo, quando de sua fala o ministro naturalizou a necessidade de um novo perfil de professor, adepto às tecnologias educacionais, inovador ao buscar novas práticas, flexível adaptando-se às novas realidades, como se pode ver a seguir.

O Ministro, ao ser questionado quanto às ações que seriam implementadas para melhorar a qualidade da educação, afirma que será necessário aos professores incorporarem as novas tecnologias às suas práticas pedagógicas, pois o alunado tem atualmente outro perfil. Para acompanhar a nova realidade, além de ser distribuído um tablet, os professores terão, à sua disposição, material didático com aulas prontas, elaboradas por especialistas. Como se pode ler:

⁸² Ser empreendedor tem vários sentidos, implicando a necessidade de esta categoria ser aprofundada no capítulo três.

Um dos instrumentos mais importantes e rápidos nesse sentido é a distribuição do tablet com projetor digital, para que o professor melhore e crie um ensino interativo na sala de aula. Estamos distribuindo lousa digital, vamos dar toda a produção do Khan Academy, traduzida em parceria com a Fundação Lemann, e o Portal do Professor já tem 15 mil aulas prontas. Esse material vai dar um salto de qualidade na sala de aula. [...] Os professores são do século 20 e os alunos, do século 21. Eles são nativos digitais. Temos que chegar ao aluno. Começando pelo professor, a gente chega mais seguro. É inimaginável um professor do século 21 não poder entrar no Google. Isso vai mudar (BORGES, 2012, p. 2-3).

As argumentações presentes no discurso de Mercadante naturalizam o posicionamento de Becskeházy, anteriormente mencionado, quando esta afirma que seria necessário o preparo do professor para o uso dos materiais de alta qualidade em sala de aula. O destaque aqui fica para o material de alta qualidade.

Infere-se que o material didático a que ambos fazem referência, provavelmente seja aquele produzido pelo *Khan Academy*⁸³ com a parceria da Fundação Lemann. Da época em que saiu a matéria jornalística referente aos baixos salários dos professores e o pronunciamento de Becskeházy, em 07/11/2011, até o momento da entrevista do Ministro em 02/03/2012, passaram-se quatro meses. Provavelmente, já estava em andamento a parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Lemann com a *Khan Academy*.

Duas questões podem ser levantadas a partir daí. Uma, a parceria pública privada (PPP) e, a outra, o material didático pronto para ser “consumido”, em 1.500 aulas.

Tanto a parceria pública privada quanto o uso de material didático pronto são, segundo Frigotto (2010), práticas mercantilistas presentes no ideário neoliberal da década de 2000 que permaneceram na proposta educacional do Governo Federal atual.

Afirma Frigotto que “a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docente” (2010, p. 14).

Interessante estudo sobre as PPP é apresentado por Robertson e Verger (2012), situando sua origem na governança global da educação. Afirmam serem as PPP uma ferramenta indispensável de gestão tanto em nível local quanto internacional. Seu ideário aponta para a “constituição de tipos particulares de cidadãos (de mercado) [...] e na reconstituição do setor da educação (como parte de uma indústria de serviços educacionais globais em rápido crescimento) [...]” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.135).

⁸³Khan Academy é uma instituição sem fins lucrativos que oferece no site, além de material didático, exercícios e um sistema que mapeia o desempenho do aluno em todo o processo de aprendizagem (BERTOLINI, 2013).

As PPP se inscrevem na proposta da NGP, defendida por Bresser-Perreira (1997, 2010), quando da proposta da reforma do aparelho do Estado pelo MARE (BRASIL, 1995) e em desenvolvimento.

Conforme Bresser-Pereira, dentre as funções, que cabe ao Estado oferecer, estão aqueles serviços não exclusivos, como educação, saúde, cultura, dentre outros, que podem ser compartilhados com o setor público não-estatal, dentro do princípio da eficiência. Como Ministro da Administração Federal e responsável pela Reforma do Estado, na época, Bresser-Pereira esclarece como deveria ser o funcionamento das organizações sociais e sua publicização:

A estratégia de transição para uma administração pública gerencial prevê [...] a ‘publicização’ dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de “organizações sociais”. [...] tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor [...] nos quais não existe o exercício de poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. [...] Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus (BRASIL, 1995, p. 60, grifo do autor).

Quanto ao uso do material didático, faz-se referência ao que Becskeházy (07/11/2011, C3) apontava como sendo uma das falhas na qualidade da educação, ou seja, a autonomia pedagógica devido ao excesso de concessões dadas aos professores. Diante desse posicionamento, problematiza-se: como se retira o excesso da autonomia pedagógica do professor? Não seria dar a ele aulas prontas e acabadas, bastando num click, acessar o material didático e consumi-lo?

Entende-se que isso é retirar das mãos do professor o controle e autonomia do processo de ensino e de aprendizagem. É deixar que outros especialistas selecionem o quê, o como ensinar, e, também, avaliar, pois, conforme o sistema *Khan Academy*, este mapeia o aprendizado do aluno⁸⁴.

No intuito de buscar a “excelência da qualidade da educação”, camufla-se o controle sobre o professor, retirando-lhe, aos poucos, a sua autonomia, sem que ele, muitas vezes, se dê conta disso. Não estaria aqui uma das ideias que reforçam a semiquificação do professor, pautada na formação técnica?

Além disso, é preciso problematizar a própria qualidade da educação, supostamente presente no incremento tecnológico. O uso das tecnologias de informação e

⁸⁴No capítulo terceiro se retomará a essa questão.

comunicação (TIC) podem ser ferramentas atrativas no processo educacional, mas dizer que a partir delas possa-se dar excelência e qualidade à educação existe uma distância grande.

A ênfase do uso das TIC a fim de trazer a excelência para a qualidade da educação não é um discurso novo. Esse ideário remete à pedagogia tecnicista⁸⁵ que, na época, defendeu uma “metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como [...] a educação geradora de um novo tipo de capital – o 'capital humano' ” (FRIGOTTO, 1984, p. 121) como forma de salvar a educação e tirá-la de sua ineficiência para torná-la um investimento a favor do desenvolvimento do país.

Não é sem sentido, o uso do termo neotecnicismo, a partir da década de 2000 com a disseminação das TIC nas escolas. Da mesma forma, a Teoria do Capital Humano com o discurso da *sociedade da economia e do conhecimento*, na valorização da educação para o desenvolvimento sustentável, conforme apresenta Marconi, referindo-se à flexibilização do mercado de trabalho privado e público, “Os mercados de trabalho vêm sofrendo profundas alterações nos últimos anos. O investimento em capital humano e a mobilidade da mão-de-obra tornaram-se fundamentais para a manutenção e a criação de empregos” (MARCONI, 2001, p. iii).

Também há necessidade de se problematizar o posicionamento do Ministro Mercadante quanto à valorização dos professores mediante o pagamento do piso salarial para melhorar a qualidade da educação.

Na entrevista concedida, o Ministro Mercadante defende a atuação do Governo Federal no empenho do FUNDEB e conclama os demais entes federados para que eles também assumam o que lhes compete para viabilizar o pagamento do piso salarial. Mas, ao mesmo tempo, aposta no estímulo de conceder bolsa aos professores participantes do Programa Alfabetizar na Idade Certa⁸⁶, com o programa Escola sem Fronteiras⁸⁷. Esta bolsa é interpretada pela entrevistadora como sendo um tipo de bonificação financeira concedida ao professor mediante a obtenção de bons resultados.

⁸⁵Frigotto (1984) menciona as teses de Skinner sobre as máquinas de ensinar, ensino programado e suas derivações e afirma “o remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era 'tecnificar a educação', isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe técnicas e máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (FRIGOTTO, 1984, p. 121, grifo do autor).

⁸⁶Este programa consiste num pacto nacional para alfabetizar crianças até os oito anos de idade.

⁸⁷Permite aos professores participantes estagiar nas melhores escolas do país e no exterior. Essa proposta poderia ser aproximada às recomendações de Delors (2002) para dar qualidade à educação, como afirma “O relatório insiste na importância da permuta de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes [...]” (DELORS, 2002, p.166).

A bonificação⁸⁸ tem sido uma prática comum entre governos estaduais inserindo-se na cultura do desempenho, princípio do Estado avaliador, conforme Santos (2004) alertava, referindo-se à problemática do ensino conteudista, avaliado por testes de desempenho⁸⁹ dos alunos, em detrimento de uma educação voltada para a formação humana. A cultura do desempenho leva para a individualização do trabalho docente, uma vez que o índice de desempenho dos alunos “depende do bom desempenho do professor”.

Considerando a posição dos professores no setor de serviços, e a importância desse setor na economia do conhecimento, conforme Pochmann (2011), cria-se uma falsa ideia, como se aqueles que desenvolvem “trabalho imaterial” estivessem em outro patamar, não pertencendo à classe trabalhadora. Tem-se aí a fetichização da sociedade do conhecimento, encobrindo a exploração da sociedade capitalista, conforme já denunciava Frigotto:

O tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado. [...] A ideia da revolução tecnológica [...] os conceitos da sociedade do conhecimento (não mais de classe), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade [...] prestam-se para ampliar a fetichização (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

A crítica de Frigotto (1998) à sociedade da informação é muito significativa, ao afirmar que não passa de fetichização tudo aquilo que vem agregado às inovações tecnológicas no âmbito da sociedade do conhecimento, terminologia esta que desloca o conceito de sociedade de classes, ignorando, assim, os interesses, as lutas e as conquistas da classe de trabalhadores.

Harvey (2011) ponderando sobre a fetichização da inovação tecnológica, por sua vez, afirma:

A competição feroz, que os capitalistas por vezes chamam de “ruinosa”, tende, portanto, a produzir inovações de salto de qualidade, que muitas vezes levam os capitalistas a fetichizar a inovação tecnológica e organizacional como a resposta para todas as suas orações (incluindo o disciplinamento do trabalho tanto no mercado quanto no processo de trabalho). Esse fetichismo é alimentado à medida que a inovação se torna um negócio que visa formar seu próprio mercado (HARVEY, 2011, p.80, grifo do autor).

⁸⁸ A bonificação é uma das práticas utilizadas pelos governos estaduais, como por exemplo, do Estado de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Goiás, conforme notícias divulgadas (DIMENSTEIN, 2013; RIO, 2013; PACTO, 2013).

⁸⁹ No Estado de Goiás, além do IDEB existe o Idego, índice estadual composto por avaliações internas e externas e outros critérios de desempenho (MAIS EDUCAÇÃO, 2013). O plano de reforma educacional para a rede pública estadual de Goiás é denominado por Pacto pela Educação.

Nesse viés, Duarte (2003a) enumera cinco ilusões que estão presentes na ideologia da sociedade do conhecimento. São elas:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje [...]. Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares do cotidiano [...]. Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas uma construção subjetiva [...] é uma convenção cultural. Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu valor explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio de palavras, seja por meio de bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidade, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade [...] (DUARTE, 2003a, p. 14-15).

Diante desse contexto da *sociedade e economia do conhecimento*, ao se problematizar a natureza e o valor do trabalho docente, tendo-se como referência a política nacional de valorização do magistério da educação básica por parte do Governo Federal, pode-se perceber a naturalização do discurso do desenvolvimento sustentável. Esse discurso, por sua vez, é interpelado pelos interesses do capital, afetando a educação e o trabalho do professor, apontando para a teoria do capital humano.

O discurso econômico, empresarial/gerencial tem em vista o trabalho do professor, sua autonomia e o controle de seu trabalho, e, desta forma, busca construir um discurso em torno de um novo perfil de professor, buscando naturalizá-lo como algo necessário, imprescindível para uma nova sociabilidade, diante dos desafios da sociedade do conhecimento.

Ou seja, os discursos propõem uma “nova pedagogia” para que o professor tenha qualidades profissionais e morais. Das qualidades profissionais espera-se que ele domine as TIC para consumi-las, que seja flexível e comprometido com o seu trabalho, responsabilizando-se pelo (in) sucesso de seu aluno, mediante a cultura do desempenho. Das qualidades morais, que seja um bom exemplo moral e ético, que seja um empreendedor frente aos desafios constantes.

Os discursos naturalizam cada vez mais a ingerência dos setores empresariais na educação e na gestão do trabalho pedagógico. Desta forma, na sociedade, e no espaço da escola, estão dois projetos de educação que caminham em disputa. Um, sob o ideário liberal e a tutela dos ditames do capital; outro, sob o ideário da emancipação do homem, na perspectiva de que no trabalho se educa o homem.

Considerando-se as discussões apresentadas quanto à ampliação da classe proletária, incluindo-se nela os trabalhadores assalariados, o professor da escola pública também é um trabalhador assalariado, proletário na sua concepção ampla, e sofre as mesmas dificuldades como os demais trabalhadores quanto às questões salariais.

Levando-se em consideração ainda as formas atuais de controle e avaliação docente, mediante tecnologias informatizadas e a precariedade das condições de trabalho, a tendência confirma não somente para a proletarização docente, mas também para a precarização do trabalho docente e a exploração desse trabalho.

A proletarização docente é uma posição defendida por Tardif (2013) ao analisar o trabalho docente e os desafios da sua profissionalização. A precarização do trabalho docente ainda continua em evidência nos dias atuais, pois as demandas quanto à ampliação da educação básica e a organização do trabalho pedagógico ainda apresentam deficiências, apesar de alguns avanços com o FUNDEB.

Considerando a reestruturação do mundo do trabalho, com a imbricação do trabalho produtivo e improdutivo e o contexto do Estado capitalista brasileiro, infere-se que a natureza do trabalho docente, na escola pública, é produtiva.

Por fim, é importante destacar ainda que, na última década, a política de valorização do magistério não é um empreendimento decorrente somente do interesse do Governo Federal e dos atores sociais. Essa valorização é interpelada pelo discurso defendido pela UNESCO (1998), em seu relatório sobre a educação na América Latina e Caribe, e ratificado por outros organismos multilaterais, que defendem a profissionalização e a valorização do professor como um dos princípios para a qualidade da educação com equidade, sendo a educação a chave do desenvolvimento.

Assim, como já mencionado, buscar-se-á, no capítulo seguinte, problematizar a profissionalização docente nos discursos da política de valorização do magistério do Governo Federal, na década de 2000.

CAPÍTULO 2

TRABALHO DOCENTE E A SUA PROFISSIONALIZAÇÃO

A base de toda conquista é o professor; A fonte de sabedoria, um bom professor; Em cada descoberta, cada invenção; Todo bom começo tem um bom professor; No trilho de uma ferrovia (um bom professor). No bisturi da cirurgia (um bom professor); No tijolo, na olaria, no arranque do motor; Tudo que se cria tem um bom professor; No sonho que se realiza (um bom professor); Cada nova ideia tem um professor; O que se aprende, o que se ensina (um professor); Uma lição de vida, uma lição de amor; Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura; Em toda teoria, tudo que se inicia; Todo bom começo tem um bom professor; Tem um bom professor...(DM9DDB⁹⁰).

O novo papel da educação e do conhecimento na sociedade pressupõe também a redefinição do papel dos educadores. Existirão, portanto, novas condições e exigências para a atividade docente, e apesar de em certos aspectos essas condições deverem implicar níveis mais altos de profissionalização, em outros, ao contrário, podem provocar a desprofissionalização da atividade educativa (TEDESCO, 2002, p. 122).

O objetivo de melhorar o índice de qualidade da educação no país foi, na década de 2000, principalmente, uma das metas estabelecidas tanto pelo Governo Federal quanto pelos profissionais da educação e pela sociedade civil que se uniram, de forma distinta, em torno desse objetivo.

Ramos⁹¹ e Defourny⁹² (2007) consideram “como uma agenda inadiável” a valorização do magistério público para a qualidade da educação, na apresentação dos resultados do Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente⁹³, realizado no Rio de Janeiro, 2006.

⁹⁰ Peça publicitária produzida pela DM9DDB agência do grupo ABC, criação de Sérgio Valente, Gustavo Diehl, Carlos Eduardo Lopes e Gustavo Tasselli, para o Movimento Todos pela Educação (MOVIMENTO, 2011b).

⁹¹ Mozart Neves Ramos representando o CONSED como seu presidente.

⁹² Vicent Defourny representando a UNESCO no Brasil.

⁹³ Evento promovido em conjunto com a CONSED, MEC, UNESCO/Orealc-Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe/Chile e UNESCO no Brasil, com o apoio da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Fundação Lemann.

Desse evento, resultou a Carta do Rio de Janeiro⁹⁴, na qual os seus signatários reconhecem, dentre vários desafios, a construção coletiva de uma política nacional de profissionalização dos educadores, contemplando “Qualidade nos programas de formação inicial e continuada; piso salarial profissional compatível com as responsabilidades dos profissionais da educação; jornada única com horas de atividades que garantam espaço para o trabalho coletivo [...]; atenção à saúde [...] (CARTA, 2007, p. 52).

Como propostas, recomendam, dentre outras, que “a profissionalização e valorização docente devem apoiar-se [...] na formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho [...] a mobilização social é indispensável para o resgate do prestígio dos profissionais da educação e do valor do seu trabalho [...] (CARTA, 2007, p. 53).

Esse Seminário Internacional se realizou no contexto da política de valorização do magistério da educação básica do Governo Federal. Desta forma, além de estabelecer o piso salarial profissional nacional (PSPN), as diretrizes para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério estavam na agenda de discussão, concretizando-se mediante a Resolução n.º 02 de 2009 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2009b).

Essa resolução é proveniente do Parecer nº 09/2009 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2009 a) que, ao fixar as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério, reafirma como um dos critérios para a qualidade da educação, a importância da formação e da qualificação dos profissionais do magistério e o incentivo profissional mediante um plano de carreira. Como se lê:

A avaliação do sistema de ensino, com a participação dos profissionais do magistério, deve promover o autoconhecimento institucional e oferecer referenciais para a (re) definição de políticas educacionais [...] reafirmem o compromisso com a qualidade da educação, atualizando e/ou redefinindo de forma coletiva as metodologias, objetivos e metas do sistema. Por outro lado, a necessidade de uma carreira mais atrativa aos atuais e aos novos profissionais que se formam em cursos de licenciatura (e na Pedagogia), mas que acabam optando por profissões com melhor reconhecimento no mundo do trabalho, é premente. Assim, é importante assegurar não apenas a evolução na carreira pela via acadêmica, [...] é preciso, também, que os entes federados consignem nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica [...] participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, isto é, evoluem dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo (BRASIL/CNE, 2009a, p. 24).

⁹⁴Documento assinado pelo MEC/SEB, CONSED, UNDIME, CNTE em 02 de setembro 2006 (BALZANO, 2007).

A atratividade da carreira docente, ou a falta dela, confere com os argumentos que trazem Alves e Pinto (2011)⁹⁵ e Gatti e Barretto (2009)⁹⁶ a respeito do assunto. Ou seja, as análises dos pesquisadores, ao compararem o salário dos professores a outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação, verificam que o rendimento salarial dos professores é inferior aos demais de formação equivalente, refletindo na não atratividade da carreira, no seu prestígio e, conseqüentemente, na entrada e permanência na profissão, na sua profissionalização.

Ambas as pesquisas, nesse viés, compreendem que, para uma escola pública de qualidade, faz-se necessário atrair bons profissionais para a carreira docente e preparar bons alunos para os cursos de licenciatura.

Se por um lado, os profissionais da educação empenham-se na luta por melhores condições de trabalho, valorização profissional mediante a participação nos Fóruns Nacionais em Defesa da Escola Pública⁹⁷, por outro, têm-se ações de mobilização⁹⁸, convocando pais, professores, empresariado e políticos a desempenharem seu papel na promoção de uma educação com qualidade diante dos desafios da sociedade atual.

Quanto à qualidade da educação, é preciso deixar claro que há uma disputa ideológica em torno do que ela possa representar. A qualidade da educação pode ter diferentes interpretações, conforme estudo realizado por Lima (2014). Segundo o autor, mais do que um termo polissêmico, adequado às mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, a qualidade da educação carrega em seu interior uma disputa, pois “a questão não se encontra na polissemia, mas na disputa, na relação conflitual, na relação da contradição [...] qualidade no público e qualidade no privado, qualidade para uns e quantidade para outros, qualidade social e qualidade de mercado” (LIMA, 2014, p. 19).

⁹⁵Os pesquisadores se apoiam na base de dados do Censo escolar e da PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambas de 2009.

⁹⁶As pesquisadoras utilizaram os dados disponíveis na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Pnad, IBGE, MEC/INEP, todos do ano de 2006.

⁹⁷Pino (2010), ao descrever a atuação do Fórum, situa o movimento historicamente a partir das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) iniciadas na década de 1980. Nos últimos anos, entre 1996 a 2004, o Fórum se mobilizou em cinco congressos denominados Congressos Nacionais de Educação (CONED), estando na pauta a educação enquanto direito e a sua qualidade.

⁹⁸Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) é um plano de metas que subsidia a gestão do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad (HADDAD, 2008).

Priscila Fonseca da Cruz, diretora executiva do Todos Pela Educação⁹⁹, ao comentar a peça publicitária, referenciada na epígrafe, criação da campanha “Movimento Todos pela Educação” e a sua importância, assim se posiciona:

Um bom professor é aquele que sabe o conteúdo a ser ensinado e a maneira de ensiná-lo, e esse profissional precisa ser valorizado, para que continue se desenvolvendo na carreira e que dê bons exemplos para seus colegas de trabalho. A ideia desta campanha é que as pessoas pensem sobre a importância de um bom professor em suas vidas. Aquele que ajudou, de fato, em seu aprendizado, que possa ter ajudado na opção por esta ou aquela profissão, que tenha ensinado importantes valores. O objetivo é chamar a atenção para a importância da valorização dos bons profissionais do magistério que contribuem efetivamente para a concretização do direito de aprender de todas as crianças e jovens (MOVIMENTO, 2011a, p. 1).

A veiculação da campanha, peça publicitária, pelas mídias, na época¹⁰⁰, evocou sentimentos contraditórios¹⁰¹ demonstrados por comentários tanto positivos¹⁰² quanto de desprezo¹⁰³. Porém, o mais significativo, para a discussão, é a maneira como a representante do Todos pela Educação se refere ao professor.

A concepção do que seja um bom professor para essa diretora executiva, e para o movimento que representa se traduz como sendo um profissional em constante desenvolvimento que, além de dominar conhecimentos e técnicas, também deve ter valores e habilidades emocionais, servindo de exemplo a ser seguido, tanto por seus colegas professores quanto por seus alunos.

O posicionamento da diretora executiva, ao falar sobre o professor e de seu trabalho, não é muito diferente do que tem acontecido nos últimos anos, pois muitos se

⁹⁹Organização não governamental que tem na sua estrutura organizacional um conselho de governança composto por órgãos colegiados e uma equipe executiva, cujo presidente é Jorge Gerdau Johannpeter (TODOS, 2013).

¹⁰⁰Momento em que o piso nacional dos docentes estava em discussão em meio à greve dos professores da educação básica e, ao mesmo tempo, o governo rebaixa o índice de reajuste do piso conforme denunciava a Confederação Nacional Trabalhadores da Educação (CNTE, 2011).

¹⁰¹É possível ver o quantitativo dos que curtiram (aproximadamente 1200) ou não (17) o vídeo no endereço disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>> Acesso em: 02 abr. 2013

¹⁰²“Amei essa música, me lembra meus professores [...]”. Disponível em: <<http://loungeempreendedor.blogspot.com.br/2011/04/um-bom-professor-um-bom-comeco.html>> Acesso em: 02 abr. 2013

¹⁰³“A música [...] fala um monte de mentiras. Os professores são corporativistas, egoístas [...]” Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>> Acesso em: 02 abr. 2013

julgam aptos a falar de como o professor precisa ser, da forma como deve trabalhar¹⁰⁴, como deve melhorar seu desempenho, como precisa utilizar e dominar as novas tecnologias¹⁰⁵.

O professor tornou-se uma figura central nas políticas educacionais não só no Brasil, mas na América Latina¹⁰⁶ e também em outros países¹⁰⁷, a partir da reforma educacional implementada pelas políticas neoliberais, nas últimas décadas, de forma a levá-lo a se responsabilizar pelo (in) sucesso escolar de seus alunos frente às demandas da chamada *sociedade e economia do conhecimento* e do desenvolvimento sustentável.

As novas exigências para a educação frente ao desenvolvimento tecnológico e comunicacional é uma posição ratificada pela UNESCO, como já salientado anteriormente.

A UNESCO, como organismo internacional, propõe ações e programas para a América Latina e para o Caribe, entendendo que a educação tenha um papel importantíssimo não só para o desenvolvimento econômico, mas para a construção da paz e fortalecimento da democracia, sendo o professor um dos atores desse processo (UNESCO, 1998).

A relevância e a centralidade que o professor ocupa nesse processo não estão só por sua responsabilidade na melhoria dos índices da educação básica e pela promoção da qualidade social da educação (CASTRO, 1999; HADDAD, 2008; OEI, 2008), mas também por ser um agente de mudança na democratização da sociedade brasileira (WEBER, 2003; FREITAS, 2002).

O protagonismo docente, de forma contraditória, emerge no contexto nacional influenciado pelas crises internacionais do capital. Na década de 1980, a abertura democrática no país leva não só a sociedade civil brasileira a lutar pela universalização do ensino, como um direito do cidadão, defendendo uma maior participação da comunidade na gestão da escola, mas também se caracteriza pela luta do movimento dos educadores por sua formação e sua profissionalização (BRZEZINSKY, 1992; FREITAS, 1992; FREITAS, 2002).

Nos anos de 1990, com a necessidade de adequação do Estado às políticas econômicas internacionais, este imprime a sua reforma educacional adotando uma política de racionalização da gestão da educação pública, otimizando recursos e incorporando conceitos como produtividade, eficácia e eficiência, conforme a nova gestão pública (NGP), afetando e

¹⁰⁴Conforme matéria jornalística, no caderno Cotidiano do Jornal Folha de São Paulo, com o título: “10% dos professores no país fazem 'bico'” matéria assinada por Takahashi (07/11/2011) (BECSKEHÁZY, 07/11/2011, C3).

¹⁰⁵Bill Gates quer melhorar a educação pública na América Latina (BILL, 2013); BID e movimento Todos pela Educação firmam parceria para ajudar a melhorar a qualidade da Educação Básica (BID, 2013).

¹⁰⁶Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) tem o apoio do United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, entre outros.

¹⁰⁷Portugal, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, por exemplo.

intensificando, assim, a luta dos professores por sua carreira e valorização de seu trabalho (FREITAS, 2002, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, 2004).

Na década de 2000, o ideário neoliberal permanece, conforme discutido anteriormente e, mediante sua política de consenso, o Governo Federal incorpora efetivamente a participação¹⁰⁸ da sociedade civil no Movimento Todos pela Educação por meio de programas e ações presentes no PDE.

A participação da sociedade civil fica clara no Decreto n.º 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Conforme o artigo 1º, que afirma ser o Plano de Metas uma conjugação de esforços entre os entes federados, as famílias e a comunidade, e no artigo 2º, dentre as diretrizes, o parágrafo XXVII propõe firmar parcerias externas à comunidade escolar (BRASIL, 2007a).

A profissionalização e a valorização docente estiveram na década de 2000 na agenda governamental dos dois governos federais, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula da Silva, considerando as proposições internacionais.

No último mandato do governo de FHC (1999-2002), o país havia assumido o compromisso, enquanto signatário da Declaração de Dakar (2000), com as seis metas¹⁰⁹ a serem alcançadas até 2015, dentre elas a qualidade da educação. O governo de Lula, por sua vez, deu continuidade a estes objetivos propostos, conforme consta no relatório preliminar elaborado pelo MEC e encaminhado para a UNESCO (UNESCO, 2014).

No âmbito nacional, a política de valorização do magistério público obteve maior visibilidade durante o governo de Lula. Não se pode desconsiderar alguns avanços, “dentro da ordem”, implementados na valorização do magistério nos seus dois mandatos.

No primeiro (2003-2006), havia a expectativa, por parte dos educadores, de que um governo proveniente do Partido dos Trabalhadores assumiria o compromisso com a luta histórica da valorização do magistério. Isso, de forma enviesada, concretizou-se em seu segundo mandato (2007-2010), mediante programas e ações implementadas, sob críticas de alguns em maior ou menor grau, conforme já apresentado no capítulo primeiro e que será retomado mais adiante.

¹⁰⁸ Em 1995, o Ministério da Administração Federal da Reforma do Estado (MARE) inicia seu projeto de reforma da administração pública, incluindo aí a educação. O governo do PT incorpora sutilmente partes desta reforma, principalmente no que tange a participação da sociedade civil e na sua responsabilidade de assumir a educação. O Estado redefine seu papel e redistribui entre os diversos setores as atividades e competências, divididas em atividades principais e auxiliares (BRESSER-PEREIRA, 1997).

¹⁰⁹ As metas estão relacionadas ao cuidado e à educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação.

A profissionalização docente está em jogo. Organismos internacionais, Governo Federal, sociedade civil e educadores veem a profissionalização docente imprescindível, porém há uma disputa em torno do que seja essa profissionalização.

Assim, ao se tomar as situações iniciais descritas e seus respectivos discursos relativos à profissionalização docente, tem-se o discurso no plano legal com a Resolução n.º 02/2009 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2009b), os discursos no plano governamental e nas instâncias representativas (CONSED, UNDIME, CNTE), apresentados no Seminário internacional sobre a profissionalização docente (BALZANO, 2007) e, no plano da sociedade, o discurso do Movimento Todos pela Educação.

Além desses, incluir-se-ão os discursos da academia representados pelas pesquisas realizadas, ao final da década de 2000, em forma de *survey*¹¹⁰, organizadas por Gatti, Barretto e André (2011) e Oliveira e Vieira (2012a). Ambas as pesquisas discutem a profissionalização docente, ou seja, a formação inicial e continuada dos professores, sua carreira, seu trabalho e suas condições de trabalho, objetivando apontar avanços e lacunas dessa profissionalização no contexto da política de valorização do magistério, na década de 2000.

Estariam todos esses discursos falando a mesma coisa? De qual profissionalização se fala? É preciso ficar atento ao jogo de palavras e às apropriações feitas em torno do que seja a profissionalização docente.

Diante dessas questões, faz-se necessário problematizar o que seja a profissionalização docente, uma vez que existe o discurso de naturalização dessa profissionalização, como se a profissionalização docente devesse ser uma meta a ser perseguida, a qualquer custo, a fim de se garantir a qualidade com equidade na educação, frente aos novos desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a profissionalização docente está condicionada a competências técnicas, como ao uso e domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, e a competências humanas, como a moralidade, a ética, a flexibilidade para lidar com os novos desafios do mundo em mudanças constantes, dentre outros.

Estar apto às mudanças, a fim de lidar com os desafios da contemporaneidade, é uma ideologia que perpassa os discursos da *sociedade e economia do conhecimento*¹¹¹, embasando programas e ações, na tentativa de melhorar a qualidade da educação.

¹¹⁰Nas pesquisas mencionadas, as organizadoras e seus colaboradores levantaram dados sobre o perfil, a formação e o trabalho docente, dentre outros aspectos, analisando-os qualitativamente a fim de subsidiar as políticas educacionais do país, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação.

¹¹¹Conforme defendem Castro (1999), Tedesco (2002), Gatti e Barretto (2009), por exemplo.

Frente aos diversos discursos sobre a profissionalização docente, objetivou-se compreender essa categoria delimitando-se os últimos trinta anos, período em que se considera a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A Constituição Federal, dentre seus artigos referentes à educação, estabeleceu em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” e, no artigo 206, inciso V, apresenta como um dos princípios para o ensino “[...] 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 públicas [...]” (BRASIL, 1988).

Diante disso, tem-se, durante a década de 1980, o movimento dos educadores lutando por sua formação e, conseqüentemente, por sua profissionalização. Na década de 1990, deu-se a reforma da educação sob o projeto neoliberal e a LDB 9.394/96, caracterizando os professores como profissionais da educação e desencadeando resoluções e diretrizes objetivando a formação do profissional da educação básica em nível superior.

E, por fim, na década de 2000, dentro da política nacional de valorização do magistério da educação básica, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e a Resolução fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL/CNE, 2009b).

Desta forma, ao se problematizar o trabalho docente tendo como eixo de análise a categoria profissionalização, neste capítulo buscar-se-á caracterizar o que seja a profissionalização docente, apresentando como a educação, de bem social, passou a ser compreendida como bem de consumo. Na sequência, apresentar-se-á o movimento dos profissionais por sua profissionalização. Por fim, ao se problematizar a profissionalização docente no contexto da política nacional de valorização do magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000, apontar-se-á que tal política tem levado a desprofissionalização do professor.

2.1 O que é a profissionalização docente?

O verbete¹¹² profissionalização docente é assim apresentado por Shiroma e Evangelista:

¹¹²Disponível no Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” (DICIONÁRIO, 2010).

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1).

A primeira vertente situa-se próxima à dimensão da sociologia e, a segunda vertente, enquanto processo histórico, trata a profissionalização docente como um objeto de disputa entre os educadores e o Estado, sendo os interesses nem sempre convergentes.

Nesse sentido, enquanto o Estado vê a profissionalização como uma forma de regulação e controle sobre o trabalho docente, os educadores veem sua profissionalização enquanto um processo no qual buscam construir sua identidade profissional.

A regulação do Estado se desenvolve mediante políticas que objetivam qualificar a carreira do magistério, por meio da formação inicial e continuada, incentivo mediante remuneração atrelada à avaliação de desempenho.

Os educadores lutam por melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho, sendo que as condições objetivas se caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação de suas aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, até a luta por salários mais dignos, dentre outras; e as condições subjetivas envolvem a sua formação e qualificação, dentre outras questões.

Conforme Basso (1998) salienta, é preciso ver o trabalho docente, e por conseguinte sua profissionalização, enquanto uma articulação entre as condições objetivas e subjetivas e considerá-las como uma unidade.

Nessa perspectiva, as condições objetivas e condições subjetivas do trabalho docente, aproximam-se daquilo que Núñez e Ramalho (2008) caracterizam como profissionalismo e profissionalidade. Ou seja, o profissionalismo diz respeito às condições objetivas e a profissionalidade, por sua vez, compõe as condições subjetivas.

Os autores ainda acrescentam que a profissionalização deve ser considerada enquanto uma unidade, caracterizada pelos aspectos interno e externo, num processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissional.

Para Núñez e Ramalho o aspecto interno, a profissionalidade, é caracterizado pela dimensão que considera o conhecimento, os saberes, as técnicas e as competências, relativas ao desempenho profissional.

O aspecto externo, profissionalismo, compõe a “dimensão ética dos valores e normas, no grupo profissional, com outros grupos [...] viver a profissão, as formas de se

desenvolver a atividade profissional. [...] remuneração, status social, autonomia intelectual [...]” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Dessa forma, os autores explicitam o que seja a profissionalização docente:

Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

A temática da profissionalização docente é complexa e se apresenta sob diversos matizes, como nos apresentam Enguita (1991) Shiroma (2001, 2003), Scalcon (2008).

As proposições de Enguita e Shiroma se situam na contextualização elaborada por Scalcon¹¹³(2008), que trata da profissionalização do professor no que ela denomina por “movimento de profissionalização do ensino”.

A autora situa este movimento, entre as décadas de 1980 e 1990, tendo se iniciado nos Estados Unidos, em decorrência da crise do profissionalismo e das profissões. Segundo Scalcon, foram quatro os fatores que levaram a esta crise, sendo eles: “a crise da perícia profissional, a crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional” (SCALCON, 2008, p. 490).

Na compreensão de Enguita (1991), a profissionalização docente é ambígua, pois o trabalho do professor possui características que o aproximam tanto do profissionalismo quanto do proletariado, ou seja, estaria num espaço intermediário entre um e outro, que denomina de semiprofissão.

Nesse sentido, o professor pertenceria a um grupo ocupacional cujo nível de formação estaria próximo ao grupo de profissionais liberais¹¹⁴, lutando, ao mesmo tempo, por autonomia, prestígio e uma melhor renda.

Para Enguita, a profissionalização não corresponde ao sentido de formação, de qualificação e de conhecimento, mas “como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41).

¹¹³ A pesquisadora faz uma análise de trabalhos acadêmicos, situados entre 1996 e 2005, publicados nas revistas *Qualis Internacional A* sobre a profissionalização de professores.

¹¹⁴ Profissionais liberais como médicos, advogados e arquitetos, por exemplo.

Para justificar a ambiguidade do lugar que ocupa o professor, nas relações sociais de produção, Enguita (1991) utiliza-se de cinco categorias da sociologia. São elas: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. Compara ainda como tais características se aproximam ou se distanciam do trabalho docente.

Em sua comparação, fica claro que o trabalho docente sofre de desprestígio e oportuniza a ingerência de terceiros em seu campo de trabalho, tomando, como exemplo, as categorias competência e a licença. Enquanto outros profissionais são formados em nível universitário, nem todos os professores possuem licenciatura e nem todos são formados em nível superior, daí a competência do professor ser questionada¹¹⁵.

Enguita (1991), ao tratar da licença concedida aos profissionais liberais para exercer a profissão, afirma que esta é dada apenas para aqueles que demonstram competência técnica na área específica. Na educação, por outro lado, conforme Enguita faz a crítica, não há rigor quanto a isso, pois a área educacional permite que, além de licenciados, outros não licenciados também possam ensinar. Dessa forma, a exclusividade do ensino não se restringe somente a professores licenciados.

Tomando a categoria da independência, ainda segundo Enguita, esta aproxima os professores a outros profissionais. Apesar de os professores serem assalariados, ainda possuem uma autonomia relativa, considerando a possibilidade de eles poderem participar de órgãos colegiados e serem submetidos a autoridades que também são professores.

Shiroma (2001) situa a profissionalização no movimento político e histórico que ocorreu a partir do século XIX com a proliferação das profissões. Primeiro, na consolidação do Estado Moderno, depois nos anos de 1960, com os serviços públicos em decorrência do alastramento das profissões no âmbito do Estado¹¹⁶, momento em que a abordagem funcionalista sobre a profissão prevalece.

Ainda segundo Shiroma, a partir da década de 1970, tem-se a abordagem de tradição sócio-histórica que considera o poder e o conflito das relações e a perspectiva socioeconômica, que compreende a profissionalidade, como um construto social.

Shiroma utiliza-se da perspectiva socioeconômica, abordagem na qual “a profissionalidade é uma construção social que ocorre no interior de uma guerra política onde altos graus de recompensa econômica e social são conferidos aos vencedores. [...] processo pelo qual produtores de serviços especiais constituem e controlam o mercado para seus

¹¹⁵Essa constatação se aproximada da realidade brasileira, considerando que a LDB atual ainda admite para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o nível de formação médio, magistério (BRASIL, 2013).

¹¹⁶Aqui a autora menciona o *Welfare State* na Europa e *New Deal* nos Estados Unidos.

serviços” (SHIROMA, 2003, p. 5). Tal perspectiva analítica é assumida por Shiroma ao analisar a profissionalização no contexto das reformas da educação do país.

Segundo Shiroma, as reformas educacionais, na década de 1990 sob um suposto profissionalismo, difundiram e estimularam a necessidade de os professores desenvolverem habilidades práticas e competências para, como profissionais, poderem resolver os problemas imediatos da educação, tornando-os experts.

Porém, não somente isso, ao se propor deslocar a formação de professores para outras instâncias que não fosse a da universidade, mas para os Institutos Superiores de Educação, ter-se-iam como resultados a deselectualização docente e o barateamento do custo-professor. Afirmar assim a autora:

A iniciativa de se retirar a formação dos professores da universidade contribuiu para a consecução desse objetivo (baratear o custo-professor) na medida em que pretendia desqualificar os professores, oferecendo-lhes um treinamento rápido e barato formando, por extensão um considerável ‘exercito pedagógico de reserva’. A reforma propunha fornecer [...] busca do conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa sobre a prática, voltada à resolução de problemas (SHIROMA, 2003, p. 11, grifo do autor).

Quanto à segmentação da categoria e o seu controle, ainda segundo Shiroma, isso ocorreria na prática, diante da concorrência entre os professores, ou seja, mediante o estímulo à produtividade, na busca de uma remuneração diferenciada. Como se pode ler:

O controle ficaria por meio dos estímulos por produtividade, da avaliação meritocrática que justifica o pagamento individualizado cabendo remuneração maior para os que trazem maior retorno financeiro à instituição, ou seja, para os professores que ‘rendem mais’ (SHIROMA, 2003, p. 12, grifo do autor).

Esta análise de Shiroma se aproxima daquilo que hoje se conhece pela prática de bonificação aos professores, utilizada por estados como Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, por exemplo.

Segundo Tardif (2013), a profissionalização docente se inscreve no discurso internacional da reforma da educação que, saindo dos Estados Unidos, passa pelos países anglo-saxões da Europa e chega à América Latina.

Ao mesmo tempo, Tardif alerta que dentro do movimento pela profissionalização docente e do desenvolvimento social do ensino, coexistem ainda duas formas de

entendimento, de que o ensino seja uma vocação e de que o ensino seja um ofício, principalmente na América Latina. Como se lê:

Además la enseñanza es un trabajo de evolución desigual y mui distinta según los países [...]: no evoluciona com el mismo ritmo em todos lados y coexisten las modalidades antiguas con las contemporáneas. Entre las antiguas se encuentra la enseñanza como vocación y la enseñanza como oficio. Y ambas siguen subsistiendo, en particular en America Latina: conviven pues con el movimiento de profesionalización [...] (TARDIF, 2013, p. 20).

O caminho percorrido pelos profissionais da educação para a sua profissionalização aponta para os conflitos que se desenvolvem entre eles e o Estado liberal, incidindo na própria concepção de educação que cada um deles tem como se verá adiante.

De um lado, têm-se os professores que buscam na sua profissionalização tanto a construção de sua identidade quanto o desenvolvimento profissional, lutando por uma educação pública e democrática e, de outro, o Estado controlador e regulador das atividades docentes, que imprime uma visão de eficiência ao processo educativo, sob a lógica da gestão por resultados. Nessa perspectiva, a educação pública vai se transformando em um quase mercado.

2.2 Educação: direito ou mercadoria?

Saviani, em entrevista à Revista *Germinal*, esclarece a relação existente entre a prática social e o modo de produção. Afirmar ser esta uma questão ontológica e não meramente econômica, pois “diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens [...] aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência [...] desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência” (SAVIANI, 2009, p. 110-111).

Vivemos no modo de produção capitalista e isso definirá a educação que temos, ou seja, sua forma e seus conteúdos. Nesse viés, Saviani referindo-se à educação, afirma que “a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção” (SAVIANI, 2009, p. 111).

Se, em uma perspectiva socialista, a educação é tida como um direito, pois a educação se faz no e pelo trabalho, na sociedade liberal, por sua vez, a educação nem sempre foi um direito, mas uma conquista à base de lutas históricas.

Essas lutas nem sempre são reconhecidas, conforme crítica de Saes (2003) à concepção de Marshall¹¹⁷ quanto à cidadania. Segundo Saes, Marshall trata os direitos sociais como um processo de conquista progressiva, natural: “Desenha-se assim, no texto de Marshall, um processo de conquista de direitos em escada; o que sugere a ideia de uma evolução natural da cidadania” (SAES, 2003, p. 13).

A visão progressiva de direitos e as instituições para viabilizá-las, conforme Marshall defende, são incorporadas por Bendix (1979), ao discutir a construção do Estado-nação em seu texto “*A ampliação da cidadania*”.

Nesse texto, Bendix apresenta o avanço da relação direta entre o indivíduo com a autoridade soberana do país em detrimento da organização medieval, apontando que um dos elementos constitutivos de uma nação é estabelecer quem são os adultos cidadãos e quais são seus direitos e deveres. Nesse sentido, a problemática se apresenta para o autor “o quanto inclui, ou quanto exclui, a definição de cidadania” (BENDIX, 1979, p. 389).

Bendix, utilizando-se das contribuições de Marshall, de forma progressiva, apresenta os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, sendo que para cada tipo de direito existem instituições públicas próprias como forma de garantir tais direitos, ou seja,

Os tribunais para salvaguarda dos direitos civis [...] as assembléias representativas [...] como vias de acesso à participação na legislação e tomada de decisões públicas [...] os serviços sociais, para garantir um mínimo de proteção contra a pobreza, a doença [...] e as escolas, para tornar possível a todos [...] receberem pelo menos os elementos básicos de uma educação (BENDIX, 1979, p. 391).

Desses direitos, na análise do autor, a educação é a mais significativa para a cidadania, apesar de a sua oferta se pautar muitas vezes numa educação elementar. Bendix, numa perspectiva liberal de equidade pela educação, compreende que “o direito e o dever de receber uma educação elementar pode ser considerada como um outro modo de igualar a capacidade de todos os cidadãos, no sentido de se valerem dos direitos que possuem” (BENDIX, 1979, p. 401).

Considerando a compreensão de cidadania que Marshall defende, Saes afirma que:

¹¹⁷ Sociólogo britânico (1893-1981) que discutiu esta questão no estudo de *Citizens and Social Class*, tornando-se referência para outros estudiosos que se propõe a estudar a cidadania na sociedade contemporânea, segundo Saes (2003).

Em sua análise histórica da evolução da cidadania, Marshall subestima a resistência das classes dominantes e da burocracia estatal à ampliação do elenco de direitos individuais. [...] só a postura das classes trabalhadoras diante da cidadania tende, de modo geral, a ser dinâmica e progressiva, enquanto a postura das classes dominantes (bem como do topo burocrático) tende no mínimo a ser estagnacionista, podendo no máximo ser regressiva (SAES, 2003, p. 17)

Nesse viés, Saes pondera que “[...] o processo de criação de direitos na sociedade capitalista é necessariamente um processo conflituoso, embora não contraditório” e, em seguida, apresenta como uma possibilidade de alternativa “[...] as lutas populares, desde que potenciadas pelas dissensões internas das classes dominantes nos planos nacional e internacional, o fator determinante no processo global de criação de direitos na sociedade capitalista” (SAES, 2003, p. 20).

Em uma outra perspectiva, também crítica sobre a cidadania, têm-se as contribuições de Dagnino (2004). A autora problematiza três categorias: sociedade civil, participação e cidadania na ótica do deslocamento de significados a partir da contraposição de dois projetos políticos - o projeto político democratizante e participativo e o projeto neoliberal, num contexto brasileiro de disputa político-cultural.

Dagnino toma, para sua análise, algumas experiências exitosas dentro do projeto democrático e participativo presente no Brasil, na década de 1980¹¹⁸, e a introdução do ajuste neoliberal, a partir do governo Collor (1989), mostrando como as categorias sociedade civil, participação e cidadania foram ressignificadas.

Segundo a autora:

As noções de sociedade civil, participação e cidadania mantêm entre si uma estreita relação [...] elementos centrais desse deslocamento de sentidos que constitui o mecanismo privilegiado na disputa política que se trava hoje ao redor do desenho democrático da sociedade brasileira. [...] papel que elas desempenham na origem e na consolidação do projeto participativo [...] elas também são parte constitutiva da implementação do projeto neoliberal no nível global (DAGNINO, 2004, p. 99-100).

Dagnino apresenta como as categorias foram apropriadas pela vertente neoliberal levando muitas vezes à confusão aos que buscam uma prática democratizante e participativa.

¹¹⁸ Dagnino menciona a Constituição Brasileira de 1988, os Conselhos Gestores de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos, a partir da experiência pioneira em Porto Alegre, estendidos a mais de 100 cidades.

Nesse viés neoliberal, a autora, ao considerar a representatividade no âmbito da sociedade civil, faz referência ao Terceiro Setor representado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs). Essas organizações, devido a sua competência técnica e inserção social, passaram a ser vistas como “os parceiros ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p. 101).

A autora chama a atenção para o que se entende por representatividade, que, neste contexto, é sinônimo de competência. Ou seja, as ONGs, como Terceiro Setor, são aquelas que têm a competência para serem os interlocutores entre a sociedade e o Estado; a não representatividade ou a não competência dar-se-ia pelo não reconhecimento, por parte do Estado, dos movimentos sociais como representantes legítimos da sociedade.

Quanto à categoria participação, a ressignificação passa para a “participação solidária” e responsabilidade social. Há o deslocamento do campo coletivo para o campo individual, a despolitização. Isso significa que:

Dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza (DAGNINO, 2004, p. 102).

Quanto à cidadania, Dagnino chama a atenção para a cidadania ampliada, pautada nos direitos humanos, ou seja, na década de 1980, em virtude dos movimentos sociais que objetivaram a construção de uma sociedade democrática, lutou-se pelo acesso aos “equipamentos urbanos [...] questões como gênero, raça, etnia etc” (DAGNINO, 2004, p.103).

Nesse viés, Dagnino arrola três elementos: o direito a ter direitos; a cidadania, desvinculada das estratégias de classe dominante, buscando “a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram serem seus direitos e lutando para o reconhecimento como tais” (2004, p. 104); e uma cidadania para além do conceito liberal, ou seja, “o direito de participar na própria definição desse sistema [...] invenção de uma nova sociedade” (DAGNINO, 2004, p. 104).

Nesse sentido, seria uma nova sociabilidade, conforme a autora, “um processo de aprendizagem social, de construção de novos tipos de relações sociais [...] a constituição de cidadãos como sujeitos sociais ativos” (DAGNINO, 2004, p. 105).

A partir dos anos de 1990, de significado político transformador, a cidadania foi apropriada e redefinida pelo neoliberalismo. Dagnino aponta a redução do significado de coletivo para a noção de individualista e, o mais sedutor, a conexão entre a cidadania e o mercado.

Nessa perspectiva, Dagnino afirma:

Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. [...] princípio subjacente a um enorme numero de programas para ajudar às pessoas a 'adquirir cidadania', isto é, aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 106, grifo do autor).

O papel do Estado, neste contexto, é redefinido considerando-se as reformas políticas e econômicas em andamento, e, no Brasil, as reformas, mediante a NGP, são implementadas na administração pública pelo então presidente FHC, em seu primeiro mandato (1995-1998) (BRASIL, 1995).

Nesse ideário, as responsabilidades do Estado são compartilhadas com setores da sociedade civil, como, por exemplo, a educação, dividindo-se entre as partes, a oferta e os custos.

Braverman (1981), ao abordar a educação no contexto do capital monopolista, amplia a discussão sobre a relação entre a propriedade privada e o papel do Estado. Mais do que proteger a propriedade privada, o Estado usa seu poder não só para enriquecer a classe capitalista, mas para que grupos ou indivíduos se enriqueçam, usando seu poder, de forma legal ou ilegal; desta forma “tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais” (BRAVERMAN, 1981, p. 242).

Quanto à análise em torno da educação, Braverman considera que, na medida em que o capitalismo se fortalece¹¹⁹, ela se torna um serviço oferecido pelo Estado a fim de atender à demanda das necessidades do capital. Não é de se estranhar que, de lá para cá, a educação seja encarada, por boa parte da sociedade, como uma mercadoria, portanto, um

¹¹⁹ Braverman esclarece que as diferentes formas do capitalismo monopolista se expandir, criou a necessidade da ampliação da intervenção do Estado na economia. Elenca quatro perspectivas: o excedente econômico; a internacionalização do capital; a estrutura social ameaçada pela miséria e insegurança; e a rápida urbanização da sociedade (essa última fez aumentar a necessidade de serviços governamentais, sendo a educação um deles). Da atuação do Estado fordista, como interventor, para o Estado pós-fordista, regulador, seu papel continua forte, porém ao aliar-se ao mercado, suas atribuições são compartilhadas pelas parcerias público privadas (PPP).

objeto de desejo, um fetiche. Isso é percebido de forma muito clara quando a mídia propaga a importância de se investir na educação de forma a se adequar às demandas da *economia e sociedade do conhecimento*.

Assim, ao atender a demanda da sociedade por educação, o Estado compartilha sua responsabilidade com o setor público não estatal, formando as PPP e ampliando o mercado educacional.

No caso da realidade brasileira, têm-se as fundações¹²⁰ parceiras do Estado, que investem na formação tanto de professores quanto de gestores, e dos grupos educacionais¹²¹, na elaboração de material didático, seja ele material impresso ou produtos tecnológicos.

Nessa perspectiva, Frigotto denuncia as práticas mercantis,

[...] a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990 [...] chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 17-18).

Para Braverman, o papel da educação, a partir do contexto do capitalismo monopolista, amplia-se em duas vertentes. A primeira, que considera a oferta de serviços ocupacionais desenvolvidos no segmento de escritórios, e a segunda, tem função socializadora.

No bojo da primeira vertente está implicada a discussão da qualificação¹²² do trabalhador e seus desdobramentos para a economia, hoje a *economia do conhecimento*. A segunda vertente, cuja função é a socialização da educação, a escola é responsável por ela, tendo como objetivo introduzir a criança no modo de vida capitalista¹²³, moldando sua personalidade, seus desejos e seu aprender. Como afirma:

O requisito mínimo para ‘funcionar’ num ambiente urbano moderno - tanto como trabalhador quanto como consumidores - é comunicado às crianças num aparelho institucional mais do que na família ou na comunidade. Ao mesmo tempo, o que a criança deve aprender já não é mais uma adaptação

¹²⁰Fundação Lemann, Fundação Ayrton Senna, por exemplo.

¹²¹Sistema Positivo, Fundação Victor Civita, por exemplo.

¹²²Segundo Braverman “para o trabalhador, a qualificação está ligada ao domínio do ofício, porém houve uma reinterpretação do conceito na dinâmica do capitalismo; a qualificação passou a ser “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação” (BRAVERMAN, 1981, p. 375).

¹²³Por exemplo, a educação empreendedora e a financeira, como se analisará no capítulo terceiro; igualmente pode-se dizer do uso e consumo intensivo das TIC.

ao trabalho lento e temporário no meio natural imediato, mas uma adaptação à veloz e intrincada maquinaria social que não é apropriada à humanidade social em geral, exceto o indivíduo, mas dita as fases da produção, do consumo, da sobrevivência e do divertimento (BRAVERMAN, 1981, p. 244-245, grifo do autor).

Esse processo descrito por Braverman pode ser aproximado ao que Ianni, dentre as metáforas da globalização, denomina de “shopping center global”, a “Disneylândia universal” que se insere na “aldeia global” (IANNI, 2010, p.17).

Harvey, analisando as transformações culturais, políticas e econômicas no século XX, diante das crises do capitalismo e da busca da reestruturação do capital, afirma que se valorizou “o empreendimento inovador e 'esperto', ajudado e estimulado pelos atavios da tomada de decisões rápida, eficiente e bem-fundamentada” (HARVEY, 2002, p.149, grifo do autor).

As decisões bem fundamentadas significam ter acesso às informações precisas e atualizadas que, num ambiente competitivo, são diferenciais para a obtenção de lucro. Como Harvey apresenta:

O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. [...] variações das taxas de câmbio, mudanças de modas e dos gostos e iniciativas dos competidores tem hoje um caráter crucial para a sobrevivência corporativa [...] A ênfase na informação também gerou um amplo conjunto de consultorias e serviços altamente especializados capazes de fornecer informações quase minuto a minuto sobre tendências de mercado [...] vastos lucros podem ser realizados com base no acesso privilegiado às informações [...] O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva [...] (HARVEY, 2002, p. 151).

Chauí (2003) esclarece o movimento do capital na sua reprodução ao transformar o conhecimento e a informação em uma mercadoria valiosa e competitiva entre indivíduos e nações. Como se pode ler:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de

competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente. Em outras palavras, a assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Considerando a necessidade, constantemente, de o capital se expandir, bem como a globalização, já prevista por Marx, e seus desdobramentos, permite-se um novo fôlego ao capital. A expansão leva à apropriação das diferentes formas de organização das forças produtivas: produção material e espiritual; redimensionam-se o tempo e o espaço, pois há uma oferta de mão de obra inesgotável em todos os países, as tecnologias favorecem as informações e as comunicações ultrapassam barreiras e fronteiras, ampliando-se, assim, os mercados produtores e consumidores.

Harvey (2011), nesse viés, afirma:

A necessidade de assegurar a continuidade dos fluxos geográficos do dinheiro, bens e pessoas exige que toda essa diversidade esteja entrelaçada por meio de transportes eficientes e sistemas de comunicação. [...] Esses tempos e custos foram muito reduzidos pelas inovações tecnológicas e organizacionais [...] Os problemas de distância têm um papel cada vez menor na limitação da mobilidade geográfica do capitalismo (HARVEY, 2011, p. 133).

A epígrafe, com a citação de Tedesco, aponta para o rumo que a sociedade capitalista quer dar ao trabalho docente. Desta forma, esse ideário se apresenta nas proposições dos organismos internacionais, sendo ressignificado nos documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais, conforme se verá adiante.

A problematização da educação entre direito ou mercadoria de consumo fica presente na disputa entre os projetos educacionais de formação de professores e sua profissionalização, proposta esta presente tanto na luta dos educadores quanto na pauta do Estado desde a década de 1980, como se verá a seguir.

2.3 O movimento dos educadores por sua profissionalização

A profissionalização docente tem estado presente na pauta educacional desde a década de 1980. Naquele momento, o processo de reabertura democrática no país e o movimento em torno da formação, trabalho e a valorização docente procuraram articular a

dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistêmico-hermenêutica da ação educativa.

Tal empreendimento foi uma tentativa de romper com a fragmentação do trabalho do professor, com a dicotomia entre a teoria e a prática, e com a diferenciação entre educador e especialista da educação, entre outras questões (MARQUES, 1992).

Freitas (2002) esclarece que, na década de 1980, o rompimento do pensamento tecnicista fez avançar o entendimento sobre a formação e a educação, de modo a compreender esta última como fator de emancipação, construindo-se nesse processo a “concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Nesse contexto, três publicações da revista *Em Aberto*¹²⁴ tratavam da formação de professores, nas edições de 1982, de 1987 e de 1992.

Na publicação de 1982, a temática consistia na formação de professores. Na ocasião, a ampliação da educação básica, a repetência e o fracasso escolar apontavam para a fragilidade da formação dos professores no nível de magistério e, ao mesmo tempo, para o distanciamento do curso de Pedagogia com a realidade escolar.

A indagação estava em torno de como formar um professor mais ativo e menos dependente, segundo constata Mello, Maia e Brito (1982)¹²⁵ ao longo do texto. As autoras problematizam a formatação do curso de Pedagogia, buscando na sua história recente a forma como foi estruturado¹²⁶ e as dificuldades do curso em conciliar a teoria e a prática.

Candau (1982), ainda nessa mesma edição, contribuiu para o debate apontando que a educação, por ser um processo multidimensional, situa-se nas dimensões humana, técnica e político-social. Desta forma, o desafio para formar professores estava em procurar articular tais dimensões.

As dimensões humana, técnica e político-social são tratadas por Candau ao problematizar a didática no viés da pedagogia tecnicista, no início da década de 1980. Na época, um seminário “*A didática em questão*” resultou em uma publicação, organizada por Candau (2000) com o mesmo título.

¹²⁴Publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) veicula questões da educação brasileira desde o ano de 1980.

¹²⁵As autoras debatem suas ideias sobre a formação dos educadores na seção Enfoque - qual é a questão?

¹²⁶Apontam para o viés liberal presente na primeira LDB 4.024/1961 seguida pela tendência tecnicista da reforma do ensino em 1968, Lei 5.540/1968. O curso de Pedagogia deixa de ter a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, investindo-se nas habilitações em administração, orientação, inspeção e supervisão escolar, além do magistério de matérias pedagógicas.

Araújo Filho¹²⁷, na publicação de 1987, discute sobre os profissionais da educação. Trata da formação, da carreira e da organização política dos professores no contexto do cenário caótico da educação na década de 1980 e a necessidade do enfrentamento dessa situação, mediante uma “competente atuação política das organizações dos educadores, desatrelada do Estado” (1987, p.1).

Para sustentar sua argumentação, o autor trata da formação técnico-pedagógica, da situação socioeconômica e da organização política do professor. No seu diagnóstico, reconhece a fragilidade da formação dos professores, a sua desvalorização profissional, principalmente no ensino básico (1º e 2º graus), apontando para a pouca atratividade da profissão.

Por outro lado, reconhece que, apesar da dificuldade de os professores se organizarem politicamente, devido a diferentes motivos, há indícios de que desde 1879 existiam movimentos em torno da organização política dos educadores.

Araújo Filho, ao situar a organização política dos educadores, elenca três diferentes formas: Organizações de caráter econômico-profissional de tendência mais corporativista; Organizações de caráter de estudos científicos e Organizações de caráter político-educacional. Contudo, apesar da existência dessas organizações e das suas ações, problematiza a competência política delas, no sentido de terem força para influenciar e participar das decisões junto ao Estado quando esse formula políticas educacionais.

Por fim, a publicação no ano de 1992, organizada por Luiz Carlos de Freitas¹²⁸, trata da temática direcionada para as tendências na formação de professores. Aqui, Freitas (1992), na seção Enfoque, trata da política para a formação de professores apontando para a articulação entre as influências internacionais sobre o mundo do trabalho e as repercussões para a sociedade brasileira, em especial, no interior das escolas, afetando a formação e o trabalho docente.

Nesse sentido, a formação do educador desencadeava um movimento nacional, que se caracterizou em três períodos. São eles: o primeiro, entre 1980-1983, a partir do Comitê Pró-formação do Educador; o segundo, entre 1983-1990, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador; e, o terceiro, a partir de 1990, com a formalização da Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

¹²⁷É o organizador da revista *Em Aberto*, na edição que trata do tema dos profissionais da educação, seu texto está na seção Enfoque- qual é a questão? Naquele momento, estava no exercício da função de assessor da Secretaria do Ensino Básico do Ministério da Educação SEB/MEC.

¹²⁸Na época estava como coordenador do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) e na condição de ex-presidente da ANFOPE (1988-1992).

Na mesma edição do Em Aberto, Brzezinski (1992) reconstrói a trajetória do movimento nacional dos educadores brasileiros na reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, entre 1980 a 1992. Ao final, apresenta uma síntese desse percurso, que cabe aqui apresentá-la, uma vez que, nas discussões posteriores, Weber (2003) e Freitas (2002, 2003), principalmente, farão referências a elas.

a) uma concepção de educador que permite uma sólida formação científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira; b) uma base Comum Nacional, entendida como um corpo de conhecimento identificador do profissional da educação, de forma ética, tanto na sua competência pedagógica para o ato de dar aulas, quanto no embate político pela valorização social da profissão de magistério; c) uma proposta de eixos curriculares que oportunize a execução teórico-prático-teórica da Base Comum Nacional (BRZEZINSKI, 1992, p. 83).

Brzezinski esclarece que a concepção de Base Comum Nacional passou por reformulações ao longo dos documentos da ANFOPE. Por fim, foi estruturada, na época, como proposta para trabalhar a partir de eixos curriculares. São eles: trabalho, formação teórica, gestão democrática, compromisso social e interdisciplinaridade.

A autora acrescenta que tal proposta não estava pronta e acabada, mas permitiria um norte para a organização curricular dos cursos, respeitando-se cada realidade regional. Salienta, porém, que o mais importante era a formação embasada em uma fundamentação teórica de qualidade.

Com a redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, seus efeitos alastraram-se também para a educação, trazendo a dimensão crítica para dentro do espaço escolar e para a formação de professores. A escola deixava de ser encarada como um espaço neutro, passando a ser compreendida como espaço político, que possibilitava a problematização em torno dos fins da educação e a busca por uma participação mais democrática nas decisões.

Da mesma forma, a profissionalização do professor estava em pauta, a luta por uma formação sólida e competente, a fim de responder as demandas do fracasso escolar e da fragilidade na formação dos professores.

Buscava-se romper com a visão míope do tecnicismo sustentada por uma formação de caráter instrumental e moral, ignorando a complexidade dos problemas educacionais situados para além dos muros da escola. Ou seja, a educação não está descolada de um determinado tempo histórico-social e nem de seu modo de produção.

Em uma sociedade capitalista, a educação se dá de forma conflituosa. A educação traz não somente os interesses da classe dominante, mas também os interesses da classe trabalhadora que vê na escola também uma possibilidade de ascensão social.

É preciso lembrar que o período entre 1980 e 1996 estava em discussão a atual LDB 9394/1996. A lei levou treze anos para ser aprovada. E não é sem motivo que as discussões da academia e das entidades representativas dos professores estavam em torno da profissionalização do professor. Mas a profissionalização docente também estava no âmbito das reformas educativas, reformas que ocorreram não somente no Brasil, mas também em outros países da América Latina, bem como na Europa e nos Estados Unidos.

Desta forma, a LDB 9.394/1996 foi gestada e aprovada no seio da reforma educacional, apresentando interesses de diferentes setores da sociedade.

2.3.1 A profissionalização docente no contexto das reformas educacionais

As políticas neoliberais implementadas pelos governos capitalistas, representados principalmente pelos Estados Unidos e Inglaterra, expandiram-se para outros países da Europa e América Latina¹²⁹.

Na tentativa de se dar uma sobrevida ao capital, a lógica do Estado Mínimo em detrimento do Estado de Bem Estar Social passa a ser a base para a construção de um Estado eficiente e competitivo na economia internacional, conciliando o desenvolvimento econômico com uma política social focalizada em setores de maior vulnerabilidade¹³⁰.

Harvey (2002, 2011) esclarece que o capital, diante de suas crises, buscou se recuperar no mercado procurando um sistema de produção flexível. Para isso, apostou numa transformação da estrutura ocupacional em que a área de serviços passou a ter uma relevância fundamental, principalmente na área das TIC.

¹²⁹O Chile se destaca como referência, pois foi um dos países em que as políticas neoliberais na educação se fizeram presentes de forma mais acentuada. Não é de se estranhar que no seminário internacional sobre a profissionalização docente (BALZANO, 2007) se apresentou, mais uma vez, como um modelo para a profissionalização docente mediante avaliação de desempenho.

¹³⁰Aqui lembrando a lógica do Estado de Bem Estar Social se sobrepondo ao liberalismo clássico, o Estado passou a ter um protagonismo forte na economia, regulando o setor; com as crises do capital nas décadas de 1960 e 1970, esse modelo foi readequado passando para a lógica do Estado Mínimo, indicando o mínimo para políticas sociais e o máximo para assegurar o desempenho do capital. O Brasil seguiu esse receituário, principalmente, na década de 1990. Atualmente, o modelo brasileiro, está no Estado forte em que busca conciliar o desenvolvimento econômico a uma política social focada em setores de maior vulnerabilidade.

O acesso às informações permite levar a decisões bem fundamentadas, significando ter acesso¹³¹ a dados precisos e atualizados que, num ambiente competitivo, são diferenciais para a obtenção de lucro. É, pois, dizer que as informações passam a ter no mercado, além do valor de uso, um valor de troca. Assim, a mercadoria informação passa a ter um grande valor para aqueles que a detêm.

Também a educação passa a ser valorizada nesse momento. Não só por alavancar o desenvolvimento econômico de uma nação, mas por contribuir na promoção da paz entre os povos, permitindo um intercâmbio comercial entre os países, tornando-os mais competitivos e mais consumidores.

A sociedade atual, voraz pelo consumo, é marcada por contradições, próprias do capitalismo. Ao mesmo tempo em que convive com significativos avanços científicos e tecnológicos, também convive com a existência de populações miseráveis, carentes em todos os sentidos. Num bairro de uma cidade, em uma mesma rua, a pobreza e a riqueza convivem lado a lado¹³².

Para o capital essa contradição, de certa forma, também incomoda, pois, uma vez que a miserabilidade traz gastos para o governo e para a sociedade de forma geral, também não se permite que essa parcela significativa da população consuma e produza.

A educação, enquanto mercadoria, torna-se também um bom negócio, pois está presente inclusive no mercado de ações¹³³, gerando grandes lucros e rentabilidade aos donos do capital. Assim, convém que muitos (todos) tenham acesso à educação e movimentem os setores a ela relacionados, questão que será ampliada no capítulo terceiro.

Nesse contexto da globalização, da *sociedade e economia do conhecimento*, o professor é uma das peças fundamentais para a promoção de uma educação que permita ao aluno/usuário/cliente a consumir e a produzir. Não é de se estranhar por isso que, nesse momento, emerge uma série de publicações e pesquisas em torno do trabalho docente e de sua profissionalização.

Considerando a realidade nacional e a profissionalização docente no contexto das reformas educacionais, seguem-se as contribuições de Weber (2003), Freitas (2002, 2003), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2003, 2004) para a compreensão desse processo.

¹³¹Ter acesso às informações significa dizer dominar tanto as tecnologias pelas quais passam as informações, quanto interpretar e fazer uso das informações veiculadas.

¹³²Como exemplo: o bairro do Morumbi em São Paulo ou o bairro da Penha no Rio de Janeiro.

¹³³O Jornal Folha de São Paulo, caderno Folhainvest, na sua edição de 24/7/2012, publica uma reportagem que anuncia “Ações ligadas à educação sobem até 90%”. A matéria jornalística trata da valorização das ações na Ibovespa e como três empresas educacionais obtiveram rentabilidade em seus papéis no ano de 2012 (AUTRAN, 24/7/2012, B1).

Weber (2003) trata da profissionalização docente e sua relação com as políticas educacionais, enfocando a formação docente, aspecto integrante da profissionalização¹³⁴ do professor. A autora analisa a formação de professores a partir da atuação do Estado, enquanto legislador e indutor de ações, o papel das instituições formadoras e as entidades representativas dos docentes no processo de profissionalização.

Apesar de utilizar-se do aporte teórico sociológico para analisar a profissionalização, ao longo de seu trabalho, não se aprofunda na discussão. Seu objetivo é o de “retraçar o caminho trilhado no Brasil pela docência da educação básica no delineamento de suas tarefas e das necessidades de sua formação” (WEBER, 2003, p.1.129).

Weber admite que a literatura não apresenta um consenso sobre o profissionalismo, sendo difícil encontrar uma teoria, mas se posiciona afirmando que a questão da profissionalização pode ser entendida como um

Processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação [...] pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas (WEBER, 2003, p. 1.127).

A contribuição de Weber (2003) está em analisar, a partir de documentos, como a profissionalização docente¹³⁵ foi, na dimensão da formação, construída dialeticamente entre o Estado, as agências formadoras e as entidades representativas dos docentes, como a CNTE, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), a Associação dos professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE) e o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/sindicato¹³⁶).

Weber apresenta três marcos significativos no processo de profissionalização docente, sendo eles:

¹³⁴Para Weber, nesse texto, o termo profissionalização e profissionalismo são utilizados sem distinção a partir do aporte teórico utilizado, diferentemente de Núñez e Ramalho (2008) para os quais a profissionalização deve ser entendida como uma unidade que integra a profissionalidade e o profissionalismo.

¹³⁵Traz as contribuições da ANFOPE e seu papel relevante. Conforme Weber “indicando o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe [...] acompanhamento, controle, avaliação de desempenho [...] marco da docência como profissão” (WEBER, 2003, p.1.135).

¹³⁶O acréscimo do termo sindicato se deve a adesão em 1990 a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

a) a própria constituição de associações de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional; b) a sanção da Lei n.º 5.692/1971 preconizando a remuneração do professor condizente com titulação por ele obtida; c) a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação¹³⁷, primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil (WEBER, 2003, p. 1.145-1.146).

Assim como Weber trata a profissionalização docente, sob o viés da formação de professores, Freitas (2002), por sua vez, amplia a discussão no balanço que faz dos dez anos de luta pela formação docente.

Amparando-se nas contribuições da ANFOPE, Freitas (2002) analisa os interesses que, de forma contraditória, envolveram a formação docente.

Por um lado, os interesses do movimento dos educadores e, por outro, o interesse do Estado ao definir políticas para a formação docente, ancorada nas proposições internacionais aliadas ao interesse do capital.

Nesse sentido, interpretando os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002¹³⁸), Freitas aponta para uma flexibilização curricular que objetiva traçar um novo perfil¹³⁹ profissional dentro do processo de reestruturação produtiva.

Esse novo perfil docente será reforçado, posteriormente, pelo resultado da pesquisa realizada por Gatti, Barretto, André (2011), objetivando contribuir na elaboração de políticas para a docência no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação.

As autoras Gatti, Barretto, André (2011) contextualizam os desafios postos frente à nova dinâmica da sociedade, considerando os avanços das mídias e das redes sociais decorrentes delas, da informática, da diversidade nas relações sociais e familiares.

Assim, para elas, o professor deve ser preparado enquanto um profissional capaz de fazer o enfrentamento das diferentes realidades, ou seja, “prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e

¹³⁷O pacto assinado em 1994 foi o resultado material do Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação decorrente do Plano Decenal de Educação para Todos (1994). Segundo Weber, o pacto apontava para três ações voltadas ao magistério: “estudos sobre o papel das instituições na formação inicial e continuada e desenvolvimento de programas; recomendação de progressiva formação em nível superior; revisão dos programas de licenciaturas [...] acompanhamento do trabalho docente mediante assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação” (WEBER, 2003, p. 1.145).

¹³⁸Resolução alterada, posteriormente, no ano de 2005, com o acréscimo de um parágrafo ao artigo 15 (BRASIL/CNE, 2005).

¹³⁹Esse perfil profissional analisado por Freitas será retomado na feição empreendedora do trabalho docente no capítulo terceiro.

atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Desta forma, a argumentação de Freitas (2002) ainda se torna atual, considerando que o ideário das competências se faz presente nos discursos dos documentos educacionais e da sociedade civil.

Freitas (2002) desvela um novo tecnicismo presente nas reformas educacionais e incorporadas nas políticas de formação de professores, enfatizando as competências, as habilidades e a formação prática, como afirma “os anos 90 [...] foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências) fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes [...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva” (FREITAS, 2002, p. 141).

A autora defende a posição elaborada pelo movimento dos educadores na década de 1980 e incorporada, posteriormente, pela ANFOPE. Ou seja, que a formação docente deva ter um caráter sócio-histórico “com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita intervir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Na sua avaliação, a profissionalização proposta pelos documentos oficiais para a formação de professores apontava para a desprofissionalização do magistério. Freitas denuncia que, no momento em que o professor é responsabilizado individualmente por sua formação e aprimoramento profissional, oportuniza:

[...] um afastamento dos professores de suas categorias e de suas organizações [...] passa a disputar individualmente pela sua formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002, p. 154-155).

Nesse viés, salienta a questão da avaliação presente na dimensão da certificação da competência dos professores e a avaliação do desempenho de estudantes e do trabalho dos professores, representando isso uma forma de regulação do trabalho docente¹⁴⁰.

Freitas ainda afirma que tais políticas afastam os professores da luta histórica em favor de sua profissionalização, condição para uma educação emancipadora, pois apontam para a flexibilização do trabalho docente. Posiciona-se assim a autora:

¹⁴⁰Essa perspectiva será retomada por Freitas ao participar do seminário internacional sobre a profissionalização docente, conforme publicação de Balzano (2007) que será analisada a seguir.

Para entender em profundidade as novas configurações postas pelas determinações legais para a formação de professores, é preciso que ampliemos cada vez mais as análises do trabalho docente, tomando a categoria trabalho, para entendê-la em suas relações contraditórias – como mercadoria e como realização humana produzida historicamente - e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional (FREITAS, 2002, p. 160).

A proposição de Freitas em ampliar as análises do trabalho docente, de certa forma, veio a ser desenvolvida, posteriormente, durante o segundo mandato do Governo Lula.

Nesse período, no contexto da política de valorização do magistério “em alta” passou-se a ter um interesse significativo no levantamento de dados acerca do trabalho docente e a sua profissionalização, subsidiando a elaboração de propostas de políticas públicas mediante o mapeamento realizado, conforme objetivavam as pesquisas de Gatti, Baretto e André (2011) e Oliveira e Vieira (2012a).

Em outra análise, Freitas (2003) volta a discutir as políticas de formação docente considerando o Programa Toda Criança Aprendendo¹⁴¹ e a certificação docente por competências. Em suas análises faz críticas à política do governo Lula, pois considera que esta dá continuidade às proposições emanadas dos organismos internacionais, que, por sua vez, levam à regulação e desprofissionalização dos professores.

Nesse seu posicionamento, Freitas (2003) considera a certificação por competências como uma política de regulação do Estado que objetiva interferir no trabalho e profissionalização docente, levando ao individualismo e ao não pertencimento da categoria, culminando na desqualificação profissional, como afirma:

A regulação atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações. [...] contrapõem-se, nesse sentido, à dimensão conceitual de **qualificação profissional e profissão**, avaliadas pelo diploma [...] (FREITAS, 2003, p. 1.108-1.109, grifo do autor).

Shiroma (2001, 2003) problematiza o profissionalismo docente presente no discurso da reforma educacional, considerando o campo da política e da ideologia. Nesta

¹⁴¹Proposta do Ministério da Educação no governo Lula da Silva, primeiro mandato (2002-2006), lançado em 2003 cujo objetivo constituiu em um conjunto de políticas que visavam melhorar o quadro educacional com mudanças estruturais no ensino fundamental, dentre as ações a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores.

perspectiva analítica, procura perceber como a profissionalização foi apropriada pelo discurso oficial, seja por parte do Estado ou pelos organismos internacionais, e ressignificada, abandonando “o modelo de profissional que atende as aspirações da natureza pública” (SHIROMA, 2001, p. 5).

Shiroma (2001) busca na sociologia argumentos para se posicionar criticamente a respeito da profissionalização. Conforme já mencionado, a autora parte da perspectiva socioeconômica em que o profissional é aquele que possui um saber técnico, é um perito em seu trabalho e a relação fornecedor/cliente tem destaques na sua argumentação. Como explica:

Um profissional é identificado como aquele membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para exercê-la. Elas são mais prioritárias que conhecimento. Ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto. [...] essa nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente (SHIROMA, 2001, p. 5).

Amplia ainda essa visão trazendo para ela a noção de “profissionalismo comercializado”, destacando as habilidades: técnica, de gestão e de empreendedorismo. Tais habilidades ganham um contorno significativo, principalmente a habilidade empreendedora, ao se analisar a feição empreendedora do trabalho docente, considerando o discurso do novo perfil docente para a sociedade contemporânea.

Em síntese, para Shiroma, a profissionalização trata de um *eufemismo*, uma vez que traz no seu bojo a ideologia do gerencialismo e objetiva à “desintelectualização do professor que, segundo ela, além de ser um indício de sua proletarização, modela um novo perfil de profissional, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p.10).

Em outra publicação, Shiroma e Evangelista (2003) trazem contribuições significativas sobre a profissionalização, analisando uma série de publicações, tais como, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Grupo de Trabalho (GT); Formação de Professores e GT: Sociologia da Educação e Formação de professores (ANPED e ANPED Sul), entre os anos de 1995 a 2002; além de documentos internacionais produzidos pela UNESCO¹⁴², pela Comissão Econômica para a América Latina

¹⁴²Relatório Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”.

e o Caribe (CEPAL)¹⁴³ e pelo Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

A opção das autoras pela produção da ANPED ocorreu por considerar que os pesquisadores filiados a ela, como intelectuais, produzem conhecimentos na área. Dessa análise, constataram que:

1) a quase inexistência de uma interlocução com a produção da América Latina; 2) a quase nula remissão aos documentos internacionais; 3) a pequena referência a documentos nacionais; 4) a reflexão sobre a situação nacional baseada em uma literatura internacional majoritariamente de origem europeia e norte-americana. [...] o eixo estruturador dos textos examinados assenta-se numa abordagem interna à escola [...] o enfoque incorre em prescrições [...] lutas coletivas em prol da profissionalização do magistério e sua valorização. [...] não há propriamente uma análise das determinações históricas que geraram o projeto oficial de profissionalização docente na década de 1990. [...] Os textos que discutem profissionalização [...] enfatizam as mudanças sociais pela produção da qualidade da escola, pela produção da competência pedagógica, particularmente a do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 4-5).

Diante desse levantamento e análise, as autoras afirmam que a profissionalização, nos anos de 1990, no viés de uma política pública, voltada para capacitar professores, serviu “como instrumento para gerenciar uma das mais organizadas categorias do serviço público” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 14).

Alertam ainda para uma suposta autonomia que nada mais é do que uma forma de controle não somente do Estado, mas também por parte da população mediante um controle social “por meio dos quais os cidadãos, vistos como consumidores, supostamente, avaliariam os serviços públicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 14).

Se por um lado, as análises de Enguita (1991), Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2003) problematizam a profissionalização, considerando-a como uma ação do Estado capitalista a fim de garantir o controle docente, por outro, não menos relevante, Freitas (2002, 2003) e Weber (2003) tratam da luta dos docentes por sua profissionalização, considerando as discussões em torno da formação dos professores e de sua profissionalização a partir da legislação¹⁴⁴. Percebem, de forma positiva, a luta da categoria por sua formação e qualificação levando ao seu profissionalismo.

¹⁴³Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe (PROMEDLAC) desenvolvido entre 1981 a 1999.

¹⁴⁴Freitas analisa a legislação mais recente, como a LDB 9.394/96, a Resolução n.º 01/1999 do CNE/CP que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, e a Resolução n.º 01/2002 do CNE/CP que institui as

Em comum, as análises de Freitas (2002, 2003), Shiroma e Evangelista (2003) problematizam a proposta de profissionalização presente nos documentos oficiais, pois carregam as determinações internacionais dos organismos multilaterais e do interesse do capital, apontando para a desprofissionalização e a desintelectualização docente.

Da mesma forma, corroboram com a posição de Nóvoa (1991) que já anunciava o interesse antagônico pela profissionalização docente tanto por parte do Estado quanto por parte dos professores.

A reflexão de Scalcon (2008), por sua vez, ao problematizar a formação dos professores e sua profissionalização, mediante a discussão entre competências e conhecimento, aproxima-se de Freitas (2002) mostrando-se, pois, significativa:

Entender o afã pela profissionalização diante de diferentes interesses exige que a reflitamos no curso de uma história de embates expressa no presente por uma forte tendência ao alargamento das funções do professor e modificada a essência do trabalho educativo porque se atrela a uma formação de caráter meramente pragmático (SCALCON, 2008, p. 498).

Com a discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a), a partir do segundo mandato do governo Lula da Silva (2006-2010), a profissionalização docente volta à discussão, com a proposta de se tornar uma política pública, como se pode ver na sequência.

2.4 A profissionalização docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000

Em setembro de 2006, como descrito no início do capítulo, ocorreu o Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente, obtendo o apoio de diversas entidades representativas, como já mencionado.

As apresentações e comentários desse seminário foram organizados por Sônia Balzano (2007), intitulado “*O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*”.

Esse seminário foi realizado no contexto das discussões em torno do PDE, tendo no Movimento Todos pela Educação um forte agente articulador para as discussões em torno da qualidade da educação. O encontro mobilizou diferentes setores e o foco das discussões

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, por exemplo.

estava na importância da profissionalização e avaliação docente. Para isso, as temáticas envolveram estudos e relatos de experiências nacionais e internacionais, propiciando a discussão de políticas de desenvolvimento profissional e avaliação docente.

Após um balanço dos progressos alcançados na região da América Latina e Caribe¹⁴⁵, atendendo as metas de Educação para Todos¹⁴⁶, seguiu-se com as apresentações de experiências educativas ocorridas no Chile ao implantar o seu sistema de avaliação docente¹⁴⁷ e o estudo da avaliação do desempenho e carreira docente, na América Latina e Europa¹⁴⁸. No plano nacional, a apresentação situou o magistério no Brasil¹⁴⁹.

O destaque, nesse seminário, fica para a mesa-redonda “*Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI*” com Magaly Robalino Campos¹⁵⁰, seguido dos comentários de Helena Costa Lopes de Freitas¹⁵¹ e Roberto Franklin Leão¹⁵².

Campos (2007), como palestrante, apresenta o panorama, no qual estão os desafios para o professor diante das mudanças sociais. São eles: a diversificação da estrutura familiar, a migração, as novas tecnologias informacionais e o reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social.

Diante disso, para Campos, a profissão docente se configura em:

Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano (CAMPOS, 2007, p. 17).

Essa posição de Campos amplia o trabalho docente, dando a ele uma dimensão para além da sala de aula e da escola. Ao mesmo tempo, destaca a importância da educação e

¹⁴⁵A apresentação feita por Ana Luiza Machado na abertura da conferência na condição de diretora da UNESCO/Orelac (MACHADO, 2007).

¹⁴⁶Conforme Declaração de Dakar, Senegal, em 2002 (UNESCO, 2014).

¹⁴⁷A temática foi desenvolvida sob o ponto de vista do Ministério da Educação do Chile, (BECA, 2007) e pela visão do Colégio de Professores do Chile (PREÁ GOMEZ, 2007).

¹⁴⁸Estudo organizado por Torrecilla (2007), com o apoio da Orelac/UNESCO, em 50 países da América e Europa.

¹⁴⁹Paulino Motter, representante do INEP, apresenta o perfil dos professores da Educação Básica (MOTTER, 2007).

¹⁵⁰Especialista da Orelac/UNESCO em temas docentes.

¹⁵¹Representante da ANFOPE como presidente.

¹⁵²Representante do CNTE como secretário-geral.

de se formar um novo perfil de professor, próprio para o contexto da sociedade contemporânea. Este posicionamento aproxima-se não só daqueles que compartilham das orientações da UNESCO, em torno da educação para o desenvolvimento sustentável, como, por exemplo, Vilella (2007), Gatti, Barretto e André (2011), mas também das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL/CNE, 2006b).

Nesse sentido, Campos (2007) recomenda que, para que a docência seja reconhecida, valorizada e fortalecida, a profissão não deve ser somente objeto de prioridade das políticas públicas, mas que tenha vários setores e atores envolvidos nesse processo, sendo eles os meios de comunicação, as organizações e os movimentos sociais, além de setores governamentais. Tal proposição foi, posteriormente, incorporada à “Carta do Rio de Janeiro”¹⁵³ e também ao Plano de Metas do PDE, como já destacado no início do capítulo.

Na sequência à apresentação de Campos, Freitas (2007a) e Leão (2007) tecem seus comentários sobre a avaliação docente. Aqui, Freitas reafirma a luta e a defesa da ANFOPE, ao longo dos anos, no sentido de se implementar uma política de formação e valorização docente. E apresenta três prioridades que possibilitariam novos referenciais para a profissionalização dos professores.

São prioridades, segundo Freitas, além do cumprimento do Plano Nacional de Educação,

I- [...] piso salarial nacional, a instituição de jornada única em uma única escola, com tempo para estudo, investigação, análise e interpretação de sua prática; II- estabelecimento de programas de formação continuada com a participação de todas as IES públicas [...] articulados à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; III- criação de centros de formação dos profissionais da educação, geridos por educadores, equipados e articulados em redes de formação para gerar novos conhecimentos sobre a escola e a educação [...] (FREITAS, 2007a, p.19).

Ainda, segundo Freitas (2007a), o desafio pela frente seria o de passar de uma concepção regulatória para uma concepção emancipatória de educação. Uma vez que os instrumentos existentes para avaliar docentes e discentes estão pautados em práticas de caráter técnico-instrumental que, segundo ela, faziam parte das políticas regulatórias implementadas pelo governo anterior, tais práticas deverão ser substituídas por outras que desencadeiem a emancipação.

¹⁵³ Este documento foi incorporado ao final da publicação organizada por Balzano (2007) sobre a profissionalização docente no Brasil e na América Latina (CARTA, 2007).

Leão (2007), por sua vez, compreende que para se ter uma educação de qualidade é preciso articular políticas que envolvam a avaliação docente, a gestão democrática, a formação inicial e continuada e a valorização profissional.

No seu entendimento, a valorização docente é o ponto central para a atratividade da profissão docente na educação básica que, além de uma política de formação, necessita ter salário, jornada de trabalho e planos de carreira condizentes. Posiciona-se afirmando que para resgatar a profissão a “CNTE defende a instituição de uma diretriz nacional para a carreira docente e o piso salarial nacional como políticas emergenciais” (LEÃO, 2007, p. 20).

Se por um lado, o seminário enfatizou a profissionalização docente vinculada à avaliação docente, deixando como exemplos as diferentes experiências internacionais, por outro, as posições tanto de Freitas quanto de Leão mostraram-se desfavoráveis à prática da avaliação docente em curso – de caráter pontual e regulatório, que mais penaliza do que promove o professor. A avaliação docente, ao contrário, deve assumir caráter abrangente, considerando como elementos de avaliação todo o processo de formação, inicial e continuada do professor, as suas condições de trabalho e a valorização do magistério.

Importante ainda destacar que as análises de Campos (2007) se situam no campo genérico, de forma abstrata e individual sobre o trabalho docente; por outro lado, tanto as análises de Freitas quanto as de Leão partem das condições concretas do trabalho docente e da ação coletiva.

As posições de Freitas (2007a) e Leão (2007) sobre a valorização docente mediante piso salarial e plano de carreira estavam na esteira das discussões, já em andamento, no plano governamental e legal.

Desta forma, não houve resistências frente às proposições apresentadas no documento “Carta do Rio de Janeiro” cujos signatários¹⁵⁴ se comprometeram em criar uma comissão nacional, institucionalizada, a fim de elaborar uma agenda que viabilizasse a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação.

A “Carta do Rio de Janeiro” (CARTA, 2007) foi uma proposta de intenções, na qual os participantes apresentaram não só a síntese dos debates do seminário, mas também o posicionamento do grupo, no intuito de se assumir responsabilidades e de se buscar soluções para a “efetiva valorização dos profissionais da educação e, como corolário, a promoção do

¹⁵⁴ Mozart Neves Ramos, presidente do CONSED; Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, presidente da Undime Nacional; Juçara Maria Dutra Vieira, presidente da CNTE e Francisco das Chagas Fernandes, Secretário de Educação Básica/MEC.

ensino público com os padrões de qualidade e equidade demandados pela sociedade brasileira” (CARTA, 2007, p. 51).

Desse documento, das suas treze propostas e recomendações, destacam-se quatro. Sendo elas: a profissionalização e a valorização dos professores deve ser um tema de política pública envolvendo a participação do governo e da sociedade no debate; a ênfase na mobilização social para resgatar o prestígio e valor do trabalho docente; a necessidade de se disponibilizar recursos financeiros, dentre eles o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹⁵⁵ (FUNDEB) para a valorização docente; e a ênfase na participação dos professores para viabilizar as reformas na educação, como se lê:

O fortalecimento do protagonismo dos profissionais da educação deve constituir-se elemento central das reformas educacionais que visam à função social e a qualidade da escola pública, considerando o acúmulo da discussão realizada, para o avanço e a consolidação de compromissos (CARTA, 2007, p. 53).

Portanto, as discussões e proposições levantadas durante o seminário não foram totalmente novas para o Governo Federal. Algumas delas, de certa forma, já estavam em andamento¹⁵⁶, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em que se avaliam alunos e professores a fim de verificar a qualidade da educação.

Outras estavam em via de serem implementadas como, por exemplo, o FUNDEB e a participação mais ativa da sociedade civil em prol da educação. A mobilização da sociedade no resgate do prestígio e valorização docente ocorreu mediante o Movimento Todos pela Educação.

Entretanto, a falta de participação dos professores durante as discussões na elaboração do PDE foi ressentida pelo grupo, atitude posteriormente denunciada durante um seminário promovido pela Ação Educativa.

Sobre o PDE, vale aqui destacar a forma como ele foi implantado e os atores envolvidos no processo, dando, assim, a dimensão do contexto em que se discutiu a profissionalização do professor.

¹⁵⁵Na época do seminário, o FUNDEB estava em discussão para a sua aprovação. O que, posteriormente, se efetivou mediante o Decreto n.º 6.253/2007 (BRASIL, 2007c). O FUNDEB faz parte de uma das ações implementadas pelo PDE.

¹⁵⁶O relatório Plurianual do Governo Federal - PPA 2004-2007 (BRASIL/MPOG, 2007a), caderno educação, presta contas de um dos programas existentes “Valorização e formação de professores e trabalhadores da educação básica” cujo objetivo era o de propiciar oportunidades de capacitação e formação inicial e continuada aos professores e trabalhadores da educação vinculados aos planos de carreira, cargos e salários etc. Esse programa foi substituído posteriormente pela implantação do PDE.

O seminário promovido pela Ação Educativa¹⁵⁷ para se discutir sobre o PDE resultou na publicação do *Em Questão*¹⁵⁸ (GRACIANO, 2007). Na Apresentação da publicação, lê-se a justificativa do seminário, uma vez que, até aquele momento dos debates, ainda não se tinha em mãos o documento final elaborado pelo Ministério da Educação, posteriormente intitulado PDE: razões, princípios e programas (HADDAD, 2008).

Muitas dúvidas ainda pairavam no ar, pois os programas, até aquele momento, estavam sendo implantados parcelarmente; e aos participantes do seminário incomodava a ausência dos educadores durante a discussão do PDE, apontando a fragilidade do processo, como se lê:

As críticas que o MEC recebeu por não ter sido viabilizado um processo de debate público para a formulação do Plano. [...] os profissionais da educação ficaram totalmente alheios à formulação das medidas do PDE. [...] os profissionais das redes públicas não tiveram canais de diálogo, ou mesmo consulta na concepção e no debate das suas linhas principais. Ao contrário, marcou presença no MEC a articulação Compromisso Todos pela Educação, que reúne setores da sociedade civil, entre eles, destacadamente, empresários. A sinergia entre MEC e o grupo foi tão intensa que o termo de compromisso formulado para a adesão de municípios, em troca de apoio técnico e financeiro do MEC, foi batizado com o mesmo nome (GRACIANO, 2007, p. 5-6).

Se os educadores não foram considerados, segundo a avaliação dos participantes, nesse seminário, durante a elaboração do PDE, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social¹⁵⁹ (CDES), diferentemente, teve uma atuação marcante¹⁶⁰, conforme afirma o seu folheto institucional.

Durante os encontros desse Conselho havia o entendimento da importância da educação para o desenvolvimento, de forma a tornar o país mais competitivo internacionalmente, conforme se verá no capítulo seguinte. Os debates apontavam em duas direções convergentes: a primeira, articular a educação a outras políticas públicas; a segunda,

¹⁵⁷ Os debates transformaram-se num caderno “Em Questão” trazendo diferentes posições e percepções sobre PDE e seus desdobramentos. O evento em parceria com o CENPEC, contou com a participação de gestores, pesquisadores e professores, nos dias 25 e 26 de junho de 2007 (GRACIANO, 2007).

¹⁵⁸ Publicação produzida pela Ação Educativa e Observatório da Educação.

¹⁵⁹ Ao conselho “compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas, diretrizes específicas, apreciar propostas de políticas públicas e de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social [...] faz parte desse conselho, além do presidente da república e seus ministros, integrantes dos diferentes setores da sociedade civil como: trabalhadores, empresários, movimentos sociais, governo e lideranças expressivas de diversos setores [...]” (CDES, 2012, p. 1).

¹⁶⁰ Na primeira carta de concertação, assim afirmam “é um espaço público não estatal, a partir de uma representação plural da sociedade civil” (BRASIL, 2003, p. 2). O processo de concertação busca um novo contrato social por meio do consenso.

dividir a responsabilidade da educação entre os governos federal, estadual, municipal e a iniciativa privada¹⁶¹.

Dessa forma, os integrantes do Conselho e outros órgãos¹⁶² que o subsidiam elucidam as opiniões e ideias que, de uma forma ou de outra, estão integradas às discussões no contexto das demandas da *sociedade e economia do conhecimento*.

Assim, estas ideias são incorporadas à formulação de políticas públicas para a educação, nas diversas áreas, como, por exemplo: formação de professores, diretrizes curriculares, diretrizes de avaliação, dentre outras.

Quando o Governo Federal, do Partido dos Trabalhadores, assumiu em 2002 e depois de reeleito em 2006, algumas expectativas em torno da educação parecem ter sido criadas. Possivelmente, os educadores vislumbravam a possibilidade de êxito nas suas lutas, em torno de uma educação de qualidade, acreditando que a valorização docente pudesse vir a se concretizar naquele momento.

A posição de Freitas aponta nessa direção quando se manifesta:

O movimento dos educadores e, em particular, a ANFOPE já se posicionaram em relação à concepção punitiva dos processos de avaliação docente [...]. Naquela oportunidade, identificamos na proposta o caráter técnico-instrumental do trabalho docente que caberia **ao novo governo superar**. Uma política global de formação e valorização dos educadores poderá colocar novas exigências para a formação profissional, inserindo professores e estudantes como sujeitos do processo educativo, portanto, protagonistas da **construção de uma nova escola**, pública de qualidade, [...]. Tal concepção fundada no caráter sócio-histórico da educação, se e quando abraçada e assumida pelo Ministério (da educação), demandará outras ações de caráter mais avançado (FREITAS, 2007b, p. 45, grifo do autor).

A citação faz parte das considerações de Freitas no seminário promovido pela Ação Educativa para debater a implantação do PDE. Pode-se perceber que Freitas, nesse trecho, ao se referir a um novo governo e a uma nova escola, tinha a expectativa de mudanças. Mudanças significativas, pautadas na perspectiva sócio-histórica, em que trabalho e educação caminhassem para a realização humana, para a participação democrática. O que de fato não ocorreu.

¹⁶¹Essa proposição já havia sido desenvolvida e colocada em andamento no então mandado de FHC no documento do MARE.

¹⁶²IPEA, IBGE, DIEESE e Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES), fornecem dados e análises para o Observatório da Equidade subsidiando o CDES para elaboração das análises e recomendações sobre as políticas públicas e sua execução.

O governo de Lula trouxe algumas mudanças, “inovações”, na educação, sendo vários programas e ações implementadas, e o PDE as sintetizou aglutinando o que já estava em andamento e o que ainda seria implantado, mediante propostas de caráter inovadoras¹⁶³.

Porém, tais mudanças “inovadoras” ficaram no campo das reformas, ou seja, não se modificou a estrutura, a base da educação com seu ideário capitalista. Assim, se algumas propostas tinham no discurso o caráter sócio-histórico da educação¹⁶⁴, as ações implementadas mantiveram-se dentro do viés pragmatista, gerencialista e economicista da educação.

Como exemplo concreto tem-se as discussões presentes no Parecer n.º 18/2012, em que se afirma o valor da educação e a função social da escola para a humanização do homem, conforme apresenta “formar cidadãos e cidadãs plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações [...] a escola precisa viver um processo de humanização” (BRASIL/CNE, 2012b, p. 8). E na sequência, de maneira implícita referindo-se ao Parecer n.º 9/2009 (BRASIL/CNE, 2009a), pode-se ler: “ainda que escola tenha uma estrutura perfeita, ela não cumprirá o papel que a sociedade dela espera se o ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas (BRASIL/CNE, 2012b, p. 8).

O caráter sócio-histórico da educação é retomado no Parecer n.º 9/2009 quando o documento define a função social da escola e o trabalho coletivo nela desenvolvido, como se lê:

O papel social da escola, a natureza do trabalho que ali se desenvolve e sua significativa contribuição para o exercício da democracia fundamenta e exige a gestão democrática da escola, através da democratização da escolha dos dirigentes [...] na concepção e implementação do projeto político-pedagógico coletivamente construído (BRASIL/CNE, 2009a, p. 20).

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), desenvolveram-se no plano legal várias ações, dentre elas, o Parecer n.º 09/2009, aprovado pelo CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2009a) (ver Anexo F) e a sua respectiva Resolução n.º 02/2009 (BRASIL/CNE, 2009b) que fixa as diretrizes nacionais para os novos planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública (ver no Anexo E).

¹⁶³O PDE aponta para o FUNDEB, o IDEB, os financiamentos aos estudantes do ensino superior (FIES e PROUNI), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por exemplo.

¹⁶⁴Como o documento encaminhado para orientar as propostas para a ampliação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL/MEC, 2004).

Essa resolução objetivou orientar tanto estados quanto municípios a adequarem ou a formularem os planos de carreira e remuneração do magistério público até ao final de 2009, conforme o previsto na Lei do Piso nº 11. 738/2008 (BRASIL, 2008b).

O Parecer n.º 09/2009 do CNE/CEB foi elaborado mediante um processo de consultas, audiências públicas nacionais, realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2008, em três cidades do país, São Paulo, Olinda e Brasília, respectivamente. Delas participaram, além da comissão especial¹⁶⁵, instituída pelo CNE, os representantes da CNTE, do CONSED, da UNDIME, além de outras entidades representativas do magistério e demais profissionais da educação, bem como representantes dos conselhos municipal e estadual de educação, prefeitos, vereadores, conforme descreve a relatora (BRASIL/CNE, 2009a).

O Parecer n.º 09/2009 cumpre a função de fazer a revisão da resolução anterior - Resolução n.º 03 de 1997 sobre Planos de Carreira e de Remuneração Magistério -, regulamentar os dispositivos da Lei n.º 11.738/2008 (em específico, o artigo 6º) e legitimar o cumprimento tanto dos dispositivos constitucionais quanto da lei do FUNDEB (BRASIL/CNE, 2009a)

Desse parecer, destacam-se, durante a sua elaboração, as presenças de João Antonio Cabral de Monlevade (relator do então Parecer que resultou na Resolução n.º 03/1997), de Carlos Augusto Abicalil (autor do Projeto de Lei nº 1.592/2003, que trata das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério), e de Francisco das Chagas Fernandes (representante do MEC), além das audiências públicas, cujos debates, proporcionaram, segundo a relatora, a “explicitação de pontos de vista diferenciados e, não raro, conflitantes entre si e novas proposições” (BRASIL/CNE, 2009a, p.1) levando, antes de sua redação final, à elaboração de cinco versões, em forma de minutas, tanto do parecer quanto do projeto de resolução.

Quanto à Resolução n.º 02/2009 (BRASIL/CNE, 2009b), a relatora destaca o seguinte: o acesso à carreira mediante concurso público de provas e títulos, formação do professor, jornada de trabalho e formação continuada do professor, progressão na carreira e avaliação de desempenho¹⁶⁶.

¹⁶⁵Conselheiros César Callegari, presidente, Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Raimundo Moacir Mendes Feitosa e a relatora Maria Izabel Azevedo Noronha.

¹⁶⁶A avaliação de desempenho está no 5º artigo das diretrizes da Resolução n.º 02/2009, ampliando a questão em seus incisos XVI e XVII. O parecer, por sua vez, considera que o PDE e o IDEB “projetam novas perspectivas sobre a temática” (BRASIL/CNE, 2009a, p. 23).

Essa resolução contém oito artigos, sendo que o 2º caracteriza quem são os profissionais da educação, o 4º, com seus treze incisos, apresenta os princípios que pautam a resolução, e o 5º artigo, com seus vinte e dois incisos, as diretrizes.

Subsidiando os debates, durante o processo de discussão e formulação da Resolução nº 02/2009, a CNTE promoveu um seminário sobre a temática¹⁶⁷, cujo encontro resultou no Caderno nº 21, da CNTE, “*Cadernos de Educação: Diretrizes para carreira e remuneração*”, com as contribuições e análises dos participantes sobre o parecer e seu projeto de resolução.

Nesse caderno, a CNTE afirma:

Para início de conversa, é preciso ter claro que os fundamentos tecnicistas e economicistas, amplamente difundidos na Resolução nº 03/97, não encontram respaldo na presente normativa do CNE e tampouco devem ser evocados pelos gestores públicos para a consecução dos planos de carreira, caso a qualidade social da educação – expressa nos eixos da CONAE 2010 – seja o objetivo principal de suas administrações. O contexto sistêmico, no qual se insere a valorização dos profissionais da educação, constitui o alicerce das novas diretrizes. O art. 4º da Resolução nº 02/09 enumera os princípios dessa visão educacional a que os Planos de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) devem observar (CNTE, 2009, p. 10).

As análises do Parecer nº 09/2009, com a sua respectiva resolução, e o posicionamento da CNTE, devem ser feitas à luz do debate desenvolvido em torno do Parecer nº 18/2012 do CNE/CEB (BRASIL/CNE, 2012b), considerando o contexto da elaboração desses pareceres, ou seja, o PDE com seus programas e ações, e o ideário presente entre os envolvidos durante as discussões, considerando a política de consenso do Governo Federal.

No capítulo primeiro, problematizaram-se os discursos dos governos federal, estadual e municipal ao tratar do Parecer nº 18/2012. Apontou-se ainda como discurso gerencialista o que figurava na NGP, uma visão economicista e pragmatista da educação e do trabalho do professor, interpelava os discursos daqueles que elaboravam e aprovavam a legislação. Ao mesmo tempo, apontou-se para o alinhamento do Governo Federal ao discurso capitalista, assumindo em sua política de consenso a continuidade de um Estado aliado aos interesses do capital.

Desta forma, afirmar, como a CNTE o faz, de que os fundamentos tecnicistas e economicistas não se encontram presentes nos princípios, e também nas diretrizes dos planos de carreira do magistério no Parecer nº 09/2009, é, no mínimo, tentar dissimular uma visão

¹⁶⁷Esse seminário contou com a presença da relatora do parecer Maria Izabel Azevedo Noronha, três representantes da CNTE, dois docentes de universidades públicas, mais Carlos Augusto Abicail.

capitalista para a educação e trabalho docente presente no interior das políticas do Governo Federal.

Ao se trazer para a análise os princípios e as diretrizes presentes na Resolução n.º 02/2009, artigos 4º e 5º, objetiva-se não uma análise exaustiva, uma vez que Nogueira (2012) também se detém em alguns aspectos dessa mesma resolução e de seu parecer. O que se pode destacar são os incisos em que se levam em conta as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, a sua profissionalização.

Dos treze princípios presentes no artigo 4º da Resolução n.º 02/2009, destacam-se os seguintes incisos:

I – reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado [...] sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar a educação de qualidade [...]; II – acesso a carreira por concurso de provas e títulos [...]; III – remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional [...]; IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério [...]; V- progressão salarial na carreira [...]; [...] VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aula, avaliação [...] reuniões escolares [...] formação continuada [...]; VIII- incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; IX- incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, na modalidade presencial e a distância [...]; [...] XI – promoção da participação dos profissionais do magistério [...] na elaboração e no planejamento, execução, e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino; [...] (BRASIL/CNE, 2009b, p. 2).

Desses princípios, pode-se dizer que quanto às condições objetivas, aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e valorização, têm-se os incisos II, III, IV, V, VII, VIII e XI, das condições subjetivas, aquelas voltadas para a formação inicial e continuada, os incisos VII e IX, principalmente.

Ao se destacar o inciso I, o princípio no qual a resolução se sustenta, a educação como direito de todos, quer-se ressaltar que esse inciso deve ser compreendido a partir do ideário da NGP, ou seja, o direito deve ser interpretado enquanto direito de consumidor dos serviços públicos oferecidos; o valor do custo-aluno compreendido mediante os conceitos da eficiência e da eficácia dos programas e ações, e a qualidade sob o viés do mercado.

Os incisos II e VIII, acesso à carreira mediante concurso público e dedicação exclusiva, apontam para as condições de trabalho que permitam ao professor trabalhar dignamente. Enquanto estatutário tenha estabilidade e, com a dedicação exclusiva, possa vincular-se à proposta pedagógica da escola na qual trabalha; participante desse processo, dentro do princípio democrático, pode comprometer-se politicamente com a educação de qualidade.

Porém, para que isso aconteça deve-se ter a disposição política dos gestores em reduzir os números de contratados¹⁶⁸ que existem, tanto nos municípios quanto nos estados e, ao mesmo tempo, oferecer condições de permanência do docente, na escola, em tempo integral.

Nesse viés, os incisos VII e XI, jornada de trabalho e participação no projeto pedagógico se ligam aos dois anteriores e, igualmente, estão atrelados à disposição política do gestor público. Significa que é preciso, por parte dos gestores, não só proporcionar espaços, seja considerando o tempo relógio para as atividades extraclasse ou espaço para dar voz à comunidade escolar na gestão de fato democrática, mas também pagar por isso incorporando o já estabelecido pela lei do piso, ou seja, os dois terços de hora atividade com alunos e um terço de hora atividades extraclasse.

Os incisos III e IV, por sua vez, quanto ao piso inicial e à equiparação salarial a outros profissionais, apresentam em seu enunciado a interpelação do discurso que busca revitalizar a carreira docente, torná-la atrativa. Esse discurso é respaldado pela pesquisa acadêmica que tem suas intencionalidades, como se poderá ver a seguir. Por outro lado, não deixa claro de que forma essa equiparação salarial se dará, pois sabe-se que devido a flexibilização e a precarização do trabalho, de modo geral, existe uma tendência para que os salários dos profissionais fiquem estagnados.

A remuneração condigna com um piso salarial inicial, por sua vez, está condicionada à disposição transitória presente na resolução, referente à medida liminar do STF, ADI nº 4.167, disputa salarial que se arrasta até aos dias atuais, conforme já denunciada pela CNTE, no capítulo primeiro.

¹⁶⁸ A pesquisa de Oliveira e Vieira (2012b) revela que existe um grande número de contratos na rede pública, ao observarem a condição docente na educação básica, relacionando remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho. Do total de 8.795 dos respondentes da pesquisa “65% declararam-se estatutários, 27,2% com vínculo temporário/ substituto/ designado, 4,2% como celetistas e 3,6% estagiários” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p.165).

Quanto às condições subjetivas presentes nos incisos VII e IX do artigo 4º, estes afirmam que serão ampliadas a formação inicial e continuada dos professores nas diretrizes, artigo 5º, nos incisos XI a XV.

Percebe-se que a resolução, apesar do incentivo para a formação do docente, deixa a questão vaga, uma vez que cabe aos entes federados decidirem o como e quando fazer e, por que não dizer, se querem fazer. Pode-se inferir isso a partir dos incisos XI e XIII do artigo 5º, ao indicarem que durante as horas do trabalho pedagógico seria possível a formação continuada.

O tempo previsto para a formação durante as horas do trabalho pedagógico volta ao dilema da hora-atividade e atividades extraclasse, já discutidas no capítulo anterior. Pois não há o espaço para tal.

O que ocorre, muitas vezes, é que o professor se vê obrigado a fazer o investimento na sua formação de forma individual, durante os finais de semana ou durante as suas férias, pois não encontra respaldo da parte dos gestores.

Nogueira (2012), em análise das condições do trabalho docente, presentes tanto no parecer quanto na resolução em tela, afirma que enquanto no parecer há o reconhecimento, por parte do CNE, das condições precárias e intensificação do trabalho docente, na resolução isso não é tão claro, ao se amenizar a realidade e não apresentar de fato melhoras para a condição docente.

Tal compreensão de Nogueira (2012) se pauta na análise que faz entre os incisos IV, VII e VII do artigo 4º e o inciso VIII do artigo 5º da resolução em tela, tomando como parâmetro a explanação dada pelo parecer ao tratar da organização dos tempos e espaços, currículo e carreira do magistério.

Para se compreender a percepção de Nogueira (2012), é necessário apresentar primeiramente, o respectivo inciso do artigo 5º e, na sequência, a apreciação do parecer sobre o assunto.

Desta forma, o artigo 5º da Resolução n.º 2/2009, quanto às suas diretrizes, apresenta:

[...] VIII – promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores; [...] (BRASIL, CNE, 2009b, p. 3).

Por sua vez, o parecer, ao tratar da realidade numérica entre professor-aluno, nos diversos níveis de ensino, relação numérica entre professor-aluno e técnicos e a distribuição de professor por turmas, traz elementos interessantes apontando caminhos concretos, mas que não aparecem na resolução, deixando a questão vaga e também ao gosto dos gestores.

Assim, pode-se ler no Parecer:

[...] consideramos necessário avançar no sentido de que os sistemas de ensino e os entes federados, através de normas de seus conselhos ou leis de suas casas legislativas [...] instituem parâmetros adequados à composição das classes visando garantir qualidade ao trabalho do professor, tomando como base as seguintes referências: a) em cada escola, no máximo, uma média de estudantes por sala nos seguintes parâmetros: de 6 a 8 alunos por professor para turmas de educandos de 0 a 2 anos de idade; [...] b) nas redes de Ensino Fundamental e Médio, proporção nunca inferior a 1 (um) professor para 22 (vinte e dois) estudantes e 1 (um) técnico administrativo para 66 (sessenta e seis) estudantes, [...] d) distribuição a cada docente de um número de turmas tal que nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor em regime de, no máximo, 40 horas semanais de regência de classe [...] (BRASIL/CNE, 2009a, p. 19-20).

O próprio Parecer, na sua sequência, já aponta para as suas fragilidades, pois compreende que ao CNE caberia apenas recomendar, indicar caminhos e não impor normas, como afirma a parecerista:

O CNE reconhece que estas recomendações, ao contrário da composição da jornada de trabalho, não podem se transformar em norma geral a ser incluída na Resolução. [...] compartilhamos da intenção de ver todos os professores comprometidos com uma só escola, deixando para trás o expediente a que foram condenados desde a Constituição de 1934, a saber, a possibilidade do ‘acúmulo de cargos’. [...] que permite até 80 horas de trabalho semanal do magistério [...] na verdade, é opressão (BRASIL/CNE, 2009a, p. 20).

Diante dessas questões, concordamos com Nogueira (2012) que se posiciona:

[...] as afirmações mais contundentes do Parecer não são traduzidas em artigos na Resolução, [...] a proposta de determinado número de alunos por sala nas diferentes etapas e modalidades de ensino é substituída pela genérica indicação de ‘adequada relação numérica’; a jornada de trabalho como ‘preferencialmente em tempo integral’ sem indicação do número de turmas por professores; incentivo à dedicação a uma única escola é mencionada sem explicitar como isso poderá ser feito (NOGUEIRA, 2012 p. 1.244, grifo do autor).

Por outro lado, percebe-se na Resolução n.º 02/2009 o que já havia sido constatado na redação final do Parecer n.º 18/2012, ou seja, para que o texto seja aprovado

pelos diferentes representantes ali presentes, o consenso leva para “a manutenção da ordem estabelecida”.

Do diálogo proposto pela CNTE, em torno do Parecer n.º 9/2009, e de sua respectiva Resolução n.º 2/2009, vieram mais elogios à Resolução do que propriamente críticas. As críticas giraram em torno da avaliação por desempenho e da omissão na referência ao índice necessário para as horas atividades, conforme a Resolução n.º 3/1997 discriminava.

Os discursos dos participantes apontam para os avanços da Resolução quanto ao plano de carreiras e remuneração, e a CNTE assim também se posiciona, pois, segundo ela, “a resolução foi impecável” mostrando o seu empenho, enquanto entidade de representação do magistério, e que tem feito o seu “dever de casa”.

Nesse sentido, é significativa a posição da CNTE:

[...] a questão de fundo a ser enfrentada no processo de reformulação dos PCCS refere-se à implantação do caráter sistêmico da educação, que não mais permite tratar Carreira como simples política Remuneratória. E nesse ponto a Resolução n.º 02/09 do CNE foi impecável, pois além de prever os elementos indissociáveis à valorização da profissão, ainda apontou o Sistema Nacional Articulado de Educação como a forma apropriada para se garantir tanto os objetivos da qualificação do trabalho e do reconhecimento social dos educadores quanto a qualidade da educação pública (CNTE, 2009, p. 12, grifo nosso).

Referindo-se à atratividade da carreira docente, como mencionado na discussão da Resolução (BRASIL/CNE, 2009b), pode-se aqui inserir a reportagem com a qual iniciamos o capítulo primeiro, “*10% dos professores no país fazem 'bico'*” (TAKAHASHI, 07/11/2011, C3). Vale lembrar que a matéria é resultado da pesquisa de Alves e Pinto (2011) que, por sua vez, em seu relatório de pesquisa, apoiam-se em Gatti e Barretto (2009).

Os pesquisadores, tanto Alves e Pinto (2011), quanto Gatti e Barretto (2009), apontam a diferença salarial entre professores graduados e outros profissionais de nível superior; afirmam que aqueles recebem rendimento inferior aos demais profissionais que possuem graduação. Isso faz com que a carreira não seja atrativa, nem para os que nela estão tampouco para aqueles que desejam a licenciatura.

Por outro lado, os pesquisadores mostram estatisticamente que, mesmo não tendo uma boa remuneração, estão no mercado de trabalho, ou seja, são empregáveis.

Assim, quanto à empregabilidade, na estrutura administrativa do Estado brasileiro, este é o maior empregador do professor da educação básica. Segundo os dados compilados

pelos pesquisadores, “82,4% dos mais de 1,97 milhão de professores atuam em escolas públicas. Desses, 77,9% atuam apenas em escolas públicas e 4,5% atuam em instituições públicas e privadas. Apenas 17,6% dos professores atuam somente na rede privada” (ALVES; PINTO, 2011, p. 616).

Gatti e Barretto (2009), por sua vez, trazem os seguintes dados:

A importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme informa a Rais, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no ranking de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão de obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente) (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 17).

O impasse em torno do salário dos professores por uma valorização docente digna, diante da não implementação da Lei do Piso, contribui para os comentários de Schwartzman e Pessoa, na matéria jornalística de Takahashi (7/11/2011 C3), em que reforçam a opinião, principalmente do empresariado, que vê a função docente, como uma profissão semiquualificada, necessitando dos conhecimentos empresariais na área da gestão e, ao mesmo tempo, assumindo um compromisso com a educação objetivando a sua qualidade; o movimento Compromisso Todos pela Educação é representativo disso. Por outro lado, esse mesmo empresariado, não assume de fato, com ações concretas, o compromisso com a qualidade da educação.

O discurso da semiquualificação impacta diretamente na remuneração e na profissionalização docente, apontando para a sua desvalorização. A semiquualificação supõe apenas uma preparação técnica, aligeirada e fragmentada, em detrimento de uma formação ampla que inclui os fundamentos teórico-práticos, contrariando as reivindicações da luta dos educadores por uma formação consistente, desde a década de 1980, conforme se apresentou anteriormente.

O governo Lula, em sua política de consenso, procurou conciliar interesse tanto do capital, que percebe a educação enquanto uma mercadoria valorosa, geradora de competitividade entre as nações, quanto dos educadores, que buscam e lutam por uma educação pública de qualidade. Para ambas as partes, a profissionalização docente é requerida, porém os interesses são divergentes.

Portanto, se para os educadores, e suas entidades representativas, a qualidade da educação passa pela profissionalização docente, cuja valorização da carreira está pautada em

uma formação sólida, que permite analisar, criticar e se posicionar politicamente frente à realidade dada, para o Estado a profissionalização é uma forma de controle sobre o professor, uma regulação, como denunciam Shiroma (2003) e Freitas (2002, 2007a, 2012).

Tanto para o Estado quanto para o capital é necessária a “reforma da educação”, agora sob o prisma de adequá-la às exigências do século XXI. Mas não é qualquer educação, e sim aquela que tem como princípio o desenvolvimento sustentável, lembrando que é um desenvolvimento que leva em conta o meio ambiente, a sociedade e a economia.

Nesse sentido, destaca-se uma publicação recente organizada por Gatti, Barretto e André (2011) “*Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*”.

Com a publicação dos dados quantitativos e qualitativos¹⁶⁹, querem contribuir não somente com o debate em torno das políticas docentes, mas dar também condições de fomentar ações que valorizem a carreira docente, a educação e a cidadania. A posição das autoras é ambígua¹⁷⁰, uma vez que não problematizam as mudanças decorrentes do avanço do capitalismo e nem o que está no cerne¹⁷¹ da sociedade do conhecimento. Consideram que, por serem inevitáveis os avanços tecnológicos e científicos, será preciso investir da melhor maneira em um novo perfil de professor, para que atenda às demandas e os desafios postos. Como apresentam:

A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 13).

Mais adiante, situando o trabalho docente e a sua complexidade na contemporaneidade, ainda acrescentam:

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

¹⁶⁹ A pesquisa teve o apoio da UNESCO, MEC, CONSED e UNDIME.

¹⁷⁰ As pesquisadoras se utilizam de autores com concepções teóricas diversas e os agrupam num jogo de palavras como se compartilhassem das mesmas ideias.

¹⁷¹ O modo de produção capitalista e a exploração do trabalhador; desviando-se o foco para o avanço das tecnologias e do conhecimento, transformando-se isso em um fetiche, conforme Frigotto (1998) e Duarte (2003a).

Segundo a compreensão dessas autoras, o profissionalismo docente está em conciliar a competência técnica à competência moral e, ao mesmo tempo, ter flexibilidade para encarar as mudanças em curso. Alinham-se assim às propostas de Tedesco (2002), Campos (2007), Cruz (MOVIMENTO, 2011a), Becskeházy (2011) ao defenderem um novo perfil de professor.

Gatti, Barretto e André (2011), pelo seu posicionamento sobre o professorado e a sua formação, se apoiam em autores que defendem um novo perfil de professores para a contemporaneidade, como Juan Carlos Tedesco. Mas é preciso, conforme nos alerta Kosik (2011), ver o fenômeno na sua essência, ou seja, que novo perfil é esse? O que está na aparência e o que é a sua essência?

Tedesco (2002) ao propor um novo pacto educativo frente a uma nova sociabilidade, problematiza o papel da educação e da escola para o mundo contemporâneo e argumenta, “hoje é preciso nos perguntar se a escola será a instituição socializadora do futuro e se a formação das gerações futuras exigirá esse mesmo desenho institucional” (TEDESCO, 2002, p. 22).

O autor critica a escola tradicional e, nessa vertente, engloba tanto as teorias educacionais comportamentais quanto as críticas. Entende que a escola tratou o conhecimento de forma sequencial e hierárquica e, diante da nova sociabilidade, esses conceitos não se sustentam mais.

Na sua avaliação, “Se é preciso educar-se ao longo da vida, então todos somos alunos. Em períodos de mudanças radicais no modo de produção e nas relações sociais, o velho conhecimento não ajuda, mas sim atrapalha” (TEDESCO, 2002, p. 40).

As mudanças radicais no modo de produção a que Tedesco se refere, diz respeito ao avanço das ocupações no setor informacional, situado entre as atividades de serviços. A matéria prima do setor informacional é a informação, e o seu processamento corresponde ao processo de produção. Porém, é preciso ficar atento para não confundir uma mudança no processo de produção com uma mudança no modo de produção.

Nossa sociedade continua no modo de produção capitalista, com todas as suas mazelas. Assim, Tedesco camufla os efeitos do capitalismo no suposto avanço da sociedade do conhecimento. Há um deslocamento na análise, não se reconhecendo na sociedade do conhecimento as diferenças e as lutas de classes, presentes na sociedade capitalista, tomando como verdade a ilusão de que a sociedade do conhecimento se sobrepõe à sociedade capitalista conforme Duarte (2003a) alerta.

Tedesco finaliza seus argumentos enfatizando que, diante das transformações sociais, “o conceito mais importante como referência ao processo educativo que as mudanças sociais atuais requerem” é que “a identidade, deve ser construída” (2002, p.43). Entenda-se aqui a identidade tanto do professor quanto do aluno. Pois, desfazendo-se da velha imagem de professor ou de aluno, tanto um quanto o outro estará apto a incorporar uma nova identidade e pronto para as mudanças propostas.

Tedesco reconhece o conhecimento como uma variável importante na explicação de novas formas de organização social e econômica e alinha-se à proposição de Delors (2002) que, em seu relatório, reforça a importância que o conhecimento tem para a economia e o desenvolvimento sustentável. Nesse viés, é perceptível a retomada da Teoria do Capital Humano, conforme análise de Frigotto (1984), e reconhecida por Marconi (2001), segundo a qual a educação tem um grande valor para o desenvolvimento, daí a razão para o investimento no setor.

Além disso, o relatório de Delors (2002) aponta para a importância do papel do professor que deverá ter competência pedagógica, profissionalismo e devotamento, assim como qualidades humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade.

Nessa direção segue também a pesquisa de Gatti e Barretto “*Professores do Brasil: impasses e desafios*” (2009), ao discorrer sobre a formação continuada dos docentes, na dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional.

A análise das pesquisadoras aponta para a necessidade de se conciliar “racionalidade instrumental, aliada a controle técnico e racionalidade orgânica com componentes culturais, ético-morais e políticos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 232).

Esse ideário interpela o discurso enunciado pela diretora executiva “Todos pela Educação”, Priscila Fonseca da Cruz, ao tratar da peça publicitária pela valorização do professor, fazendo referência às habilidades ético-morais que o professor precisa ter.

Shiroma e Evangelista (2004) já alertavam para a disputa em torno da educação e a necessidade de preparar os professores para o novo século e utilizam, para isso, o termo (re) formação docente. Afirmam que a profissionalização e a gestão nas políticas educacionais são conceitos que possuem um valor estratégico, indicando um viés tecnocrático e despolitizado, pois reduz a ação do professorado a uma competência desvinculada de criticidade, ou seja, não se questiona: ser competente para quem, para quê e por quê?

Shiroma e Evangelista finalizam a análise sobre os discursos nos documentos internacionais¹⁷², em torno da profissionalização docente, e afirmam que:

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, [...] a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537).

A profissionalização docente, como processo histórico, apresenta-se contraditório; ao mesmo tempo em que para uns qualifica, para outros desqualifica. No interior desse processo acontece, segundo alguns autores, uma proletarianização do professor; nesse caso, a profissionalização se aproxima da desqualificação, da precarização do trabalho.

Portanto, o movimento em torno da profissionalização docente que hoje ocorre no Brasil, deve ser interpretado de forma crítica. Precisa-se estar atento tanto aos discursos presentes nos documentos oficiais, como, por exemplo, o PDE, quanto às proposições dos organismos internacionais (DELORS, 2002; UNESCO, 1998).

Os quatro pilares da educação não são ideias do passado, estão ainda presentes, de forma dissimulada, no discurso da mídia, dos intelectuais, dos economistas, dos empresários e dos educadores. Ainda é preciso destacar o caráter empreendedor que permeia tanto o Relatório de Delors quanto outros documentos da UNESCO. Nesse sentido, Mayor¹⁷³ discorrendo sobre o relatório de Delors, propõe um quinto pilar, “Aprender a Empreender”. Como se lê:

A Comissão Internacional da Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, assinala que toda educação deve basear-se em quatro pilares fundamentais [...]. A estes quatro preceitos gostaria de acrescentar um quinto pilar: **‘aprender a empreender’**. Porque o mundo do futuro exigirá cada vez mais dos graduados universitários a capacidade de gerar empregos e riqueza, retribuindo, assim, à sociedade que lhes proporcionou educação e lhes permitiu acesso aos postos que ocupam (MAYOR, 1998, p.6, grifo nosso).

Se na década de 1990, o discurso e as efetivas ações em torno do “Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer” conduziram as proposições para a educação. Na atualidade, “o

¹⁷² Banco Mundial, CEPAL e UNESCO

¹⁷³ Federico Mayor, diretor geral da UNESCO, se pronuncia no texto introdutório do documento “A UNESCO, e a educação na América Latina e Caribe” (UNESCO-Santiago, 1998).

“Aprender a Ser e o Aprender a Conviver” estão na agenda do dia na profissionalização do professor, inclusive o “Aprender a Empreender”!

O empreendedorismo foi muito bem apropriado tanto pelo Governo Federal quanto pelo empresariado e pela sociedade, e, de modo geral, as escolas passaram a ter o empreendedorismo no seu currículo, seja em forma de projetos ou como disciplina.

Assim, o professor, como um profissional, além de dominar conhecimentos e técnicas, deve ser um exemplo moral, ter valores e habilidades emocionais para inspirar colegas e alunos, bem como ser um empreendedor. Não é sem sentido o investimento que o Movimento Todos pela Educação faz à política de valorização do magistério, promovido pelo Governo Federal. Esse investimento pode ser compreendido, mediante a crítica apresentada por Frigotto (2010), como se lê:

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, há um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (FRIGOTTO, 2010, p. 14).

Este capítulo objetivou problematizar o trabalho docente, tomando como eixo de análise a categoria profissionalização.

Como profissionalização docente consideraram-se as condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor, caracterizadas por uma formação humana, técnica e política, embasadas na práxis, sob condições de trabalho adequadas mediante um plano de carreira e remuneração dignos.

As contribuições dos autores consultados e as análises realizadas permitiram verificar que existe uma disputa no campo do que seja a profissionalização docente; há, pois, um jogo de palavras e de apropriações feitas em torno do que seja essa profissionalização.

Se por um lado, no plano legal, foram elaboradas as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, dentro de uma política nacional de valorização do magistério da educação básica por parte do Governo Federal, por outro, a profissionalização docente também esteve na pauta de discussão de organismos internacionais, como a UNESCO, da sociedade civil, tomando por base as mudanças ocorridas frente à *sociedade e economia do conhecimento*.

Os discursos dos organismos internacionais, do Governo Federal, da sociedade civil e dos profissionais da educação sobre a profissionalização docente, apresentam

divergências e disputas, localizadas na compreensão do que seja essa profissionalização e como fomentá-la.

Enquanto para os profissionais da educação a sua profissionalização, condições objetivas e subjetivas, tem sido um objeto de luta nos últimos trinta anos a fim de valorizar a profissão, tanto socialmente quanto financeiramente, para a UNESCO, a profissionalização docente significa formar o professor para se adaptar e enfrentar as mudanças que o contexto da sociedade do conhecimento impõe, ou seja, adaptar-se às diferenças culturais, ao uso e ao domínio das TIC, sendo flexível diante da reestruturação do mundo do trabalho.

Dessa forma, os quatro pilares da educação são os parâmetros a serem seguidos, uma vez que a educação tem um valor, é um tesouro para a economia do conhecimento. O protagonismo docente se tornou, portanto, significativo nesse ideário.

Nesse contexto, o discurso do valor econômico da educação interpela a sociedade civil e o Estado, e assim, para que o país possa se tornar mais competitivo internacionalmente, mediante uma educação de “qualidade”, é preciso profissionalizar o professor.

Nesse viés, a profissionalização tem o sentido de controlar a formação docente e o seu trabalho mediante a gestão por resultados, medidos por índices de qualidade.

As reformas educacionais que vêm sendo executadas nas últimas duas décadas estão pautadas numa visão gerencialista da educação; buscaram dar uma formação de caráter técnico, aligeirada, sob o pretexto de que o currículo contemplava mais a teoria do que a prática profissional. Como reforço para esse posicionamento, alegava-se que os professores, ao chegarem à escola, não sabiam lidar com os desafios do processo ensino/aprendizagem.

Sob essa lógica, as reformas curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica, por sua vez, deram espaço para uma formação basicamente técnica, acrítica, despolitizada e desintelectualizada.

As políticas de profissionalização docente implementadas pelos governos, tanto de Fernando Henrique Cardoso quanto de Lula da Silva, apontam para um controle do processo de formação e trabalho docente, levando à perda de autonomia e, conseqüentemente, à desprofissionalização.

Do discurso aparente da profissionalização docente têm-se, na realidade, professores individualizados, precarizados, com baixos salários e sem valorização profissional, é a pseudoconcreticidade presente no fenômeno como alerta Kosik. Essa contradição é própria da sociedade capitalista.

Uma das formas de camuflar a realidade da desprofissionalização é trazer à tona os discursos de sensibilização pela importância do professor para a vida de seus alunos,

mediante a sua competência moral e técnica. O valor do professor é individual, é seu exemplo, é seu esforço no compromisso com a educação de qualidade.

Desta forma, o valor do trabalho do professor não se localiza em um plano de carreira e remuneração, com uma jornada de trabalho adequada, pois isso demanda uma luta coletiva, mas em uma suposta valorização enquanto profissional vocacionado para o magistério.

Apesar de trabalhador assalariado, o professor acredita ser um profissional e como tal faz investimentos em si para se manter empregável, para obter sucesso naquilo que faz. Nesse seu empenho se adapta ao discurso e às práticas da flexibilização do mundo do trabalho.

Antunes, focalizando a crise capitalista e o trabalho, descreve a nova engenharia produtiva que “objetiva ampliar as formas de agregação de valor, através de um redesenho sociotécnico de produção, criando novas formas de gestão e controle de trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 7).

Nessa nova engenharia, o autor caracteriza o empreendedorismo, o cooperativismo, a atividade voluntária, dentre outros, afirmando que isso leva “à proliferação de contratos desprovidos de direitos [...] desmontados em seus fundamentos. [...]. Tal tendência leva à precarização do trabalho em escala global” (ANTUNES, 2008, p. 7).

Antunes, ao se reportar a precarização estrutural do trabalho, afirma:

Querem, de todo modo, fazer proliferar as distintas formas de ‘trabalho voluntário’, terceirizado, subcontratado, de fato trabalho precarizado. Outra manifestação desse processo de exploração do trabalho é o chamado ‘empreendedorismo’, que frequentemente se configura como forma oculta de trabalho assalariado e instável (ANTUNES, 2010, p. 634, grifo do autor).

A pertinência das considerações de Antunes a respeito do empreendedorismo é instigante, uma vez que remete a feição empreendedora do trabalho docente. O professor, nessa lógica, passa a ser um empreendedor de si, abrindo aí duas possibilidades. Uma delas, quando abre, paralelamente à docência, um pequeno negócio para aumentar a renda familiar, melhorar as condições materiais para viver e satisfazer seus desejos de consumo. Assim, caso o negócio ofereça rendimentos, passa a ter na docência um “bico”, investindo mais em seu negócio do que no magistério, garantindo, desse modo, seu futuro, lembrando aqui a matéria do jornal da Folha de São Paulo (TAKAHASHI, 07/11/2011).

Outra possibilidade é quando o professor passa a investir em si, no seu currículo, para tornar-se ou permanecer empregável. Essa prática favorece ainda mais o individualismo e faz perder a visão e o sentimento de classe trabalhadora.

O empreendedorismo tão propalado desperta desejos nos indivíduos como, por exemplo, o de não ser mais empregado, mas patrão, incorporando assim a ideologia da classe dominante, ou aquela que se aproxima dela, a “Nova classe média”.

Outra forma, diz respeito aos discursos e práticas em torno do “Aprender a Empreender”. O empreendedorismo ganhou força, no Brasil, principalmente na década de 2000. Tanto o Governo Federal quanto o empresariado passaram a propor programas voltados ao empreendedorismo, repercutindo inclusive nas escolas, cuja temática foi desenvolvida por meio de projetos educacionais.

O discurso do empreendedorismo interpela o discurso governamental e empresarial que, ao identificar-se como ele, passa a ser algo natural, inevitável e irresistível.

A sociedade ao incorporar o empreendedorismo passa a entender que cada um seria um empreendedor em potencial. Essa ideia esconde a precariedade do trabalho e do trabalhador, conforme denunciada por Antunes (2008, 2009a, 2010) e Cêa (2007), pois mascara a perversidade do processo produtivo, dentro do capitalismo, conforme será discutido no capítulo três.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE E SUA FEIÇÃO EMPREENDEDORA

[...] o mundo se transformou em um extraordinário campo dinâmico, e a entrada do século 21 marca uma nova visão social. Se concebermos o docente um organizador, avaliador e gestor dos sistemas de ensino, escolares ou não, conceituamos a qualificação profissional num conjunto de capacidades mentais e psíquicas não somente para a fluidez de produção, mas também para a comunicação, competitividade, sobrevivência e empreendedorismo (VILELLA¹⁷⁴, 2007, p. 235)

A escola ganha um papel central em mostrar que o empreendedorismo é um caminho alternativo para quem sonha grande e deseja transformar sua visão pessoal em uma realidade profissional bem sucedida, que gera impacto não apenas para si, mas para toda a sociedade (SEABRA¹⁷⁵, 2014, p.1).

Um evento nacional, em sua 21^a edição, denominado por Feira Educar/Educador¹⁷⁶, reuniu cerca de vinte mil pessoas durante quatro dias, em maio de 2014, na cidade de São Paulo (S.P.), sob a temática “*Uma verdadeira imersão para a excelência em educação. Que rumo seguir?*”

O objetivo do evento foi discutir o desenvolvimento da gestão educacional, propondo para a reflexão a gestão pública e privada na educação, mediante palestras nacionais e internacionais¹⁷⁷, seminários de formação pedagógica, dentre outras atividades práticas. (CONVERSAS, 2014, p.1).

O destaque para esta Feira está em reunir, além de 300 empresas de produtos tecnológicos educacionais, quase 5.500 congressistas em torno dos seminários de formação

¹⁷⁴Elisabeth Caldeira Vilella, Doutora na área do Desenvolvimento Humano e Educação (PUC-RS) e coordenadora do grupo de pesquisa Educação e trabalho da Universidade Vale do Itajaí, SC.

¹⁷⁵Juliano Seabra, Mestre em Administração Pública e Governo (FGV-EAESP) diretor de educação, cultura e pesquisa do Instituto Empreender Endeavor, organização internacional sem fins lucrativos promotora do empreendedorismo em países em desenvolvimento (ENDEAVOR, 2011).

¹⁷⁶A Educar/Educador foi incorporada pela empresa i2i Event Group do grupo inglês Top Right Group, em 2013, no intuito de promover a Bett Show no Brasil. A Bett Show tem a proposta de promover eventos mundiais na área da tecnologia educacional. Desta forma, a feira passou a se denominar Educar/Educador e Bett Brasil, em 2014.

¹⁷⁷A plêiade de participantes possibilitou dar qualidade e credibilidade aos debates, conforme destaca a página do evento, com a participação de Domenico De Masi, Mauro Maldonato, Antonio Nóvoa, José Pacheco, Brian Perkins (diretor da Formação de Professores da Columbia University, Nova Iorque/EUA) e Ricky Cohen (educador e empresário americano)(PRESS RELEASE, 2014).

pedagógica¹⁷⁸, nos seis congressos temáticos e dois eventos concomitantes, o Colóquio da Base Curricular Nacional¹⁷⁹ promovido pelo CONSED e a Reunião Ordinária da UNDIME-SP (EDUCAR/EDUCADOR, 2014).

Segundo a presidente da UNDIME-SP, Priscilla Maria Bonini Ribeiro, o evento permitiu aos secretários municipais¹⁸⁰ conhecerem as novidades do meio educacional, por exemplo, as novas tecnologias e métodos de ensino. Na sua avaliação “estar presente no Educar/Educador e Bett Brasil serve como uma oxigenação, uma motivação para ver excelentes experiências. Essa troca é essencial para acreditar e transformar sonhos educacionais em realidade” (RIBEIRO, 2014, p.1).

Na avaliação do diretor da empresa, que promoveu a Feira, José Papa Neto, da Top Right Group do Brasil, “foi um evento¹⁸¹ fantástico pela oportunidade de compartilhamento de experiências [...] e a sinergia entre conteúdos em diversos níveis [...] variadas plataformas, produtos e serviços do mais alto nível, que contribuem de forma ímpar para o desenvolvimento do mercado educacional como um todo” (EDUCAR/EDUCADOR, 2014, p.1).

A mobilização de pessoas que ocorreu nesse evento chama a atenção não somente pela quantidade de participantes, mas pelos palestrantes ligados a uma vertente crítica, como o marxismo, por exemplo, que são conhecidos no âmbito da academia e produzem literatura no campo educacional, consumida tanto por alunos quanto por professores dos cursos de formação de professores.

Entende-se que esses palestrantes, ao se aliarem a um evento que tem como proposta divulgar e fomentar uma visão econômica e empresarial da educação, respaldem tal visão, bem como reforcem o ideário do empreendedorismo e da gestão gerencialista que permeia as atividades presentes na Feira.

Essa posição está embasada no destaque que se faz aos três congressos da Feira: Educador, Educador Management e Avaliar, considerando alguns temas abordados e a

¹⁷⁸Foram realizados 150 seminários divididos entre os seis congressos temáticos, sendo eles: Educador, Educador Management, Avaliar, Infância e Cia, Profitec, Educação e Tecnologia.

¹⁷⁹Nesse colóquio participaram 19 secretários estaduais da educação, bem como Phil Lambert (The Australian Curriculum Assessment), David Peck (CEO of United Kingdom Curriculum Foundation) e Guiomar Namó de Mello (Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo).

¹⁸⁰A reunião ordinária teve a participação de quase 300 secretários municipais do Estado de São Paulo, contou com a palestra “Como fortalecer a cooperação e o trabalho em equipe no sistema educacional” por Dalmir Sant’Ana e ainda lançou o Anuário da UNDIME-SP com os principais projetos educacionais desenvolvidos pelos municípios paulistas (EDUCAR/EDUCADOR, 2014).

¹⁸¹Segundo o Press Release da Feira Educar/Educador e Bett Brasil 2014, a feira “consolidou-se como o mais completo evento educacional da América Latina e um dos mais completos do mundo” (PRESS RELEASE, 2014, p.1).

participação de nomes internacionais como, por exemplo, Brian Perkins, Ricky Cohen, John Kao e Domenico De Masi que, por suas especialidades, fomentaram e contribuíram com os debates durante os seminários que tiveram como fio condutor a gestão pública e privada na dimensão educacional, sob o viés do empreendedorismo.

O congresso Educador contou com 52 seminários e deles participaram, dentre outros, Vitor Paro versando sobre a escola de tempo integral; Terezinha Rios sobre a docência de melhor qualidade; José Pacheco sobre o “Projeto Âncora Educação Revolucionária ou Visionária?”; Domenico De Masi discutiu o ócio criativo, Brian Perkins discorreu sobre a excelência em educação e John Kao¹⁸² tratou da inovação e a excelência em educação.

O congresso Educador Management, por sua vez, além de no título fazer alusão ao perfil de educador como gestor/gerente, contou com 31 seminários. Desses participaram, dentre outros, António Nóvoa, versando sobre o projeto educativo da escola, Brian Perkins abordando o tema “Política, Governo e Educação: utilizando a política para melhorar os resultados educacionais” e Ricky Cohen, como educador e empreendedor, discorrendo sobre “Caminhos para o sucesso dos professores: As ferramentas para criar educadores inovadores e visionários” e “As ferramentas para uma notável liderança em educação”.

E, por fim, o congresso Avaliar, com seus 14 seminários tratou de temas como avaliação institucional, avaliação de desempenho, a relação da avaliação com a qualidade da educação, a avaliação e a responsabilização educacional (*accountability*), por exemplo. Essas temáticas foram desenvolvidas por especialistas como José Eustáquio Romão, Almerindo Afonso Janela, Celso Vasconcelos, Vasco Moretto e Cipriano Luckesi, dentre outros.

Assim, tomando como parâmetro os temas abordados nesses três congressos, em específico, pode-se dizer que se alinharam ao ideário dos princípios da gestão por resultados, fazendo emergir o perfil empreendedor com foco na inovação e na criatividade.

Em consulta à página do evento, dentre os 150 seminários oferecidos, buscando-se as palavras-chave: empreendedorismo, inovação e criatividade, obtiveram-se 11 palestras com o tema empreendedorismo, 5 (cinco) sobre a inovação e 50 sobre a criatividade.

Desses seminários, além daquele conduzido por Domenico De Masi sobre a temática “O ócio criativo: criatividade, empreendedorismo e inovação”¹⁸³ aglutinando as três

¹⁸²Ex-professor da *Harvard Business School* e CEO, *EdgeMakers, Inc.* A *EdgeMakers*, é uma mistura de criatividade e inovação, o empreendedorismo, a proficiência digital, design thinking e a capacidade de abordar e contribuir para a solução dos grandes desafios sociais (EDUCAR/EDUCADOR, 2014).

¹⁸³Em linhas gerais, essa palestra teve como metas: explicar a criatividade individual e de grupo dentro de organizações, analisar as conexões entre a criatividade e a resolução de problemas, identificar e incrementar a criatividade para a liderança e o clima organizacional, etc (DE MASI, 2014).

palavras-chave em uma só palestra, destaca-se a participação de Max Haetinger¹⁸⁴, que tratou do trabalho docente em “A diferença, a criatividade e a originalidade: Como valorizar o professor que inova?”

Nesse seu seminário, Haetinger defende que “a principal qualidade do inovador é produzir diferenças usando a criatividade. A criatividade é uma valência humana, mas só aparece quando é desenvolvida na escola”¹⁸⁵ (HAETINGER, 2014, p. 2).

Com o foco nos alunos e no trabalho do professor, a empresa educacional DSOP Educação Financeira¹⁸⁶, abordou o tema “educação financeira” durante a Feira Educa/Educador 2014. Na palestra, proferida por Reinaldo Domingos, foi divulgada a metodologia DSOP- Diagnosticar, Sonhar, Orçar, Poupar, mobilizando os participantes das instituições de ensino presentes a formarem alunos críticos e autônomos, a fim de realizarem projetos individuais e coletivos, objetivando a poupança para alcançar os seus sonhos, as suas realizações (CONVERSAS, 2014).

Na avaliação de Reinaldo Domingos¹⁸⁷, tratar da educação financeira é urgente e não pode ser encarada como um modismo de ocasião, como afirma:

[...] isso significa que esse tema não é um modismo, e sim um novo desafio global, já que as economias têm sofrido rápidas mudanças, em especial em um país como o Brasil, que, nos últimos anos, tem passado por uma reconfiguração da distribuição de suas classes sociais (CONVERSAS, 2014, p. 4).

A posição de Domingos, o lugar de onde ele fala, faz sentido ao se considerar um outro evento que ocorreu, na mesma época em maio, promovido pela Secretaria de Educação Básica, o *Seminário da Educação Financeira nas Escolas*, durante a Semana da Educação Financeira¹⁸⁸.

¹⁸⁴ Psicopedagogo, cursou a Escola Superior de Educação Física e Artes Cênicas da UFRGS e Economia na PUC-RS, Mestre em Educação e especialista em Criatividade e em Tecnologias aplicadas na Educação. Além desse seminário, participou de mais três, sendo um deles com José Pacheco ao tratar do “Projeto Âncora Educação Revolucionária ou Visionária?” (EDUCAR/EDUCADOR, 2014).

¹⁸⁵ Esse posicionamento de Haetinger encontra-se na entrevista concedida ao Boletim on.line da DSOP Educação Financeira, também participante da Feira Educar/Educador e Bett Brasil 2014; o boletim objetivou trazer informações não só sobre a Feira, mas a participação significativa da empresa DSOP Educação Financeira no evento (CONVERSAS, 2014).

¹⁸⁶ A DSOP Educação Financeira, empresa de produtos educacionais, foi criada em 2008, por Reinaldo Domingos; é uma organização que dissemina a educação financeira no Brasil mediante sua metodologia DSOP. Tem por missão ensinar as pessoas a conquistarem autonomia financeira para realizarem seus sonhos, segundo informação disponibilizada no site da instituição (DSOP, 2014).

¹⁸⁷ Escritor, educador e terapeuta financeiro (DOMINGOS, 2014).

¹⁸⁸ Decreto n.º 7.397 de dezembro de 2010, que objetiva, segundo sua proposta, a educação financeira e previdenciária a fim de contribuir com a inclusão social no país (BRASIL, 2010).

A Semana de Educação financeira é uma das ações previstas pela Estratégia Nacional de Educação Financeira¹⁸⁹ (ENEF). Como “estratégia”, aponta para ações planejadas em conjunto entre os diferentes setores público e privado a fim de, não apenas promover a educação financeira, mas viabilizá-la por meio de atividades concretas para ensinar como o cidadão consumidor deve planejar a sua vida financeira, saber consumir e poupar. E o lugar estratégico para isso é escola.

Assim, a proposta desse seminário, além de apresentar o resultado de um projeto piloto desenvolvido nas escolas públicas de ensino médio, apontou a possibilidade de um trabalho interdisciplinar envolvendo finanças pessoais, economia mundial, empreendedorismo, entre outros, nas aulas de matemática, ciências, história, geografia e português. O material pedagógico produzido foi distribuído não apenas para alunos, mas também para professores da rede pública, conforme se pode ler no Portal Brasil:

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação preside o Grupo de Apoio Pedagógico do Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) e executa um projeto piloto [...] o material abrangeu nove temas: vida familiar cotidiana, vida social, bens pessoais, trabalho, empreendedorismo, grandes projetos, bens públicos, economia do país e economia do mundo, distribuído para 26 mil alunos e 2 mil professores de 891 escolas públicas, [...] No seminário em São Paulo, Ítalo Modesto Dutra, coordenador geral de ensino fundamental da SEB, e a gestora Cristina Thomas de Ross vão apresentar dados sobre esse projeto piloto que, na avaliação do Banco Mundial, podem contribuir para o crescimento de 1% do PIB do Brasil. Os analistas do banco constataram o aumento de 1% do nível de poupança dos jovens que passaram pelo programa; 21% a mais dos alunos fazem uma lista dos gastos todos os meses; 4% a mais dos alunos negociam os preços e meios de pagamento ao realizarem uma compra (SEMINÁRIO, 03/05/2014).

A educação financeira tem estado dentre as prioridades da agenda governamental, pois, segundo o plano de governo (PPA 2008-2011), é considerada como uma de suas prioridades de desenvolvimento para o aumento da produtividade e da competitividade do país (BRASIL/MPOG, 2007b).

Neste contexto, eventos como Educar/Educador e a Semana da Educação Financeira contribuem não apenas para as alianças entre educação empreendedora e financeira, pois ambas se entrecruzam, mas para consolidar o ideário de desenvolvimento sustentável. Ideário esse propagado pelos organismos internacionais, UNESCO, por exemplo,

¹⁸⁹ O ENEF teve a sua proposta elaborada, inicialmente, em 2007, pelo Grupo de Trabalho COREMEC, Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização, mediante o Decreto n.º 5.685/2006 (BRASIL, 2006).

e assumido pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento, signatários de acordos e declarações elaborados durante eventos mundiais, como Jontien, na Tailândia, em 1990 e Dakar, no Senegal, em 2000.

O empreendedorismo apesar de ter ganhado força diante da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, em 2006¹⁹⁰, e da Lei do Microempreendedor Individual, em 2008¹⁹¹, já se encontrava presente nas propostas governamentais¹⁹², desde a década de 1990. Neste contexto se insere a educação empreendedora voltada para crianças e jovens.

A educação empreendedora teve a sua divulgação e implementação no início da década de 2000, tendo Fernando Dolabela¹⁹³ à frente da proposta como mentor de um programa desenvolvido em diversas escolas junto aos alunos e professores. A partir do ano de 2003, a proposta de Dolabela incorporou-se às ações educativas do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), solidificando a parceria.

Cêa (2007b), ao analisar o livro de autoria de Dolabela (2003) “*Pedagogia Empreendedora*”, afirma que o autor é levado a “um raciocínio que parece indicar a universalização de características antes exigidas apenas àqueles que se dedicam às questões mercantis” (CÊAb, 2007, p. 314). Significando dizer com isso que as características empreendedoras, antes presentes somente no âmbito empresarial, têm se alastrado a outros setores.

A afirmação de Cêa tem sentido, uma vez que, observando-se atualmente a proliferação de instituições promotoras do empreendedorismo, que apontam para a ideia de que é possível desenvolver habilidades ou competência empreendedora a quem o desejar, essa realidade, como se verá adiante, reforça as análises de Cêa (2007b) quanto aos fundamentos ideológicos do empreendedorismo.

Nessa perspectiva, tem-se a atuação de instituições que se empenham em propagar e implementar programas de educação empreendedora e financeira como, por exemplo, o

¹⁹⁰Lei complementar nº123/2006 Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte (BRASIL, 2006b)

¹⁹¹Lei Complementar n.º 128/2008 Cria a figura do Microempreendedor Individual (BRASIL, 2008a)

¹⁹²Os dados do resultado da pesquisa “O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90”, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP TESE), desvelou nas propostas governamentais da década de 1990 a ideia do empreendedorismo (CÊA, 2007a).

¹⁹³Na época era professor da Universidade Federal de Minas Gerais e com o apoio da Organização Não Governamental Visão Mundial e uma equipe de 20 profissionais da educação foi elaborada uma metodologia de trabalho e material didático de apoio para divulgação da pedagogia empreendedora.

Instituto Empreender Endeavor¹⁹⁴, a Fundação Lemann¹⁹⁵, o Instituto DSOP Educação Financeira.

Segundo o diretor de educação e pesquisa do Instituto Empreender Endeavor, Juliano Seabra, o objetivo de programas de educação empreendedora está em “transformar o empreendedorismo em uma alternativa reconhecida e desejada de carreira por futuros profissionais e capacitá-los [...] no caso da educação infantil e fundamental (é preciso) relativizar [...] compreendê-las como habilidades básicas [...]” (SEABRA, 2014, p. 1).

O empreendedorismo no Brasil encontrou um ambiente favorável, conforme os dados publicados pela pesquisa da *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), feita em 2010 com 59 países. A pesquisa revela que o Brasil está como um dos países mais empreendedores do mundo. Como se pode ler:

[...] o Brasil possui a maior Taxa de Empreendedores em Estágio Inicial (TEA) em 2010 (17,5%), quando comparado aos 59 países que participaram da pesquisa. A TEA média brasileira de 2002 a 2010 é de 13,38%. TEA é a proporção de pessoas na faixa etária entre 18 e 64 anos na condição de empreendedores de negócios nascentes, ou seja, com menos de 42 (quarenta e dois) meses de existência. Os dados demonstram a vocação empreendedora dos brasileiros, que já somam 21,1 milhões de empreendedores – número que só fica atrás da China, em indicadores absolutos (BRASIL EMPREENDEDOR, 24/01/2012).

Notícias divulgadas nas mídias reforçam o discurso e a naturalização do empreendedorismo. Essa naturalização faz com que o empreendedorismo, antes presente somente no âmbito das empresas, seja deslocado para outros espaços institucionais, como o educacional, por exemplo; “colonizando” a educação com práticas empreendedoras. Nesse sentido, a criatividade e a inovação, por exemplo, ganham novos contornos, são ressignificados e passam a ser vistos como valores fundamentais para se desenvolver a cultura empreendedora.

A colonização do discurso empresarial e mercadológico na área educacional é caracterizada por Fairclough (2001) como sendo uma forma de dar um novo significado às atividades e relações, sob o viés do mercado, ou seja, alunos/educandos passam a ser caracterizados como clientes, pois as suas relações são de consumo de serviços educacionais,

¹⁹⁴ O Instituto é o coordenador da Semana Global de Empreendedorismo, no Brasil, em consonância com outras atividades promovidas em outros países.

¹⁹⁵ A Fundação investe no Programa Start-Ed Lab, produtos educacionais tecnológicos, que buscam soluções inovadoras para o aprendizado e é parceira da *Khan Academy* (FUNDAÇÃO, 2014).

e as atividades oferecidas, como cursos e material didático ou paradidático, passam a ser denominadas de pacotes ou produtos educacionais. Como se lê:

[...] houve recentemente um movimento de extensão do mercado a novas áreas da vida social: setores como a educação [...] foram obrigados a reestruturar e a reconceituar suas atividades como produção e *marketing* de bens para consumidores. [...] Tais mudanças afetam profundamente as atividades, as relações sociais e as identidades sociais e profissionais [...] na educação as pessoas encontram-se sob pressão para se envolver com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como *marketing*) e para adotar novas práticas discursivas em atividades existentes (como o ensino). Isso inclui 'relexicalizações' de atividades e relações - por exemplo, a relexicalização dos aprendizes como 'consumidores' ou 'clientes', de cursos como 'pacotes' ou 'produtos' (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25, grifo do autor).

Com isso, a colonização do discurso empresarial¹⁹⁶, segundo Fairclough, amplia-se mais ainda na educação quando termos como empreendedorismo, poupança e planejamento financeiro tornam-se comuns no cotidiano educacional e nas práticas docentes.

Assim, o empreendedorismo na escola passa a ser visto como um valor a ser desenvolvido mediante o uso da criatividade, na busca da inovação, do sonho a ser realizado, do ser diferente sob o viés do mercado, a fim de se ser competitivo, ser gerente de seu próprio negócio, movimentar o capital mediante a produção e o consumo de bens e serviços.

Desta forma, ser empreendedor passa a ser ressignificado, diferentemente do que postulava Schumpeter (1985), que seria para poucos, agora passa a ser para todos. Para isso, basta usar a imaginação e a criatividade para inovar em qualquer campo de atuação; dessa maneira incorpora-se, sutilmente, o espírito empreendedor. Esse, por sua vez, fomenta a cultura do empreendedorismo que possui a sua ética baseada nos valores morais, no bom exemplo a ser seguido, conforme Fillion (1999, 2003) defende.

López-Ruiz (2004), analisando o *ethos* empresarial entre os executivos de grandes empresas multinacionais, percebeu como a cultura empreendedora se estabeleceu entre eles. Em suas reflexões o autor chama a atenção para o ressignificado dado ao empreendedorismo, passando a ideia do “empresário de si”.

¹⁹⁶ A presença do discurso empresarial e de suas práticas na educação não é recente, pois a administração escolar buscou na gerência científica seus fundamentos para administrar a educação. As análises de Braverman (1981) em “*Trabalho e gerência*” são significativas para se compreender essa apropriação do discurso empresarial. Atualmente, a gestão educacional, apesar da mudança de nomenclatura, continua nesse paradigma incorporando também os fundamentos do toyotismo. Heloani (2011) em “*Organização do trabalho e administração*” contribui para a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho incorporando o período pós-fordista. Nesse viés, situa-se a gestão por resultados, princípio da NGP.

A ideologia do “empresário de si” passa a ser incorporada por aqueles que buscam trabalho ou por aqueles que querem permanecer em seu trabalho, melhorando as suas condições salariais ou, ainda, por aqueles que querem se projetar, obtendo prestígio social ou financeiro, seja no campo artístico, acadêmico etc.

Se por um lado, existe no senso comum a naturalização da cultura empreendedora e do empreendedorismo, como pode ser percebido em autores que o defendem, como sendo uma prática cultural inevitável (CAVALCANTI; GOMES, 2000; GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2010) ou uma habilidade a ser desenvolvida (PEDROSO; MASSUKADO-NAKATANI; MUSSI, 2009; SCHIMIDT; BOHNENBERGER, 2009), ou uma possibilidade de combate à pobreza e de inclusão social (GAIGER, 2009; NATIVIDADE, 2009; SILVA ; BEZERRA, 2011), por outro, existem críticas ao empreendedorismo, apontando ser ele uma saída para camuflar os tempos de incertezas e de adequação do trabalhador à reestruturação do mundo do trabalho pautada na flexibilização da força de trabalho e do mercado de trabalho.

Antunes (2008), focalizando a crise capitalista e o trabalho, descreve a “nova engenharia produtiva” que “objetiva ampliar as formas de agregação de valor, através de um redesenho sócio-técnico de produção, criando novas formas de gestão e controle de trabalho” (ANTUNES, 2008, p. 7).

Nesse viés, o autor caracteriza o empreendedorismo, o cooperativismo, a atividade voluntária, dentre outros, como “a proliferação de contratos desprovidos de direitos [...] desmontados em seus fundamentos. [...] Tal tendência leva à precarização do trabalho em escala global” (ANTUNES, 2008, p.7).

Dentro dessa lógica, o empreendedorismo seria uma forma de deslocar o foco do trabalho, decorrente dos problemas do capital, para as questões individuais, responsabilizando o trabalhador por sua não qualificação para atuar no mercado de trabalho, por seu despreparo para o enfrentamento das mudanças em andamento, ou ainda a assumir-se como um “empresário de si”.

Nessa perspectiva, autores como Antunes (2008, 2010), Cêa (2007b), Costa, Barros, Carvalho (2011), Costa, Barros, Martins (2008), Leite, Melo (2008), Lima (2010) e López-Ruiz (2004) problematizam o empreendedorismo que, ao invés de emancipação, leva à opressão do indivíduo, do trabalhador, subordinado-o à lógica do capital presente no “novo espírito do capitalismo”.

Esse “novo espírito do capitalismo” está presente no ideário da *sociedade e economia do conhecimento*; e a educação, como já visto nos capítulos anteriores, passa a ter como parâmetros o novo paradigma de aprendizagem, que responsabiliza o indivíduo frente aos desafios postos pela sociedade da informação e do conhecimento. Lima¹⁹⁷ (2012), analisando criticamente esse contexto, afirma que tal paradigma se sustenta no “*aprender para ganhar, conhecer para competir*”.

“*Aprender para ganhar, conhecer para competir*” permite aproximações com o discurso de Mayor, quando, no documento introdutório da UNESCO (1998), afirma serem cinco os pilares da educação, quais sejam, *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a empreender*.

Neste cenário descrito até aqui, buscar-se-á problematizar o trabalho docente e a sua feição empreendedora a partir dos discursos presentes nas proposições dos documentos: “A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe, 1987-1997”, que proclama a educação ser a chave para o desenvolvimento (UNESCO, 1998); do Governo Federal, o Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL/MPOG, 2007b), cuja estratégia de desenvolvimento para a competitividade está no desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade; o Plano de Desenvolvimento da Educação (HADDAD, 2008), com seus programas e metas articulando avaliação, financiamento e gestão; o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL/MEC, 2004), apontando para o novo perfil de professor para este nível de ensino.

Assim, este capítulo se propõe, primeiramente, a apresentar o que seja empreendedorismo e a sua raiz liberal nas proposições de Schumpeter. Na sequência, analisar o discurso empreendedor e sua naturalização na sociedade, infiltrando-se nas escolas por meio da educação empreendedora. Por fim, problematizar a feição empreendedora do trabalho docente na política de valorização do magistério e seus desdobramentos nas práticas docentes.

3.1 O que é empreendedorismo?

O empreendedorismo se tornou um objeto de estudo de diferentes áreas, ciências humanas, ciências sociais e ciências sociais aplicadas, e a sua expansão ocorreu, principalmente, a partir da década de 1980. Não existe uma definição única para o que seja empreendedorismo e nem para o ser empreendedor (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011; FILION, 1999; LEITE; MELO, 2008).

¹⁹⁷ Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho em Portugal.

Para Filion, não é possível separar o empreendedorismo da figura do empreendedor. Segundo seu entender, empreendedor é uma pessoa:

Criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócios. Um empreendedor que continua a aprender a respeito de possíveis oportunidades de negócios e a tomar decisões moderadamente arriscadas que objetivam a inovação, continuará a desempenhar um papel empreendedor. Resumindo-se [...] um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões (FILION, 1999, p. 19).

Tal definição elaborada por Filion teve como referências teóricas, principalmente, as contribuições de economistas como Say¹⁹⁸ e Schumpeter¹⁹⁹.

Costa, Barros e Carvalho (2011), ao tratarem da dimensão histórica e discursiva do empreendedorismo e do ser empreendedor, apresentam diferentes concepções dadas aos conceitos, considerando as transformações no interior do capitalismo; do liberal clássico passou-se para o monopolista e deste para o neoliberalismo.

Para os autores, a naturalização do fenômeno empreendedor e de seu processo se dá considerando-se que “o conceito pode assumir diferentes significados dependendo de seu contexto e uso” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 182).

Isso significa dizer que dependerá da abordagem que se dará ao fenômeno empreendedorismo no âmbito econômico, comportamental ou gerencial/empresarial e como cada um destes campos se apropria do termo empreendedor; não somente definindo o conceito, mas justificando o empreendedorismo e a figura do empreendedor.

Assim, nessa perspectiva, os autores afirmam que ser empreendedor “apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento econômico, potenciando lucros por intermédio de uma 'visão' ou um 'espírito' muitas vezes mais pessoal do que coletivo” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 183).

Louis Jacques Filion²⁰⁰, divulgador do empreendedorismo em nível mundial, inclusive esteve no Brasil para isso, considera que ainda é preciso construir uma teoria para a nova ciência que se desponta, denominada por ele de *empreendedologia* (FILION, 1999).

Em seu entendimento, “o campo do empreendedorismo pode ser definido como aquele que estuda empreendedores [...] examina suas atividades, características, efeitos

¹⁹⁸ Jean Baptiste Say, economista liberal do século dezenove.

¹⁹⁹ Joseph Alois Schumpeter economista liberal do século vinte.

²⁰⁰ Pesquisador da Escola de Altos Estudos Comerciais de Montreal, professor responsável pela cadeira de Entrepreneurship Maclean Hunter da HEC, Faculdade de Administração da The University of Montreal Business School e membro do Conselho Internacional para Pequenos Negócios (FILION, 1999).

sociais e econômicos e os métodos de suporte usados para facilitar a expressão da atividade empreendedora” (FILION, 1999, p. 21).

Ainda para o autor, as mudanças em andamento sejam no campo das organizações empresariais ou na área tecnológica, dentre outras, apontam para uma era “do florescimento do empreendedorismo” (1999, p. 21), levando a uma maior liberdade do indivíduo, conforme argumenta:

Como a sociedade transforma-se no sentido de tornar-se, cada vez mais, uma sociedade na qual cada indivíduo é responsável por si próprio, voluntária ou involuntariamente, caminha-se na direção de número maior de pessoas mais livres. E aqui a pesquisa no campo do empreendedorismo adquire um novo significado, por oferecer ferramentas que ajudarão quantidade cada vez maior de pessoas a atuarem sob suas próprias condições, a serem elas mesmas em suas atividades e a compartilharem isso com as outras (FILION, 1999, p. 21).

Se para Filion (1999) as mudanças no mundo do trabalho levarão a “novas formas de empreendedorismo [...] auto-emprego em redes complementares e de pares” (1999, p.21), para Cêa (2007b), porém, “a noção de empreendedorismo serve de mediação entre a possibilidade de conseguir emprego ou ocupação e a persistência de um contexto marcado pela restrição de empregos formais [...]. 'Ter emprego' sucumbe ante a noção de 'ser empreendedor' ” (CÊA, 2007b, p. 310-311, grifo do autor).

Leite e Melo (2008), discorrendo sobre a naturalização do termo empreendedor, afirmam que o empreendedorismo pode “ser visto como uma ideologia do capitalismo atual que surge para garantir a adesão e a legitimidade das atividades antes não valorizadas [...] o mundo dos trabalhadores precarizados, informais, o dos proprietários de micro e pequenas empresas [...]” (LEITE; MELO, 2008, p. 45).

A posição de Leite e Melo (2008) corrobora as pesquisas desenvolvidas por Gaiger (2009) e Natividade (2009) que defendem o empreendedorismo social, como se verá adiante.

No entendimento de Cêa, quando trata dos fundamentos materiais, pedagógicos e ideológicos do empreendedorismo, posiciona-se afirmando que o empreendedorismo se constitui em um “conceito-chave para compreensão da atual forma de articulação entre economia e educação, proposta pelos ideólogos do capital, e incorporada por inúmeras entidades da sociedade civil identificadas com as causas dos trabalhadores” (CÊA, 2007b, p. 311).

A articulação entre a economia e a educação também está implícita nas análises de López-Ruiz (2004), ao problematizar o *ethos* dos executivos das empresas transnacionais.

Em seu estudo sobre o novo empreendedor, López-Ruiz apresenta as mudanças ocorridas no mundo empresarial, desde os anos de 1950, quando, sob a influência da Escola de Chicago²⁰¹, o pequeno empregado, sem grandes aspirações, transforma-se em “proprietário de si”. Ou seja, mediante a individualização do indivíduo, de “proprietário de si” passou a ser um “empresário de si”. Como explica:

A teoria econômica convertia, então, novamente em proprietários os setores que historicamente o haviam sido e já não eram mais, e também aqueles que dispuseram seus próprios esforços para sê-lo [...] os não proprietários de bens tangíveis seriam proprietários de suas próprias habilidades, competências e destrezas [...] também responsáveis de sua manutenção e incremento (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 45).

Quanto ao *ethos* presente entre os executivos das grandes empresas, a pesquisa de López-Ruiz aponta que esse *ethos* empreendedor está presente não somente nas empresas, mas também entre o ideário das pessoas de modo geral, tornando-se uma coisa desejável, não para poucos, mas para muitos. Afirmo o autor:

[...] 'inovação', 'mudança', 'criatividade', 'empreendedorismo' são hoje palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas. Não se trata simplesmente de palavras da moda, elas retratam [...] partes de uma mentalidade econômica e vinculam indivíduos a um cosmos de deveres. [...] valores constitutivos do *ethos* econômico do sistema capitalista atual [...] (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 47, grifo do autor).

O trecho a seguir, retirado de um jornal on.line, apontando para as novas alternativas na busca de se vencer as crises que afetam o mundo do trabalho, mostra como a concepção de empreendedor foi apropriada e ressignificada na atualidade, como se lê:

O emprego, na ótica tradicional, já, não dá conta das exigências planetárias de sobrevivência, de desenvolvimento sustentável [...] É importante considerar o empreendedorismo como uma oportunidade a mais para a inserção crítica e com autonomia do jovem no mercado de trabalho [...] isso pode torná-lo capaz de socializar ideias, de trabalhar junto, de inovar num processo colaborativo, de realizar-se em processos criativos de trabalho, rompendo com dependência dos padrões tradicionais de emprego (ALBUQUERQUE, 2011, p. 1-2).

²⁰¹Escola de pensamento econômico, localizada nos Estados Unidos, enfatiza os mercados livres como método de organização econômica (STEIN, 2014, p. 245).

Este recorte demonstra como a autora prepara o leitor para a reflexão acerca da necessidade de se preparar jovens empreendedores. Albuquerque, baseando-se em um texto do SEBRAE, quer convencer ao leitor de que, diante das novas configurações do capital e do mundo do trabalho, é preciso ensinar ao jovem a se preparar para as incertezas, para enfrentar riscos e a vê-las enquanto oportunidades. As palavras-chave: criar, sonhar, autonomia, criticidade e criatividade, ao longo do texto, representam para a autora a mola propulsora para levar o jovem a ser um empreendedor.

Desta forma, Albuquerque sugere a inclusão da temática “*empreendedorismo/protagonismo juvenil*” nos currículos da escola desde a educação básica até a universidade. O texto, apesar de superficial, insere-se em outros discursos presentes em textos de revistas impressas ou on.line que tratam da questão do empreendedorismo, dando aparentemente a impressão de que a temática, além de algo recente, faz sentido discuti-la, pois seria a alternativa para a suposta “liberdade” baseada na autonomia e cidadania do jovem.

Nesse viés, ver o empreendedorismo e a figura do empreendedor fora de seu movimento histórico é ter uma visão superficial do fenômeno, desconhecendo-se as mudanças em torno dos conceitos e de seus significados e de seus desdobramentos no cotidiano.

Costa, Barros, Carvalho chamam atenção para isso e sinalizam que:

[...] a identificação da construção discursiva do empreendedor em diferentes contextos torna possível o questionamento de uma visão naturalizadora e anistórica acerca do empreendedorismo que, na atualidade, elege apenas uma possível configuração, como se esta ideia sempre tivesse existido da forma como existe nos dias de hoje: o papel do impulsionador do desenvolvimento e do crescimento econômico, com base na empresalidade do trabalhador e na lógica de produção capitalista de livre concorrência (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 191).

A percepção de Costa, Barros e Carvalho (2011) coaduna, pois, com uma visão propositiva do empreendedorismo, defendida por autores e pesquisadores, que compreendem o empreendedorismo como uma prática cultural relevante, presente na subjetividade daqueles que buscam a criatividade, a ousadia no trabalho, como se fosse uma habilidade a ser desenvolvida ou que exista uma Inteligência Empresarial ou Empreendedora.

Objetivando situar historicamente a constituição do empreendedor tomar-se-ão, a seguir, as contribuições, principalmente de Louis Jacques Filion, permeando-as com outros autores.

As ideias de Filion tiveram impactos no Brasil, principalmente quando em 1999, na cidade de Brasília, proferiu palestra em Seminário temático “*A universidade formando empreendedores*”. O evento, promovido pela Confederação Nacional da Indústria, contou com a participação de empresários, professores, alunos, reitores de universidades e representantes do Governo Federal (CÊA, 2007b).

Além da palestra, deixou contribuição na Revista de Administração (1999), dissertando sobre o empreendedorismo²⁰². Este artigo, referência para esse momento, traz elementos para se aprofundar na temática, considerando a história e o conceito de empreendedor.

Segundo Filion (1999), o empreendedorismo é objeto de interesse tanto dos economistas quanto dos behavioristas. Enquanto os primeiros o vinculam à inovação, os comportamentalistas darão ênfase à criatividade e à intuição.

O empreendedorismo na abordagem econômica teve seu início entre os séculos XVII e XVIII, sendo os pioneiros Cantillon²⁰³ e Say. Conforme relata Filion, ambos “não estavam interessados somente em economia, mas também em empresas, criação de novos empreendimentos, desenvolvimento e gerenciamento de negócios” (FILION, 1999, p. 6).

Segundo Filion, Say avançou ao conciliar o pensamento fisiocrata²⁰⁴ ao da Revolução Industrial, e afirma “[Say] [...] tentou estabelecer um corpo teórico que possibilitaria a chegada da revolução industrial na França. Aplicou ao empreendedor o pensamento liberal de Quesnay, [...] e outros fisiocratas [...]” (FILION, 1999, p. 7).

Contudo, para Filion, quem mais contribuiu com o tema foi Schumpeter²⁰⁵, pois este ampliou o empreendedorismo associado à inovação e “[...] mostrou, em sua significativa obra, a importância dos empreendedores na explicação do desenvolvimento econômico” (FILION, 1999, p. 7).

Considerando-se a importância de Schumpeter para o pensamento econômico liberal e, em particular, para o empreendedorismo, as suas contribuições serão ampliadas à frente.

²⁰²O artigo, produzido originalmente em inglês, teve a revisão de sua tradução por Fernando Dolabela.

²⁰³Costa, Barros e Carvalho (2011) tratando da pessoa do empreendedor no período clássico da formação do capitalismo, aprofundam as contribuições que Cantillon, Say e Sombart deram sobre a temática.

²⁰⁴Escola de economia científica que desenvolveu a ideia da terra como fonte de toda a riqueza; concebia a sociedade como a um organismo físico cuja circulação de bens e riqueza na economia assemelha-se ao funcionamento da circulação sanguínea (FISIOCRACIA, 2014).

²⁰⁵Schumpeter se insere no capitalismo monopolista, segundo Costa, Barros e Carvalho (2011).

Quanto à abordagem comportamentalista do ser empreendedor, Filion afirma que esta se desenvolveu, primeiramente, com as contribuições de Max Weber²⁰⁶ identificando “o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor” (FILION, 1999, p. 8); posteriormente, com David McClelland²⁰⁷, dando ênfase ao ser humano como um produto social (FILION, 1999).

Apesar de Filion incorporar a posição de McClelland às suas análises, faz críticas à “teoria sobre a necessidade de realização” proposta pelo psicólogo, entendendo ter esta teoria limitações em dois aspectos. O primeiro limite da teoria para Filion consiste em que a “necessidade de realização é inadequada, uma vez que não identifica as estruturas sociais que determinam as escolhas de cada indivíduo” (FILION, 1999, p. 9). E a segunda, por apoiar-se apenas em duas categorias, “a necessidade de realização e a necessidade de poder”, estas, por serem muito simplistas, não explicariam a complexidade da sociedade e de suas ideologias.

Para além das críticas, Filion apoia-se na afirmação do ser humano como um produto social e, nesse viés, posiciona-se:

É razoável pensar que os seres humanos tendem a reproduzir os seus próprios modelos. Sabe-se que, em muitos casos, a existência de um modelo tem papel fundamental na decisão de fundar um negócio [...]. Então, pode ser o caso de afirmar-se que, se tudo o mais for igual, quanto mais empreendedores uma sociedade tiver e quanto maior for o valor dado, nessa sociedade, aos modelos empresariais existentes, maior será o número de jovens que optarão por imitar esses modelos, escolhendo o empreendedorismo como opção de carreira (FILION, 1999, p. 9).

Neste fundamento, implicitamente, Filion apoiará as suas reflexões, afirmando que “as sociedades não podem evoluir sem empreendedores. O maior bem de uma sociedade são seus recursos humanos, os quais devem ser mobilizados em direção a projetos de caráter empreendedor” (FILION, 1999, p. 20).

Em outras publicações suas, retoma esta tese defendendo a educação empreendedora para o desenvolvimento do empreendedorismo de um país (FILION, 2003).

Na avaliação de Filion, a forma como foram conduzidas e desenvolvidas as pesquisas na abordagem comportamentalista, não possibilitaram levantar um parâmetro científico para elas, levando os pesquisadores da área a mudarem o foco das pesquisas para as habilidades. Como apresenta:

²⁰⁶Weber também foi referência para López-Ruiz (2004) analisar o *ethos* dos executivos transnacionais e o espírito capitalista.

²⁰⁷Psicólogo e o primeiro a elaborar um método para medir a intensidade da motivação, segundo Leite e Melo (2008).

Ainda não se estabeleceu um perfil científico que permita identificar com alguma certeza os empreendedores em potencial [...] As pesquisas deslocam-se para outras esferas, como a das habilidades requeridas de uma pessoa para que seja um bom empreendedor e a dos métodos de aprendizado pessoal e organizacional necessários para que uma pessoa possa ajustar-se às mudanças nas atividades relacionadas com o ofício empreendedor (FILION, 1999, p. 11).

Quanto às habilidades, Costa, Barros e Carvalho (2011) apresentam uma terceira abordagem, além daquelas apresentadas por Filion. Trata-se da abordagem gerencial, por compreenderem que as habilidades, as competências e as suas relações com o espaço organizacional são amplamente discutidas na literatura gerencial. Para esse posicionamento, os autores apresentam algumas tipologias de empreendedorismo presentes no meio empresarial, quais sejam, empreendedorismo institucional, social, coletivo, sustentável, intraempreendedorismo. E esclarecem:

Estas competências relacionam-se 'ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização'. Como exemplo, pesquisas acerca do empreendedorismo institucional [...]; dos empreendedores como produtos organizacionais [...]; do empreendedorismo social [...], coletivo [...], sustentável [...] e do intraempreendedorismo [...] várias correntes teóricas são contempladas englobando pesquisas referentes a temas como: a) empreendedorismo como fomento tecnológico, criando, desenvolvendo e gerenciando empresas emergentes; b) empreendedorismo como gestão [...]; e c) empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento local, integrado e sustentável, por meio do desenvolvimento de micro, pequenas e médias empresas (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 182-183, grifo dos autores).

Desta forma, as habilidades e competências necessárias ao empreendedor, apontadas tanto por Filion (1999) quanto por Costa, Barros e Carvalho (2011), e considerando o espírito do novo empreendedor, presente na mentalidade econômica atual, conforme López-Ruiz (2004) atesta, possibilitam a base para a educação empreendedora.

Essa educação, posteriormente, irá se difundir no Brasil, mediante um trabalho de parceria entre Dolabela e Filion²⁰⁸ e, ao mesmo tempo, fornecerá subsídios para o aprimoramento da cultura empreendedora.

Filion (1999) sinaliza que a década de 1980 foi propícia para a expansão do empreendedorismo, pois impulsionou pesquisas em diferentes áreas como: políticas

²⁰⁸Estes autores compartilham a autoria de alguns textos, entre os quais um que serviu de referência para Filion (2003), em seu relatório para implementar o empreendedorismo em Quebec (Canadá).

governamentais, desenvolvimento regional, atividade de gerenciamento, ambiente empreendedorístico, dentre outros.

Da mesma forma, a educação empreendedora, ao final da década de 1990, avançou não só no Brasil, mas também no Canadá, conforme proposta de Fillion (2003) ao governo de Quebec/ Canadá, objetivando o desenvolvimento da cultura empreendedora.

Não se pode ainda deixar de mencionar as premiações, em torno do empreendedorismo, destacadas por Fillion (1999). As premiações envolvem concursos anuais que estabelecem as mais eficientes e produtivas empresas como, por exemplo, empreendedor do ano, melhor proteção ambiental, melhor *marketing*, por exemplo. Diante desses concursos, afirma “vivencia-se a glorificação do empreendedor e a aceitação de certos modelos sociais para a prosperidade” (FILION, 1999, p. 20).

Destacam-se essas iniciativas, pois elas também fazem parte do meio empresarial em nosso país e se estenderam à educação, premiando professores e gestores, como se verá mais adiante.

Após este breve relato histórico, na seção seguinte, serão discutidas as contribuições de Schumpeter. As contribuições desse economista são relevantes, pois tratam da figura do empreendedor e, na atualidade, suas propostas estão presentes na possibilidade de um Estado Schumpeteriano, inovador ou pós-fordista, como superação do Estado Keynesiano, fordista.

Segundo Costa, Barros e Carvalho (2011), dentre os economistas clássicos²⁰⁹, são as contribuições de Schumpeter que, resgatadas, contribuem para análise acerca da pessoa do empreendedor e de sua função, pois apontam para o empreendedor “como sujeito inovador que impulsionou o desenvolvimento econômico e social por intermédio da reforma ou da revolução nos padrões de produção” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 186).

Quanto à concepção de Estado e de sua reforma, autores como Dias e Cario (2014) e Arienti (2003) analisam as crises do capitalismo e seus impactos nos Estados nacionais. Os autores apresentam como uma alternativa para o Estado Keynesiano, fordista ou do Bem-Estar, a proposta do Estado Schumpeteriano da inovação para denominar o Estado do período pós-fordista²¹⁰.

²⁰⁹Richard Cantillon, Jean Baptiste Say, e Werner Sombart.

²¹⁰Segundo Heloani, “o pós-fordismo significa a consolidação da ofensiva empresarial em pelo menos três itens: a desindexação dos salários, a produção internacionalizada e o “Estado Previdência” reduzido a alguns poucos programas” (HELOANI, 2011, p. 92, grifo do autor).

3.1.2 Ser empreendedor e as proposições de Schumpeter

O movimento do capitalismo é o processo de destruição criadora, segundo Schumpeter, por estar “destruindo incessantemente o antigo e criando elementos novos.” Esse movimento, como processo de destruição criadora, é “básico para se entender o capitalismo. É dele que se constitui o capitalismo e a ele deve se adaptar toda a empresa capitalista para sobreviver” (SCHUMPETER, 1961, p.106).

As citações fazem parte da obra de Joseph Alois Schumpeter, intitulada “*Capitalismo, Socialismo e Democracia*”, publicada em 1942, nos Estados Unidos, oito anos antes de seu falecimento, em 1950.

De nacionalidade austríaca, Schumpeter, nascido em 1883, era filho de uma família de proprietários do setor têxtil. Sua formação se deu na Universidade de Viena, formando-se em Direito e Ciências Econômicas.

Como economista, a sua trajetória profissional foi marcada com a publicação de sua primeira obra, *The Theory of Economic Development* (Teoria do Desenvolvimento Econômico), em 1912, e com o exercício dos cargos de professor de Economia na Universidade de Graz, em 1911, de ministro das Finanças, em 1919, e de professor na Universidade de Bona. Nos Estados Unidos da América ocupou o cargo de professor na Universidade de Harvard até aposentar-se, no ano de 1949. Em 1948 assumiu a presidência da American Economic Association (BIOGRAFIA, 2014).

Em seus estudos sobre a economia, Schumpeter elaborou a Teoria do Desenvolvimento Econômico, analisando a relação entre os lucros, o capital, o crédito, os juros e os ciclos econômicos. Neste seu estudo, investigou e buscou compreender como as mudanças ocorrem na vida econômica e quais são os fenômenos econômicos que as ocasionam.

Suas análises apontam para as figuras do produtor, aquele que “inicia a mudança econômica”, e dos consumidores, “aqueles que devem ser educados, [...] ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar” (SCHUMPETER, 1985, p. 48).

Na compreensão de Schumpeter, diferentemente das mudanças de um produto que se modifica por pequenas etapas, são as “novas combinações de meios produtivos” que sinalizam um novo fenômeno, o desenvolvimento “consiste primariamente em empregar recursos diferentes, de uma maneira diferente, em fazer coisas novas com eles,

independentemente de que aqueles recursos cresçam ou não” (1985, p. 50), ou seja, o ato de produzir.

Desta forma, para Schumpeter produzir “significa combinar (diferentemente) materiais e forças que estão ao nosso alcance” (1985, p. 48). São as novas combinações e não pequenas modificações que apontam para os ciclos econômicos marcados pelo “processo de destruição criadora” que, segundo Schumpeter, impulsionam o capitalismo.

Assim, para o economista “o impulso fundamental que põe e mantém em funcionamento a máquina capitalista procede dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou transporte, dos novos mercados e das novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista” (SCHUMPETER, 1961, p. 106).

Para este posicionamento, Schumpeter faz referências às mudanças que ocorreram no campo da agricultura que, além da mecanização, trouxeram outros avanços na área agrícola, com a história da indústria de ferro e aço, da produção de eletricidade, dos meios de transportes. E definiu estas transformações como “processo de mutação industrial”.

Para Schumpeter, o diferencial para as possibilidades das novas combinações e a produção está na relação entre o crédito e a realização de inovações. Desta forma, o produtor, ao utilizar o crédito fornecido pelo capitalista, tem a liberdade para desenvolver suas habilidades econômicas e obter o sucesso, ou seja, “talento na vida econômica cavalga sobre suas dividas, em direção ao sucesso” (SCHUMPETER, 1985, p. 51).

Analizando o crédito e a “nova combinação de meios de produção”, Schumpeter aponta o terceiro elemento do fenômeno do desenvolvimento econômico, o empreendimento e a figura do empresário, afirmando que “chamamos de ‘empreendimento’ à realização de combinações novas; chamamos ‘empresários’ cuja função é realizá-las” (SCHUMPETER, 1985, p. 54, grifos do autor).

A ação do empreendedor, na economia, depende de sua intuição, da sua capacidade de prever as possibilidades de um empreendimento. Para o autor “a realização de combinações novas é ainda uma função especial, e o privilégio de um tipo de pessoa que é muito menos numeroso do que todos os que têm possibilidade objetiva de fazê-lo” (SCHUMPETER, 1985, p. 58). Significa dizer que, para Schumpeter, empreender não é para todos.

Cabe ressaltar a posição de Schumpeter quanto ao que impulsiona o empreendedor. Para ele, mais do que ter o desejo de satisfazer as próprias necessidades ou distinção social ou alegria de criar, de fazer coisas, exercitar a engenhosidade, é essencial “a

propriedade privada, enquanto resultado da atividade empresarial [...]” (SCHUMPETER, 1985, p. 65) para levar o empresário a sua atividade de inovação, combinações novas.

Segundo o pensamento de Schumpeter, acerca do capitalismo e de sua racionalidade, o capitalismo criou não somente o racionalismo econômico, presente na ciência matemático-instrumental, mas a racionalização do comportamento humano. Afirma:

O novo capitalismo produziu não apenas a atitude mental da ciência moderna, que consiste em fazer certas perguntas e procurar respondê-las de certa maneira, mas também os homens e os meios. [...] ao criar espaço social para uma nova classe que se fundamentava no êxito pessoal no campo econômico, atraiu [...] as vontades fortes e as mentes de boa tempera. [...] o capitalismo, e não apenas a atividade econômica em geral, foi, afinal de contas, a força propulsora da racionalização do comportamento humano (SCHUMPETER, 1961, p. 157-159).

Este posicionamento de Schumpeter amplia a compreensão do capitalismo para além do campo econômico, mostrando como ele penetra no campo cultural e político, conforme Costa, Barros e Carvalho (2011) argumentam ao analisar a figura do empreendedor no Estado Neoliberal. Segundo esses autores, a flexibilização do trabalho e do trabalhador no neoliberalismo leva a uma releitura da figura do empreendedor.

Diante disso, buscando-se compreender a ressignificação do empreendedorismo e da pessoa do empreendedor no capitalismo atual, recorreram-se as contribuições da área econômica apontando para a discussão da superação do Estado de Bem Estar Social pelo Estado, que poderia ser denominando por Estado Schumpeteriano²¹¹.

Dias e Cario (2014) e Arienti (2003) propondo-se analisar as crises do capital e seus impactos no Estado capitalista, do Estado fordista para o Estado pós-fordista, trazem à discussão o Estado Schumpeteriano, da inovação, do pró-trabalho.

Para os primeiros, o Estado pós-fordista, que denominam de Schumpeteriano, é decorrente da crise do Estado fordista. Arienti (2003), por sua vez, em outra perspectiva, considera que a reforma do Estado fez com que esse mudasse a sua forma e suas funções.

Arienti (2003) problematiza a hipótese do Estado Schumpeteriano, no sentido de verificar se as “suas propostas atendem às demandas de uma nova dinâmica econômica e social” (2003, p. 97), tomando a regulação como categoria de análise.

Dias e Cario (2014) apresentam numa retrospectiva histórica o Estado Moderno, sob o liberalismo, e como as crises do capital afetaram a produção e a sociedade.

²¹¹ Ao se trazer a discussão o Estado Schumpeteriano para este trabalho, objetivou-se apenas clarear a compreensão das ações do Estado no plano econômico e político, não se tem a pretensão de aprofundar a questão, pois, além de não se ter domínio da área econômica, não é o objeto de estudo da pesquisadora.

Esta realidade levou o Estado²¹² a ser mais ou menos interventor na economia, principalmente nos países desenvolvidos; e, ao mesmo tempo, esses autores apresentam a defesa de uma perspectiva paraeconômica como estratégia neodesenvolvimentista, sob o ideário cepalino. Neste caso, esta proposta significaria colocar “o Estado diante [...] de uma nova articulação entre a sociedade e o mercado” (DIAS; CARIO, 2014, p. 24).

Para o desenvolvimento de suas argumentações, os autores situam, primeiramente, o Estado liberal e as diversas crises ocorridas com o capital. Com a crise econômica do início do século XX, o Estado, ao assumir o seu papel de consumidor para valorizar o capital, passou a ser denominado como Estado de Bem-Estar Social, tendo o fordismo como um dos seus sustentáculos.

Com a nova crise do capital nos anos de 1970, o modelo de Estado vigente é novamente questionado e o ideário do neoliberalismo, sob a influência do toyotismo, dá rumos para a condução da economia e do gerenciamento do Estado.

Esse momento, sob o neoliberalismo, foi significativo para Dias e Cario, pois tanto as empresas quanto os governos precisaram reavaliar suas estratégias de trabalho para o desenvolvimento. Afirmam eles:

Em resposta a este contexto, as empresas, como unidades do mercado, também investiram na flexibilização da produção, na desverticalização do processo produtivo, na inovação dos produtos e dos processos e no estabelecimento de alianças estratégicas. Os governos, por sua vez, investiram na criação de melhores condições para o incentivo à exportação, criaram políticas de apoio a pequenas e médias empresas e políticas de desenvolvimento industrial, além do estímulo a programas de pesquisa e desenvolvimento. Dá-se início [...] o Estado schumpeteriano da inovação, ou seja, o estado do período pós-fordista. Este agente mudou o seu papel de financiador da produção por meio do aspecto fiscal para agir como incentivador da inovação como alternativa que se destaca para que as empresas nacionais pudessem competir internacionalmente (DIAS; CARIO, 2014, p. 16).

Dias e Cario (2014), apoiados no referencial teórico²¹³ que defende o Estado Schumpeteriano, afirmam que:

²¹²No caso da América Latina, em especial o Brasil, os autores apresentam o ideário cepalino presente na ideologia desenvolvimentista, nesse sentido “um Estado planejador e organizador da expansão do capital industrial para segmentos novos, promovendo os processos de centralização e concentração - indispensáveis ao desenvolvimento econômico em setores nos quais o capital privado não conseguia investir” (DIAS; DARIO, 2014, p. 14).

²¹³Como proposta para o Estado pós-fordista, tanto Dias e Cario (2014) quanto Arienti (2003) se baseiam nos estudos de B. Jessop (*Towards a Schumpeterian Workfare State? Preliminary Remarks on post-Fordist Political Economy and The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Workfare State*) em que este

Essa revolução no sistema capitalista presenciada a partir da metade da década de 1970 foi responsável então por uma nova mudança de papel no Estado, provocando o refinamento do padrão desenvolvimentista adotado desde os idos de 1930 [...] a migração do estado keynesiano para o estado schumpeteriano [...] caberia agora [...] ao período pós-década de 1980, à inovação, e não mais ao financiamento público às empresas, a estruturação forte do setor produtivo (DIAS; CARIO, 2014, p. 17).

Ainda segundo os autores, a ideologia do novo desenvolvimentismo tem a sua raiz na mudança de Estado Keynesiano para o Schumpeteriano. Isso possibilita que cada Estado-nação formule a sua própria estratégia de desenvolvimento, segundo seus interesses, para o enfrentamento da competição em um mundo globalizado.

Nesse contexto, do novo desenvolvimentismo, caberia ao Estado um papel importante de articulação e promoção de desenvolvimento e competitividade, como se pode ler:

A partir disso surge a ideologia do novo desenvolvimentismo [...] nova orientação que possibilita que, através de uma estratégia nacional, nações em desenvolvimento encontrem o caminho para promover o desenvolvimento segundo seus próprios interesses [...] para tanto [...] defende a necessidade da ocorrência de um consenso interno entre as classes e as frações de classes [...]. Em pauta a ideia unida de nação e nacionalismo, em pauta a necessidade de solidariedade básica e objetivos comuns entre classes e frações de classe na definição de um acordo ou pacto nacional, capaz de formular uma estratégia nacional de desenvolvimento para competir internacionalmente (DIAS; CARIO, 2014, p. 17).

As contribuições de Arienti (2003) permitem fazer outras leituras, pois problematiza, a partir da categoria regulação, o referencial teórico que propõe o Estado Schumpeteriano e o regime social pró-trabalho, em suas novas formas e funções.

Arienti quer saber em que medida o Estado pós-fordista, que se propõe a superar o Estado fordista, tem a capacidade de oferecer um novo compromisso salarial e social para reduzir as tensões sociais.

Nessa ótica, frente à internacionalização da economia e da competitividade e diante dos novos paradigmas tecnológicos, organizacionais e concorrenciais, o Estado Schumpeteriano deveria atuar:

Pelo lado da oferta para promover a ampliação da capacidade inovativa das empresas e sua difusão para as cadeias de produção e, com isso, aumentar seu poder competitivo em mercados de grande concorrência [...], pois visa

teórico afirma, segundo Arienti, ser o “Estado Schumpeteriano e do pró-trabalho a melhor forma de Estado para o pós-fordismo” (ARIENTI, 2003, p. 103).

dar maior competitividade a toda a cadeia de produção ao capacitar seus vários elos para inovações tecnológicas e organizacionais, flexibilidade de produção e diversificação de produtos (ARIENTI, 2003, p. 104-105).

Segundo o autor, nessa proposição, “a estratégia é subordinar a política social às demandas empresariais por maior flexibilidade: (i) uma força de trabalho mais flexível [...], (ii) um mercado de trabalho mais flexível [...], (iii) uma flexibilização, para baixo, nos custos indiretos da mão de obra [...]” (ARIENTI, 2003, p. 105).

Adentrando em suas reflexões críticas²¹⁴, finaliza apresentando as limitações das hipóteses do Estado Schumpeteriano. Assim afirma:

A primeira crítica que se pode fazer é que estas hipóteses se referem a uma regulação econômica de questões sociais. No caso do modo de regulação fordista, o Estado Keynesiano e do bem-estar social contribuiu para a formação de um amplo compromisso social [...]. No caso do Estado Schumpeteriano e do pró-trabalho, as hipóteses sobre reformas no regime de bem-estar social estão direcionadas para atender as demandas do capital por um trabalho mais flexível e mais adaptado a pluritarefa exigidas pela nova tecnologia e organização de produção, por um mercado de trabalho mais flexível [...] as modificações na legislação trabalhista e previdenciária são orientadas pelas diretrizes do regime pró-trabalho, formando tendencialmente combinações de *welfare and workfare state*. O que se critica [...] é a suposição de que esta regulação econômica do social possa ser considerada como um elemento constitutivo de um novo modo de regulação social da dinâmica econômica como esperado pelo conceito. A segunda crítica está relacionada à dificuldade em defender uma hipótese sobre um novo modo de regulação sem a constituição de um novo compromisso salarial e social. A transição econômica e as reformas do Estado dissolveram o compromisso social básico do fordismo e as novas condições políticas não indicam a formação de um novo compromisso (ARIENTI, 2003, p. 110-111, grifo do autor).

O autor considera que as proposições teóricas de um modelo de Estado Schumpeteriano apontam para estratégias voltadas para interesses capitalistas, sendo elas “insuficientes para vislumbrar a constituição de um novo modo de regulação da economia” (ARIENTI, 2003, p. 112).

As discussões em torno do papel do Estado e da necessidade de sua adequação aos tempos pós-fordista necessitando para tanto de reformas, levam às análises de Bresser Pereira (2010) em seu texto “*Democracia, estado social e reforma gerencial*”.

²¹⁴ As discussões que Arienti (2003) apresenta, na sequência, fogem da proposta deste trabalho, mas é importante destacar o seu alerta, informando que é possível se pensar num Estado pós-fordista, para além da proposta neoliberal.

Bresser-Pereira (2010) não se aprofunda na questão do Estado Schumpeteriano, apenas o mencionar, pois a sua argumentação está em torno do estado social²¹⁵ e da necessidade de suas reformas, do Estado burocrático para o gerencial.

O Estado Gerencial defendido por Bresser-Pereira (2010) localiza-se nas suas propostas desenvolvidas no MARE (BRASIL, 1995), quando Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, e implementadas mediante a Nova Gestão Pública (NGP), em que pese o *accountability*, a eficácia, a eficiência e a efetividade do setor público, retomando, sinteticamente, nesse seu texto mais atual.

Quanto ao Estado, Bresser-Pereira já afirmava, em outro momento, o importante papel que desempenha para o desenvolvimento, como assinala:

O Estado é fundamental para promover o desenvolvimento, como afirmam os pragmáticos de todas as orientações ideológicas, bem como uma maior justiça social, como deseja a esquerda, e não apenas necessário para garantir o direito de propriedade e os contratos - ou seja, a ordem -, como quer a nova direita neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 8).

A posição de Bresser-Pereira quanto à importância do papel do Estado é abraçada por Dias e Cario (2014) ao descreverem o novo desenvolvimentismo. Contudo, as contribuições de Braverman apresentam o Estado de forma oposta.

Segundo Braverman (1981), o Estado usa o seu poder para, além de proteger a propriedade privada, enriquecer a classe capitalista, fazendo com que os grupos ou indivíduos se enriqueçam de forma legal ou ilegal; “[o Estado] tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais” (BRAVERMAN, 1981, p. 242).

A partir destas discussões em torno do Estado Schumpeteriano, infere-se que se está vivenciando no Brasil algo próximo desta concepção de Estado, pois são notórios os discursos e as práticas da flexibilização do trabalho, do trabalhador e dos custos indiretos da mão de obra, conforme Arienti (2003) anuncia. Essa flexibilização dá margem, abre o espaço para que o empreendedorismo se fortaleça, inclusive no meio dos professores onde o trabalho docente aparece sob uma feição empreendedora.

²¹⁵ Segundo o autor, mesmo que o neoliberalismo tenha se empenhado em reduzir as funções sociais do Estado, este continuou a arcar “com o aumento dos serviços sociais [...], principalmente com a saúde, e atribuíram ao Estado social uma nova missão: proteger o meio ambiente. [...] as despesas sociais e científicas do Estado aumentaram [...]” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.114). Estes pontos são alguns dos aspectos em que o autor embasa sua proposta de reforma administrativa do aparelho do Estado, materializado no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995 (BRASIL, 1995).

Ball (2004), considerando as mudanças ocorridas com o Estado pós-fordista, apresenta quatro eixos de análise, Estado, capital, instituições públicas e cidadão, apontando como a cultura da performatividade afetará o trabalho docente.

Para o autor, o Estado ao assumir seu novo papel de regulador, ao invés de provedor, assume também o papel de avaliador. Isso afetará as instituições de serviço público, uma vez que o capital verá na oferta de bens sociais um campo fértil para a obtenção de lucros, levando o cidadão a ser um cliente/consumidor desses bens. Dessa forma, instala-se no serviço público “uma nova economia moral²¹⁶” como Ball argumenta.

Analisando as mudanças e os impactos nas instituições públicas, em específico na educação, o autor afirma que a performatividade tem um papel fundamental, pois permite que o Estado monitore as atividades à distância, a isso chama de “governo sem governo” e quanto à “moralidade utilitária”, presente nas práticas educativas, afirma:

A performatividade desempenha papel crucial [...]. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores [...]. Ela muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circulam e acompanham essas objetivações [...] a mudança torna-se inevitável e irresistível [...] quando os incentivos estão vinculados à medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 1.116, grifo do autor).

Assim, considerando a cultura da performance, do desempenho, das metas a serem alcançadas, o empreendedorismo encontra terreno para se infiltrar no cotidiano do trabalhador docente, que se transforma em “empresário de si”.

No âmbito da atuação do Estado, o empreendedorismo também se alastra a outros setores mediante a pesquisa científica e tecnológica, investimento na ciência e tecnologia para alavancar o país na competitividade internacional, e no empreendedorismo social incentivando o micro empreendedor. Além disso, o empresariado faz seu investimento na educação difundindo a cultura empreendedora.

Isso pode ser observado nas propostas governamentais da última década, voltadas para o estímulo à inovação tecnológica e ao microempreendedor, tendo como uma das metas

²¹⁶Ball (2004) referece a performatividade atuando junto com a gestão, nesse caso, a ética torna-se ultrapassada, pois na gestão por resultados não há lugar para “gentilezas” da ética profissional. “Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor” (BALL, 2004, p. 1.117, grifos do autor).

“elevar a competitividade sistêmica da economia com inovação tecnológica” (BRASIL/MPOG, 2007b, p. 105).

Nessa perspectiva, considerando as metas de Governo Federal para o desenvolvimento do país, a seção seguinte apresentará o ideário no qual se formulou a política econômica do governo, incluindo nela a educação, na década de 2000.

3.2 O empreendedorismo no contexto da Política Econômica do Governo Federal na década de 2000

A inovação, com seu discurso e práticas, percorre todos os campos, seja o tecnológico, o econômico, o político, o educacional, dentre outros. Inovar se tornou uma palavra quase “mágica”, tanto para o Governo Federal quanto para o empresariado, inclusive para alguns setores da educação. A ideia que se tem é que tudo precisa passar pela inovação, “estamos em outros tempos”.

A busca pela inovação tem seu sentido se for considerado o papel atual do Estado, conforme as contribuições dos autores na seção anterior, dentro dos princípios do Estado pós-fordista, ou Schumpeteriano. Nesse sentido, o investimento no empreendedorismo e na cultura empreendedora tem sido uma saída.

No setor governamental, isso se torna visível em notícias divulgadas como, por exemplo, “*Ministro de Assuntos Estratégicos debate empreendedorismo*”. Desta matéria divulgada, se destacam “o empreendedorismo é um motor fundamental para o crescimento econômico e a criação de empregos. O sucesso do empreendedor, por sua vez, depende de capacidades individuais, como a inovação e gestão eficiente, e um ambiente econômico-institucional favorável” (INOVAÇÃO, 2014, p. 1).

Na mensagem presidencial, apresentando a proposta do Plano Plurianual de 2008-2011, o presidente chama a atenção para a importância da educação e do talento individual como um dos fatores para alavancar a economia do país de forma competitiva, como se lê:

O Plano Plurianual (PPA) 2008-2011 que aqui apresento ao Congresso Nacional e à sociedade brasileira responde ao desafio de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades sociais. [...] O PPA 2008-2011 organiza as ações do Governo em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade. [...] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é elemento essencial dessa estratégia. Com o PDE, pretendemos construir o início de um novo tempo, capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. [...] É assim que o governo pretende, em articulação com os entes federativos e a sociedade, construir o

Brasil, ampliando e reforçando a nossa infraestrutura, melhorando significativamente a qualidade da educação, consolidando o desenvolvimento sustentável com a inclusão social (MENSAGEM nº 650, 2007, p. 1- 2).

A mensagem presidencial, ao enfatizar os três eixos²¹⁷, sobre os quais se sustentarão as ações e os programas do Governo Federal para elevar o país a um patamar competitivo, internacionalmente deixa clara a importância que a educação tem como fator econômico.

Nesse sentido, a educação de qualidade é determinante para a inclusão social e o desenvolvimento sustentável do país, mas aponta, ao mesmo tempo, para o ideário liberal da teoria do capital humano, sendo significativos os termos utilizados na mensagem presidencial, como “a primazia do talento” e “a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar”, assim a riqueza do indivíduo está no seu conhecimento, seu capital é o conhecimento.

É possível aproximar a análise que Frigotto (1984) faz sobre a teoria do capital humano à proposta governamental em torno do PDE. Ou seja, para o Governo Federal o investimento que é feito na educação, mediante o PDE, é uma forma de assegurar ao trabalhador o acesso individual a uma educação de qualidade; educação essa que o torna um proprietário de seu conhecimento, mediante “a primazia do [seu] talento” e a “prevalência do [seu] mérito”.

Como afirma Frigotto:

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira [...] que a tese do capital humano passa a ser utilizada de forma insistente. [...] A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização [...]. Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria [...] vai [...] justificar o processo de concentração do capital mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser ‘proprietário’ proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do ‘capital humano’ (FRIGOTTO, 1984, p. 128-129, grifo do autor).

Quanto ao mérito individual presente no capital humano, Frigotto (1984) chama a atenção para a ideologia que está por trás disso. Seria uma forma de se amenizar a luta de classes, de camuflar que existam na sociedade dois níveis, aqueles poucos que são proprietários e a multidão dos não proprietários. O deslocamento dessa realidade passa a ser a

²¹⁷ São os três eixos: crescimento econômico mediante o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Agenda Social, conjunto de iniciativas voltadas à população mais vulnerável (Programa Bolsa Família, por exemplo) e a educação de qualidade por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL/MPOG, 2007b).

estratificação social que permitiria a mobilidade do indivíduo de um estrato ao outro mediante seus próprios esforços. Como se lê:

A realidade histórica da cisão entre classes antagônicas [...] transfigura-se numa estratificação social [...]. Passar de uma a outra extremidade é uma questão de tempo e de esforço. O investimento no capital humano, elevado à categoria de capital, constitui-se num fator de aceleração nesta passagem. A ideia de conflito, de antagonismo, de contradição transmuta-se em equilíbrio e harmonia. As relações de poder, de dominação e exploração cedem lugar à ideologia do mérito, do esforço do indivíduo, da racionalidade e do dom (FRIGOTTO, 1984, p. 217).

A “primazia do talento” pode ser compreendida como aquela em que o trabalhador, mediante a educação, pode desenvolver a sua criatividade, a inovação, potencializando as suas aptidões para ser um empreendedor em qualquer ramo que atue.

Souza (2003), ao tratar da nova pedagogia do capital, afirma que a teoria do capital humano passou por uma renovação, “rejuveneceu”, considerando o contexto atual do papel do Estado. Ou seja, se antes o Estado como provedor investia na educação de forma coletiva, hoje passou essa responsabilidade para os indivíduos. Afirma o autor:

A partir de uma releitura do Estado na política de desenvolvimento de recursos humanos para a produção capitalista, novos teóricos entram em cena em defesa da necessidade individual de investimentos em capital humano como única forma de garantia de empregabilidade, de manutenção dos postos de trabalho, de garantia de renda. Transfere-se desse modo, para o indivíduo a responsabilidade do desemprego, do rebaixamento das rendas individuais da grande massa dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que busca ofuscar os reais determinantes da precarização do trabalho [...] (SOUZA, 2003, p. 189-190).

Quanto ao empreendedor na economia do século XXI, comparando-se à maneira como Schumpeter percebeu o empreendedor, situado no desenvolvimento da economia de sua época, ao dos dias atuais, são possíveis algumas aproximações e alguns distanciamentos.

Se antes, para Schumpeter, ser empreendedor era para poucos, no desenvolvimento do capitalismo atual, qualquer um pode ser um empreendedor, como nas palavras de López-Ruiz “de proprietário de si a empresário de si, um novo empreendedor” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 45).

Observando-se a agenda governamental, pode-se dizer que o capital tem investido tanto no empreendedor proposto por Schumpeter, quanto naquele divulgado por Filion “as novas formas de empreendedorismo” (FILION, 1999, p. 21).

O investimento que se tem feito nas tecnologias, de qualquer setor produtivo, quer seja por parte do Estado ou do empresariado, mediante pesquisas desenvolvidas por Institutos de peso no país, aponta para o que Schumpeter chama de as “novas combinações de meios produtivos”, a “destruição criadora” que leva a transformações qualitativas e, ao mesmo tempo, promove a competitividade internacional.

Na proposta de trabalho do Governo Federal, apresentada no Plano Plurianual 2008-2011, dentre as suas prioridades de estratégia de desenvolvimento, têm-se a elevação da qualidade da educação e o aumento da produtividade e da competitividade. Assim justifica:

O aumento da produtividade, além da necessária expansão do investimento, exige forte promoção da inovação tecnológica na produção de bens e serviços e determina a qualidade do crescimento no longo prazo. Isso exige a implementação de políticas de incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento e a setores e atividades intensivos em tecnologia, geradores e difusores de inovação. **A adequada apropriação de padrões tecnológicos inovadores para o desenvolvimento do setor produtivo requer capacidade social só disponível com a evolução dos níveis educacionais da população.** A promoção da inovação visando o melhor posicionamento competitivo do Brasil no contexto internacional requer entender a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação como um dos elementos centrais da Política de Estímulo ao Investimento Produtivo (BRASIL/MPOG, 2007b, p. 12, grifo nosso).

Para impulsionar essas estratégias, o Governo Federal apresenta programas, denominados de finalísticos, aqueles que ofertam bens e serviços diretamente à sociedade e geram resultados passíveis de aferição por indicadores. Estes se sustentam sobre três eixos: a Agenda Social, o PDE e o PAC (BRASIL/MPOG, 2007b).

Dentro do eixo do PDE, tratando da inovação e tecnologia, destaca-se o programa “Ciências sem Fronteiras”. Um programa que aposta em um tipo de empreendedorismo que busca na pesquisa científica seu potencial inovador e competitivo. É uma forma que o Governo Federal tem de investir na educação, sob uma perspectiva econômica e pragmática, objetivando alcançar um desenvolvimento dos padrões tecnológicos inovadores.

Nesse contexto, procura-se problematizar o programa ilustrado com a notícia divulgada no portal do Governo Federal, em 2011, quando anunciava acordo de apoio à pesquisa científica, desenvolvendo projetos com ênfase na inovação e empreendedorismo entre o CNPq e uma universidade canadense. Como se pode ler:

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade de Waterloo, do Canadá, firmaram acordo visando estreitar a cooperação científica e tecnológica entre o Brasil e o Canadá. O trabalho

vai ser realizado por meio do desenvolvimento de projetos com ênfase na inovação e empreendedorismo. O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) está contemplado nos mecanismos que promoverão o incremento e a aproximação entre as duas instituições [...] visando à promoção de pesquisa, troca de experiência, e a formação e o treinamento no âmbito dos projetos conjuntos de pesquisa e desenvolvimento (P&D) (CNPq, 2011, p.1).

Lima (2012), tratando da pesquisa educacional no contexto a União Europeia, traz elementos pertinentes para a reflexão. O autor analisa o “‘capitalismo acadêmico’, com a correspondente emergência do pesquisador-empresendedor, agindo em ambiente de concorrência e procurando responder funcionalmente a novos problemas sociais” (LIMA, 2012, p. 51, grifo do autor).

Suas reflexões, o levam a problematizar a produção acadêmica nas universidades, ao afirmar que “o conhecimento como bem público encontra-se em crise” (LIMA, 2012, p. 55). Tal posicionamento provém das tensões, apontadas por ele, entre as pesquisas críticas, que fazem o enfrentamento aos interesses do Estado e de setores privados, e aquelas que legitimam o capital, dependentes do governo e do setor privado.

Neste viés, afirma que a produção acadêmica dependente está “sucumbindo aos interesses do mercado e às suas agendas, funcionalmente adaptada aos desígnios e imperativos da competitividade econômica, agora sob o lema genérico ‘conhecer para competir’ ” (LIMA, 2012, p. 55, grifo do autor).

Por outro lado, há o investimento por parte do Governo Federal nos empreendedores de atividades produtivas de pequeno porte. Como afirma o documento:

A redução da informalidade é elemento vital para que o crescimento econômico possa converter-se em mudanças concretas no dia-a-dia da população de mais baixa renda. A consolidação do regime tributário, previdenciário e trabalhista simplificado para as micro e pequenas empresas, aprovado em 2006, ao longo do período 2008-2011 será fundamental tanto para o estímulo ao empreendedorismo como para formalização das relações de trabalho nas micro e pequenas empresas, levando assim parcela significativa dos trabalhadores a ter acesso aos benefícios garantidos àqueles que têm suas relações formalizadas. Esse efeito tende a ser significativo, uma vez que as micro e pequenas empresas empregam a maior parte da mão de obra nacional (BRASIL/MPOG, 2007b, p. 73).

Em notícia divulgada pelo Governo Federal, pode-se ler “*Governo Federal tem compromisso para desenvolver empreendedorismo no Brasil, diz Pimentel*”. Esta afirmação veio do então Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Fernando Pimentel, durante a abertura da 19ª reunião do Fórum Permanente das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte, em 2011.

Na ocasião do encontro, Humberto Ribeiro, secretário de Comércio e Serviços, compreendia que era a função do Fórum²¹⁸ Permanente “ser um veículo de articulação entre o setor público e o setor privado, responsável por acolher, aprofundar e fortalecer as políticas públicas em prol do empreendedor brasileiro” (GOVERNO, 2011, p. 1).

Ao se consultar o histórico da “Lei Geral²¹⁹”, percebe-se a trajetória dos movimentos empresariais imbuídos em regulamentar e consolidar as atividades desse setor específico junto ao Governo Federal. Uma das primeiras iniciativas, ao final da década de 1980, foi a inclusão de dois artigos na Constituição Federal e que, sintetizados pelo histórico, assim se apresentam:

O marco inicial foi a inclusão, dos artigos 170 e 179 na Constituição de 1988, instituindo que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam dispensar às microempresas e empresas de pequeno porte, tratamento jurídico diferenciado e favorecido, visando a incentivá-las pela simplificação, eliminação ou redução de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias (HISTÓRICO LEI, 2014, p. 1).

Em 1996, os dois artigos acima foram regulamentados mediante a Lei do Simples Federal, Lei n.º 9.317/1996 (BRASIL, 1996b) e a criação do Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte, Lei n.º 9.841/1996 (BRASIL, 1996c). Em 2003, a Emenda Constitucional n.º 42/2003 (BRASIL, 2003) altera o regime tributário nacional (HISTÓRICO LEI, 2014, p.1).

A partir de 2003, houve a movimentação de diversos setores e entidades que se uniram tanto para sensibilizar²²⁰ a sociedade e os governantes para a causa, quanto em aperfeiçoar e favorecer²²¹ as micro e pequenas empresas.

O investimento no microempresário ou empresário individual, favorecido pelo Estado, na aprovação de leis e decretos, e incentivado pela sociedade, tem sido uma saída para “maquiar” a flexibilização do trabalho e de suas mazelas, tentando amenizar as tensões sociais e, ao mesmo tempo, movimentar o capital.

²¹⁸Este Fórum Permanente das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte que, segundo Pimentel, teve seu início em 1999.

²¹⁹Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, Lei Complementar nº 123/2006 que institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno porte.

²²⁰Relata o histórico que, em 2005, foi criada a Frente Empresarial pela Lei Geral que obteve apoio do SEBRAE; das Confederações da Indústria, do Comércio da Agricultura, dos Transportes, dos Dirigentes lojistas; das Associações Comerciais e Empresariais do Brasil, dos Jovens empresários; das Entidades de Micro e pequenas empresas, da Federação Nacional das Empresas Contábeis e das Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisa (HISTÓRICO LEI, 2014).

²²¹O Decreto n.º 6.024/2007 regulamentou favorecendo, de forma diferenciada e simplificada, as micro e pequenas empresas “nas contratações públicas de bens, serviços e obras, no âmbito da administração pública federal, conforme previsto no capítulo de Acesso a Mercados da Lei Geral” (HISTÓRICO LEI, 2014, p. 3).

Nesse sentido, tem-se o empreendedorismo social ou por necessidade, conforme dados das pesquisas de Gaiger (2009), Natividade (2009), Silva e Bezerra (2011). Essas pesquisas têm como característica em comum a percepção de ver o empreendedorismo enquanto uma possibilidade de inclusão social, de participação cidadã e de emancipação.

Tais pesquisas fazem adesão à ideologia do Governo Federal ao serem interpeladas pelo discurso da inclusão social e pelo desenvolvimento sustentável, conforme proposta do plano de trabalho, PPA 2008-2011 (BRASIL/MPOG, 2007b).

Na perspectiva do empreendedorismo por necessidade, como uma forma de combate às desigualdades e possibilidades de enfrentamento delas, via associativismo, o texto de Gaiger (2009) “*A associação econômica dos pobres como via de combates as desigualdades*” aponta para a existência de duas vias a partir do empreendedorismo. São elas:

De um lado, os programas convencionais de apoio ao empreendedorismo de pequeno porte, direcionados ao desenvolvimento de competências individuais, no contexto de pequenos negócios; de outro lado, a via mais recente representada pela economia solidária, com o surgimento de empreendimentos associativos e dos respectivos programas de apoio, identificados com a metodologia das tecnologias sociais (GAIGER, 2009, p. 563).

Na ótica de Gaiger, o segundo caminho, empreendedorismo associativo, cria oportunidades de trabalho, possibilitando aos que a ele se integram, de forma efetiva, uma participação cidadã na sociedade, ou seja, o indivíduo não apenas recebe o apoio, mas passa a atuar, desenvolvendo suas habilidades e transformando suas capacidades em rendimentos.

Gaiger (2009) defende que a população mais pobre deve receber estímulo por parte do Estado a desenvolver suas capacidades para poder gerar renda e não apenas ter condições de recuperar suas condições de consumo.

Outra forma de empreendedorismo é aquela por necessidade. Nesse viés, Natividade (2009) avalia em seu texto “*Empreendedorismo feminino no Brasil: políticas públicas sob análise*” a participação feminina empreendedora pela criação da Secretaria Especial de Políticas da Mulher da Presidência da República (SPM).

A autora destaca a participação das mulheres na economia, como empreendedoras, apesar de pouca escolaridade e de não serem qualificadas para esta atuação, pois seus saberes são construídos no contexto familiar, local e cultural.

A pesquisa aponta diversas políticas públicas implementadas com seus limites e suas possibilidades, e para dar suporte ao empreendedorismo feminino a autora reforça que a

parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) é fundamental.

Natividade (2009) vê de forma positiva as políticas públicas elaboradas para desenvolver ações empreendedoras entre as mulheres devido à grande participação delas como chefes de família. Afirmar que, além das ações da SPM, outros ministérios deveriam trazer propostas para ampliar os atendimentos, desenvolver estratégias, considerando as especificidades locais de cada região.

Em outra perspectiva, há o empreendedorismo social como uma alternativa para a inclusão daqueles que estão fora da economia. A pesquisa de Silva e Bezerra, (2011), em *“Empreendedorismo social e a educação popular: há relação teórica?”*, aproxima a temática à educação popular. Os autores defendem a efetivação do empreendedorismo social como um novo paradigma, uma forma de dar poder ao cidadão para o enfrentamento da pobreza e da exclusão social.

Segundo Silva e Bezerra (2011), os projetos educacionais seriam o meio possível de se conscientizar as pessoas a adotarem comportamentos responsáveis e éticos, de forma a buscarem a autosustentação, além de desenvolverem habilidades empreendedoras.

As pesquisas realizadas por Gaiger (2009), Natividade (2009), Silva e Bezerra (2011) tentam convencer os leitores, de que é possível, mediante a prática do empreendedorismo social que objetiva a inclusão social, amenizar a exploração feita pelo capital; uma ideologia que reforça o discurso da sociedade capitalista sobre o desenvolvimento sustentável.

Leite e Melo (2008) apontam para a ideologia presente na noção do ser empreendedor no texto *“Uma nova noção de empresário: a naturalização do empreendedor”*. Nele, as autoras mostram como a ideologia da figura do empreendedor é difundida tanto pelas histórias de sucesso dos empresários quanto pelas mídias, a partir de conselhos dos “gurus” da administração que “assumem a função de empreendedores morais do empreendedorismo” (LEITE; MELO, 2008, p. 45).

A análise realizada pelas autoras dos diferentes discursos sobre o empreendedorismo evidencia a intenção de se fazer crer que o “espírito do capitalismo” está presente entre as pessoas, tanto nos capitalistas quanto nos trabalhadores por meio de um conjunto de crenças e valores que os dirigem, justificando suas ações.

Segundo as autoras, quando trabalhadores, desempregados ou excluídos investem em si mesmos, levando adiante o seu sonho, investindo na sua criatividade, tornam-se

empreendedores e “a necessidade econômica os faz pensar como empreendedores e não como trabalhadores precarizados” (LEITE; MELO, 2008, p. 43).

As reflexões de Cêa (2007b), analisando os fundamentos materiais do empreendedorismo, apontam para dois aspectos relevantes. O primeiro, no contexto atual das relações capitalistas de produção, afirma que o desemprego leva o indivíduo a buscar, por conta própria, formas de superar as dificuldades de sobrevivência e, o segundo aspecto diz caber ao Estado a administração da miséria e da pobreza. Conforme se pode ler:

[...] o enfrentamento da problemática do desemprego, [...] requer uma dupla condição: que os sujeitos busquem, deliberadamente, formas próprias e autônomas de sobrevivência, e que os mesmos se proponham a tomar a iniciativa de empresariar suas individualidades. Segundo, na medida em que a pobreza e a miséria se aprofundam como elementos estruturais do movimento econômico e político em curso, é necessário que sejam administradas, papel que cabe ao Estado, uma vez que o mercado se constitui no espaço, por excelência do *laissez faire*. Em ambos os aspectos, a qualificação profissional, em especial, e a educação dos sujeitos, em geral, podem contribuir para o governo da miséria e para a contenção de conflitos sociais (CÊA, 2007b, p. 313, grifo do autor).

Lima (2010), na esquisa “*Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho?*” problematiza, diante do contexto da flexibilização e desterritorialização do trabalho, as questões de empregabilidade e empreendedorismo sob suas diversas formas. Analisa as mudanças na cultura do trabalho apontando a contradição entre o discurso da autonomia do trabalho e sua maior subordinação, na lógica do empreendedorismo social.

O autor situa o discurso do espírito empreendedor nas reformas do Estado nos anos de 1990 que, dentre outras práticas, veio acompanhado pelo programa de crédito para pequenos negócios de baixo valor, com o apoio estatal e paraestatal.

Analisando o empreendedorismo coletivo, Lima (2010) alerta sobre suas limitações a partir de novas formas de subordinação, quando atribui ao trabalhador a responsabilidade por sua permanência ou não no mercado de trabalho e às empresas de se ajustarem aos moldes empresariais:

As cooperativas passaram a ser vistas como alternativa possível através de ocupações de fábricas e sua recuperação sobre o controle dos trabalhadores; cooperativas organizadas por trabalhadores, por entidades governamentais, ONGs, sindicatos visando o combate ao desemprego; formas alternativas de produção vinculadas a movimentos contra-culturais e mesmo por empresas, com o objetivo de enxugamento da produção a partir da terceirização de atividades. Entretanto, a autonomia no processo de trabalho, num contexto

de capitalismo reticular, cria novas formas de subordinação no mercado, independente de a cooperativa estar em redes de subcontratação com empresas, ou possuir produtos próprios. Para os trabalhadores [...] juntam-se na lógica explicativa e justificadora, que atribui ao trabalhador a responsabilidade em sua permanência, ou não, no mercado de trabalho, assim como de sua reprodução social. O mesmo ocorre com os processos autogestionários e formação de cooperativas. Estas, para sobreviverem e se apresentarem como modelos replicáveis, necessitam demonstrar viabilidade, o que pressupõe a adoção de modelos empresariais competitivos. [...] empreendimentos não apenas autogeridos, mas autosustentáveis (LIMA, 2010, p. 179-188).

Para o autor, tanto o empreendedor quanto o cooperado inserem-se no discurso do “novo espírito do capitalismo”, levando-os a internalizarem a necessidade do aprimoramento constante, da flexibilização do trabalho e da preparação para as incertezas do futuro.

O Governo Federal desempenhando o papel de um Estado forte, incentiva um cenário favorável para o empreendedorismo, conforme notícia divulgada pelo Instituto Empreender Endeavor,

Aproximadamente 88% da população brasileira reconhece os empreendedores como geradores de emprego. O número é o mesmo nos Estados Unidos e quase 20% maior do que no Japão. Em meio às melhores percepções sobre o empreendedorismo, as pessoas entendem ainda que ter um negócio próprio é assumir responsabilidades, poder oferecer oportunidades, 'colocar a mão na massa' (ENDEAVOR, 2014, p. 1, grifo do autor).

Esta notícia veio acompanhada pela divulgação da pesquisa realizada, em 2013, pela equipe Endeavor Brasil, intitulada “*Pesquisa empreendedores brasileiros: perfis e percepções*” e traz como ponto principal o fato de que “os brasileiros veem o empreendedorismo com bons olhos e consideram esta atividade benéfica para o país em vários aspectos” (ENDEAVOR, 2014, p. 1).

Nesse aspecto, a pesquisa realizada por Pedroso, Massukado-Nakatani e Mussi (2009) em que trata do “jeitinho brasileiro” e o perfil do empreendedor é muito significativa, pois em “*A relação entre o jeito brasileiro e o perfil empreendedor: possíveis interfaces no contexto da atividade empreendedora no Brasil*”, os autores, tomando por base o relatório Global Entrepreneurship Monitor (2006), afirmam ser o Brasil um dos países com maior atividade empreendedora. Destacam que as dificuldades para sobreviver no ambiente de negócios local e a capacidade do brasileiro de se adequar as diferentes situações e em ambientes distintos levam o indivíduo a desenvolver comportamentos diferenciados que se

aproximam ao “jeitinho brasileiro” (PEDROSO; MASSUKADO-NAKATANI; MUSSI, 2009).

A naturalização do empreendedorismo como uma prática cultural relevante e necessária é reforçada tanto pela abordagem comportamentalista quanto gerencial, conforme o empreendedorismo caracterizado por Costa, Barros, Carvalho (2014) e Fillion (1999), e as pesquisas, a seguir, apontam para isso.

Sob o título “*Inteligência empresarial: um novo modelo de gestão para a nova economia*”, Cavalcanti e Gomes (2000) apresentam o conhecimento como fator essencial à produção econômica. Os autores denominam a inteligência empresarial a partir do tripé conhecimento, inovação e empreendedorismo, e apresentam um modelo para a gestão dos capitais do conhecimento.

Schmidt e Bohnenberger (2009), por sua vez, em “*Perfil empreendedor e desempenho organizacional*” apresentam sua pesquisa junto a alunos de uma instituição superior com o intuito de construir e validar um modelo para verificar a relação entre o perfil empreendedor dos pesquisados e o desempenho das empresas administradas por eles. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que o perfil empreendedor é um construto multidimensional, composto por seis características: autorrealização, liderança, assumir riscos, planejamento, inovação e sociabilidade. Para os pesquisadores, os dados mostraram que somente a autorrealização se mostra relacionada ao desempenho.

Guimarães e Azambuja (2010), em “*Empreendedores high-tech no Brasil: condicionantes econômicos, políticos e culturais*”, discutem o empreendedorismo tecnológico no Brasil e apontam para uma mudança cultural, ou seja, profissionais, com alta qualificação, no contexto do avanço das tecnologias de informação e comunicação, preferem correr os riscos a ter um emprego estável. Segundo os autores:

A flexibilidade das estruturas de emprego, seus riscos e incertezas podem ser percebidos como o custo a pagar pelo trabalho criativo e relativamente autônomo, altamente valorizado. Nesse sentido esteja possivelmente se afirmando, uma ‘nova ética do trabalho’, o que poderia constituir-se em alerta às empresas no sentido de reorganização do trabalho, se quiserem reter profissionais high-tech (GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2010, p. 95, grifo dos autores).

Desta forma, afirmam que habilidades específicas como conhecimento técnico e científico, iniciativa e flexibilidade intelectual levam o empreendedor, de maneira individual, a enfrentar as dificuldades e o custo dos movimentos cíclicos da economia.

Tais pesquisas refletem como seus autores são interpelados pelo discurso econômico da flexibilização do trabalho e do trabalhador com a qual se identificam e, ao mesmo tempo, justificam a função e o desempenho do empreendedor mediante abordagens comportamentalistas e gerenciais, reforçando a cultura do ser empreendedor.

Se para Schumpeter a inovação, a iniciativa, as novas combinações caracterizavam o empreendedor, hoje estas palavras continuam na ordem do dia, mas a elas foram ainda acrescentadas outras como, motivação, sonho e criatividade, representando valores a serem cultivados.

Dessa forma, as palestras de Haetinger “*A diferença, a criatividade e a originalidade: como valorizar o professor que inova?*” e de Domingos sobre a sua metodologia DSOP, no evento Educar/ Educador Bett Brasil 2014, são muito significativas, pois reforçam o empreendedorismo, por meio dos “fundamentos pedagógicos” (CÊA, 2007) que divulgam e implementam a educação empreendedora, nas escolas e universidades das redes públicas e privadas, ao mesmo tempo em que disseminam a cultura empreendedora.

Nesse contexto, contrapor-se aos discursos do empreendedorismo não é uma tarefa fácil, pois estes têm circulado na sociedade, mediante a mídia, de forma a legitimá-los como algo necessário, natural, sedutor e irreversível.

A naturalização do empreendedorismo na universidade, por exemplo, ocorre, principalmente, no ensino e na prática da administração e a sua incorporação às atividades das empresas juniores, conforme problematizam Costa, Barros e Martins, (2008) em “*Linguagem, relações de poder e o mundo do trabalho: a construção discursiva do conceito de empreendedorismo*”.

Os autores discutem como a noção do empreendedorismo, a partir de diferentes discursos, incorporou-se às diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração, principalmente na descrição do perfil do administrador como aquele que busca inovação, crescimento econômico e realização individual.

Apontam para a ênfase que os cursos de Administração dão para que sejam abertas as empresas juniores, pois são elas as responsáveis pelo incentivo e promoção de

novos negócios, abrindo espaços²²², por excelência, para a prática do empreendedorismo, o que, segundo os autores, irá “potencializar o espírito empreendedor e a responsabilidade pelo debut profissional de seus participantes” (COSTA; BARROS; MARTINS, 2008, p. 996).

Os autores analisam a ideologia presente nos diferentes discursos produzidos tanto pela Escola de Administração das empresas juniores quanto pela mídia de negócios. Apontam que tais discursos enfatizam a importância do empreendedor na sociedade atual e afirmam que a produção de riquezas só será possível por meio de indivíduos “capazes de criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos e inventar negócios” (COSTA; BARROS; MARTINS 2008, p. 1.013). Por outro lado, os autores afirmam que o discurso do empreendedorismo revestido de “sucesso” camufla as condições precárias de trabalho presente para a maioria dos empreendedores.

Adentrando-se na educação empreendedora, na próxima seção, as contribuições de López-Ruiz (2004), quanto ao “empresário de si”, auxilia na compreensão do contexto desta educação. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso do empreendedorismo se instala na subjetividade do indivíduo, levando-o a investir em si mesmo, sob a lógica da racionalidade produtiva, conforme Schumpeter sinalizava sobre a racionalidade desenvolvida pelo capitalismo.

Afirma López-Ruiz:

Enquanto empresário de si, o indivíduo tem que submeter sua propriedade às normas estabelecidas pelo mercado e deve pensar-se ele mesmo como um empreendimento: é necessário então, investir em sua formação, em suas relações - seu *networking* - cotar no mercado,- não só buscar emprego!-, desenvolver suas capacidades e agregar valor a sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não o contrário). ‘Carreira’ e ‘vida’ se tornam, então, cada vez menos distinguíveis (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 46, grifo do autor).

Mészáros, ao analisar o fato de que as mudanças necessárias para a educação precisam chegar até a essência do problema, não ficando apenas nas reformas, nas questões formais, posiciona-se assim quanto à educação formal e a ideologia que a perpassa,

A educação institucionalizada [...] serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver

²²²Em notícia recentemente divulgada, a UDESC tem investido em um projeto de extensão destinado ao ensino fundamental, denominado por “*Esag Kids*” objetivando trabalhar o empreendedorismo com crianças (UDESC, 2014), mais adiante se voltará ao assunto.

nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZARÓS, 2005, p. 35, grifo do autor).

Desta forma, é preciso considerar que a educação, não sendo neutra, mas situada na sociedade liberal, atende à demanda do capital e incorpora o discurso da *sociedade e economia do conhecimento*. Assim, habilidades e competências empreendedoras, como criatividade, inovação, imaginação, por exemplo, são desenvolvidas, mediante práticas educativas, desde a mais tenra idade, como se verá na seção seguinte.

3.3 A pedagogia empreendedora a partir da década de 2000

Cêa (2007b) distinguiu três instâncias que elaboram os fundamentos pedagógicos sobre a educação empreendedora. São elas: o SEBRAE, na missão de “soluções educacionais”; as contribuições de Dolabela²²³, ao desenvolver a competência empreendedora e a proposta educacional de Filion, na divulgação do empreendedorismo.

Além dessas instâncias elencadas pela autora, podem-se acrescentar ainda aquelas que reforçam os fundamentos pedagógicos do empreendedorismo. Exemplo disso são as fundações e os institutos sem fins lucrativos e empresas educacionais que, de uma forma ou de outra, investem tanto na educação empreendedora quanto na educação financeira. Fazem isso propondo, não só produtos educacionais tecnológicos inovadores, mas também metodologias específicas, inovadoras, para viabilizá-las.

Assim, será apresentada, a seguir, a proposta da pedagogia empreendedora de Dolabela mediante a sua filiação aos princípios de Filion. Na sequência, apresentar-se-ão as ações pedagógicas desenvolvidas na última década pelo Instituto Empreender Endeavor, Fundação Lemann e DSOP Educação Financeira.

Ao se apresentar, de maneira descritiva, estas organizações, objetiva-se demonstrar como estes institutos e fundações trabalham na divulgação e na implementação da educação empreendedora e financeira, na oferta de serviços e suporte didático, junto às escolas também da rede pública.

A pedagogia empreendedora, na proposta pedagógica de Dolabela, consiste em desenvolver iniciativas junto às escolas - via projetos educacionais - objetivando a educação empreendedora com crianças de quatro a 17 anos de idade.

²²³ Dolabela teve a publicação de O ensino do empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003. Atualmente, é consultor e professor da Fundação Dom Cabral e consultor da CNI-IEL Nacional e do CNPq, autor de nove livros e dois softwares, segundo informação em seu sítio <http://fernandodolabela.wordpress.com/>

Segundo Dolabela, esta Pedagogia:

Desenvolve o potencial dos alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem: empregados do governo, do terceiro setor, de grandes empresas, pesquisadores, artistas, etc. E também, evidentemente, para serem proprietários de uma empresa, se esta for a sua escolha. Cabe ao aluno, e somente a ele, fazer opções profissionais e decidir que tipo de empreendedor irá ser (DOLABELA, 2011, p.1).

Neste sentido, a metodologia consiste, em primeiro lugar, na promoção de palestra para sensibilizar os dirigentes da comunidade, por meio de um pacto vinculado às tecnologias de desenvolvimento local, sustentável; depois, nas escolas essa metodologia configura-se na oferta de material didático aos professores e aos alunos, livros e *software*.

A implementação do projeto deve ter a anuência não só da escola, mas também dos professores, pois são estes que irão desenvolver junto aos alunos a metodologia para uma educação empreendedora.

Desta forma, conforme o projeto, a preparação dos professores consiste em participar de um seminário com duração de dois dias, assimilando aí a transmissão da metodologia da proposta. A fim de consolidar a educação empreendedora, professores e alunos participantes recebem materiais específicos. Este material consiste em livros, para o professor e aluno, e um software, como se pode ler:

Professores: Livro Pedagogia Empreendedora. Descreve fundamentos da metodologia e as estratégias de implementação. Cadernos de exercícios. São quatorze cadernos, um para cada série, da educação infantil ao ensino médio, contendo exercícios a serem aplicados durante todo o ano letivo. Os cadernos constituem um plano de aula e viabilizam a implementação com grande facilidade. Para os alunos: Mapa dos sonhos. É o caderno do aluno, onde ele irá descrever: o que é o seu sonho e como irá transformá-lo em realidade. Livro A Ponte Mágica. Um romance didático para o público infanto-juvenil, que conta a história de Luísa que, aos 11 anos, realiza o seu sonho empreendedor. Software Minha Empresa. Software de Plano de Negócios para os alunos que optarem por planejar uma empresa (DOLABELA, 2011, p. 1).

No ano de 2003, o programa de Dolabela passou a ter como parceiro o SEBRAE para a promoção da educação empreendedora. Neste mesmo ano, Secretarias Estaduais de Educação²²⁴ do país firmam parceria com o SEBRAE, objetivando a preparação de seus

²²⁴ No Estado do Paraná a parceria entre o Sebrae-PR e o programa de Dolabela chegou a alcançar 86 municípios.

alunos para o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências empreendedoras (SEBRAE/RN 2011).

Consta que, em 2001, o Sistema SEBRAE, reformulou seus objetivos institucionais dando prioridade à divulgação e à implementação da educação empreendedora. A finalidade estava em oferecer às classes menos favorecidas e sem perspectivas, que frequentam as escolas públicas, a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho (SEBRAE/RN, 2011).

Cesar Vasquez, representante do SEBRAE, em entrevista concedida a Thiago Lopes, da Folha Dirigida do Rio de Janeiro (RJ), manifestando-se sobre a educação empreendedora e a sua relação entre a educação e a filosofia da instituição, assim se posiciona:

[...] oferecemos ao mercado um conjunto de programas de educação para empreendedores. A maior parte é focada em gestão ou na capacitação dos gestores. Temos uma matriz educacional consagrada. A outra ponta é aquilo que a gente chama justamente de educação empreendedora em um conceito amplo, que trabalha, sobretudo, com jovens, mas também inclui outros grupos específicos, como mulheres, por exemplo. No caso dos jovens [...] Jovem Empreendedor. Trabalhamos em escolas do ensino fundamental e ensino médio, através da **capacitação dos professores**. É um programa transversal dentro da escola. Não entra como uma cadeira obrigatória para o aluno, mas sim trabalhando com os **professores para que eles desenvolvam nos seus conteúdos pedagógicos a noção de empreendedorismo**, fazendo ações práticas com seus alunos, como a simulação de criação de empresas. Dentro desse programa, temos Primeiros Passos, de 6 a 14 anos, e a Formação de Jovens Empreendedores, voltado para o ensino médio. No caso do primeiro, já assinamos convênios com 19 municípios (LOPES, 2011, p. 1, grifo nosso).

Vasquez, referindo-se aos convênios dos municípios, fala sobre o Estado do Rio de Janeiro. Quanto às ações e às práticas pedagógicas empreendedoras, o foco do SEBRAE está na capacitação dos professores. O investimento do SEBRAE na formação dos professores faz sentido considerando-se que, dentro do ideário da difusão do empreendedorismo, primeiro são os professores que teriam que aprender a ser empreendedores para que, motivados, possam ensinar aos seus alunos, dentro dos fundamentos pedagógicos do empreendedorismo.

Segundo Fillion (2003), a pedagogia empreendedora tem a finalidade de valorizar o potencial empreendedor do cidadão, por isso o empreendedorismo deve ser incluído em todos os níveis, considerando crianças e jovens.

Em 2003, Filion produziu um relatório²²⁵ para o governo de Quebec/Canadá no intuito de propor estratégias para que o país se tornasse empreendedor. Aponta diretrizes para a implementação da cultura empreendedora e, como não poderia ser diferente, a educação está como a primeira estratégia.

Filion considera que a educação empreendedora deva ser vista para além de uma simples prática de negócios, pois “desempenha um papel primordial no desenvolvimento de uma sociedade empreendedora. [...] supõe e necessitam dimensões mais fundamentais ligadas ao saber ser, a definição de si próprio e a aprendizagem da liderança, o que implica várias formas de conhecimento [...]” (2003, p. 5).

Este seu posicionamento no documento aponta para o ideário que permeia a sua proposta, ou seja, os quatro pilares da educação (DELORS, 2002). Como afirma, “o empreendedorismo está no fato de não se basear tão simplesmente em conhecimentos, mas também em saber-fazer (ou *Know-how*), em saber-ser, em saber-evoluir e em saber-viver harmoniosamente com si mesmo e com os outros” (FILION, 2003, p. 4). Nesse sentido, não é de se estranhar que a proposta de Mayor (1998) seja “*aprender a empreender*”.

Além disso, para Filion é primordial que os jovens tenham bons exemplos empresariais a seguir, aproximando-se aqui com a teoria comportamentalista de McClelland (FILION, 1999). Segundo Filion, os empresários “[...] devem seguir a ética, se destacando como um modelo social justo, capaz de entusiasmar os jovens. Devem também aprender a compartilhar as riquezas que são capazes de criar” (2003, p. 5).

Desta forma, em seu relatório, recomenda quatro diretrizes a serem implementadas:

Criação de um programa de desenvolvimento do saber-ser empreendedor na educação básica, incluindo o conceito parceria aluno-empresário dentro do projeto anual [...]; **Reformulação do sistema de formação de professores da educação básica**, com a inclusão do empreendedorismo de forma mais sistemática, e com o seu envolvimento mais efetivo na criação e no desenvolvimento de empresas [...]; Estágio de três ou quatro semanas em PME [pequenas e médias empresas] para alunos do ensino médio; Criação de um curso de empreendedorismo nas universidades de modo que esteja presente em todos os campos de estudo, de forma transversal ou disciplinar (FILION, 2003, p. 29, grifo nosso).

Assim como Dolabela, Filion também enfatiza a formação de professores para o empreendedorismo. Considerando o contexto brasileiro, que valoriza o empreendedorismo,

²²⁵O texto “Estratégias de valorização do potencial empreendedor de uma sociedade” foi produzido a partir do relatório, que, segundo o tradutor, se intitula “Mapa rodoviário para um Quebec empresarial”.

não é de se estranhar os cursos e as palestras oferecidas para capacitar os professores e as equipes pedagógicas na temática.

O empreendimento iniciado por Dolabela no Brasil para propalar a educação empreendedora possibilitou que outras empresas fizessem um percurso semelhante com a educação financeira. Ou seja, propor palestras, divulgar e realizar cursos de formação de professores para a educação financeira, publicar literatura etc.

Com isso a empresa educacional DSOP Educação Financeira se propõe a oferecer uma rede “formada por mais de 200 educadores financeiros e franquias de negócios em todo o Brasil, que compartilham da missão de disseminar a educação financeira, romper com o ciclo de pessoas com desequilíbrio financeiro e construir novas gerações e famílias sustentáveis financeiramente” (DOMINGOS, 2014, p. 1).

À frente da empresa está Reinaldo Domingos, como presidente da DSOP Educação Financeira e da Editora DSOP, onde publica seus livros²²⁶ para divulgação da educação financeira.

Domingos, com a sua metodologia que dá nome à empresa DSOP: Diagnosticar, Sonhar, Orçar, Poupar, posiciona-se assim quanto à educação Financeira “é importante que as crianças saibam que o dinheiro é uma moeda de troca. Tudo que ela quer de sonho vai precisar do dinheiro” (ESCOLAS, 2012, p. 1).

Em uma entrevista, Domingos enfatiza a importância da educação financeira na infância, a exemplo do cofrinho,

A educação financeira das crianças deve começar desde cedo. E além da escola, os pais possuem um papel fundamental neste processo. Um artifício para inserir os filhos no mundo da educação financeira são as mesadas. Contudo, cuidados devem ser tomados para que esse artifício realmente atinja sua finalidade. [o cofrinho] é um ótimo motivador para que poupem, mas sempre lembrando que o dinheiro guardado neste cofrinho deverá ter objetivo, para que a criança saiba que deverá priorizar este sonho e objetivo antes de sair gastando (ALMEIDA, 2013, p. 2).

A participação de Domingos e de sua equipe, na divulgação da educação financeira, tem sido mediante palestras e capacitação pedagógica, como aconteceu durante o evento nacional Educa/Educador Bett Brasil 2014, anunciado no início do capítulo.

²²⁶Publicou os livros *Terapia Financeira* e *Livre-se das Dívidas*, além da série *O Menino do Dinheiro: Sonhos de Família; Vai à Escola; Ação Entre Amigos; Num Mundo Sustentável e Pequeno Cidadão; O Menino e o Dinheiro; O Menino, o Dinheiro e os Três Cofrinhos; O Menino, o Dinheiro e a Formiga*. E mais os livros: *Ter Dinheiro: Não Tem Segredo*, *Eu mereço ter dinheiro!*; *Papo Empreendedor* e *Sabedoria Financeira*.

Sua metodologia tem sido utilizada não apenas em escolas privadas, mas também em escolas municipais, como em Barueri (SP), Franco da Rocha (SP), Guarujá (SP), Ecoporanga (ES) Oliveira (MG), Vitória da Conquista (BA), Goiânia (GO) (PORTAL ESCOLAS, 2014).

Em sua página institucional, a DSOP apresenta os detalhes de sua metodologia, que consiste em:

Diagnosticar significa que o empreendedor deve saber onde está pisando, ou seja, conhecer o ramo do negócio. O segundo pilar – **Sonhar** – quer dizer que você deve primeiro saber o que você realmente quer, para depois avaliar as oportunidades. **Orçar** é o mesmo que questionar “quanto irá custar a realização desse sonho?” Para isso, o empreendedor precisa fazer um minucioso planejamento, que, nesse meio, chamamos de plano de negócio, que deve responder as perguntas “o que”, “como”, “quando” e a “que custo”. E por último, mas não menos importante, há o pilar **Poupar** (capital), que é o que realmente permite que o projeto se transforme em um negócio concreto. Então, é hora de reunir os recursos financeiros, humanos, materiais e organizacionais, para consolidar o empreendimento (DOMINGOS, 2014, p. 1, grifo do autor).

O sonho e a vontade de realizar estão presentes tanto na educação empreendedora quanto na educação financeira; o plano de negócios do empreendedor, proposto por Dolabela, também se encontra nos fundamentos da metodologia de Domingos.

Diante disso, é possível perceber a educação financeira no contexto da educação empreendedora. Isso faz sentido, uma vez que a proposta governamental pela Estratégia Nacional de Educação Financeira também possui diretrizes educacionais estabelecidas para tal finalidade, sob a coordenação do Grupo de Apoio Pedagógico do Comitê Nacional de Educação Financeira²²⁷ (CONEF).

Esta pesquisa não se adentrará, em específico, na epistemologia da educação financeira, apesar de seu ideário caminhar em consonância com a educação empreendedora. A intenção aqui é mostrar como os discursos econômicos, empresariais e comportamentais para o empreendedorismo têm colonizado a educação e fortalecido o capital.

As propostas pedagógicas desse tipo de educação não escapam às práticas docentes, pois os professores são os primeiros a serem chamados para a capacitação. Eles precisam aprender a ser empreendedores, incorporar o espírito do empreendedorismo e da educação financeira para poderem trabalhar com os alunos as cartilhas, os livros paradidáticos elaborados para tal finalidade. São significativas as publicações de Dolabella: “*A ponte*

²²⁷O CONEF tem a finalidade de gerir e coordenar programas da estratégia de educação financeira, mediante ações nas escolas da educação básica.

mágica” e o “*Mapa dos sonhos*”, e as de Domingos: na série “*O menino do dinheiro*”, com sete livros editados.

Para um exemplo concreto, recorre-se a uma pequena história divulgada na cartilha do Procon (Proteção e Defesa do Consumidor), de autoria de Modernell (2010), já referenciada em outra oportunidade por Raimann e Lima (2012), mas muito útil, para ilustrar esse momento em que se faz referência à educação empreendedora aliada à financeira.

A cartilha do Procon apresenta um episódio ocorrido em sala de aula, quando a professora pede ao aluno Zequinha para relatar sobre sua porquinha chamada de Poupança. A porquinha foi um presente de aniversário dado a ele por seus pais muito pobres, no lugar de um cavalo que era o desejo do menino.

Zequinha conta, assim, para a sua turma como andava a sua Poupança:

Zequinha, todo orgulhoso, contou com simplicidade, demonstrando uma sabedoria pouco comum para uma criança de seu tamanho. - A Poupança é tudo o que eu tenho. E eu nunca me esqueci do que meu pai falou: “Cuide bem da Poupança para ela crescer e ficar forte. Faça isso e um dia você terá seu cavalo e muito mais” (MODERNELL, 2010, p. 11, grifo do autor).

Ao final, a cartilha mostra que Poupança teve vários leitõezinhos que foram trocados por um cavalo. Zequinha, por sua vez, continua a cuidar da Poupança que vai procriando e fazendo com que o menino, graças ao seu empreendedorismo, torne-se rico e poupador.

Dentro desse ideário, situa-se o Instituto Empreender Endeavor, que tem como missão a difusão da cultura empreendedora nas universidades e em outras instâncias educativas. O Instituto Empreender Endeavor se propõe a ser a “organização mais importante de promoção da cultura empreendedora no mundo”, conforme anuncia em sua página institucional (ENDEAVOR, 2011).

Conforme informação disponibilizada, o início do Instituto no Brasil ocorreu no ano de 2000, mediante a parceria com a *Endeavor Initiative Inc.*, organização internacional que atua em 18 (dezoito) países, com sede em Nova Iorque, Estados Unidos da América (EUA).

O Instituto não tem fins lucrativos e é mantido por empresários e parceiros locais. Sua missão está em fomentar, mobilizar e compartilhar, junto às organizações públicas e privadas, o conhecimento prático que favoreça a cultura empreendedora, considerando a capacitação e *networking* (ENDEAVOR, 2011).

O Instituto promove anualmente a Semana Global do Empreendedor, evento que se insere num movimento mundial, em parceria com universidades, empresas e instituições públicas. Desta forma, anuncia:

Acreditamos que um país com mais empreendedores que sonham grande, inovam, quebram paradigmas e colocam paixão em tudo o que fazem é um país melhor para todos. Por isso, trabalhamos para transformar o Brasil em uma das grandes referências em empreendedorismo no mundo e assim melhorar a vida de milhões de brasileiros (ENDEAVOR, 2011, p.1).

Nesta perspectiva, Juliano Seabra defende que o empreendedorismo deva ser aprendido também na escola, divulgando a cultura empreendedora. Como diretor de educação e pesquisa do Instituto Endeavor, Seabra afirma que é na escola que a cultura empreendedora ganha força ao apontar o empreendedorismo como uma alternativa para se alcançar não só o sucesso pessoal, mas promover o benefício da sociedade. Como se lê:

[...] o incentivo de uma cultura empreendedora ainda na escola ganha em importância, pois é ali e no ambiente familiar que é forjado o perfil do profissional que entrará no mercado dentro de alguns anos. A escola ganha um papel central em mostrar que o empreendedorismo é um caminho alternativo para quem sonha grande e deseja transformar sua visão pessoal em uma realidade profissional bem sucedida, que gera impacto não apenas para si, mas para toda a sociedade (SEABRA, 2014, p.1)

A citação faz parte da epígrafe com a qual se iniciou este capítulo que, de forma intencional, quis mostrar como a cultura empreendedora adentra na escola, de modo sutil e, a longo prazo, atinge todos os sentidos do indivíduo, modificando o seu modo de ser, de pensar, de agir e de ver o mundo.

Na divulgação da cultura empreendedora, pode-se perceber as aproximações entre as propostas do Instituto Empreender Endeavor e as proposições de Filion (2003) para o desenvolvimento do empreendedorismo na sociedade. Em seu roteiro para desenvolver o empreendedorismo em um país, Filion recomenda “criar uma 'semana do empreendedorismo', criar algumas 'jornadas do empreendedorismo' a fim de atingir aos grupos-alvo” (FILION, 2003, p. 31, grifo do autor).

Para tais iniciativas, o autor justifica:

Uma sociedade empreendedora articula-se em torno de trocas que permitam compartilhar a informação sobre as iniciativas e as coisas novas que se fazem para sensibilizar e promover o empreendedorismo. Para isso, é importante instaurar mecanismos de transmissão dos valores empresariais (FILION, 2003, p. 23).

Outra organização que tem como uma de suas metas a inovação é a Fundação Lemann. Esta Fundação empenha-se em promover o empreendedorismo a partir da inovação. Desta forma, investe em inovação tanto na área da gestão educacional quanto no estímulo a empreendedores na área educacional, mediante produtos tecnológicos educacionais.

Para a Fundação Lemann inovar em educação faz-se necessário buscar “ideias e soluções para apoiar professores e gestores na formação dos alunos” (MIZNE, 2011, p. 3). Segundo seu diretor, Denis Mizne, “a Fundação Lemann acredita que a mudança na educação depende de vários setores e o crescente engajamento de *startups* é parte importante disso [...] assim a criação do Programa Start-Ed busca soluções inovadoras para o aprendizado” (STARD-ED LAB, 2014, p. 1).

O Programa Start-Ed Lab estimula empreendedores a criarem *startups* para produtos educacionais tecnológicos. O funcionamento do programa se efetiva mediante a abertura de inscrições e a seleção dos produtos.

Em sua segunda edição, no ano de 2014, a Fundação lançou o Programa Start-Ed Lab, seguindo os seguintes critérios de seleção: 1) aspectos sobre a equipe envolvida em cada iniciativa (como suas competências e motivação); 2) o produto (como experiência do usuário e proposta de valor); 3) o modelo de negócios (como escalabilidade e fontes de receita); e 4) o impacto potencial (como relevância e inovação) (STARD-ED LAB, 2014, p. 1).

Segundo Yuri Gitahy, especialista da área, *startups* pode ter dois sentidos: o primeiro “um grupo de pessoas trabalhando com uma ideia diferente que, aparentemente, poderia fazer dinheiro. [...] sinônimo de iniciar uma empresa e colocá-la em funcionamento”, e segundo “[...] um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza” (MOREIRA, 2014, p. 1).

Para se compreender como este produto pode ser rentável e gerar valor, este especialista explica que:

Ser repetível significa ser capaz de entregar o mesmo produto novamente em escala potencialmente ilimitada, sem muitas customizações ou adaptações para cada cliente [...] Ser escalável é a chave de uma startup: significa crescer cada vez mais, sem que isso influencie no modelo de negócios. Crescer em receita, mas com custos crescendo bem mais lentamente. Isso fará com que a margem seja cada vez maior, acumulando lucros e gerando cada vez mais riqueza (MOREIRA, 2014, p. 1).

O investimento nesse tipo de negócio como startups, também é estimulado pelo Governo Federal. Em notícia recente, da parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, foi divulgado: “*Start-Up Brasil deve selecionar mais de 100 iniciativas em 2014*”.

Com o destaque na notícia, “o programa Start-Up Brasil [...] fortalece o empreendedorismo de base tecnológica no País” (EMPRESAS, 2014) e as empresas selecionadas receberão apoio em dinheiro tanto do Governo Federal quanto do setor privado.

Esta perspectiva de inovação em produtos se aproxima, em parte, daquela apresentada por Schumpeter, ao mencionar a figura do consumidor. Este deve ser preparado pelo mercado para desejar coisas novas, “ser educado para isso”.

Quanto ao investimento na área da gestão educacional pela Fundação Lemann, o investimento ocorre mediante a plataforma on.line de matemática, principalmente. Esta plataforma é um produto desenvolvido pela metodologia da ONG *Educacional Khan Academy* e traduzida para a língua portuguesa pela Fundação. A proposta consiste em videoaulas e exercícios interativos, estruturados a partir de habilidades a serem desenvolvidas, tendo como fator motivacional a premiação.

Importante acrescentar ao que foi dito em outro momento, que esta proposta tem mecanismos de controle sobre o processo de ensino e aprendizagem e se estende também nas escolas municipais em algumas regiões do país.

Porém esse controle não é perceptível quando alunos e professores se apropriam da plataforma on.line de ensino, pois sob a novidade da tecnologia educacional, a escola se submete às propostas de habilidades e competências mobilizadas por terceiros, sem que haja a preocupação de se conhecer as necessidades reais dos alunos, sem que os professores daquela escola participem do processo. É a padronização de conteúdos.

Para exemplificar, seguem-se duas notícias sobre o uso da plataforma nas escolas públicas dos estados da Bahia e do Paraná.

Flávia Goulart, gerente de inovação da Fundação Lemann, em entrevista, anuncia que a Fundação não só produziu e disponibilizou gratuitamente uma plataforma on.line voltada para os estudantes resolverem problemas de matemática, mas que também tem um trabalho intenso junto às escolas públicas. Esse trabalho se caracteriza em formar professores do 1º ao 9º ano, em 34 escolas municipais de Salvador, para trabalharem na plataforma on.line (ENTREVISTA, 2014).

Em matéria divulgada em um jornal do norte do Paraná, o repórter descreve a metodologia da plataforma on.line da Fundação e reforça a matéria trazendo o depoimento da coordenadora de projetos da Fundação. Como se pode ler:

[...] os alunos assistem videoaulas e praticam o conteúdo realizando exercícios. Tudo isso motivado pela conquista de pontos e medalhas dentro do site. Assim, os professores têm observado bons resultados com os

estudantes, permitindo uma maior facilidade no aprendizado e no acompanhamento. O site é estruturado tanto para usuários individuais, desde crianças com conhecimentos iniciantes, como para estudantes universitários. Todos são acompanhados de videoaulas que explicam o conteúdo da matéria. Os materiais foram divididos em habilidades e abrangem desde operações simples de soma até exercícios de cálculo, álgebra e geometria. [...] O projeto é levado também para as escolas e permite que os professores utilizem o conteúdo de matemática em sala de aula ou em atividades extras. Através de um login como tutor, é possível que o docente consiga acompanhar o progresso de cada aluno dentro da plataforma (SAVIANI, R., G1 PR, 2/ 7/2014).

Considerando a plataforma on.line como uma ferramenta atrativa e flexível, adaptando-se a cada tipo de usuário e permitindo o estímulo aos estudos, a coordenadora de projetos da Fundação Lemann, Daniela Caldeirinha, assim se posiciona:

O conceito é de uma plataforma adaptativa, personalizada para cada usuário, conseguindo acompanhar os limites e as facilidades que cada um encontra nos exercícios. Como é uma ferramenta atrativa, o aluno procura completar as tarefas e avançar, gerando uma dedicação muito maior nos estudos. Além disso, eles conseguem escolher o caminho mais adequado para o aprendizado (CALDEIRINHA, G1 PR, 2/7/2014).

A descrição dessas atividades apresenta como esta Fundação tem “abraçado” a inovação e se empenhado em estimular a cultura empreendedora. Mostra inclusive aos professores, como é possível inovar no ensino com ferramentas tecnológicas educacionais, “basta um clique”.

Dentro desta lógica, tudo está pronto, as habilidades e competências já foram definidas, basta consumir. Não há porque o professor se preocupar com “o que ensinar”, “o como ensinar” e “para que ensinar” alguém já pré definiu para ele, e o “para quem” também, pois são os “clientes” da escola pública. Está aí um dos controles sobre o trabalho do professor que, ao mesmo tempo, leva à sua desprofissionalização, conforme naturalizada por Tedesco (2002) e denunciada por Freitas (2002).

A Fundação Lemann, por sua vez, como parceira do Governo Federal, tem o estímulo para desenvolver a inovação. Encontra um mercado consumidor ávido por produtos tecnológicos educacionais e, ao mesmo tempo, contribui para que o Governo Federal possa levar adiante as suas metas de desenvolvimento, considerando a qualidade da educação mediante o PDE. Como se pode ler:

A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de

desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. Para isso, como parte da agenda estratégica, o Governo Federal coloca em execução o Plano de Desenvolvimento da Educação [...] Significa mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL/MPOG, 2007b, p. 16, grifo nosso).

Assim, a Fundação ao investir na inovação, tanto na gestão educacional por meio da plataforma on.line para a matemática e outras atividades para as escolas públicas, quanto nas *Startups*, “faz a sua parte” para o sucesso e a permanência do aluno na escola. Ao mesmo tempo, movimenta o capital para o sucesso do capitalismo!

A cultura empreendedora aliada à educação financeira vem sendo, aos poucos, consolidada na sociedade e a escola é um dos lugares propícios para isso, porém não é o único.

A naturalização das práticas e dos discursos empreendedores tem se dado, principalmente, pelas mídias impressa, eletrônica e televisiva. A cada dia elas reforçam procedimentos e valores liberais, o espírito empreendedor, tornando familiar ao indivíduo a sua responsabilidade individual pelo seu fracasso ou pelo seu sucesso; leva-o a perceber os acontecimentos como se ocorressem naturalmente e de forma independente de sua ação sobre o mundo.

Por outro lado, os investimentos feitos para a divulgação e implementação da educação empreendedora são altos, os dados apontam para uma fatia de mercado que ainda pode ser muito explorada e, ao mesmo tempo, rentável, considerando-se as categorias inovação, criatividade, tecnologia, dentre outras.

A rentabilidade situa-se na criação das *startups*, na divulgação e implementação de metodologias da educação empreendedora aliada à educação financeira, mediante cursos, palestras e livros, cujo princípio é criar e consumir.

Mas ela também se encontra nas próprias parcerias firmadas entre as instituições e fundações, ONGs, com o Governo Federal. Para que as inovações tecnológicas educacionais cheguem às escolas públicas movimenta-se não só uma rede de produtos, computadores, internet, mas também recursos humanos.

Considerando o valor econômico da educação, não é sem sentido que a feira Educar/Educador Bett Brasil 2014 tenha obtido sucesso. A inovação presente em produtos educacionais, apresentados em forma de palestras, de metodologias específicas, jogos tecnológicos educacionais, *startups* etc, fizeram e fazem circular muito dinheiro,

movimentando o mercado educacional, como atestou o próprio diretor da empresa promotora da feira.

Desta forma, o evento fomentou novos empreendedores, não só pelas franquias e produtos oferecidos e comercializados, mas, principalmente, pelos “empresários de si”. Infere-se que, boa parte dos palestrantes, ao “venderem seu produto”, participando dos seminários de formação pedagógica, espera ser convidada pelas escolas que ali foram representadas.

Assim, novamente com palestras, divulgam-se ideias e metodologias inovadoras, com temáticas que envolvem criatividade, inovação, empreendedorismo, educação financeira, e outras habilidades e competências que reforçam esse ideário.

Por outro lado, observando a parceria entre o público e o privado, principalmente na Feira Educar/Educador Bett Brasil 2014, tratando da gestão educacional, existe uma outra questão importante, ao que Ball (2004) denominará de currículo moral oculto.

O autor, ao problematizar o enlace entre o setor privado e o público, na gestão educacional, argumenta que o setor privado imprime não apenas a sua cultura organizacional com práticas de eficiência e aumento de desempenho mediante o “incentivo ao lucro e à concorrência”, mas imprime “mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro” (BALL, 2004, p. 1.119).

A reflexão de Ball aponta para o individualismo que emerge dessa cultura na escola, afetando a subjetividade de professores e alunos; e, assim, o coletivo dá lugar ao individual e a solidariedade à competição.

Ainda considerando as competências empreendedoras propaladas durante a Feira Educa/Educador Bett Brasil 2014, são pertinentes as reflexões de Duarte (2003a) sobre a “*pedagogia das competências*”, tão em voga no início da década de 2000, ao seguir na esteira dos quatro pilares da educação. Afirmar Duarte:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o **“aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos**, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformação [...], mas sim **criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista** (DUARTE, 2003a, p. 12, grifo nosso).

A criatividade, tão enfatizada no discurso empreendedor dos seminários da Feira Educa/Educador Bett Brasil 2014, deve ser compreendida na lógica da adaptabilidade, conforme argumenta Duarte.

A posição de Duarte (2003a) quanto às competências é compartilhada por Lima (2012) que, por sua vez, analisa o conceito de educação presente no discurso da sociedade da informação e do conhecimento, no contexto da União Européia.

O autor afirma que ocorre, nesse caso, uma substituição desse conceito que, ao invés de educação, passa a ser utilizado o da aprendizagem voltada para a competitividade econômica. Sua análise não está longe da nossa realidade, levando-se em conta a argumentação de Duarte (2003a) sobre a “*pedagogia das competências*” e as de Freitas (2002, 2003) ao tratar das habilidades e competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

Segundo Lima:

[...] o conceito de educação vai sendo progressivamente substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e de seus derivados - qualificações, competências, habilidades- definidos estrategicamente em termos funcionais e adaptativos. [...]. Significa, 'aprender a ter' representa hoje uma das ideias nucleares [...] não se hesitando na valorização de todas [...] as formas de aprendizagem com vistas à aquisição de vantagens competitivas. [...] centrada em estratégias para a competitividade econômica, para a criação de emprego, para a flexibilidade e a coesão social: 'aprender para ganhar' (*learning for earning*) é o nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no século XXI (LIMA, 2012, p. 41, grifo do autor).

Em direção contrária a essa visão crítica, Tedesco (2002), diante da nova sociabilidade do século e de seus desafios, defende que tanto a escola quanto a educação tradicional não têm mais lugar na sociedade atual. Quanto ao trabalho do professor, neste cenário de mudanças, diante dos desafios tecnológicos e comunicacionais, dentre outros, Tedesco aponta para a necessidade das boas práticas educacionais em que pese as inovações educativas:

[...] as análises das **inovações educativas** mostraram de forma eloquente que uma das condições de seu êxito é precisamente o compromisso e a participação ativa dos docentes. [...] A generalização da capacidade de **inovar** é indispensável para evitar que a **inovação** se concentre em poucos lugares e torne-se patrimônio de um único setor. A **inovação**, além de exigir uma predisposição pessoal para encará-la, requer modalidades e incentivos que devem estar presentes no modelo de gestão educacional (TEDESCO, 2002, p. 126, grifo nosso).

O termo inovação tem um peso forte na citação acima, pois o autor, ao longo de seu livro, argumenta a favor da necessidade de se adequar a educação, a escola e os professores à *sociedade e economia do conhecimento*, mediante um novo pacto educativo, ou seja, aliar educação, competitividade e cidadania. Nesse viés, a inovação é o fator chave para as mudanças em curso.

Essa perspectiva se aproxima da argumentação de Cavalcanti e Gomes (2000) quando afirmam que:

[...] lucratividade e competitividade são as verdadeiras determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade. Sem capacidade de inovar – criar novos produtos e serviços – mas também, criar novos mercados, exportar e empreender negócios, nenhuma empresa se tornará líder em seu setor ou mesmo conseguirá sobreviver nesta economia globalizada. Conhecimento, inovação e empreendedorismo formam, assim, um tripé indissociável para o sucesso das organizações na nova Economia (CAVALCANTI; GOMES, 2000, p. 56).

É neste panorama, portanto, que se situa a política estratégica de desenvolvimento sustentável do Governo Federal, tendo como um de seus tripés a educação de qualidade, fundamentada nos princípios e programas propostos no PDE.

Na seção seguinte, analisar-se-á o trabalho docente e a sua feição empreendedora, no contexto da política de valorização do magistério.

3.4 A feição empreendedora do trabalho docente no contexto da Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal na década de 2000

Partindo-se do princípio de que a Política Nacional de Valorização do Magistério da educação básica do Governo Federal está fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação, faz-se necessário analisar este documento a partir do contexto em que ele foi elaborado, apresentado e implementado, para se compreender não o que está explícito nele, mas o ideário com que foi forjada a sua elaboração e, posteriormente, a sua execução.

Conforme dito popular: “o novo convive com o velho”. Isso significa dizer que as metas contidas no PDE trazem consigo vestígios das proposições presentes no documento intitulado “A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997” (UNESCO, 1998).

Desta forma, retornar-se-á a este documento, trazendo duas questões importantes para a análise que se propõe a fazer. A primeira questão - o ideário que perpassa o documento

afirmando a importância da educação aliada ao desenvolvimento sustentável, proposto para a América Latina e Caribe, em específico o Brasil, a partir da década de 1990. A segunda - as linhas de ação política, denominadas de articulações, em número de oito. São elas: articular a educação às estratégias sociais de desenvolvimento; fortalecer a dimensão democrática; articular alianças na educação; modernizar o Estado; reorientar o currículo da educação básica; avançar nas concepções de alfabetização e educação de adultos; dinamizar o sistema educacional fortalecendo a função docente e a sua responsabilização pelas necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos; diversificar as fontes de financiamento.

Este documento é o resultado do trabalho articulado entre a UNESCO, intelectuais²²⁸ e governos, objetivando elaborar princípios, diretrizes e ações para o desenvolvimento humano frente às mudanças econômicas e tecnológicas no limiar do século XXI.

Nele, a UNESCO afirma que a “Educação é a chave para o desenvolvimento” (1998, p. 11) e um fator decisivo para o desenvolvimento sustentável. Este posicionamento é reafirmado ao anunciar que os anos entre 2005 a 2014 seria o decênio da educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2006).

Apresentando o documento da UNESCO, Federico Mayor²²⁹ defende que a educação “pode transformar-se em um eixo dinamizador do triângulo interativo conformado pela paz, pelo desenvolvimento e pela democracia” (MAYOR, 1998, p. 7). Este seu posicionamento está calcado nos quatro pilares da educação, em que acrescenta o quinto pilar – *aprender a empreender*; fundamentando o ideal de educação que permeará todo o documento em tela.

Para Mayor empreender é um compromisso político e ético que deveria ser assumido por todos aqueles que chegaram ao ensino superior e se formaram, independente da sua área de atuação (incluem-se as licenciaturas). Mayor também deixa claro o valor econômico do conhecimento quando afirma:

[...] o mundo do futuro exigirá cada vez mais dos graduados universitários a capacidade de gerar empregos e riqueza, retribuindo, assim, à sociedade que lhes proporcionou educação e lhes permitiu acesso aos postos que ocupam

²²⁸ Compreender a atuação desses profissionais, *think-tanks*, permite verificar como as informações e as tecnologias, por eles operacionalizadas, dão subsídios tanto para governos quanto para organizações internacionais e nacionais mapearem os setores econômicos, educacionais, políticos etc, permitindo elaborar políticas, parâmetros, diretrizes para grupos específicos ou populações. Exemplos no Brasil: IPEA, IBGE.

²²⁹ Federico Mayor também foi responsável pela elaboração do documento “Políticas de mudança e desenvolvimento no ensino superior” (UNESCO, 1999). Nele desenvolve a ideia da universidade pró-ativa, ou seja, a universidade deve promover atitudes pró-ativa em seus alunos frente aos desafios do mercado de trabalho e prepará-los para o empreendedorismo, assim, bem sucedidos, podem criar novos empregos.

porque [...] o risco sem conhecimento é perigoso, mas o conhecimento sem risco é inútil (MAYOR, 1998, p. 6).

Importante destacar que, no documento da UNESCO (1998), o conceito de “sociedade educadora” incorpora o *aprender a aprender* e, desta forma, os quatro pilares da educação passam a ser denominados de “quatro pilares da aprendizagem [que] abrem ao educando as três dimensões da educação: ética e cultural; a científica e tecnológica e a econômica e social, que lhe tornarão cidadão consciente e responsável do século XXI.” (UNESCO, 1998, p. 15). Além dessas três dimensões, ainda é reforçada a necessidade de se educar para o pluralismo e para a criatividade, diante da diversidade cultural e da promoção da paz.

Isso significa que, para a UNESCO, frente às transformações da atualidade, em todos os sentidos, há a necessidade de se educar para a criatividade, no intuito de adaptar os indivíduos às mudanças e ao desenvolvimento da paz e da democracia. Como afirma:

[...] em um contexto cultural em que cada dia mais as certezas são substituídas pelas dúvidas e questionamentos, o culto à criatividade humana surge como um instrumento privilegiado de adaptação às mudanças e transformações da realidade. Urge então a necessidade de educar para a criatividade, o que supõe importantes mudanças nas formas de ensinar aprender (UNESCO, 1998, p. 16).

Em síntese, pode-se afirmar que o ideal de educação, para a UNESCO, no contexto da sociedade educadora, consiste em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, aprender a empreender que, implicitamente, incorpora o aprender a ser criativo.

Para que este ideal de educação seja implementado rumo ao desenvolvimento sustentável, a UNESCO considera que a gestão é a pedra de toque para tal fim.

A nova gestão, como na época do documento foi definida, hoje já não é mais tão nova. O estilo dessa gestão se afina com aquela proposta por Bresser-Pereira (1997, 2010) a gestão da administração pública, NGP, e defendida por setores empresariais, ou seja, a gestão por resultados, ao que Ball irá denominar de “cultura da performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais [...]” (BALL, 2004, p.1.107).

Nesse sentido, orienta o documento da UNESCO:

Modificar os estilos de gestão de modo que contemplem uma maior parcela de responsabilidade pelos resultados. Revisão profunda das estruturas e

estilos de gestão vigentes para aumentar a eficácia e a eficiência dos sistemas educacionais, articulação entre os diferentes níveis, estimular as ações das ONG (participação), promoção de inovações, incrementar os níveis de responsabilidade pelos resultados (UNESCO, 1998, p. 27).

Ainda no mesmo documento, a responsabilidade e o compromisso de todos pela educação são assim reforçados:

Uma sociedade educativa supõe assumir a educação como uma responsabilidade de todos: o compromisso e a participação de todos os setores da sociedade no estabelecimento de alianças estratégicas entre o setor educacional e outros setores governamentais, o mundo do trabalho, os meios de comunicação social, as ONGs, os sindicatos, igrejas, poder judicial e parlamentares (UNESCO, 1998, p. 104).

O mesmo pode ser observado no PDE, ao articular a avaliação, o financiamento e a gestão com a responsabilização, tanto individual quanto coletiva, pela qualidade da educação, como se lê:

Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto à classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República (HADDAD, 2008, p. 15).

Desta forma, não é por acaso que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seu 2º artigo, apresenta, dentre as suas diretrizes, aquelas que conclamam a participação e a responsabilidade da sociedade, pela qualidade da educação, mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Art.2º [...] XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de **projetos socioculturais e ações educativas**; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas e de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b, p. 2, grifo nosso).

A participação de empresas, ONGs, fundações e instituições no Movimento Todos pela Educação ocorre mediante a implementação de projetos socioculturais e ações

educativas, por exemplo, Projeto Trilhas²³⁰, Projeto *Khan Academy*. Essa participação também é conhecida como “amigos da escola”.

O desenvolvimento desses projetos no interior das escolas públicas promove não só a ingerência no trabalho do professor, mostrando a ele como se deve trabalhar para melhorar a qualidade da educação, mas, principalmente, carrega o ideário gerencial, a cultura empreendedora.

Quanto às oito²³¹ linhas de ação política para a transformação do sistema educacional, que são propostas pela UNESCO, destacam-se duas, em específico, aquela que aponta para as alianças e consenso nacionais e, a outra, para o planejamento e gestão. São elas:

[...] Articulação [de] novas alianças em torno da educação para que seja assumida como tarefa de responsabilidade de todos. A necessidade de consensos nacionais [...] deverá ser contemplada com novas alianças dentro do país e entre países, a coordenação dos organismos oficiais com as instituições de educação superior, as ONGs, os grupos organizados de educação, diversos atores do setor privado e da comunidade. [...] Modernização das modalidades de planejamento e gestão, vinculadas a processos mais amplos de transformação do Estado [...] de sistemas de acompanhamento e avaliação que gerem a informação necessária à tomada de decisão (UNESCO, 1998, p. 29).

A política de consenso do Governo Federal se encontra no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), pois nele estão representados diferentes segmentos da sociedade, principalmente os setores produtivos. Este mesmo Conselho exerce o papel de gestor ao elaborar estratégias para o desenvolvimento do país²³².

O programa PPA 2008-2011, do Governo Federal, defendendo a participação social no diálogo entre o governo e a sociedade, esclarece:

A criação e a consolidação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) formado por 102 representantes da sociedade civil e do Governo Federal, a contínua interlocução com conselhos setoriais, sindicatos, associações de empresários e organizações sociais, e a realização de conferências de âmbito nacional têm incorporado à agenda pública novos temas. As 39 conferências realizadas no período 2003-2006 mobilizaram

²³⁰Projeto voltado para a leitura e alfabetização proposta do Instituto Natura que se insere no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/projetos/trilhas/>> Acesso em: 20 out. 2014.

²³¹Estratégias sociais de desenvolvimento; fortalecimento da democracia; novas alianças, a educação como responsabilidade de todos; planejamento e gestão; reformulação curricular; alfabetização e educação de adultos; dinamização do sistema educacional; diversificação de fontes de financiamento.

²³²É significativo o documento produzido pelo CDES “Enunciados estratégicos para o desenvolvimento” (CDES, 2006).

mais de 2 milhões de pessoas na discussão e proposição de políticas e ações governamentais. O PPA 2008-2011 é canal fundamental para a ampliação e consolidação da participação social como mecanismo auxiliar nos processos decisórios do Estado. Representa a continuidade desse espaço de participação cidadã, já verificada na elaboração do PPA 2004-2007, com avanços que buscam induzir, na sociedade, o desafio de participar do monitoramento da implementação do PPA, dos processos de revisão anual e, assim, efetivar um processo de controle social da gestão (BRASIL/MPOG, 2007b, p. 44).

Clemente Ganz Lucio²³³ (2010), representante do CDES, ao avaliar os avanços e os desafios na implementação do PDE, em artigo intitulado “*Educação: um desafio para o desenvolvimento*”; faz uma retrospectiva da atuação do CDES a partir da demanda do presidente Lula da Silva, em 2004, solicitando a este conselho estabelecer os “desafios estratégicos para se construir um projeto de desenvolvimento para o Brasil” (LUCIO, 2010, p. 10).

A sua intencionalidade está em mostrar ao leitor que a razão da existência do PDE está para que ele dê respostas, dentro das políticas educacionais, às diretrizes estabelecidas pelo CDES. Diretrizes que, segundo Lucio, foram estabelecidas mediante um levantamento da realidade do país, ou seja, o diagnóstico apontou para as desigualdades sociais, econômicas e regionais do país. Este cenário levou o CDES a propor duas diretrizes principais: a necessidade da equidade e a educação para o enfrentamento das desigualdades e de seus desdobramentos.

A posição de Lucio (2010) quanto ao PDE é significativa, uma vez que, como já dito, não houve a participação dos segmentos da educação em sua elaboração. Constatação feita por Saviani (2007), ao analisar o projeto do PDE, e por Elisabete Ramos²³⁴, posicionando-se quanto à não participação das entidades e movimentos educacionais:

Não houve momentos específicos, públicos, de construção e debate das ideias orientadoras. [...] O campo progressista da sociedade civil, formado por entidades, movimentos e redes envolvidos na defesa do direito à educação pública de qualidade, não foi convidado para o diálogo. O MEC optou por uma interlocução restrita. [...] A opção foi pelo diálogo com a coalizão 'Compromisso todos pela Educação', segundo seus representantes e o próprio MEC (RAMOS, 2007, p. 56, grifo do autor).

²³³Técnico do DIEESE, membro do CDES e do Conselho de Administração do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

²³⁴Integrante do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à educação e assessora do Centro de Cultura Luiz Freire. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma coalizão social que articula cerca de 200 organizações, movimentos e redes brasileiras, criada em 1999 com a missão de atuar pela efetivação dos direitos educacionais estabelecidos em leis e acordos nacionais e internacionais (RAMOS, 2007, p. 58).

Infere-se que, para Lucio (2010), bem como para os demais representantes do CDES, tratar de educação é assunto para especialistas da área econômica, empresarial e política, pois são estas áreas que “sabem” as necessidades do país para aliar educação ao desenvolvimento e à competitividade.

Considerando a educação não apenas numa perspectiva econômica, Lima (2012) pondera que “a educação, é, certamente, também uma questão de economia [...] é também uma questão de política social e cultural. E é, ainda, uma questão de pedagogia bem mais complexa [...]” (LIMA, 2012, p. 46). O autor não está incorreto, mas é preciso avançar e Mészáros (2005) traz contribuições significativas ao afirmar que a educação precisa ser encarada para além do capital.

Nesse sentido, o autor quer levar o leitor à reflexão sobre as consequências desumanas da lógica do capital na educação e, ao mesmo tempo, alertar que a reforma educacional nada mais é do que um reordenamento da rota já pré estabelecida para a educação. Pondera o autor:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbito, incluindo o da educação. As mudanças [...] são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de '*corrigir*' algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* [...] mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MÉSZÁROS, 2005, p. 25-26, grifo do autor).

Diante disso, pode-se compreender o alinhamento entre o Governo Federal, sua política de consenso, com a UNESCO e, por conseguinte, com o capital, pois o papel estratégico do Estado é articular o desenvolvimento com a competitividade conforme Dias e Cario (2014). Desta forma, as duas diretrizes levantadas pelo CDES não se distanciam das linhas de ação política da UNESCO, como se pode ler:

Articulação entre a educação e as estratégias sociais de desenvolvimento para possibilitar uma distribuição equitativa dos benefícios advindos do crescimento econômico [...] Fortalecimento da dimensão democrática como estratégia do desenvolvimento educacional, destinando recursos financeiros

aos setores menos favorecidos; [...] promovendo amplos consensos nacionais em torno da educação como fator essencial e prioritário (UNESCO, 1998, p. 29).

Importante destacar ainda que, mesmo tendo o CDES estabelecido diretrizes a partir do diagnóstico realizado, estas não se deram sem debates e enfrentamentos entre os diferentes interesses ali representados, permeados pelo discurso econômico, cultural, político. Ao final, o que prevaleceu foi o discurso economicista da educação.

Nesse sentido, contribuem as ponderações de Ball (2004) sobre a existência de uma “acomodação de tendências globais em histórias locais” produzindo “políticas híbridas e diversidade política”, apontando para a possibilidade de aceitação da ingerência de organismos internacionais nas políticas locais, porém isso não ocorre sem resistências.

Assim, pode-se inferir que, apesar de resistências, o ideário de educação e de desenvolvimento econômico sustentável presente nos discursos da UNESCO (1998, 2006) também permearam as discussões do CDES. O programa de governo apresentado no PPA 2008-2011 permite fazer tal inferência, pois apresenta estratégias de desenvolvimento social com o aumento da produtividade e da competitividade internacional alinhavadas à qualidade da educação.

Desta forma, não é sem sentido o uso da palavra “desenvolvimento” ao nome dado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, pois está implícito nela o fator estratégico da educação para a inovação, o empreendedorismo e competitividade²³⁵.

Ainda o documento da UNESCO (1998) faz referência à proposta da CEPAL/UNESCO, intitulado “Educação e Conhecimento: Eixo de transformação produtiva com equidade” (1992) e às proposições da Conferência de Educação para Todos (1990), ao fundamentar a centralidade da educação para o desenvolvimento sustentável:

O ponto central foi como conjugar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de toda a população com a necessidade de atingir um maior nível na qualidade das aprendizagens para alcançar a integração da cidadania e a competitividade internacional. Destaca-se o papel central da educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico como para a justiça e a solidariedade social (UNESCO, 1998, p. 31).

Neste sentido, ao se fazer a leitura das proposições tanto da UNESCO e outros organismos internacionais quanto do Governo Federal, é preciso que os termos cidadania,

²³⁵ A afirmação que se faz aqui quanto ao uso da palavra desenvolvimento no PDE apontando para o valor econômico da educação é uma questão complexa, merecendo um aprofundamento na temática para uma pesquisa posterior.

participação, educação, aprendizagem, conhecimento, democracia, dentre outros, passem pelo crivo crítico, considerando-se as contribuições que Dagnino (2004), Saes (2003), Frigotto (1984, 2010), Mészáros (2004, 2005), deram ao longo deste trabalho.

Estes autores analisam como a ideologia capitalista neoliberal se apropria destes termos, colocando em disputa dois projetos políticos de sociedade. Da mesma forma, a ideologia presente na *sociedade da economia do conhecimento* encobre a luta de classes, dos proprietários e dos não proprietários.

Nesta perspectiva, considerando-se algumas aproximações que se buscou fazer entre as proposições da UNESCO e o PDE e considerando que no PDE está implícito o ideário “a educação é a chave para o desenvolvimento”, volta-se o olhar, na próxima seção, para o Ensino Fundamental a fim de se perceber como o discurso empreendedor do mérito e do bom exemplo tem colonizado as práticas pedagógicas nas escolas deste nível de ensino, mediante à inovação, à criatividade, à flexibilidade. O enfoque dado ao Ensino Fundamental se fundamenta e se justifica, em primeiro lugar, devido ao fato de estarem na agenda do Governo Federal a sua universalização e a sua ampliação a fim de alinhar-se às experiências internacionais, conforme o PDE e, em segundo, porque é neste nível de ensino que se localiza o objeto desta pesquisa, o trabalho docente.

3.4.1 A feição empreendedora do trabalho docente nas práticas escolares

Ao se contextualizar a problemática da pesquisa, buscou-se levantar as exigências feitas aos professores frente aos desafios postos pela demanda da criança de seis anos no ensino fundamental, considerando a ampliação do ensino fundamental em alinhamento “com a experiência internacional e com o PNE” (Plano Nacional de Educação), conforme se encontra no próprio documento (HADDAD, 2008, p.10).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos exigiu uma reorganização, não apenas na legislação, mas também das práticas escolares²³⁶. Ao antecipar-se a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental, ela ainda traz necessidades de uma formação mais lúdica, de espaços e tempos diferenciados.

²³⁶ A Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE/GO), adequando-se ao processo de ampliação do ensino para nove anos, desenvolveu a partir de 2003 projetos educativos objetivando regularizar a idade do alunado com a série e melhorar a alfabetização dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental. Para isso, fez parceria com o Instituto Ayrton Senna desenvolvendo o Projeto Aprender (RAIMANN, 2008) que trabalha a Matriz de Habilidades. Posteriormente, ao término da parceria (PPP) a SEE/GO desenvolveu seu próprio projeto, dentro do mesmo ideário da Matriz de Habilidades.

Não é sem razão que o documento orientador do Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos afirmava que os desafios docentes estavam não somente para se adequarem aos novos tempos e espaços escolares, mas para o enfrentamento das mudanças nas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas (BRASIL/MEC, 2004).

Assim, o documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*” apontava para a necessidade de os docentes desenvolverem uma postura investigativa da prática pedagógica, num constante processo de formação, na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL/MEC, 2004).

Estas orientações apontavam para um novo perfil de docente, em atendimento às demandas sócio-culturais, educacionais e afetivas desses alunos, contribuindo para a qualidade social da educação.

Ainda segundo este documento, o avanço rumo à democratização do acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental exige um modelo educacional diferenciado para a construção de uma “cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro” (BRASIL/MEC, 2004, p. 9).

Para se compreender esse perfil desejado de professor e de seu trabalho é preciso considerar o conjunto de normativas que foram elaboradas: a ampliação do ensino fundamental para nove anos, normatizado pela Lei n.º 11.270/2006 (BRASIL, 2006a), que ocorreu no contexto tanto da homologação das (DCNs) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, normatizadas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL/CNE, 2006) quanto à elaboração do PDE; as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, normatizada pela Resolução CNE/CP n.º 01/2002, alterada, posteriormente, para a Resolução CNE/CP n.º 01/2005 (BRASIL/CNE, 2005).

Não se fará aqui um exame exaustivo destes documentos, pois de alguma forma já foram examinados e analisados por diversos autores²³⁷. A intenção é a de se observar, no seu conjunto, o discurso empreendedor implícito nas exigências de um novo perfil de profissional da educação para atuar no “novo contexto da sociedade do conhecimento”.

Nesse sentido, o discurso empreendedor de formação de professores, nesses documentos, teve caráter técnico-instrumental, mediante as habilidades para a inovação, criatividade/adaptação, práticas investigativas e competências pautadas em valores morais, como dedicação, persistência, dentre outros.

²³⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (FREITAS, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (FERREIRA, 2006; AGUIAR et al, 2007) Ensino Fundamental de nove anos (RAIMANN, 2007; SILVA; RAIMANN, 2010).

As habilidades e competências estão sustentadas nos quatro pilares da educação, segundo Delors (2002): aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver e, no quinto pilar, aprender a empreender, segundo Mayor (1998).

Desta forma, a chave para a compreensão do espírito empreendedor, do “empresário de si” está, de forma sutil, presente na discussão das habilidades e competências apresentadas nos documentos, da mesma forma, a cultura empreendedora se apresenta inserida em muitos projetos educacionais desenvolvidos nas escolas.

Segundo Lima, ponderando sobre o pensamento pedagógico contemporâneo e as suas divergências, afirma:

[...] essa crítica pedagógica tem revelado, com clareza, a sua feição pragmática e utilitarista; prescreve a submissão da educação, [...] aos imperativos da competitividade econômica e da sua respectiva ordem social; propõe o 'empreendedorismo', a rivalidade, a mensuração dos resultados e uma relação funcional entre formação e trabalho como alguns dos seus princípios estruturantes (LIMA, 2012, p. 47).

Frente a estas colocações, observando-se o 2º artigo das DCNs para formação de professores da educação básica, ao tratar da organização curricular para a formação da atividade docente²³⁸, apresenta as orientações em sete incisos:

I- o ensino visando à aprendizagem do aluno; II- o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV- o aprimoramento em práticas investigativas; V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL/CNE, 2005, p. 1).

Destes, destacar-se-ão alguns incisos que apontam para um possível caráter técnico-instrumental presente neles. Ou seja, conforme o entendimento que se tem dos conceitos e das práticas educativas, o trabalho docente pode levar tanto à reprodução das práticas para a adaptabilidade na sociedade quanto à transformação para uma educação mais cidadã. Os incisos: I- ao fazer referência à “aprendizagem do aluno”, ao invés da educação, possibilita a redução do processo educativo a uma mera aptidão necessária para a adaptabilidade à sociedade capitalista; o inciso IV- ao trazer “o aprimoramento em práticas investigativas”, aponta para a tendência de reduzir as práticas investigativas a uma mera

²³⁸Incorpora também os Artigos 12 e 13 da LDB n.º 9.394/1996 ao fazer alusão a eles no artigo 2º (BRASIL, 1996a).

resolução de problemas de questões práticas; o inciso V- ao propor a “elaboração e execução de projetos de desenvolvimento”, pode levar a uma prática de caráter meramente pragmático, presente na proposta da “*pedagogia de projetos*”²³⁹, e o inciso VI – ao incentivar o “uso das TIC e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, por dar ênfase às TIC e metodologias, tem levado, dependendo do uso que se faz delas, a um novo tecnicismo, como na década de 1970.

A fim de viabilizar estas orientações, as diretrizes curriculares nacionais apontam para um projeto pedagógico necessário para o curso de formação dos professores e, desta forma, apresenta competências, conforme o artigo 6º:

Art. 6º [...] I- as **competências** referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- as **competências** referentes à compreensão do papel social da escola; III- as **competências** referentes ao domínio dos conteúdos [...] e sua articulação interdisciplinar; IV- as **competências** referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- as **competências** referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI- as **competências** referentes ao **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional** (BRASIL/CNE, 2005, p. 3, grifo nosso).

Observando-se como essas competências se apresentam, é possível aglutiná-las nos “cinco” pilares da educação. Ou seja, *saber ser e conviver* estão presentes nos incisos I e II, que tratam das competências voltadas aos valores democráticos e éticos. O *saber fazer* presente no inciso III, com as competências para o domínio de conteúdos e para a interdisciplinaridade. O *saber aprender*, presente nos incisos IV e V, com competências para domínio de conhecimentos pedagógicos e processos de investigação. E, por fim, o *saber empreender*, no inciso VI, “competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”.

Segundo Freitas (2002), as DCNs de formação de professores para a educação básica apontam para a “*pedagogia das competências*” que nada mais é do que a adequação da educação, dos professores, dos alunos às mudanças do mundo produtivo.

Quanto ao professor se responsabilizar por sua formação e qualificação, de forma a fazer um investimento individual em si, Freitas (2002) afirma que tal orientação “traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações [...]” (p.154). Diante disso, a autora pondera:

²³⁹ A “pedagogia de projetos” teorizada e divulgada, principalmente no Brasil, por Fernando Hernández. Pode ser reconhecida na fundamentação das propostas de John Dewey, na escola ativa.

Antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002, p. 154-155).

Freitas (2003), na época desse seu texto, fazia críticas ao MEC pela continuidade dada à política de formação inicial ao não romper com as determinações neoliberais presentes na política do governo anterior. Naquele momento o Partido dos Trabalhadores assumia o governo do país. Dessa forma, alertava que:

[...] a ideia de certificação dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de 'ranqueamento' e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática de nossas escolas (FREITAS, 2003, p. 1.114).

A citação longa se faz necessária, pois com ela se quer mostrar que, após uma década, as preocupações da autora se tornaram uma dura realidade. A educação e o trabalho docente, mesmo que no discurso oficial mostre “avanços” como querem alguns, tem se apresentado cada vez mais individualizado e competitivo, próprio da cultura performativa denunciada por Ball (2004).

O trabalho docente, na lógica empresarial, pela busca individual por qualificação, competição, meritocracia, alinha-se às análises de López-Ruiz (2004) quanto ao *ethos* desenvolvido pelos executivos na busca para serem “empresários de si”. Ou seja, o professor investe em si mesmo, não apenas para permanecer empregável, mas também para receber prêmios por sua performance, a bonificação, e para isso busca “inovar”, “ser criativo” no ensino para que seus alunos obtenham “sucesso” que será quantificado mediante os índices de qualidade. O princípio empreendedor está presente como López-Ruiz bem argumentou “[...] retrata [...] partes de uma mentalidade econômica” (2004, p. 47).

As DCNs para o Curso de Pedagogia, por sua vez, no artigo 5º, dentre os seus dezesseis incisos, enumera as competências e habilidades que o egresso do curso deve

dominar. Destacam-se aquelas voltadas para o *aprender a aprender*, pois estas demandam habilidades para o saber ser e conviver, presentes nos valores éticos e trabalho coletivo, o saber aprender e fazer voltadas para inovações na educação, como a interdisciplinaridade, uso e domínio das TIC e postura investigativa para soluções de problemas, como se pode ler:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I – atuar com ética e compromisso [...] II – compreender, cuidar e educar crianças [...] [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos [...] VI- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências [...] de **forma interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação [...] demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** [...]; IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com **postura investigativa, integrativa e propositiva** [...]; XI- desenvolver **trabalho em equipe** [...] XII – participar da gestão das instituições [...] XIV - **realizar pesquisa que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural** [...] (BRASIL/CNE, 2006, p. 2, grifo nosso).

Elisabeth C. Vilella (2007), referenciada na epígrafe inicial, quanto às DCNs do curso de Pedagogia, de forma perspicaz, soube sintetizá-las ao afirmar que:

[...] o mundo se transformou [...] Se concebermos o docente um organizador, avaliador e gestor dos sistemas de ensino, escolares ou não, conceituamos a qualificação profissional num **conjunto de capacidades mentais e psíquicas** não somente para a fluidez de produção, mas também para a comunicação, **competitividade, sobrevivência e empreendedorismo** (VILELLA, 2007, p. 235, grifo nosso).

Pode-se perceber que tanto as DCNs para formação de professores da educação básica quanto as DCNs para o curso de Pedagogia se aproximam das orientações do *aprender a aprender*, presentes já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, como se lê:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de **novos saberes** que se produzem e demandam um **novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com **novas tecnologias e linguagens**, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem **capacidade de iniciativa e inovação** e, mais do que nunca, **‘aprender a aprender’**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL/SEF, 1997, p. 28, grifo nosso).

Aproximando as duas DCNs, formação de professores para a educação básica e a do curso de Pedagogia, destacam-se nelas, em específico, as questões referentes à interdisciplinaridade, à postura investigativa, com a finalidade de se melhorar as práticas pedagógicas e a organização do trabalho pedagógico.

Com a meta de que os professores precisam trabalhar a interdisciplinaridade e a postura investigativa, sinaliza-se para a necessidade de que cada um deva se empenhar num constante aprendizado. Ao mesmo tempo, leva o professor, pressionado, a buscar, mediante sua criatividade, inovações em sua respectiva área de atuação.

Esta “pressão” está vinculada à qualidade da educação, ou seja, o professor é pressionado a melhorar seu desempenho, sua performance, a fim de contribuir para a organização do trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, deverá elevar a nota de avaliação de seus alunos e, por conseguinte, da escola.

Esta realidade pode ser percebida ao se verificar que as habilidades e competências, levantadas por ambas as DCNs, estão presentes nas proposições para o que se espera do novo perfil de professor para atuar no ensino fundamental de nove anos, objetivando a qualidade da educação, como o documento “*Orientações Gerais*” apresenta:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o **desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas** na busca de uma qualidade social da educação. [...] Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado (BRASIL/MEC. 2004, p. 25, grifo nosso).

Existem várias maneiras de se interpretar esse enunciado, mas considerando-se o contexto em que foi formulado, a partir do ideário da educação voltada para o desenvolvimento sustentável, percebe-se que a flexibilidade, a criatividade, as inovações estão aí representadas. Isso se materializa nas práticas que se desenvolvem nas escolas, mobilizando professores para, principalmente, trabalharem por meio de projetos²⁴⁰ interdisciplinares.

Estes projetos têm diferentes funções e características. Podem ser elaborados tanto pelos professores quanto pelas fundações, institutos, como por exemplo, Fundação Itaú, Fundação Victor Civita, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, etc.

²⁴⁰ A pesquisadora acredita que trabalhar por meio de projeto didático possa ser uma boa ferramenta na condução do processo ensino-aprendizagem, porém o problema está quando os projetos são elaborados fora do contexto da sala de aula, da realidade dos alunos; quando vêm prontos, em forma de pacotes, para o consumo, com intencionalidades outras que não sejam para a formação crítica do alunado.

Estes projetos podem ter como característica: projetos de intervenção para melhorar o ambiente de convivência, por exemplo, voltados para a cultura da paz, para o combate às drogas; ou projetos didáticos para melhorar a aprendizagem, por exemplo, o gosto pela leitura, melhorar o rendimento em matemática, etc. E, dentro desta proposta, estão projetos voltados para o empreendedorismo.

Um exemplo de projeto voltado para o empreendedorismo e inovação está no relato de experiência feito por Macêdo et al (2010) ao desenvolverem uma metodologia de ensino de empreendedorismo e aplicá-la em turmas de ensino fundamental das séries iniciais.

A metodologia foi desenvolvida dentro da proposta decorrente de um projeto de extensão aliado a um projeto de pesquisa, desenvolvido pelos autores vinculados a uma Instituição Federal de Ensino Superior. O projeto denominado “*Momento empreendedor na escola*” teve como objetivo “ensinar aos estudantes que qualquer pessoa pode empreender e inovar, em qualquer campo, bastando para isso ter consciência de seus atos, ou seja, a metodologia trabalha o modo de ser empreendedor” (MACÊDO et al, 2010, p.1).

O projeto “*Momento empreendedor na escola*” desenvolveu seu próprio material didático e envolveu alunos, professores e a equipe pedagógica da escola.

Outra ilustração, a partir do relato de Macedo (2014), gestora de uma escola pública, apresentou como, em sua escola, foi desenvolvido um projeto voltado para o empreendedorismo. Segundo a gestora, desde o ano de 2000 a temática vem sendo desenvolvida na escola e, apesar de no início ter tido polêmicas, pois alguns compreendiam que se tratava de um tema relacionado à empresa, percebeu-se que “o nosso objetivo é formar cidadãos, que persigam seus sonhos e que tenham capacidade de transformar a sociedade” (MACEDO, 2014, p.1).

Assim, nesse ideário a gestora se posiciona:

Para nós, empreendedorismo não é uma técnica, conforme a visão empresarial, e, sim uma postura. As pessoas com características empreendedoras (criativas, persistentes, dedicadas, determinadas, sonhadoras, realistas, etc...), são mais felizes, porque perseguem os próprios sonhos e conseguem materializá-los. Essa é a mensagem filosófica que procuramos colocar em prática, com ações concretas. Os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada, alinhando conteúdo atualizado e **princípios éticos/morais** que devem reger uma sociedade [...] **Todo professor pode ensinar como ser empreendedor, desde que possua a mesma postura que procura transmitir.** [...] a equipe deste colégio nos dá um bom exemplo de empreendedorismo por tudo que consegue realizar com os alunos e pela escola [...] (MACEDO, 2014, p. 1, grifo nosso).

Pelo relato de Macedo, é possível se verificar como o termo empreendedorismo foi ressignificado por ela e pela comunidade escolar onde o projeto foi desenvolvido.

A princípio, os valores são realçados, bem como a postura empreendedora como, a criatividade, persistência, dedicação, determinismo, ser visionário/sonhador, mas na sequência, Macedo aponta também para as ações, para a realização empreendedora defendendo que todo professor pode ensinar o empreendedorismo desde que se assuma também um empreendedor. A perspectiva comportamentalista do empreendedorismo está aqui caracterizada.

As habilidades morais e éticas (ser e conviver) remetem às considerações feitas por Becskeházy (7/11/2011, C3), quanto ao código de ética que os docentes precisam ter “um rígido código de ética urge” e, ao mesmo tempo, apontam para o *ethos* dos “empreendedores de si”, conforme López-Ruiz (2004).

Cabem aqui as ponderações de Mészáros (2005) ao afirmar como a lógica capitalista se infiltra na subjetividade humana:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas nas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente interadas na totalidade dos processos sociais. [...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas da reprodução objetivamente possíveis do sistema. [...] trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 43-44, grifo do autor).

Ainda sobre os projetos, é preciso destacar que sejam eles implementados de qualquer natureza podem se destacar na escola pelos bons resultados obtidos, servindo como exemplos de boas práticas. Afinal, exemplos servem para serem seguidos.

Assim, esses projetos bem sucedidos podem concorrer com outros, participando de premiações em nível local, estadual e até nacional, por exemplo, “Prêmio Educador Nota 10²⁴¹”. Da mesma forma, na área de gestão, existem prêmios para boas práticas de gestão, aquelas de soluções inovadoras, como se pode ler na notícia “Prêmio gestão escolar²⁴²”:

²⁴¹Prêmio concedido pela Fundação Victor Civita que reconhece o trabalho de professores da educação infantil e do ensino fundamental, bem como de gestores. Segundo a Fundação, “os trabalhos premiados são reconhecidos por suas ideias simples e corajosas que mostram a importância da aprendizagem de crianças e jovens e a tarefa de mantê-los numa boa escola” (PROFESSOR, 2014).

²⁴²Os parceiros dessa premiação, em 2013, são: Embaixada dos EUA, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Santillana, Fundação Itaú Social, Instituto Gerdau, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, UNESCO, UNDIME, CENPEC, Consultoria em Sistemas e Tecnologia da Informação (PRÊMIO, 2013).

As escolas públicas estaduais e municipais da educação básica de todo o País já podem se inscrever para a 14ª edição do Prêmio Gestão Escolar (PGE). [...] Realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o prêmio é um estímulo à melhoria do desempenho das escolas e ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Os participantes serão avaliados em cinco dimensões de gestão: pedagógica, resultados educacionais, participativa, de pessoas e de serviços e recursos (PRÊMIO, 2013, p.1).

Ao prêmio da parte do INEP “Prêmio Inovação em Gestão Educacional”, em sua quarta edição, “podem concorrer experiências desenvolvidas por órgãos municipais gestores do ensino. Elas devem estar em vigência e implantadas há pelo menos 18 meses, além de já terem apresentado resultados” (INEP, 2013).

Estes prêmios envolvem o incentivo para a inovação, a busca de soluções criativas para que se obtenha o sucesso escolar mediante a proposta de uma educação de qualidade. Assim, a premiação, os bons exemplos a serem seguidos, não diferem muito daquelas práticas que Fillion (1999) apontava para o incentivo do empreendedor.

Outra perspectiva de empreendedorismo é a parceria entre a universidade e a escola, como relata a notícia: “*Udesc vai oferecer noções de empreendedorismo e inovação para crianças*” (UDESC, 2014). A proposta consiste em um projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em parceria com o Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag) e empresa júnior de Design do Centro de Artes (Ceart), da Udesc. A proposta:

Batizada de Esag Kids, a iniciativa pretende usar uma abordagem lúdica para trabalhar competências relacionadas à administração financeira com estudantes do ensino fundamental, na faixa etária de 8 a 12 anos. A Esag Kids foi criada justamente para suprir essa lacuna de trabalhar o empreendedorismo com crianças. Com o objetivo maior de formar futuros líderes, que se adaptem às novas demandas sociais e econômicas e visem o desenvolvimento sustentável [...] (UDESC, 2014, p. 1).

O projeto de extensão da UDESC remete às análises críticas de Costa, Barros e Martins (2008) feitas aos cursos de Administração e à difusão do empreendedorismo. Diante disso, agora já não é mais suficiente trabalhar só com a empresa Junior, é preciso avançar e levar a ideia às crianças, formar líderes desde a tenra idade.

Em face desse contexto as contribuições de Saviani são relevantes. O autor parte do princípio de que a educação tem por objetivo desenvolver as potencialidades de cada indivíduo para que este possa agir sobre a natureza; agindo sobre ela, o indivíduo a transforma

e transforma a si, o que leva à sua humanização. Porém, de forma contrária, a educação tem servido como um instrumento do capital, conforme se pode ler:

Os dispêndios com a educação passam a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transforma-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerado um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (SAVIANI, 2005a, p. 22).

As práticas escolares voltadas à cultura empreendedora dão visibilidade à afirmação de Saviani. E esta cultura, ao se infiltrar nas escolas, de modo sutil, com seus discursos econômico, empresarial e comportamental interpela professores e gestores, levando muitos a se identificarem com tais discursos. Outros, mesmo que de imediato não se identifiquem com eles, assimilam a cultura empreendedora, conforme Macedo (2014) salientou, “empreendedorismo não é uma técnica, conforme a visão empresarial, e, sim, uma postura” (MACEDO, 2014, p. 1).

Desta forma, tem-se uma infinidade de possibilidades para que a cultura empreendedora se impregne no cotidiano escolar. Os professores também assimilam tal cultura, aprendem para ensinar o empreendedorismo e vivem o empreendedorismo em suas próprias vidas, empresariando a si mesmos. Destacam-se dois aspectos tanto para os alunos quanto para os professores.

De forma direta, a educação empreendedora envolve alunos e professores quando trabalham projetos envolvendo o empreendedorismo aliada a educação financeira, dentro dos princípios desenvolvidos por Fernando Dolabela, Macêdo et al (2010), por exemplo.

De forma indireta, professores e alunos, ao fazerem uso de sua criatividade, buscam soluções inovadoras para melhorar o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da educação.

Esta última questão mostra-se delicada. Aparentemente pode se entender que se é contra a criatividade e a busca de soluções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Mas o que se problematiza aqui é a finalidade desse processo, de qual qualidade de educação se está falando, para que e a quem interessa determinadas habilidades e competências. Que projeto de sociedade e de tipo de homem se quer formar?

Como dito anteriormente, a criatividade, a imaginação, a inovação, a flexibilidade precisam ser compreendidos dentro da lógica do *aprender a aprender*, daí terem seus sentidos

ressignificados, pois as finalidades dessas práticas são a adaptação à sociedade capitalista para o seu bom funcionamento.

Diante desse contexto, os professores e alunos são “estimulados” a serem criativos, a buscarem inovações, mediante seus esforços individuais. E, caso não tenham essa “criatividade”, que façam uso dos produtos inovadores na área da tecnologia educacional.

No caso dos professores, para fazerem uso desta tecnologia, eles precisam se qualificar, individualmente. E aqui, as palavras do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, são retomadas, “[...] Os professores são do século 20 e os alunos, do século 21. [...] Temos que chegar ao aluno. Começando pelo professor [...] É inimaginável um professor do século 21 não poder entrar no Google. Isso vai mudar” (BORGES, 2012, p. 3).

Nesse sentido, a educação em seu princípio liberal, em que reine a liberdade do indivíduo, este, ao fazer suas escolhas mediante seus esforços e desempenho individual, será recompensado por medalhas, prêmios etc., podendo inclusive realizar seus sonhos, pois soube usar suas habilidades e competências (aprendeu a conhecer, a fazer, a ser, a conviver e a empreender). O professor é, assim, “convidado” a reinventar-se a cada dia, a cada semestre para que alcance metas elaboradas pelos índices de educação, propostos pelo mecanismo do IDEB.

Na cultura empreendedora, o desempenho individual, mediante o “empresário de si”, faz com que o professor se torne competitivo na própria escola onde atua, pois se empenhará em implementar o melhor projeto junto aos alunos para que eles possam melhorar o seu desempenho nas áreas avaliadas, ou seja, matemática e língua materna, principalmente.

Na cultura empreendedora, o professor para ser aceito por seus superiores, pelos pais e alunos, busca freneticamente aumentar sua produtividade, sua qualificação, ser inovador, procura desenvolver atitudes de liderança, de adaptação, de flexibilidade (RAIMANN; LIMA, 2012).

Ao se problematizar a feição empreendedora do trabalho docente, teve-se a intenção de se apresentar os diferentes discursos que circulam na sociedade apontando não somente para a necessidade da educação empreendedora e financeira, mas, principalmente, para a cultura empreendedora. Nesse sentido, os termos inovação, imaginação e criatividade foram ressignificados no contexto da sociedade educadora, sob o ideário do *aprender a aprender*.

Assim, este trabalho mostrou como o empreendedorismo e a figura do empreendedor foi se transformando na medida em que o próprio capitalismo precisou se adaptar, frente às suas crises estruturais.

Para a revigoração do capitalismo, a “reengenharia produtiva do trabalho” é orquestrada pela flexibilização do trabalho quando a figura do empreendedor entra em cena, sob diferentes aspectos, ganhando espaço o “empreendedor de si”.

Neste contexto, a cultura empreendedora se alastra. Sai do âmbito da empresa, passa à universidade e sem pedir licença entra nas escolas públicas, mediante a política econômica do governo que, por conseguinte, irá implementar a política educacional, via PDE.

E as habilidades e competências voltadas ao *aprender a aprender* se perpetuam na inovação, na criatividade, na flexibilidade, configurando-se naquilo que Duarte (2003a) denunciou como as ilusões da sociedade do conhecimento.

Ao se desnaturalizar o discurso de que ser empreendedor é ter autonomia, é ter independência financeira para realizar seu sonho, é ter a possibilidade de exercer a sua cidadania, participando do processo produtivo, buscou-se, o contrário.

Ou seja, o empreendedorismo consiste numa das formas de precarização do trabalho, levando o indivíduo a se responsabilizar unicamente por suas dificuldades financeiras e pelo insucesso naquilo que se propõe a fazer de forma produtiva.

Quanto às implicações no trabalho docente, o professor incorporando o discurso do empreendedorismo, passa a ser “empreendedor de si”, o que favorece ainda mais o individualismo em detrimento do coletivo. Nesse viés do empreendedorismo, ocultam-se as condições precárias de trabalho, perde o sentimento e o significado da luta de classe trabalhadora.

Por fim, o empreendedorismo é uma faceta das mudanças ocorridas na reestruturação do mundo produtivo. Nesse viés, as reformas do Estado para o Estado pós-fordista readequam sua atuação como Estado regulador e avaliador, incentivando a cultura performativa, a gestão gerencialista.

O viés mercantil passa a fazer parte, como se fosse natural, da cultura organizacional das instituições públicas, afetando o trabalho docente que, se no discurso oficial aponta para a profissionalização, na prática, leva a sua desprofissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir da mão da 'desmercantilização'. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (MEIKSINS WOOD, 2007, p. 2, grifo do autor).

Este trabalho de pesquisa, que ora se finaliza, teve como motivação a problemática que se tem vivenciado nas escolas municipais e instituições de educação infantil, como professora de estágio supervisionado curricular obrigatório de alunos (as) de licenciatura em Pedagogia, na década de 2000.

Como formadora de futuros docentes para atuarem tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental foi instigante observar as mudanças que estiveram em curso nas propostas oficiais para estes níveis de ensino. Mudanças voltadas para a formação de professores, apresentadas nas DCNs para a educação básica, e nas DCNs do curso de Pedagogia; bem como na organização do trabalho pedagógico ao se ampliar o ensino fundamental e se reorganizar a educação infantil, passando para a obrigatoriedade a partir dos quatro anos (BRASIL, 2006 d).

Considerando o processo do estágio supervisionado curricular obrigatório como um trabalho teórico-prático, as orientações oficiais referentes à formação do professor no ensino fundamental de nove anos levantaram inquietações e dúvidas quanto ao que se exigia como uma nova postura de trabalho docente ou um novo perfil de professor.

As orientações gerais, disponibilizadas pela Secretaria de Educação Básica (MEC), apontavam para a natureza do trabalho docente e, ao mesmo tempo, para um novo perfil profissional que se esperava desse professor. Além disso, havia o chamamento para a sua corresponsabilização com o compromisso pela qualidade social da educação.

Retoma-se novamente a citação da introdução deste trabalho, pois nela está o germe do problema da pesquisa:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo

indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. [...] A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação. É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação (BRASIL/MEC, 2004, p. 25- 26).

Com essas proposições, buscou-se problematizar as concepções de trabalho e de profissionalização docente presentes nos documentos oficiais, abrangendo também a literatura que igualmente apontava para a necessidade de mudanças significativas no trabalho docente e de um novo perfil profissional.

Afinal, qual seria a natureza do trabalho docente e que tipo de profissionalização se estaria requerendo do professor, segundo os discursos oficiais e suas práticas presentes na sociedade?

Nesse sentido, tomou-se como caminho para se chegar a algumas respostas àquele que Marx e Engels apresentaram nas críticas à Feurbach ao afirmarem que:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve mostrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. [...] A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado (MARX; ENGELS, 2006, p. 111-112).

Assim, no processo de formação desta educadora e pesquisadora para compreender e problematizar o fenômeno do trabalho docente, e implicitamente seu próprio trabalho, foi necessário retomar e aprofundar a reflexão na questão ontológica do ser social, na qual trabalho e educação se entrelaçam.

Na esteira desta base teórica, procurou-se discernir como o trabalho social, de concreto passou a ser também trabalho abstrato sob o modo de produção capitalista, regido pela mais-valia, levando à mercantilização de toda a prática humana.

Sob esse aspecto, a epígrafe sobre a mercantilização da prática humana, conforme destaca Meiksins Wood (2007), torna-se significativa, pois a educação no contexto atual da reestruturação do trabalho no modo capitalista de produção, inserido na *sociedade e economia*

do conhecimento, passa a ser uma mercadoria valiosa e, diferentemente do que é alardeado, transformou-se em um bem de consumo, não um direito humano.

A desnaturalização do trabalho docente e o seu reconhecimento enquanto profissional levou a desvelar a realidade contraditória do fenômeno, conforme contribuições de Kosik (2011).

A literatura da década de 1980 e 1990 apresentou tensões entre a profissionalização e proletarização do trabalho docente, pois ao considerar esse trabalho no processo capitalista de produção, evidenciou-se a perda de autonomia e de controle por parte do professor sobre seu trabalho, aproximando-o a outros trabalhadores assalariados mediante da fragmentação do trabalho.

O trabalho docente atende as determinações do modo de produção capitalista e pode ser caracterizado tanto um trabalho produtivo quanto improdutivo. Contudo, considerando as transformações e a reestruturação do trabalho no atual contexto do capitalismo, pautado na flexibilização do trabalhador e do trabalho, considerando a feição do Estado capitalista inserido no movimento de autovalorização do capital, mediante a acumulação, a concentração e centralização do capital levam a inferir que a natureza do trabalho docente na escola pública possa ser produtivo.

Diante disso, a própria escola pública se apresenta como um espaço para a lucratividade do capital, considerando que os produtos que ali circulam incorporam o trabalho produtivo desde a merenda escolar até as tecnologias educacionais.

A valorização do trabalho docente, considerando-se as atuais condições objetivas de trabalho, como piso salarial condizente com a sua formação, jornada de trabalho considerando as horas atividade e extraclasse e plano de carreira, aponta para a exploração do profissional da educação, mais que propriamente para a sua valorização. Não há um reconhecimento efetivo, por parte dos governos federal, estadual e municipal, do trabalho docente, ficando apenas no discurso do plano legal, na intencionalidade e dependendo da boa vontade de gestores.

Neste sentido, pode-se perceber que o trabalho docente caracteriza-se como um campo de disputas e também de contradições. As disputas ocorrem no campo ideológico, pois se busca um status à categoria docente, tentando igualá-la a outros profissionais que possuem formação semelhante. Com isso, retira-se a noção de classe trabalhadora, da classe-que-vive-do-trabalho, conforme Antunes (2009b). Nessa ótica, o discurso da nova classe média, camufla ideologicamente a divisão de classes, a dos proprietários e a dos não proprietários.

Dentre as contradições está a própria valorização docente, pois se por um lado, por parte dos educadores, existe um esforço legítimo por sua profissionalização, considerando as condições objetivas e subjetivas em que pese sua formação inicial e continuada, por outro, também está em andamento um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização de seu trabalho, sob o manto do empreendedorismo, do novo tecnicismo e das TIC.

As décadas de 1980 e 1990 representam bem esta questão, pois se evidenciou a luta das diversas associações pela profissionalização docente considerando, principalmente, as condições subjetivas do trabalho docente, ou seja, uma formação teórico-prática sólida realizada na universidade, tendo como princípio norteador o eixo trabalho e educação.

As reformas da educação, por sua vez, sustentadas pelos princípios do pragmatismo e da gestão por resultados trouxeram para o interior das escolas o caráter empresarial na gestão da educação. Com isso, abriram-se as portas para a ingerência do setor produtivo na organização do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da cultura empreendedora.

Neste contexto, desenvolveu-se um processo de mudanças no trabalho docente, principalmente após a promulgação da LDB 9.394/1996. Se na LDB, o trabalho do professor foi para além da sala de aula, sendo chamado para participar na elaboração do projeto pedagógico da escola e atuar no planejamento das atividades curriculares, conforme os artigos 13 e 14 (BRASIL, 1996), por outro lado, ocorreu uma reestruturação de seu trabalho, levando-o a se responsabilizar individualmente pelo processo de aprendizagem de seus alunos e a alcançar índices estabelecidos por agentes externos à comunidade escolar.

Com a significativa ampliação do ensino fundamental para nove anos, a organização do trabalho pedagógico exigiu uma adequação dos tempos e espaços escolares por parte dos professores, levando-os a desenvolverem novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar para atender as demandas postas pela *sociedade e economia do conhecimento*, atendendo, assim, as metas globais para a Educação Para Todos, conforme propostas da UNESCO em 1990, na Conferência Mundial em Jontiem, e reafirmado, posteriormente, em 2000, na Conferência Mundial em Dakar.

O Brasil bem como os demais países signatários da Educação Para Todos estavam e estão imbuídos, em maior ou menor grau, no propósito de formar cidadãos produtivos para o século XXI, projetando as necessidades de se encarar os desafios postos pelo avanço das TIC e a reestruturação do mundo do trabalho.

Diante disso, a educação passou a ser superdimensionada, pois diante do contexto da *sociedade e economia do conhecimento*, a educação seria a chave para o desenvolvimento sustentável, levando-se em conta a economia, a sociedade/cultura e o meio ambiente.

Nessa perspectiva, a educação, enquanto prática humana tornou-se uma mercadoria e, como tal, transformou-se em serviço de ordem privada, comercial e não mais como um direito. Perdeu seu caráter democrático, apesar de o discurso vigente difundir que, pela facilidade da tecnologia, o acesso à informação e ao conhecimento seja para todos.

Com a meta da Educação Para Todos, estavam em jogo as necessidades básicas de aprendizagem estabelecidas em Jontiem (1990) e, conforme orientações da UNESCO, era preciso que a educação se erguesse sobre quatro pilares: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. Estes pilares, por sua vez, passaram a ser os parâmetros para a organização da aprendizagem e, conseqüentemente, na organização dos currículos para a formação de alunos e professores. Desta forma, as orientações das DCNs para a formação de professores da educação básica e, posteriormente, as DCNs do curso de Pedagogia apontavam para habilidades e competências necessárias para viabilizar a *sociedade e a economia do conhecimento*.

Igualmente se fazia necessário ampliar a qualidade da educação. Assim, a partir da década de 2000 e estendendo até 2015, esta passou a ser uma das seis metas pactuadas no Marco de Ação de Dakar (2000) quando os “164 países presentes à reunião [...] se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (UNESCO, 2014, p. 5).

A década de 2000 produziu literatura extensa sobre o trabalho docente decorrente de pesquisas, de formulações tanto de organismos multilaterais e organizações não governamentais quanto do Governo Federal, objetivando apontar para um novo perfil de professor desejável e necessário frente às mudanças na nova reengenharia produtiva.

Dentro dos princípios do desenvolvimento sustentável, o PDE, com seus programas e ações, inseriu-se nesse panorama mundial almejando a qualidade da educação mediante índices mensuráveis, investindo na política nacional de valorização do magistério para a educação básica.

Se por um lado, a política nacional de valorização do magistério para a educação básica se apresentou no plano legal com a elaboração e aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do magistério da educação pública, por outro, a efetivação desses dispositivos legais se encontra

longe de alcançar todo o funcionalismo público da educação básica, pois ainda existem muitas resistências por parte dos governantes e gestores para de fato, de forma concreta, valorizarem os profissionais da educação básica.

O PDE consolidou dois desafios que já vinham sendo, de alguma forma, postos ao professor. Ou seja, o de abrir espaço para a parceria com a família e a comunidade, mediante projetos educacionais em diversos formatos, e o de assumir individualmente sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, mensurada pelo IDEB.

Neste viés, coube ao professor a tarefa de se reorganizar em sua forma de ensinar e de avaliar, desenvolvendo competências e habilidades para trabalhar com flexibilidade, criatividade e inovação (capacidade constante não só de adaptação frente às mudanças, mas também para propor mudanças), ou seja, ser capaz de inovar constantemente, “mediante o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação” (BRASIL/MEC, 2004, p. 24).

Este professor, ao mesmo tempo, precisou incorporar os princípios da gestão por resultados, eficiência, eficácia e responsabilização por esses resultados, além de se preocupar individualmente por sua formação permanente.

Essa realidade desvelou a feição empreendedora do trabalho docente sob o discurso da autonomia, da inovação e boa performance. Assim, como “empresário de si” o professor vai se distanciando da coletividade, da luta coletiva por melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho.

A feição empreendedora do trabalho docente nada mais é do que a desprofissionalização do trabalho do professor. Assim, o fenômeno trabalho e profissionalização docente oculta, na feição empreendedora, a precarização do trabalho e a desprofissionalização docente.

No ideário da cultura empreendedora, da individualidade e da concorrência, não há lugar para o trabalho coletivo, conforme o quer e se apresenta nas “*Orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos*”, que propõe: “reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão” (BRASIL/MEC, 2004, p. 25).

Apesar de o discurso oficial propor o trabalho coletivo e a participação dos professores na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, a efetivação dessa proposta está muito longe de acontecer, pois a cultura da performatividade e as condições precárias do trabalho docente levam para o lado oposto.

Isso acontece não apenas por parte dos professores, mas o próprio gestor não valoriza o trabalho extraclasse que compreende também a discussão do projeto político pedagógico da escola e a formação continuada do professor. Além do mais, sob a égide do capitalismo, não haverá práticas efetivamente democráticas.

Desta forma, a qualidade social da educação, que tanto os discursos oficiais valorizam, são discursos vazios, ou melhor, tem seu valor ideológico implícito, precisando que se problematize: qualidade para que e para quem.

Ainda um breve apontamento, após um debate com o orientador, considerando a história da educação no Brasil - se antes, a educação tradicional, sob a influência da igreja, buscava a salvação da alma, durante o regime militar, a educação, sob a influência do positivismo, objetivou a salvação da pátria, e hoje a educação, sob o neoliberalismo, busca a salvação do mercado.

Esta pesquisa não se conclui, pois a análise crítica do discurso adentrou apenas nos documentos oficiais sobre a política de valorização do magistério da educação básica na década de 2000. Não se analisaram os discursos docentes, as concepções da natureza de seu trabalho e de sua profissionalização, bem como a questão da feição empreendedora de seu trabalho.

Quanto às questões do trabalho e profissionalização docente, a literatura recente, decorrente de pesquisas, tem elucidado dados relevantes. Porém, considerando o empreendedorismo no trabalho docente, este tema ainda apresenta algumas lacunas.

Mesmo que a cultura empreendedora esteja impregnada no cotidiano da sociedade e, por conseguinte, nas escolas, acredita-se nas resistências por parte de gestores e de professores a ela. Existiria clareza, por parte dos profissionais da educação, dessa cultura empreendedora? Como reagem e agem diante da cultura empreendedora? De que forma se apresentam as resistências nas práticas docentes? Estas são questões instigantes.

O que se pode dizer desta pesquisa é que ela contribuiu para a formação da educadora e pesquisadora, no aprofundamento teórico-metodológico da prática marxista, auxiliando-a na compreensão do trabalho educativo que tem como eixo norteador a concepção ontológica do ser social. Ao mesmo tempo, possibilitou verificar as ideologias presentes nos discursos políticos, econômicos e culturais e como estes interpelam os indivíduos, levando-os a se identificarem ou não com tais discursos, ou até a se desidentificarem com eles, naturalizando-os ou não. Da mesma forma, pode-se verificar a colonização dos discursos gerenciais e mercadológicos na gestão educacional e nas práticas docentes, tornando-os quase inevitáveis.

Espera-se que as problematizações levantadas em torno do trabalho e profissionalização docente, no contexto da política de valorização do magistério da educação básica na década de 2000, desvelando a sua feição empreendedora, possam contribuir para a desnaturalização do trabalho do professor e de sua profissionalização, apontando para o caráter ideológico presente nessas concepções que reduzem a autonomia e o controle dos professores sobre o seu trabalho, atrelando-os a uma ingerência de organizações sociais aliadas ao sistema capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil é o sexto em empreendedorismo**. Notícias sobre o empreendedorismo no Brasil. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/temas/economia/2010/04/brasil-e-o-sexto-do-mundo-em-empreendedorismo/?searchterm=empreendedorismo> > Acesso em: 25 jun. 2011
- AGUIAR, M.A.da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br > Acesso em: 10 ago. 2014
- ALBORNOS, S. **O que é Trabalho**. 7ª reimpr. da 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (coleção primeiros passos, n.171)
- ALBUQUERQUE, T. F. B. de S. Empreendedorismo jovem: ser, criar, criticar para transformar. **Revista Gestão Universitária**, n. 271. Disponível em: http://www.editau.com.br/produtos_clipping.php > Acesso em: 20 jun. 2011.
- ALMEIDA, O. de. **Negócios na infância**: crianças aprendem cedo noções de empreendedorismo. Disponível em: http://acritica.uol.com.br/noticias/Manaus-Amazonas-Amazonia-Negocios-infancia-Kid-empreendedorismo_0_971902825.html > Acesso em: 10 ago. 2013
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque, 6º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf> > Acesso em: 04 abr. 2012
- ANTUNES, R. L. C. As formas de padecimento no trabalho, editorial especial, **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.17, n. 4, p. 7-10, 2008. Disponível em: <http://www.saudeesociedade.com/> > Acesso em: 15 jun. 2011
- ANTUNES, R. L.C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009a.
- ANTUNES, R. L.C. A classe-que-vive-do-trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje. In: _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009b. p.101-118
- ANTUNES, R. L.C. Elementos para uma ontologia da vida cotidiana. In: _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009c. p.165-170

- ANTUNES, R. L. C. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-6628 Acesso em: 15 jun. 2011
- ANTUNES, R. L.C. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, M.W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, M. W. ; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 62-73, 1991.
- APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: _____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. T.T. Silva, Tina Amado, Vera Mª Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-52.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ARAÚJO FILHO, L. S. de. O professor: formação, carreira/salário e organização política. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 34, p. 1-10, 1987.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARIENTI, W. L. Do Estado Keynesiano ao Estado Schumpereriano. **Revista de Economia Política**, vol.23, nº 4, n. 92, p. 97-113, out-dez 2003.
- AULETE. **Trabalho**. Dicionário on.line, verbete Trabalho. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/nossoaulete/trabalho> > Acesso em: 11 jun. 2013
- AUTRAN, M. P. Ações ligadas a educação... **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Folhainvest, 24/09/2012, B1
- BALANÇO do Governo 2003-2010/ **Educação**. Relatório do governo sobre a educação na última década. Disponível em: <http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/cidadania-e-inclusao-social/2-educacao> > Acesso em: 20 nov. 2013
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. **Educação e Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **La Educacion Superior em los países em desarrollo: peligros y promesas**. Traducción al español de María Angélica Monardes. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D.C, 2000.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n.44, p.19-32, abril 1998.

BECA, C. E. O sistema de avaliação docente no Chile: a visão do Ministério da Educação. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 33-40

BECSKEHÁZY, I. Só aumentar os salários dos professores não é solução. **Folha de São Paulo**, São Paulo, segunda-feira, 07/11/2011, Caderno Cotidiano, C3

BENDIX, R.. A ampliação da cidadania. In: CARDOSO, F.H.; MARTINS, C. E. **Política e sociedades**, vol 1, São Paulo: Companhia Nacional, 1979. p. 389-402.

BERTOLINI, I. **Por dentro da Khan Academy**. Plataforma on.line de aprendizagem. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/salman-khan-faz-palestra-brasil-731189.shtml>> Acesso em: 03 jul. 2013

BID. **BID e movimento Todos pela Educação** firmam parceria para ajudar a melhorar a qualidade da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-02-05/ensino-fundamental-no-brasil,10318.html>> Acesso em: 05 fev. 2013.

BILL, G. **Bill Gates quer melhorar a educação pública na América Latina**. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/bill-gates-quer-melhorar-educacao-publica-na-america-latina-14022013-4.shl>> Acesso em: 14 fev. 2013.

BIOGRAFIA. **Biografia de Schumpeter** por J. Power. Disponível em: <<http://ordemlivre.org/posts/biografia-joseph-alois-schumpeter>> Acesso em: 23 ago. 2014

BITTAR, M.; JUNIOR, A.F. Proletarização de professores. 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, Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 25 jan. 2013

BORGES, P. **A valorização do professor passa pelo piso**, diz Mercadante. Entrevista com Mercadante concedida à Priscila Borges no iG em 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/a-valorizacao-do-professor-comeca-pelo-piso-diz-mercadante/n1597666059948.html>> Acesso em: 12 jun. 2013

BRASIL, Constituição Federal (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 42 de 19 de dezembro de 2003. Altera o Sistema Tributário Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc42.htm> Acesso em: 10 out. 2014

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de março de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em: 20 jun. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 09/2009a. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Homologado **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de maio de 2009, seção 1, p. 41.

Disponível em:

<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866> Acesso em: 12 fev. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2010. Aprecia a indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e remuneração dos Funcionários da educação Básica pública. Homologado **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de julho de 2010, seção 1, p. 7. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content> Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2012a. Implantação da Lei no 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866> Acesso em: 21 fev. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 18/2012b. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei no 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Homologado **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de agosto de 2013, seção 1, p.17.

Disponível

em:<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866> Acesso em: 21 fev. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/ 2005. Altera a Resolução CNE/CP 01/02/2002, acrescentando um parágrafo ao art. 15 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de novembro de 2005. Seção 1, p. 17. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de maio de 2009b, Seção 1, p. 41 e 42. Disponível em:

<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866> Acesso em: 10 fev. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 05/ 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de agosto de 2010, Seção 1, p. 15. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866> Acesso em: 10 fev. 2014

BRASIL. Decreto n.º 3.474 de 19 de maio de 2000. Regulamenta a Lei n.º 9.841, de 5 de outubro de 1999, que institui o Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de maio de 2000.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3474.htm> Acesso em: 10 out. de 2014

BRASIL. Decreto nº 5.685, 25 de janeiro de 2006. Institui o Comitê de regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização – Coremec. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de janeiro de 2006.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5685.htm> Acesso em: 12 ago. 2014

BRASIL. Decreto n.º 6.024, de 05 de setembro de 2007. Regulamenta o tratamento favorecido, diferenciado e simplificado para as microempresas e empresas de pequeno porte nas contratações públicas de bens, serviços e obras, no âmbito da administração pública federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de setembro de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6204.htm> Acesso em: 10 out. 2014

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 15 out. 2012

BRASIL. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.397, 22 de dezembro de 2010, Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, retificado em 23 de dezembro de 2010 Edição extra.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm> Acesso em: 15 ago. 2014

BRASIL. Lei nº 9.394, 22 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 fev. 2013

BRASIL. Lei nº. 9.317 05 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o regime tributário das microempresas e das empresas de pequeno porte, institui o Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de pequeno Porte - SIMPLES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de dezembro de 1996, p. 25. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/Ant2001/lei931796.htm>> Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.683 de 2 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de maio de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm> Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 15 set. 2007

BRASIL. Lei Complementar n.º 123, de 14 de dezembro de 2006b. Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da empresa de Pequeno Porte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2006, republicada em 31 de janeiro de 2009 edição extra. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/LeisComplementares/2006/leicp123.htm>> Acesso em: 20 ago. 2014

BRASIL. Lei Complementar n.º 128, de 19 de dezembro de 2008a. Cria a figura do Microempreendedor individual- EI e modifica partes da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/LeisComplementares/2008/leicp128.htm>> Acesso em: 20 ago. 2014

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 20 jan. 2013

BRASIL. Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de

agosto de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm > Acesso em: 20 maio 2013

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 04 jun. 2013

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações Gerais. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 09 /2014, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre as alterações propostas no Estatuto da Universidade Federal de Goiás. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de janeiro de 2014, seção 1, página 8. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/65151865/dou-secao-1-24-01-2014-pg-8>> Acesso em: 20 nov. 2014

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: relatório anual de avaliação: ano base 2006: exercício 2007. Brasília: MP, 2007a. Disponível em: <www.planejamento.gov.br> Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de Lei. Brasília: MP, 2007b, v.1. Disponível em: <<http://planejamento.org.br> > Acesso em: 04 mar. 2012

BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Ação política para a mudança e a concertação. In: **CARTAS DE CONCERTAÇÃO DO CDES**, Brasília, 13 fev. 2003. Disponível em: <www.cdes.gov.br/ > Acesso em: 22 fev. 2013

BRASIL. Presidência da República. Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **Agenda para novo ciclo de desenvolvimento**. 2. ed. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2011. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/grupo/841/agenda-do-novo-ciclo-de-desenvolvimento.html>> Acesso em: 22 fev. 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL EMPREENDEDOR em números. **Portal Brasil**, 24/01/2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/02/brasil-empendedor-em-numeros> > Acesso em: 20 maio 2013

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

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. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1)

BRESSER- PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **RAE**, São Paulo, v. 50, n.1, p.112-116, jan/mar 2010

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, abr/jun 1992.

CABRERA, B.; JIMÉNEZ JÁEN, M. Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

CALDAS, A. do R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445

CALDEIRINHA, D. Entrevista com coordenadora de projetos Fundação Lemann. In: SAVIANI, R. Plataforma ajuda alunos de escolas do Paraná a aprender matemática. **Portal G1 PR**, em Londrina, 2/7/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2014/07/plataforma-ajuda-alunos-de-escolas-do-parana-aprender-matematica.html>> Acesso em: 05 ago. 2014

CAMARGO, E. A. S. P. de et al. (Orgs.) Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago, 2004.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.15-20

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 8, p.18-21, agosto 1982.

CANDAU, V. M.. (Org.) **A didática em questão**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARTA do Rio de Janeiro. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 51-54

CASTRO, M. H. G. de. **Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. Inteligência empresarial: um novo modelo de gestão para a nova economia. **Produção**, v.10, n.2, p.53-64, maio 2000. Disponível em: <www.scielo.org.br> Acesso em: 22 jun. 2011

CDES. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **Folheto institucional**. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/41/o-que-e-o-cdes.html>> Acesso em: 10 jan. 2013

CDES. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **Enunciados estratégicos para o desenvolvimento**. Brasília: Presidência da República, CDES, 2006. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br>> Acesso em: 15 maio 2012

CÊA, G. S. dos S. (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007a.

CÊA, G. S. dos S. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: _____. (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007b. p. 307-325

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora. In: SADER, E. (Org) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. p. 123-134

CIEGLINSKI, A. Notas do Ideb já podem ser consultadas na internet. **Agência Brasil**, Brasília/DF, 15/08/2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-08-15/notas-do-ideb-ja-podem-ser-consultadas-na-internet>> Acesso em: 10 nov. 2012

COMENTÁRIOS a los Informes Eurydice y OCDE sobre a cuestión docente. Vários autores. **Revista de educación**, n.º 340, p. 19-86, mayo-agosto, 2006. Disponível em: <www.revistaeducacion.educacion.es/.../re340_03.pdf> Acesso em: 12 nov. 2012

CNPq e universidade canadense firmam acordo de apoio a pesquisa científica. Notícia sobre o “Ciências sem Fronteiras”. **Portal Brasil** 19/09/2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/cnpq-e-universidade-canadense-firmam-acordo-de-apoio-a-pesquisa-cientifica>> Acesso em: 10 set. 2014

CNTE. **Diretrizes para a carreira e remuneração**. nº 21, outubro, 2. ed . Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009.

CNTE. **Nota oficial do CNTE** denuncia rebaixamento do índice de reajuste do piso salarial do professor (23/11/2011). Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/9378-em-nota-oficial-cnte-denuncia-rebaixamento-do-indice-de-reajuste-do-piso->>> Acesso em: 10 jan. 2013

CNTE. **Notícia de VI marcha nacional junto com a CUT**. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/noticias/vi-marcha-nacional-pela-educacao-da-cnte-independencia-e-educacao-de-qualidade-e-15a8/>> Acesso em: 15 set. 2012

CNTE. **Na última semana**, o parecer número 18 de 2012 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que trata da hora-atividade... Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12042-acesse-o-parecer-cne-ceb-n-18-12.html>> Acesso em: 10 jun. 2013

CNTE. **Dilemas em torno do piso do magistério continuam.** Disponível em: http://cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13098:os-dilemas-do-piso-do-magisterio-continuam-em-2014&catid=1407:cnte-informa-675-24-de-janeiro-de-2014&Itemid=608 Acesso em: 20 jan. 2014

CONVERSAS com o Gestor – **Educar/Educador 2014:** novos rumos para a excelência na educação. Disponível em: < <http://www.dsop.com.br/escolas/noticias/3161-conversa-com-o-gestor-educar-educador-2014-novos-rumos-para-a-excelencia-na-educacao> > Acesso em: 05 ago. 2014

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; CARVALHO, J. L. F. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, art.1, pp.179-197, mar./abr. 2011. Disponível em: <www.anpad.org.br/rac> Acesso em: 22 jun. 2011

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Linguagem, relações de poder e o mundo do trabalho: a construção discursiva do conceito de empreendedorismo. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 5, p. 995-1.018, set/out 2008. Disponível em: <www.rap.org.br> Acesso em: 22 jun. 2011

COSTA, R. J. Economia do conhecimento está a reformular o conceito de educação. Entrevista concedida por Susan Robertson à Revista **A PAGINA** da educação. Cidade do Porto, Portugal. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/aba=7&cat=176&doc=13267&mid=2>> Acesso em: 10 jan. 2013

CUNHA, C. de. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. In: **Caderno de Educação**, CNTE, n.21, 2009.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.) **Políticas de cidadania y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DE MASI, D. **O ócio criativo:** a criatividade, o empreendedorismo e a inovação. Feira Educar/Educador 2014 - palestra. Disponível em: <<http://www.feiraeducar.com.br/seminar/O-ocio-Criativo-Criatividade-Empreendedorismo-e-Inovacao>> Acesso em: 23 ago. 2014

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DIAS, T.; CARIO, S. **A relação entre Estado e sociedade no século XXI:** a perspectiva paraeconômica como estratégia neodesenvolvimentista. Documento de projeto. Santiago, Chile: ILPES: Nações Unidas: CEPAL, 2014.

DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. **Verbetes**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes> > Acesso em: 11 jun. 2013

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. **Verbetes**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 25 jan. 2013

DIMENSTEIN, G. Enfim uma boa notícia de Alckim. **Folha de São Paulo**, 15/3/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gilbertodimenstein/1231062-enfim-uma-boa-noticia-de-alcmin.shtm>> Acesso em: 17 fev. 2013

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**: ensino de empreendedorismo na educação básica. Disponível em: <<http://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empreendedora/>> Acesso em: 28 jun. 2011

DOMINGOS, R. **Empreendedorismo com educação financeira**. Disponível em: <<http://www.dsop.com.br/blog/empreendedorismo-com-educacao-financeira>> Acesso em: 10 ago. 2014

DSOP Educação Financeira. **Missão, visão, valores**. Disponível em: <<http://www.dsop.com.br/institucional/dsop-educacao-financeira>> Acesso em: 15 ago. 2014

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003a. p. 5-16 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003b. p.17-38 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86)

EDUCAR/EDUCADOR e Bett Brasil 2014. **Feira de educação** e produtos educacionais tecnológicos. Disponível em: <<http://www.feiraeducar.com.br/>> Acesso em: 10 ago. 2014

EMPRESAS nascentes. Start-Up Brasil deve selecionar mais 100 iniciativas em 2014. **Portal Brasil** 21/01/2014. Disponível em: < <http://www.mdic.gov.br> > Acesso em: 10 ago. 2014.

ENDEAVOR. **Instituto Empreender Endeavor**. Disponível em: <<http://www.endeavor.org.br/OLD/endeavor-global>> Acesso em: 15 jun. 2011

ENDEAVOR. **Brasileiro tem visão positiva dos empreendedores**. Disponível em: <<http://www.endeavor.org.br/artigos/estrategia-crescimento/cenarios-e-tendencias/brasileiro-tem-visao-positiva-dos-empreendedores>> Acesso em: 10 ago. 2014

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Texto integral, Trad. Ciro Mioranza. 2ª. ed. Rev. São Paulo: Editora Escala.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Trad. Ernani Rosa. Rev. Tec. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ENTREVISTA com Flávia Goulart. Diretora de Inovação da Fundação Lemann. Disponível em: <<http://www.cbnsalvador.com.br/noticias/single-noticias/noticia/entrevista-com-flavia-goulart/?cHash=8d9312eeeb82c8e9234af5921059aa36>> Acesso em: 10 ago. 2014

ESCOLAS de SP têm educação financeira como disciplina. **Do G1 SP** - G1 Globo.com - 02/07/2012 - Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/07/escolas-de-sp-tem-educacao-financeira-como-disciplina.html>> Acesso em: 02 dez. 2012

ESTRATÉGIA Nacional de educação Financeira. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf> Acesso em: 12 ago. 2014

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abril/junho 1999. Trad. Maria Leticia Galizzi e Paulo Luz Moreira, revisão final Fernando Dolabela.

FILION, L. J. **Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo**, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/roteiro_desenvolver_empreendedorismo_filion.pdf> Acesso em: 20 jul. 2014

FERREIRA, A. B. H. Trabalho. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1º ed. 15ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p. 1.393

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A gestão como gérmen da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 abr. 2013

FISIOCRACIA. Definição do que seja fisiocracia, verbete. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/economia/fisiocracia/>> Acesso em: 05 ago. 2014

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, p.137-167, setembro 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 abr. 2013

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dezembro 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 abr. 2013

FREITAS, H.C.L. de. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007a. p.18-19.

FREITAS, H. C. L. de. Profissionais da educação: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In: GRACIANO, M. (coordenadora). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007b. p. 43-45 (Em Questão, v. 4)

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 2-22, abr/jun 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: _____ (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva do final do século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-48

FRIGOTTO, G. Trabalho. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes> > Acesso em: 11 jun. 2013

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência ANPED**, 2010. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/OS-CIORCUIOS-DA-HIOSTO%CC%81RIA-E-O-BALANC%CC%A7O-DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BRASILEIRA-NA-PRIMEIRA-DE%CC%81CA-DO-SE%CC%81CULO-XXI-.FINLA-REVISTO..pdf> > Acesso em: 02 jun. 2014

FUCHS, A.M.S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. de F. **Guia para normalização de publicações Técnico-Científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FUNDAÇÃO Lemann. **Relatório 2002**. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra_2002.pdf > Acesso em: 10 maio 2013

FUNDAÇÃO Lemann. **Relatório 2011**. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/ra_2011.pdf > Acesso em: 10 maio 2013

FUNDAÇÃO Lemann. **Start-Ed Lab já tem seus participantes selecionados**. Disponível em: <http://fundacaolemann.org.br/novidades/start-ed-lab-ja-tem-seus-participantes-selecionados> > Acesso em: 11 ago. 2014.

GAIGER, L. I. G. A associação econômica dos pobres como via de combates as desigualdades. **Caderno CRH**, Salvador, vol. 22, n. 57, p.563-580, set/dez 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. (Orgs.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 253-264.

GOMES, E. G. M. **Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública**: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais. São Paulo: EAESP/FGV, 2009, 187 p. (Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado de Administração Pública e Governo da EAESP/FGV, Área de Concentração: Transformações do Estado e Políticas Públicas).

Disponível em:

<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/EPPGG/producaoAcademica/tese_EduardoGranha.pdf> Acesso em: 13 maio 2014

GONÇALVES, G.B.B. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para os distúrbios de voz relacionados ao trabalho. In: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 399-428

GOVERNO Federal tem compromisso para desenvolver o empreendedorismo no Brasil...

Portal Brasil, 21/07/2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/02/projeto-aluno-quer-estimular-empreendedorismo>> Acesso em: 13 jul. 2011.

GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4)

GUIMARÃES, S. M. K.; AZAMBUJA, L. R. Empreendedorismo high-tech no Brasil: condicionantes econômicos, políticos e culturais. **Revista Sociedade e Estado**, vol.25, n.1, p. 93-121, jan./abr. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69922010000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 23 jun. 2011

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HAETINGER, M. Conversas com o Gestor- **Educar/Educador 2014**: novos rumos para a excelência na educação. Disponível em: < <http://www.dsop.com.br/escolas/noticias/3161-conversa-com-o-gestor-educar-educador-2014-novos-rumos-para-a-excelencia-na-educacao>> Acesso em: 03 ago. 2014

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HISTÓRICO LEI Geral. Disponível em:

<<http://www.leigeral.com.br/portal/main.jsp?lumPageId=FF8081812658D379012665B59AB31CE5>> Acesso em: 08 ago. 2014

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

INEP. **Prêmio Inovação em Gestão Educacional**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/cidade-do-interior-baiano-reduz-evasao-com-jornada-ampliada?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>

Acesso em: 17 set. 2013

INOVAÇÃO. **Ministro de Assuntos Estratégicos debate empreendedorismo**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/06/ministro-de-assuntos-estrategicos-debate-empendedorismo>> Acesso em: 13 jun. 2014

JIMÉNEZ JÁEN, M. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: _____. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 9ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 13-25

KRENTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p.12-16, jun 1986

LEÃO, R. F. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.19-20

LEITE, E. da S.; MELO, N. M. Uma nova noção de empresário: a naturalização do “empreendedor”. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. 31, p. 35-47, nov. 2008. Disponível em: <www.scielo.org.br> Acesso em: 27 jun. 2011

LIMA, A. B. de. Qualidade na (da) educação: Aproximações e retenções sobre o tema. In: _____. (Org.) **Qualidade da Educação Superior: O Programa Reuni**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.17-48

LIMA, J. C. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p.158-198, set./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.org.br> Acesso em: 20 jun. 2011

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 41).

LOPES, T. Empreendedorismo: lição não apenas para os negócios, e sim para a própria vida. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 24/03/2011, clipping educacional on.line. Disponível em: <http://www.editau.com.br/produtos_clipping.php> Acesso em: 22 jun. 2011

LÓPEZ-RUIZ, O. J. O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Tese (doutorado) 2004. 375p. Disponível em:

<http://cteme.files.wordpress.com/2009/06/lopez-ruiz_2004_o-ethos-dos-executivos-das-transnacionais-e-o-espirito-do-capitalismo_tesedoutifch-unicamp.pdf> Acesso em: 20 ago. 2014.

LUCIO, C. G. Educação: um desafio para o desenvolvimento. **Desafios da Conjuntura**, São Paulo, Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação. v. 1, n. 28, p.10-11, jun, 2010.

Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/observatorio/images/pdfs/dc28_pde.pdf> Acesso em: 23 ago. 2014

MACÊDO, F. M. F. et al. Desenvolvimento de Metodologia para o Ensino de Empreendedorismo em Séries Iniciais. XIII SemeAd. Seminário de Administração, São Paulo/USP, setembro de 2010. **Anais...** Disponível em:

<<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/262.pdf>> Acesso em: 20 set. 2014

MACEDO, J. de. Escola empreendedora. **Revista Educação Pública**. Disponível em:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0077.html>> Acesso em: 30 ago. 2014.

MACHADO, A. L. América Latina e Caribe: Situação Educacional atual e desafios a enfrentar. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 9-14

MAIS EDUCAÇÃO. Escolas contempladas [...] Plano de atendimento 2012 ao Programa

Mais Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3273>> Acesso em: 13 fev. 2013

MARCONI, N. A formação dos salários nos setores público e privado. São Paulo: EAESP/FGV, Tese (doutorado) 191 p. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4640/1200101429.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 out. 2014

MARINI, R. M. O conceito de trabalho produtivo: nota metodológica. **Revista Crítica Marxista**, n.º 34, março, 2012. Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo276oconceito.pdf> Acesso em: 12 set. 2013

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p.43-50, br/jun, 1992.

MARX, K. Prefácio. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos** e outros textos

escolhidos. Tradução de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção “Os Pensadores”.

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos**

econômicos-filosóficos. Trad., apresentação e notas Jesus Ranieri, [4. reimp]. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 79-90.

MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 30ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. vol. 1

MARX, K. ; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: _____. **Manifesto do partido comunista**. Texto integral, trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006. (anexo IV)

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIJASCIC, M. Estado versus mercado: falsas disjuntivas e a natureza dos fenômenos sob um olhar da história. In: _____. (Org.) **Presença do Estado no Brasil**: federação, suas unidades e municipalidades. Brasília: IPEA, 2009.

MAYOR, F. Introdução. In: **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe**: 1987-1997. UNESCO-Santiago, Chile, 1998. p. 5-8

MEIKSINS WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. A. ; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Trad. Rodrigo Rodrigues. CLACSO, 2007. cap. 18. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>> Acesso em: 10 ago. 2012

MEIRA, S. Por uma educação empreendedora. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17/03/2011, clipping educacional on.line. Disponível em: <http://www.editau.com.br/produtos_clipping.php> Acesso em: 25 jun. 2011

MELLO, G. N. de; MAIA, E. M.; BRITTO, V. M. V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: Algumas reflexões e hipóteses de investigação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n.8, p.1-11, agosto 1982.

MENSAGEM Presidencial n.º650. In: **BRASIL**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei. Vol.1, Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2007. Disponível em: <<http://planejamento.org.br>> Acesso em: 04 mar. 2012

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZNE, D. **Relatório Anual 2011**- Fundação Lemann. Disponível em: <www.fundacaolemann.org.br> Acesso em: 10 jul. 2013

MORAIS, L.; SAAD FILHO, A.. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, vol. 31, n.º 4 (124), p. 507-527, outubro-dezembro/2011.

MODERNELL, A. **Zequinha e a porquinha Poupança**: educação financeira. Brasília: Editora Positiva, 2010.

MOREIRA, D. **O que uma startup?** Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/pme/noticias/o-que-e-uma-startup/>> Acesso em: 21 ago. de 2014

MOTTER, P. A situação do magistério no Brasil: Perfil dos professores da educação básica.

In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 29-32

MOVIMENTO Todos pela Educação em nova campanha. 2011 a. Disponível em:

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/>> Acesso: 10 abr. 2013

MOVIMENTO Todos pela Educação em nova campanha. **Ficha técnica**. 2011b. Disponível

em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao/>> Acesso: 10 abr. 2013

NATIVIDADE, D. R. da. Empreendedorismo feminino no Brasil: políticas públicas sob análise. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 43, n.1, p. 231-256, jan/fev 2009. Disponível em: <www.rap.org.br> Acesso em: 19 jun. 2011

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “Trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 33. n. 121, p. 1.237-1.254, out-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 46, 9-10 setembro de 2008. Disponível em:

<www.comperve.ufpr.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

OEI. **Metas educativas 2020**: educação que queremos para a geração dos bicentenários. Tradução para o português por Lélia Almeida e Cláudia B.S. Pereira Pinto. Versão em espanhol. Organização dos Estados Iberoamericanos, 2008. Disponível em:

<www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf> Acesso em: 20 maio 2011

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 91-112.

OLIVEIRA, D. A. **Política e trabalho na escola**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. de; ROSAR, M. F.F. (Orgs.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-37

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVIERA, D. A. (Orgs). **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. p.17-32

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n.2, maio-ago. 2009b. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/1329/showToc> > Acesso em: 15 jul.2014

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs) **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. GESTRADO /FaE/UFMG, 2010. Disponível em: <www.gestrado.org> Acesso em: 10 jan. 2013

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs) **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estado brasileiros. In: _____. (Orgs). **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b. p. 153-190

PACTO pela educação. **Reforma educacional de Goiás é apresentada ao Ministro Aloizio Mercadante**. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3271> > Acesso em: 10 fev. 2013

PAULA, J. A de; CERQUEIRA, H. E. A da G. **Isaac I. Rubin e sua história do pensamento econômico**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2013. (Texto para discussão, 469).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al, 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. Mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: ADORNO, T. et al. **Um mapa da ideologia**. (Org. Slavoj Zizek) trad. Vera Ribeiro, rev. Trad. Cesar Benjamin, 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152

PEDROSO, J. P. P.; MASSUKADO-NAKATANI, M. S.; MUSSI, F. B. A relação entre o jeitinho brasileiro e o perfil empreendedor: possíveis interfaces no contexto da atividade empreendedora no Brasil. **RAM-Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.10, n.4, p.100-113, jul./ago. 2009. Disponível em: <www.scielo.org.br > Acesso em: 15 jun. 2011

PINHO, J. A. G. de; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **RAP** (Rev. da Administração Pública), Rio de Janeiro, FGV, vol. 43 n. 6, p.1343-1368, nov./dez. 2009

PINO, I. et al (Orgs.) Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004.

PINO, I. R. Fórum Nacional em defesa da escola pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:
<<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>> Acesso em: 10 maio 2013

POCHMANN, M. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

POMAR, V. **10 anos de PT no governo e o desafio de uma esquerda socialista de massas**. Entrevista especial com Valter Pomar, em 29 de março de 2013. Disponível em:
<<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/518837-10-anos-de-pt-no-governo-e-uma-esquerda-socialista-de-massas-entrevista-especial-com-valter-pomar>> Acesso em: 08 jun. 2014

PORTAL do empreendedor. **Portal voltado ao Microempreendedor individual** - REDESIM. Disponível em:< <http://www.portaldoempreendedor.gov.br>> Acesso em: 10 ago. 2014

PORTAL ESCOLAS. Site da Educação Financeira DSOP. Disponível em:
<<http://portalescolas.dsop.com.br/>> Acesso em: 14 ago. 2014

PREA GÓMEZ, J. Sistema de avaliação de desempenho docente no Chile: a visão do Colégio de Professores. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 41-50

PRÊMIO Gestão escolar. **Abertas as inscrições para o Prêmio Gestão Escolar 2013**. Fundação Roberto Marinho Disponível em:
<<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811D972EC5011DABBBB64442B1&it emId=8AE19E703AE051B9013D69B60A253AAE>> Acesso em: 23 nov. 2013

PRESS RELEASE Educar/Educador Bett Brasil 2014. **Síntese final do evento**, avaliando a participação dos envolvidos. Disponível em: <<http://www.feiraeducar.com.br/>> Acesso em: 02 ago. 2014

PROFESSOR nota 10. **Prêmio concedido para os melhores professores e gestores das escolas**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>> Acesso em: 10 set. 2014

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 91-108, 1991.

QUINTELLA, M. No rumo certo. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16/06/2011. Disponível em: <http://www.editau.com.br/produtos_clipping.php> Acesso em: 23 jun. 2011

RAIMANN, E.G. O ensino fundamental de nove anos em Goiás: primeiras aproximações. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Universidade Federal de Goiás/ Jataí, v. I, n. 3, Jan/Jul, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/ritref/issue/view/1206>> Acesso em: 21 ago. 2014

RAIMANN, E.G. Projeto Aprender em Goiás: as práticas avaliativas e o desafio do trabalho docente. IV Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, Uberlândia/UFU, 2008. **Anais...** Uberlândia/MG, 2008.

RAIMANN, E. G.; LIMA, A. B. de. (A) Feição do trabalho docente. GT 03 – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste, Corumbá/UFMT, 2012. **Anais ...** Corumbá/ MT, 2012.

RAMOS, M. N.; DEFOURNY, V. Apresentação: Uma agenda inadiável. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 7

RAMOS, E. De qual participação estamos falando? In: GRACIANO, M. (coordenadora). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 56-58 (Em Questão, v. 4)

RIBEIRO, P. M. B. **UNDIME-SP** realiza reunião ordinária dentro do Educar/Educador. Disponível em: < <http://www.feiraeducar.com.br/Press/Undime-SP-realiza-Reuniao-Ordinaria-dentro-do-Educar-Educador-e-Bett-Brasil>> Acesso em: 10 ago. 2014

RIO investe e valoriza professores. **Correio do Brasil**. 2013. Disponível em: <http://correiodobrasil.com.br/educacao/rio-investe-e-valoriza-professores/595680/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=b20130404> Acesso em: 10 abr. 2013

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, D. A. de; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 371-398

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1.133-1.156, out./dez. 2012.

SAAD FILHO, A. **O valor de Marx**: Economia política para o capitalismo contemporâneo. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SAES, D. A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, Campinas, nº 16, ano 2003. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo93artifo1.pdf> Acesso em: 10 ago. 2013

SANTOS, L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145- 1157, set./dez. 2004.

SANTOS, O. J. dos. Organização do processo de trabalho: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, 1989.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.(Orgs). **Capitalismo, trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005a. p.13-24.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. (Orgs) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b. p. 223-274.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 10 set. 2012

SAVANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2013

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal>> Acesso em: 15 maio 2012

SAVIANI, R. Plataforma ajuda alunos de escolas do Paraná a aprender matemática. **Portal G1 PR**, em Londrina, 2/7/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2014/07/plataforma-ajuda-alunos-de-escolas-do-parana-aprender-matematica.html>> Acesso em: 5 ago. 2014

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 489-521, jul/dez 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 12 ago. 2013

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 02 set. 2014

SCHMIDT, S.; BOHNENBERGER, M. C. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **RAC**, Curitiba, vol. 13, n. 3, art. 6, p. 450-467, jul/ago. 2009. Disponível em: <www.anpad.org.br/rac> Acesso em: 12 jun. 2011

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Editado por George Alen e Unwin Ltd. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. Disponível em: <www.ordemlivre.org> Acesso em: 22 ago. 2013

SCHUMPETER, J. A. O fenômeno fundamental do desenvolvimento econômico. In: _____. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juros e o ciclo econômico**. Trad. Maria Silvia Possas. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 43-66

SEABRA, J. **Empreendedorismo se aprende- também na escola!** Disponível em: <<http://www.endeavor.org.br/OLD/coteudo/artigos/empreendedorismo-se-aprende-%e2%80%93-tambem-na-escola>> Acesso em: 10 jun. 2014

SEBRAE -Rio Grande do Norte. **Projeto Despertar**. Disponível em: <www.rn.sebrae.com.br> Acesso em: 21 jun. 2011

SEMINÁRIO discute ganhos da educação financeira nas escolas. **Portal Brasil** 03/05/2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/seminario-discute-ganhos-da-educacao-financeira-nas-escolas> > Acesso em: 13 jun. 2014

SENADO FEDERAL. Informações preparadas pela Advocacia do Senado destinadas a instruir a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, oferecidas ao Supremo Tribunal

Federal. Conforme ofício nº84/2008 – PRESID/ADVOSF. Disponível em:
<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=334073>> Acesso em:
10 abr. 2013

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. Versão preliminar, 2001. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br>> Acesso em: 03 maio 2013

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org) **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização da palavra à política. In: MORAES, M. C. M. de; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, 2003. p. 27-45. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/capitulos/view.download/40.htm>> Acesso em: 21 abr. 2013

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em: 24 maio 2013

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.º 02, p. 427-446, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em: 10 jan. 2012

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização 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. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 25 jan. 2013

SILVA, F. A. G.; BEZERRA, D. M. Empreendedorismo social e a educação popular: há relação teórica? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 120, edição especial, p. 56-63, maio 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/current>> Acesso em: 22 jun. 2011

SILVA, T. P.; RAIMANN, E.G. A escola municipal de Jataí e o desafio na consolidação do Ensino Fundamental de nove anos. In: VII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão: Conhecimento e desenvolvimento sustentável, 22 a 26 outubro, Goiânia: UFG, 2010 **Anais...** Goiânia/GO. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-thaysa-pereira.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2014

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. Novos Estudos - **CEBRAP**, n.85, p. 83-102, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 jun. 2014

SOTELO VALENCIA, A. Trabalho, classe trabalhadora e proletariado: ensaio sobre as contradições e crises do capitalismo contemporâneo. **Revista HISTEDBR** On-line,

Campinas, n.º Especial, p. 3-15, mai. 2009a. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art01_33esp.pdf> Acesso em: 11 dez.2013

SOTELO VALENCIA, A. **A reestruturação do mundo do trabalho**: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho. Trad. Fernando Corrêa Prado. Uberlândia: EDUFU, 2009b.

SOUZA, J. dos S. A “nova” cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In: BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. (Orgs.) **Desafios do trabalho**. Londrina: Práxis, 2003. p. 173-200

SOUZA, J. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.) **A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 56-68. Disponível em: <www.br.boell.org> Acesso em: 20 jan. 2014

SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Trabalho na Educação básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-41

STARD-ED LAB. **Start-Ed Lab já tem seus participantes selecionados**. Disponível em: <<http://fundacaolemann.org.br/novidades/start-ed-lab-ja-tem-seus-participantes-selecionados>> Acesso em: 14 ago. 2014

STEIN, H. Escola Econômica de Chicago. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=qy1J3WBHfpc&pg=PA246&lpg=PA246&dq=pensamento+economico+escola+de+chicago&source=bl&ots=TKIG2l6nrJ&sig=ap0Nm4We9V0v-Yf7DufPsqfmvDM&hl=pt-BR&sa=X&ei=Ot0EVN2wM8PJ8AH9wIHYBA&ved=0CFQQ6AEwCQ#v=onepage&q=pensamento%20economico%20escola%20de%20chicago&f=false>> Acesso em: 03 set. 2014.

TAKAHASHI, F. 10% dos professores no país fazem 'bico'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, segunda-feira, 07/11/2011, Caderno Cotidiano, C3.

TALIS. Relatório da OCDE sobre o trabalho docente no Brasil. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/TALIS-2013-country-note-Brazil.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2014.

TARDIF, M. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In: ANDERSON, G. et. al. **Políticas docentes**: Formación, trabajo y desarrollo profesional. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2013. p. 19-44

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TODOS pela Educação. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>> Acesso em: 21 abr. 2013

TORRECILLA, F. J. M. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América latina e Europa. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da**

profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 21-28

TORRES, M. D. de F. Evolução da administração pública brasileira. In: _____. **Estado, democracia e administração pública no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 139-217

UDESC vai oferecer noções de empreendedorismo e inovação para crianças. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/udesc-vai-oferecer-nocoas-de-empreendedorismo-e-inovacao-para-criancas/>> Acesso em: 20 ago. 2014

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe: 1987-1997.** UNESCO-Santiago, Chile, 1998.

UNESCO. **Decênio de las Naciones Unidas de la educacion con miras al Desarrollo Sostetenible (2005-2014):** Plan de aplicacion internacional, 2006.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Brasília: 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>> Acesso em: 10 out. 2010

UNESCO. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** Versão Preliminar. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/public_inquiry_on_the_education_for_all_global_report_in_brazil_2000_2015/#.U77OptfyM5b> Acesso em: 17 jul. 2014

VIEIRA, J. D. **Mobilização pelo piso salarial** dos educadores obtém conquistas históricas. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publica%C3%A7%C3%B5es/artigos/916-mobilizacao-pelo-piso-salarial-dos-educadores-obtem-conquista-historica>> Acesso em: 02 jun. 2014

VILELLA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/493/504>> Acesso em: 10 maio 2012

VON MISES, L. **Liberalismo:** segundo a tradição clássica. Trad. Haydin Coutinho Pimenta. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises do Brasil, 2010.

ZAMPIER, D. STF diz que lei do piso de professores só vale a partir de 2011. **Agência Brasil.** Disponível em: <<http://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100365123/stf-diz-que-lei-do-piso-de-professores-so-vale-a-partir-de-2011>> Acesso em: 27 fev. 2013

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p.1.125-1.154, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2013

APÊNDICE

MEMORIAL DESCRITIVO ANALÍTICO

Este memorial tem por finalidade elucidar a minha trajetória acadêmica e profissional no intuito de contextualizar a pesquisa sobre o trabalho docente.

Nesse movimento, analiso o caminho percorrido durante a pesquisa apresentando como o estudo da temática contribuiu para que eu pudesse compreender o meu próprio processo de formação e profissionalização e, ao mesmo tempo, tentar superar algumas dificuldades teóricas. Dessa forma, o memorial se propõe a ser descritivo-analítico.

Severino (2002) apresenta a importância do memorial para aquele que o escreve, pois viabiliza um momento de reflexão crítica da trajetória profissional e formativa, em que cada etapa é avaliada e contextualizada histórica e culturalmente. Nesse sentido, àquele que descreve, cabe sinalizar o que foi relevante na sua formação, suas opções teóricas e a repercussão na sua vida profissional.

Assim, para que o leitor compreenda o lugar de onde eu falo, as minhas concepções de trabalho, de educação, de professor, de práticas educativas etc, iniciarei contextualizando o objeto da pesquisa. Na sequência, apresentarei como a escolha da temática e os seus desdobramentos para a profissionalização e a ação empreendedora do trabalho docente não ocorreram por acaso, mas de forma processual, permitindo uma análise crítica da minha trajetória enquanto docente.

A problemática do trabalho docente emergiu ao longo de cinco anos, durante o acompanhamento de alunos e alunas da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional de Jataí, durante o Estágio Supervisionado curricular obrigatório do Curso de Pedagogia nas escolas e centros de educação infantil do município.

Nesse acompanhamento passei a conhecer, em parte, a realidade educacional do município de Jataí e da região do sudoeste goiano, uma vez que passei a morar na cidade em função de assumir o cargo de professora efetiva da UFG, na área de estágio supervisionado em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2006.

A minha trajetória profissional anterior à UFG é relevante, pois foi nesse percurso que iniciei a minha constituição enquanto docente e pesquisadora, fazendo-me no contato com o outro e através do outro.

Trabalhei em uma instituição de ensino superior confessional privada, na cidade de Itumbiara, também em Goiás, durante quase seis anos, entre 2001 e 2006. O ingresso na IES veio mediante convite da diretora acadêmica logo após a minha graduação em Pedagogia, no ano de 2001, na mesma instituição.

Inicialmente, as minhas atividades se desenvolveram na gestão acadêmica no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Posteriormente, já como especialista, assumi também as atividades

docentes junto às licenciaturas de Biologia, Educação Física, Matemática, Pedagogia e Química. Dessa forma, trabalhava 40 horas na IES com contrato na área administrativa, o que para mim, na época, não foi problema, pois a docência era algo que eu queria muito. Assim me submeti às condições de trabalho existentes e durante esse percurso fui buscar a minha qualificação como mestre. Objetivo concretizado quando entrei no mestrado em educação na UFU, em 2002.

O apoio recebido para a qualificação, por parte da IES, foi a liberação de um dia e meio de trabalho. No mais, deveria dar conta das atividades não só docentes, mas, principalmente, administrativas junto ao NAP, pois a IES passava pela maratona de avaliações dos cursos pelo MEC. Assim, todo o trabalho acadêmico, que consistia na compilação e elaboração de documentos dos cursos para a avaliação, deveria receber a colaboração do NAP, o qual contribuía na organização e no acompanhamento da constituição do dossiê dos cursos a serem avaliados.

Os quase cinco anos em que trabalhei na IES contribuíram muito para a minha experiência profissional, porém, ao mesmo tempo, fui explorada como trabalhadora assalariada de ensino superior privado, não somente pela mais-valia, mas pelo assédio moral.

O contexto institucional me levava a desenvolver atitudes empreendedoras, “vestir a camisa da IES”, doar meu tempo e conhecimento à instituição. Essa realidade me levou a entrar em crise, ao adoecimento.

Apesar do trabalho bem sucedido com os alunos de graduação e com os docentes nas atividades decorrentes do NAP, as dificuldades em conviver em um clima organizacional em que permaneciam os parâmetros e princípios do mercado me levaram a procurar outras alternativas, como me inscrever em concurso no serviço público. Assim, desenvolvi um comportamento empreendedor, passei a ser “empreendedora de mim”.

Ao escrever o capítulo primeiro da tese, adentrando nos conceitos sobre o trabalho e as análises de Marx, e daqueles que o utilizam como referencial teórico, fui me aprofundando nos conceitos e percebendo mais claramente o tipo de exploração à qual me submeti, deliberadamente.

Hoje tenho clareza que, como assalariada, era proprietária da minha força de trabalho e do meu conhecimento e os vendi em troca de um salário. Da mesma forma a IES obteve lucro a partir do meu trabalho e de meus colegas mediante a mais-valia. Nessa mesma relação, para me manter empregável e competitiva, investi em meu capital humano, conhecimentos e rede de trabalho, *networking*.

Fruto do ambiente organizacional no qual me encontrava, era “natural” que eu investisse no meu currículo, tornando-o mais competitivo. Mas havia também um outro motivo, queria prestar concurso público numa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

E assim, muito pragmática, tentei unir o útil ao agradável. Ou seja, como a docência, baseada no tripé, ensino, pesquisa e extensão era para mim algo muito importante (e ainda o é, pois tenho paixão por aquilo que faço), não foi difícil, na época, eu ser muito produtiva e empreendedora.

O capítulo terceiro me possibilitou compreender o empreendedorismo e a ação empreendedora para além das aparências, de forma crítica. Sendo assim, hoje, quanto a esse fenômeno, é preciso não se deixar seduzir por esse discurso, como um “canto da sereia”, mas ficar atenta, pois antes o “canto” era sedutor.

Digo isso porque durante o trabalho na IES, o curso de Administração de Empresas era o principal divulgador do empreendedorismo e a cultura empreendedora era disseminada pelos projetos interdisciplinares realizados na instituição, bem como mediante os projetos de extensão dos demais cursos, como Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Ciências Contábeis, Direito, Agronomia e as licenciaturas. Naquela época, todos haviam assimilado o discurso empreendedor como algo necessário, imprescindível e bom (em nenhum momento tinha-se ouvido alguém problematizar a questão).

O ambiente empreendedor na sociedade e nas universidades era favorável e estava em andamento, pois naquela ocasião, Fillion (Escola de Altos Estudos Comerciais de Montreal/Canadá) e Dolabella (UFMG) empenhavam-se na difusão do empreendedorismo e continuam até nossos dias.

Ao finalizar esse memorial, tenho a notícia de que o próprio Fillion, depois de quatorze anos, volta ao Brasil para mais um seminário sobre a temática. Esse seminário se realizou, em novembro, na UFG de Goiânia. Como precedente, houve um outro seminário, este na UFG/Regional de Jataí, em setembro, tendo à frente um representante do Instituto Empreender Endeavor Brasil.

Da mesma forma, a conjuntura, na época, também era favorável para o concurso público, pois naquele momento o Governo Federal investia em sua política de expansão do ensino superior com a interiorização e a consolidação das IFES. Assim, em 2006 ingressei na Universidade Federal de Goiás, em Jataí, na vaga de professor efetivo D.E., para estágio supervisionado em educação infantil e anos iniciais do ensino superior.

Compreender essa conjuntura econômica, política, educacional e social na qual fui me inserindo na universidade desde 2006 e perceber que nela também as condições docentes eram precárias, sendo necessárias muitas lutas para melhorar a qualidade da educação superior, só foi possível com a participação no GPEDE (Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação).

O grupo se caracteriza como um espaço importante na minha formação docente. Nele foi possível problematizar a qualidade da educação tanto do ensino superior quanto da educação básica, mediante os projetos de pesquisa e extensão implementados. Os encontros e as atividades realizadas permitiram que o meu olhar para a educação ficasse mais atento e crítico, mais do que tentava desenvolver até então.

Ainda preciso acrescentar a questão da minha profissionalização, tema discutido no capítulo dois da tese, considerando as condições subjetivas do trabalho docente, a formação inicial de professores.

A construção desse capítulo teve um impacto nas reflexões sobre a minha própria formação acadêmica. Pois a minha graduação ocorreu durante o movimento de lutas entre os educadores e o

Governo Federal em que estava em pauta não apenas a disputa pelo espaço institucional, no qual se deveria dar a formação de professores, se na universidade ou nos institutos superiores de educação, mas as próprias diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, no final da década de 1990.

Somente pude compreender melhor esta realidade, ao escrever o capítulo, descrevendo o movimento de luta dos docentes por sua profissionalização no contexto da reforma da educação, uma disputa entre a profissionalização e a desprofissionalização docente, conforme Shiroma problematizou.

A minha formação no curso de Pedagogia pautou-se mais por uma formação técnica do que para uma efetiva formação crítica, mesmo que alguns professores apresentassem uma perspectiva mais progressista de educação.

Apesar de ao longo do curso, a presença de Saviani, com a proposta da pedagogia crítica social do conteúdos, ter tido grande influência na minha construção identitária como docente, faltou-me uma visão crítica das políticas educacionais, essa foi muito tênue, deixando uma lacuna.

Somente na pós-graduação, como mestranda, foi possível avançar para uma visão mais crítica das políticas educacionais, levando-me a compreender a ideologia nos discursos educacionais presentes na reforma da educação.

Esse exercício desenvolveu-se mediante a opção da análise do discurso para o trabalho de mestrado, em que optei em analisar a educação de jovens e adultos na década de 1990, buscando como referencial teórico-metodológico “*A ordem do discurso*” de Michel Foucault.

Nessa retrospectiva de formação na graduação, pude compreender algumas dificuldades apresentadas devido a uma formação mais técnica do que política. As palavras de Shiroma, analisando a desintelectualização do professor sustentada pela ideologia do gerencialismo, pelo profissionalismo comercializado, ao afirmar “a desintelectualização do professor, modelando um novo perfil de profissional, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado, pois, com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”(2003, p.10), levaram-me a reconhecer a perspectiva tecnicista na qual havia sido formada.

Ao pretender o doutorado, problematizando o trabalho docente, a escolha teórico-metodológica no materialismo histórico dialético para a pesquisa não se deu por acaso, as razões descrevo a seguir.

As leituras e estudos por mim realizados, nessa vertente analítica, já vinham de algum tempo, e fortaleceram-se no ambiente de discussão e de atuação na UFG/Regional Jataí.

Posteriormente, ao iniciar os estudos na PPGED/UFU, para que eu pudesse me apropriar melhor desse referencial de análise, foram fundamentais as disciplinas²⁴³ optativas oferecidas pela

²⁴³ Disciplinas: Trabalho, educação e meio rural; Estado e escola capitalista; Educação e transformação social; Estado, liberalismo e educação.

linha de pesquisa “Trabalho, Sociedade, Educação”, bem como outras²⁴⁴ do programa, as quais contribuíram significativamente para minha formação.

Nesse período de leituras intensas, dentre as obras lidas, uma que me marcou foi “*O continente do labor*” escrita por Antunes (2011). Nela reconheci não apenas a minha história familiar, mas a importância que o trabalho teve na constituição de minha identidade. Algo que até então não me tinha dado conta.

O autor, ao descrever a história do trabalho no continente latino-americano, analisa a presença e a influência que os imigrantes europeus tiveram. Afirma ele:

[...] a Primeira Guerra Mundial possibilitou um avanço significativo no processo de industrialização, o que fez com que um forte fluxo migratório de trabalhadores europeus viesse para este continente [...] em busca de trabalho. [...] os trabalhadores se reuniram em torno das primeiras associações operárias [...]. (ANTUNES, 2011, p. 19).

Meus avós paternos e seus familiares chegaram ao Brasil nesse momento, após a I Guerra Mundial, e se instalaram na região serrana de Bom Despacho (MG). Trabalharam primeiro na terra, como agricultores assalariados, para depois, como operários especializados²⁴⁵, buscarem melhores condições de trabalho em Belo Horizonte (MG).

Como descendente de imigrantes alemães, posso afirmar que a concepção de trabalho teve uma conotação muito forte na minha formação. O valor do trabalho, para minha família, não se constituiu somente enquanto uma forma de ganhar a vida, o trabalho é a própria vida.

Assim, além de crescer num ambiente bilingue, onde o alemão foi a linguagem na qual me constitui durante a minha infância, sendo alfabetizada na Língua Portuguesa, somente aos sete anos em um grupo escolar na cidade de Belo Horizonte (MG), aprendi que o trabalho é imprescindível e que não havia lugar para a preguiça.

Ainda preciso fazer referência à instrução materna, pois nela ocorreu não apenas o reforço da cultura alemã, com suas tradições, mas a própria filosofia idealista alemã e o anticomunismo.

Minha mãe de origem alemã, não se naturalizou; diferentemente de meus avós paternos que pediram a cidadania brasileira. Minha mãe, nascida em uma província²⁴⁶, hoje pertencente à Polônia, foi filha de um trabalhador na área de serviços bancários que, convocado para defender a Alemanha na II Guerra Mundial, morreu em um campo de concentração russo, e de uma trabalhadora na área da saúde bucal que precisou criar duas filhas no clima de pós-guerra onde reinou a carestia e a necessidade de muito trabalho para a reconstrução do país.

²⁴⁴Disciplina de “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Escolares II: fundamentos teórico-práticos da formação docente na perspectiva marxista”.

²⁴⁵Meu avô paterno contribuiu na construção do Grande Hotel de Araxá/MG, com sua mão de obra especializada na área da construção civil.

²⁴⁶A província se localizava em uma região que foi objeto de disputa entre a Alemanha e a Polônia durante a II Guerra Mundial.

Minha mãe, como sobrevivente da guerra, com dez anos, vivenciou com a sua mãe e irmã as atrocidades da guerra e a necessidade de se esconderem da invasão militar russa. Conheceu meu pai aos 17 anos no Brasil quando veio morar com a mãe e a irmã na cidade de Campos/RJ, para trabalharem e buscarem melhores condições de vida. Sua permanência no Brasil foi por poucos anos, retornando para a Alemanha com a família. Posteriormente, sozinha, volta ao Brasil, para se casar com meu pai.

Meu pai, por sua vez, foi um trabalhador especializado na indústria, serviu na aeronáutica e foi um nacionalista que admirava Getúlio Vargas.

Assim, a minha infância se por um lado se desenvolveu em um ambiente cultural riquíssimo, por outro, já na juventude, convivi não apenas com a ditadura civil militar no Brasil, mas com o clima da guerra fria e, em casa, com o reforço ao anticomunismo. É preciso dizer ainda que nunca se falou de política em casa, era um assunto obscuro.

Desta forma, considerando a minha formação sob o idealismo alemão, o anticomunismo²⁴⁷ e o positivismo militar, posso afirmar que foi um desafio instigante me aprofundar na leitura da obra de Marx, buscando compreender não apenas seu método teórico-analítico, mas a própria concepção ontológica do trabalho e seus desdobramentos no modo de produção capitalista.

Diante dessa trajetória, pude perceber que o significado do meu objeto de pesquisa, não se situa apenas no meu contexto profissional, mas vem implícito na minha identidade enquanto trabalhadora, filha de imigrantes alemães.

As reflexões de Saviani sobre a natureza do trabalho e educação são aqui pertinentes. Segundo o autor, para agir sobre a natureza, o homem precisa ser educado, [...] Se os homens não têm sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado (SAVIANI, 2005a, p. 246-247).

Aproximando as reflexões do autor com o meu trabalho docente, penso que o professor para agir sobre seu trabalho também precisa ser educado. E mais, precisa encontrar o significado e o sentido de seu trabalho. Nesse sentido, Basso contribuiu para ampliar a minha reflexão.

Basso (1998), tratando do significado e sentido do trabalho docente, esclarece que no momento em que, para o professor, o significado da sua atividade, a prática docente, e o sentido pessoal que dá a esta prática forem opostos, ou seja, o motivo de suas ações não corresponderem ao significado de sua atividade, este professor estará alienado de seu trabalho.

Nesse momento, portanto, o professor se distanciará de sua atividade vital, o trabalho criativo e transformador, sua essência humana, e passará a viver e a trabalhar apenas para sua sobrevivência; ser professor será um meio de vida. A autora afirma:

²⁴⁷ Caso o leitor se interesse em saber, minha mãe ainda vive, está com 80 anos, porém não sabe que estudo Marx, isso seria uma afronta à ela, Quis poupá-la, pois lhe daria um grande desgosto considerando sua história de vida.

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade prevista socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (BASSO, 1998, p. 27).

Tendo em vista que a formação e trabalho docentes se inserem numa sociedade capitalista, a alienação estará presente de diferentes maneiras e graus. Basso lembra que, além das condições subjetivas, existem as condições objetivas de trabalho que contribuem para a alienação do professor, não permitindo que ele se realize como gênero humano, desenvolvendo suas potencialidades criativas.

Nesse viés, quem educa o educador? Seria possível promover uma educação transformadora no contexto de uma educação liberal?

Como aquela que tem a função social de educar o/a educador/a tenho clareza quanto ao fato de a escola ser um espaço de reprodução dos interesses da sociedade capitalista; mas a literatura²⁴⁸ e a minha experiência também apontam que, apesar da reprodução, há possibilidades de transformação, são contradições que permeiam a educação e o espaço escolar.

Nesse viés, como professora de estágio supervisionado, pude vivenciar os efeitos das políticas educacionais do município/estado e do Governo Federal no cotidiano do trabalho docente, nas escolas municipais e nos centros municipais de educação infantil de Jataí.

Os trabalhos de pesquisa realizados com meus alunos bolsistas e meus/minhas alunos (as) de estágio permitiram evidenciar uma realidade de intensificação e controle do trabalho docente e, ao mesmo tempo, verificar as resistências dos professores frente às determinações legais.

Como pesquisadora, me preocupava em conhecer como, no contexto da implantação e consolidação do ensino fundamental de nove anos, as mudanças pelas quais a comunidade escolar passava impactavam no trabalho docente.

Ou seja, a escola e os professores estavam diante de uma nova gestão, era preciso que os professores ressignificassem seu papel, incorporassem novas práticas, nova organização de trabalho, nova maneira de avaliar. Estariam os professores e gestores compreendendo o que realmente significavam tais mudanças, tanto no âmbito da legislação quanto nas práticas docentes?

Esse contexto imediato me instigou a mais alguns questionamentos. Como essa 'nova gestão' se realizará na escola? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores? Que tipo de auxílio os professores estariam recebendo para atender aos novos desafios? De que modo a gestão municipal envolverá os professores, levando-os a participar, já que são atores políticos, nos processos decisórios no interior da escola? Como estes professores se apropriarão de seu trabalho? Tais questões me instigaram a me aprofundar no tema do trabalho docente.

²⁴⁸Dermeval Saviani, Helena de Freitas, Gaudêncio Frigotto, por exemplo, trabalham nessa perspectiva.

As leituras e reflexões realizadas, ao longo desses quatro anos de trabalho na pesquisa, me levaram a avançar e, assim, ao invés de “ver algumas árvores, levantei os olhos para ver também a floresta”.

Dessa forma, os meus objetivos da pesquisa se ampliaram e passei a problematizar o trabalho e a profissionalização docente no contexto das políticas de valorização do magistério do Governo Federal durante a década de 2000.

Nesse movimento, emergiu o perfil docente voltado para a inovação. Inovação sob o viés empresarial que apontava para a cultura empreendedora. Assim, em um encontro casual com uma das minhas ex-alunas de estágio, esta me alertou para a ação empreendedora dentro da escola. Em seu relato, a profissional, descrevendo seu trabalho na escola, afirmou que desenvolvia um projeto que ensinava as crianças a serem empreendedoras! Ela se mostrava contente por trabalhar na escola, mas meio desanimada com o projeto...

Diante dessa realidade, busquei me apropriar melhor da questão e uma das contribuições iniciais para a educação empreendedora foi a leitura do trabalho desenvolvido pelo GP TESE, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação.

Assim, o trabalho docente implica sua profissionalização que, por sua vez, leva em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, que envolvem ações concretas como o piso salarial, plano de carreira, condições de trabalho com jornadas dignas, além de formação inicial com uma base teórica e prática sólida, e uma formação continuada que atenda à demanda pela necessidade de os profissionais da educação estarem atualizados.

A feição empreendedora do trabalho docente é uma forma de camuflar a precarização das condições objetivas do trabalho, além de contribuir para a cultura do individualismo e competição, isolando os profissionais da educação do coletivo de lutas e reivindicações, em prol de melhores condições de trabalho e formação.

As leituras realizadas me permitiram observar e criticar também a realidade do meu local de trabalho. A cultura da performatividade invadiu o espaço da UFG, levando cada professor a também ser um “empreendedor de si”, ao buscar melhorar o seu currículo Lattes para disputar internamente as bolsas de iniciação científica do CNPq, como PIBID, PIBIC, e outras bolsas como Pró-Licenciatura (PROLICEN), de extensão e, externamente, os melhores editais das agências de fomento etc.

São poucos os que ainda buscam espaços para o trabalho coletivo e trocas, bem como para lutar por uma universidade pública de qualidade. A recente greve docente desvelou a irracionalidade de alguns, a falta de vontade política de muitos para se engajar nas lutas e os poucos que ficaram firmes, denunciando e brigando por melhores condições de trabalho sob as determinações do REUNI.

Por outro lado, como educadora, tenho certeza de que o trabalho de pesquisa realizado me permitiu um salto qualitativo na minha formação. Percebo o movimento realizado como se fosse em

espiral, saindo de um lugar e, de modo ascendente, em mudança, chegando a outro patamar. Ainda em movimento, sou uma educadora em construção, tenho muito a aprender, e apreender!

ANEXO A – TABELA DE VENCIMENTO CNTE

Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica (Redes Estaduais). Referência: maio de 2013

UF	NÍVEL MÉDIO		LICENCIATURA PLENA		CARGA HORÁRIA	% HORA-ATIVIDADE	Cumprimento da Lei 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.567,00	---	2.010,00	---	30H	33%	Cumpre na íntegra
AL	1.187,00	---	2.172,10	---	40H	25%	Não cumpre
AM	---	---	940,57 1.881,14	1.345,01 2.690,02	20H 40H	---	Sem referência de piso e jornada extraclasse
AP	1.172,34	2.344,68	1.470,11	2.940,22	40H	33%	Não cumpre o valor como vencimento
BA	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35	40H	30%	Não cumpre
CE	1.567,00	1.901,10	1.613,56	2.444,92	40H	33%	Cumpre na íntegra
DF	1.820,63	3.337,00	2.314,78	4.226,47	40H	37%	Cumpre na íntegra
ES	510,05	963,13	775,72	1.023,32	25H	33%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
GO	1.460,00		2.197,47	---	40H	33%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
MA	725,50	1.269,63	959,81	1.958,02	20H	20%	Não cumpre
MG		1.178,10		1.386,00	24H	30%	Não cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
MS	1.810,00	2.172,06	2.715,00	3.258,09	40H	25%	Cumpre somente o valor
MT	1.569,19	---	2.353,19	---	30H	33%	Cumpre na íntegra
PA	1.567,00	---	---	---	40H	20%	Cumpre somente o valor
PB	1.175,31	1.440,31	1.345,08	1.679,08	30h	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
PE	1.567,00	---	---	---	40H	33%	Cumpre na íntegra
PI	1.814,98	---	2.152,27	---	40H	30%	Cumpre somente o valor
PR	731,46	---	1.044,94	---	20H	25%	Não cumpre
RJ							
RN	1.175,25	---	1.638,21	---	30H	20%	Não cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RO	1.451,00	1.731,00	1.904,00	2.184,00	40H	33%	Não cumpre o valor como vencimento
RR	1.524,65	2.194,27	2.031,16	2.762,46	25H	33%	Cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RS	488,61	---	903,74	---	20H	20%	Não cumpre
SC	1.567,00	1.955,00	1.581,52	2.217,00	40H	20%	Cumpre somente o valor
SE	1.187,00	1.661,80	1.661,80	2.326,52	40H	37,5%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
SP	1.803,92	---	---	2.088,27	40H	17%	Cumpre somente o valor
TO	1.619,38	1.819,38	2.838,11	3.304,31	40H	33%	Cumpre na íntegra

Fonte: Entidades Filiadas à CNTE.

Notas: (1) Valores referentes ao mês de março de 2013, considerados no início das carreiras de magistério dos profissionais com formação de nível médio (Normal) e graduação em nível superior (Pedagogia e Licenciaturas). (2) O piso nacional do magistério incide no vencimento de carreira do/a professor/a com formação em curso Normal de nível médio. (3) A referência mínima para a jornada extraclasse, prevista na Lei 11.738, é de 33,33%.

ANEXO B – PARECER N.º 09/2012 DO CNE/CEB



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.		
RELATORA: Maria Izabel Azevedo Noronha		
PROCESSO Nº: 23001.000050/2012-24		
PARECER CNE/CEB Nº: 9/2012	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 12/4/2012

I – RELATÓRIO

Apresentação

No uso de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do seu papel de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, o Conselho Nacional de Educação vem se debruçando sobre todas as questões que afetam a situação dos profissionais do setor.

Considerando as transformações que hoje ocorrem na educação nacional, das quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) é também ator, foi nomeada, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) uma Comissão Especial destinada a estudar as diretrizes e normas vigentes, debatê-las e propor adequações ao novo ordenamento legal sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica. Esta comissão é atualmente composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Maria Izabel Azevedo Noronha. À época de sua constituição, era presidida pelo Conselheiro César Callegari, no momento ocupando a função de Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação.

Hoje, em razão da importância da temática que estuda, tal comissão tornou-se uma das Comissões Permanentes da Câmara de Educação Básica. Nesta condição, propomos o presente Parecer que, com base na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), estuda a concepção e implantação da Lei nº 11.738/2008, a partir da apresentação ao Conselho Nacional de Educação de um conjunto de reflexões sobre o tema, das quais parte está contida neste texto.

No contexto deste trabalho, o CNE exarou três importantes Resoluções. Duas delas tratam, respectivamente, das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009) e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e Resolução CNE/CEB nº 5/2010). A terceira define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009, enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial. Esse entendimento tem por objetivo garantir a educação como direito inalienável de todas as crianças, jovens e

adultos, universalizando o acesso e a permanência com efetiva aprendizagem na escola. Caracteriza um grande desafio para a educação brasileira a tão almejada qualidade social da educação (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

O parecer que ora apresentamos não pretende esgotar as questões relacionadas à lei do piso salarial, mas tem um significado especial para os trabalhadores em educação, tendo em vista a afirmação da necessidade de sua valorização profissional e do reconhecimento de seu papel fundamental no processo educativo.

Nossa expectativa é a de que este trabalho possa ser referência e objeto de consulta para os atuais e futuros professores e profissionais do magistério, que precisam de respostas para questões que vem sendo formuladas em seguidas consultas a esta relatora e que poderão ser formuladas em futuras demandas.

Regime de colaboração

O Brasil vive um momento rico de elaboração e implementação de suas políticas educacionais.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em março e abril de 2010 em Brasília, foi um momento ímpar neste processo de elaboração das políticas educacionais. Articulando a participação da sociedade civil organizada, autoridades e gestores educacionais, entidades representativas dos profissionais da Educação e dos estudantes, entidades sindicais e populares e representativas de pais, mães ou responsáveis pelos estudantes, a CONAE deliberou e consolidou, no seu documento final, diretrizes e metas a partir de um tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.

Concretizada por meio de uma ampla mobilização desde as escolas e instituições educacionais, passando por atividades locais e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, a CONAE se constituiu em espaço social de discussão da educação brasileira, definindo caminhos para a construção de um projeto nacional de educação e de uma política de Estado para a Educação, que se concretizará no Plano Nacional de Educação (PNE), ora em tramitação no Congresso Nacional.

Antes da CONAE, realizou-se, em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), igualmente estruturada a partir de atividades locais e regionais, conferências municipais, intermunicipais, estaduais, culminando com a Conferência Nacional. A exemplo da CONAE, a CONEB discutiu, deliberou e consolidou propostas para a estruturação mais igualitária da educação nacional.

Neste contexto, diversas iniciativas legislativas e normativas no âmbito do Estado, bem como iniciativas da sociedade civil organizada, buscam a superação de uma equivocada interpretação que confunde a autonomia administrativa de Estados e Municípios assegurada pelo pacto federativo (base da Constituição Federal) com soberania, fazendo com que os entes federados apliquem ou não determinadas leis e programas federais de acordo com suas conveniências. Assim, estas iniciativas apontam para a concretização do regime de colaboração entre os entes federados, conforme prevêm a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/96 (LDB):

A Constituição Federal dispõe que:

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 241 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a

transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos.

A LDB determina:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

A própria CONAE teve como seu eixo central a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, que se concretiza por meio do regime de colaboração. Da mesma forma, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº 11.494/2007, e a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009 (à qual doravante nos referiremos simplesmente como EC 59, denominação que já foi assimilada pelos profissionais da educação) como medidas estruturantes da Educação Básica, dizem respeito ao regime de colaboração e apontam para o sistema nacional de educação.

Resultado das lutas e mobilizações dos profissionais da educação e outros setores e movimentos sociais, combinadas com a sensibilidade e disposição para o diálogo do Governo Federal, o FUNDEB incorpora a concepção de Educação Básica como processo contínuo e articulado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo todos os níveis e modalidades (abarcando, portanto, todos os entes federados) e assegurando seu financiamento.

A EC 59 permitiu a alocação de mais recursos para a educação, ao extinguir a Desvinculação das Receitas da União (DRU) para o setor; estabelece que o ensino será obrigatório e gratuito para a população de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (medida a ser implementada em todos os sistemas até 2016) e exige que lei federal estabeleça Plano Nacional de Educação com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados.

Também contribui para a concretização do regime de colaboração entre os entes federados a instituição da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), cuja primeira edição está prevista ainda para 2012. O objetivo do exame é ajudar Estados e Municípios na seleção de professores para trabalhar nas redes públicas. O professor interessado participa da prova e, de posse da nota, poderá ser selecionado para trabalhar nas redes de ensino dos Estados e municípios que aderirem à proposta.¹

Ressalte-se que *o advento do FUNDEB possibilitou à União e aos entes federativos, por meio de um regime de colaboração, implementar políticas públicas no sentido de focar a garantia dos direitos almejados pelo art. 206, I e VII, cdombinado com o art. 3º, III, da Carta Magna, bem como de estabelecer o piso do magistério com vistas a valorizar a maior parte dos profissionais da educação em exercício nas unidades escolares.*²

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2/2009) também contém uma série de dispositivos que, ao

¹ Portaria Normativa MEC nº 3, de 2 de março de 2011.

² Parecer CNE/CEB nº 9/2009 - Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

mesmo tempo, pressupõem e articulam medidas de colaboração entre os entes federados em relação à valorização dos profissionais da educação.

É neste contexto que surge a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, sancionada no dia 16 de junho de 2008, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo normas unificadas para o salário base de todos os professores, em todos os entes federados, bem como uma regra única para a composição da jornada de trabalho docente em todo o país.

A Lei nº 11.738/2008

O piso salarial profissional nacional é uma luta histórica dos educadores brasileiros. A primeira referência a um piso salarial nacional data de 1822, registrada em portaria imperial. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Nesses quase dois séculos a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou.

A Lei nº 11.738/2008 é estruturada em poucos artigos, fixando o piso salarial nacional dos professores, afirmando que este piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada.

A definição do que é o piso salarial nacional está contida no § 1º do art. 2º da referida lei, assim redigido:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

Continuando, a mesma lei mais adiante (§ 4º do mesmo art. 2º) trata da composição da jornada de trabalho:

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Logo, quando se afirma que vai se pagar certa quantia por determinado trabalho, há que se explicitar qual é a quantia e qual é o trabalho. O trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula.

Não há sentido e nem possibilidade lógica em se afirmar que será pago determinado valor a um profissional sem que se diga a que se refere este valor.

O que a lei afirmou é que o piso salarial nacional é igual a R\$ 950,00 mensais (valor da época da publicação da lei), pago como vencimento (ou seja, sem que se leve em conta as gratificações e demais verbas acessórias), por uma jornada de até 40 (quarenta) horas semanais (proporcional nos demais casos), sendo que essa jornada deve ser cumprida de modo que, no máximo, 2/3 (dois terços) sejam exercidos em atividades onde há interação com os estudantes.

A despeito da sua funcionalidade e apesar de ter sido aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, a lei foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008. A

ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal.

Os Estados questionaram, na sua ação, o estabelecimento da jornada de no máximo 40 horas semanais de trabalho, a composição da jornada, a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (não se admitindo, computar-se gratificações, bônus e outros adicionais), os prazos para a implementação e a data de vigência da lei. Contestaram, na verdade, a legitimidade da União para legislar sobre tais assuntos, alegando que a fixação do regime de trabalho dos servidores estaduais e municipais, pelo pacto federativo, caberia a essas esferas do Estado e, ao mesmo tempo, argumentaram que os custos gerados pela lei representaria riscos às finanças de Estados e Municípios.

Atendendo parcialmente aos governadores, em 17 de dezembro de 2008, o STF proferiu medida cautelar que suspendeu provisoriamente dois pontos fundamentais da lei: a composição da jornada de trabalho e a vinculação do piso salarial aos vencimentos iniciais das carreiras, passando a ser referência para o pagamento do piso a remuneração e não o vencimento inicial dos profissionais do magistério.

Entretanto, esta ADIN já foi superada por decisão definitiva daquela Corte, em dois julgamentos consecutivos, realizados em 6 e 27 de abril de 2011, que declarou plenamente constitucional a Lei nº 11.738/2008, tanto no que se refere ao piso salarial quanto no que se refere à composição da jornada de trabalho. Com tal decisão, a lei já deveria ter sido aplicada por todos os entes federados, em todos os sistemas de ensino do país, mas não é o que ocorre.

A tabela abaixo, publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 16 de novembro de 2011, mostra a situação de implantação da Lei nº 11.738/2008:

SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAÍS

O que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada Estado

✓ Estados que cumprem a regra

✗ Não cumprem a regra

? Não informado

	PISO SALARIAL A lei estabelece piso de R\$ 1.187 (jornada de 40 horas semanais)	Valor do piso (em R\$)*	JORNADA EXTRACLASSE Professores devem ficar no mínimo 33% da jornada fora da sala de aula**	Fração da carga horária destinada a extraclasse (em %)
AC	✓	1.187	✗	25
AL	✓	1.187	?	-
AM	✓	1.338	?	-
AP	✓	2.171	✓	40
BA	✗	1.106	✗	30
CE	✓	1.187	✗	20
DF	✓	3.400	✓	33
ES	✓	1.540	✗	20
GO	✗	1.006	✓	41,7
MA	?	-	✗	20
MG	✗	616	✗	25
MS	?	-	?	-
MT	✓	1.665	✓	33
PA	✗	1.121	✗	20
PB	✓	1.235	✓	33
PE	✓	1.188	✗	30
PI	✓	1.187	✗	30
PR	✓	1.224	✗	20
RJ	✓	2.195	✓	33
RN	✓	1.187	✗	16,7
RO	✗	950	✓	35
RR	✓	2.239	✗	20
RS	✗	791	✗	20
SC	✓	1.187	✓	45
SE	✓	1.187	✓	37,5
SP	✓	1.894	✗	17
TO	✓	1.239	✗	20 a 22

*Valor ajustado para jornada de 40 horas semanais
Fonte: Secretarias Estaduais de Educação

**Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos etc.

De acordo com a tabela acima:

Sete estados cumprem a lei quanto ao piso salarial e à composição da jornada de trabalho.

Quatro estados não cumprem ambos os dispositivos.

Sete estados cumprem a lei quanto ao piso salarial e não cumprem quanto à composição da jornada de trabalho.

Dois estados cumprem a lei quanto à jornada de trabalho e não cumprem quanto ao piso salarial.

Dois estados cumprem a lei quanto ao piso salarial mas não há informação sobre a jornada de trabalho.

Um cumpre a lei quanto à jornada de trabalho, mas não há informação sobre o piso salarial.

Um estado não forneceu informações sobre ambos os itens.

Tal situação tem ensejado enfrentamentos entre os integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais, seja por meio de ações judiciais, caso dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pará, seja por meio de greves e outros movimentos, que atingiram todos os Estados que ainda não cumprem a lei.

O mais recente destes movimentos, que unificou os profissionais do magistério de todo o país, foi a greve nacional coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e realizada entre os dias 14 e 16 de março.

Em razão desta situação e face a diferentes interpretações e enfoques que a questão vem encontrando entre autoridades e gestores educacionais e os profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, passa a analisar o assunto por meio deste Parecer, sem pretender, evidentemente, esgotá-lo.

Desenvolvimento

Para que possa cumprir plenamente a sua função social, que é a de formar cidadãos e cidadãs plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações de que a sociedade necessita, a escola precisa viver um processo de humanização. Neste sentido, ainda que a escola tenha uma estrutura perfeita, ela não cumprirá o papel que a sociedade dela espera se *o ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas*.³

Este Parecer não tem o objetivo de aprofundar-se nesta questão, mas é necessário compreender a educação em sua especificidade, qual seja, a de formar pessoas e não objetos. É nesta perspectiva que o trabalho do professor precisa ser compreendido e valorizado. Ele é o elemento mais importante do processo educativo. Seu trabalho é determinante para a qualidade da educação e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do país, em todas as suas dimensões. Para que a atuação do professor possa corresponder à importância deste papel social, seu trabalho precisa ser valorizado.

É também nesta perspectiva que devemos considerar a importância da Lei nº 11.738/2008, tanto em termos salariais quanto em relação às condições de trabalho concretizadas na composição da jornada de trabalho que esta lei determina.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é alcançar a universalização do acesso e garantir a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes na escola, assegurando a qualidade em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

No Brasil, o direito à educação está consagrado no art. 6º da Constituição Federal sob o título dos direitos e garantias fundamentais e seus princípios fundamentais estão inscritos nos arts. 205 e 206 da Carta Magna. Diz o texto constitucional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - 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 públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

³ Parecer CNE/CEB nº 9/2009 - Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Ao inscrever a educação como direito universal e subjetivo, o Brasil avançou na direção da garantia de acesso à educação e, nos últimos anos, temos avançado também na questão da qualidade de ensino, mas há ainda um longo caminho a percorrer para que alcancemos a garantia do padrão de qualidade também inscrito entre os princípios constitucionais da educação nacional. Vivemos, contudo, uma época ainda mais favorável para aprofundarmos os avanços em direção a este objetivo. Em seu discurso de posse, a Presidenta Dilma Rousseff foi enfática ao declarar que *somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento.*

A Presidenta da República também se referiu à valorização do magistério como uma das condições para a busca desta qualidade, afirmando que *só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.*

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista ao portal IG, publicada no dia 6 de março de 2012, declarou: *A primeira forma de valorizarmos o professor hoje é cumprir o piso. Eu reconheço que é um reajuste forte e que há dificuldades reais. Agora, nós estamos falando em pouco mais de dois salários mínimos. Se nós quisermos ter professores de qualidade no Brasil, é preciso oferecer salários atraentes. Se não, tudo o mais que estamos falando não vai acontecer a médio prazo. Além disso, há a discussão da jornada, que deve ser um objeto de ampla negociação com os professores e entidades sindicais. A hora-atividade não pode ser tratada como uma questão trabalhista, desassociada de uma dimensão pedagógica.*

Entretanto, como explicitar da melhor maneira o significado do termo valorizar? Como entender, em toda a sua dimensão, a valorização do profissional do magistério, dentro da especificidade e importância de sua profissão?

A especificidade do trabalho educativo

Podemos partir do significado usual do termo “valorização”, como nos é apresentado pelos dicionários. Assim, encontramos no Dicionário Aurélio que valorização é *ato ou efeito de valorizar(-se); ter valor*. O mesmo significado pode ser encontrado no Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, mas também que *é a elevação de preço de uma mercadoria acima do nível que o jogo espontâneo da lei da oferta e procura lhe atribui.*

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre a questão da valorização do trabalho do professor devemos levar em conta que se trata, antes de tudo, de relações de trabalho. Neste sentido, não podemos deixar de lançar mão da teoria marxista do valor, no contexto histórico do desenvolvimento do capitalismo e da existência da sociedade civil organizada em associações e sindicatos, correlacionando-a com o trabalho desenvolvido pelos servidores públicos, entre eles os professores. É preciso ter em conta o caráter diferenciado dos serviços públicos, cujo objetivo é o atendimento ao cidadão e não a produção e comercialização de

mercadorias. Nesta perspectiva, o professor é considerado, nesta análise, como um trabalhador.

Para Karl Marx, somente o trabalho humano produz valor. Por meio do trabalho, o homem domina e supera a natureza, construindo-se, neste processo, como ser histórico e social. Pelo trabalho, produz cultura e gera conhecimentos que serão transmitidos às sucessivas gerações por meio da educação. Outros animais também trabalham, mas apenas para satisfazer necessidades imediatas. O homem é o único ser que, para além de buscar a satisfação de suas necessidades imediatas, projeta o resultado de seu trabalho. Ele define metas e, ao alcançá-las, define novas metas, sempre em busca do supérfluo, ou seja, daquilo que transcende o necessário, inclusive a sua própria natureza. Também é o único ser que constrói e utiliza instrumentos de trabalho que ampliam sua capacidade de realizar trabalhos e produzir resultados. Assim, por meio do trabalho, o homem busca libertar-se de suas limitações naturais e, com isso, construir a sua liberdade.

Por meio de seu trabalho, o homem produz objetos que são úteis para quem os usa, seja para a satisfação de necessidades inerentes à própria sobrevivência, seja para a satisfação de suas necessidades culturais e espirituais ou, ainda, a produção de novos objetos que vão satisfazer novas necessidades. Portanto, cada objeto produzido pelo homem possui, em si, um valor de uso, que é sua própria capacidade de satisfazer necessidades objetivas ou subjetivas do ser humano que o utiliza.

Entretanto, no sistema capitalista, ocorre uma transmutação do produto do trabalho humano, que passa de objeto a mercadoria, ou seja, embora não perca seu valor de uso, ele passa a existir na sociedade como mercadoria, adquirindo um valor de troca, pelo qual será comercializado no mercado, regulando as relações entre os produtores e entre todas as pessoas.

Ocorre que nem todos os homens possuem, no capitalismo, meios para produzir o necessário para a sua subsistência, devendo buscar no mercado a satisfação de suas necessidades. Para tanto, na medida em que as relações sociais são reguladas pela mercadoria, o homem que não detém meios para produzir deve comercializar sua própria força de trabalho, que se torna, assim, também uma mercadoria. Desse modo, o trabalhador deixa de ser detentor de sua própria força de trabalho, cedida ao capitalista em troca de determinada quantia de dinheiro, que o trabalhador utiliza para comprar os produtos que não tem meios para produzir. Nesse contexto, o trabalho, em vez de mediação para a construção da liberdade, torna-se um fim em si mesmo, aprofundando o abismo entre o homem caricaturado, produzido na teia das relações sociais de produção, e o homem histórico, entendido como o homem sujeito.⁴ Assim, a mercadoria é o que move e o que promove as relações sociais, mediante a personificação das coisas e a redução das pessoas a meros instrumentos da produção.⁵

Ao comprar a força de trabalho do trabalhador, o capitalista o faz por um determinado período de tempo, que configura a jornada diária de trabalho. Entretanto, o tempo necessário para que este trabalhador produza a quantidade de mercadorias que corresponde, em valores de mercado, ao suficiente para sua subsistência e de sua família (assegurando a reprodução da força de trabalho, também ela uma mercadoria), não esgota toda a jornada de trabalho contratada pelo empregador. Ele continua trabalhando e produzindo até o final de sua jornada. Este excedente de trabalho gera mercadorias, que contém, em si, uma determinada quantidade de valor. A este valor a mais, que é apropriado pelo capitalista, Marx chamou de “mais-valia”.

⁴ Silva, Antonia Almeida; Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor; A Teoria do Valor Em Marx e a Educação; Vitor Henrique Paro (organizador); Editora Cortez; SP; 2007.

⁵ Rubin, Isaak Illich; A Teoria Marxista do Valor.

Como toda mercadoria, a força de trabalho é unidade de valor de uso e valor de troca. O valor de troca da força de trabalho aparece, necessariamente, na forma mistificada de ‘preço do trabalho’, chamado salário. Tal mistificação decorre do fato de que o salário é pago em troca da realização de uma determinada quantidade de trabalho criador de novo valor em quantidade superior ao custo da força de trabalho. A diferença entre seu custo e o valor por ela produzido, mediante o consumo capitalista do seu valor de uso, constitui a mais-valia.⁶

No sistema capitalista, entretanto, esta relação singular entre os detentores dos meios de produção e o conjunto da sociedade adquire outra dimensão, muito mais ampliada. Somente pelo “valor” das mercadorias, a atividade de trabalho dos produtores independentes separados conduz à unidade produtiva que é chamada economia social, às inter-relações e mútuos condicionamentos do trabalho de membros individuais da sociedade.⁷

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstrairmos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem, também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato.⁸

Assim, analisando mais de perto o que acontece com o valor de uso da força de trabalho, incorporada e posta em ação como parte do capital produtivo, verificamos que o trabalho concreto, vivo, subjacente na força de trabalho desempenha, a um só tempo, nada menos do que três funções: 1) conserva, transferindo-o ao novo valor de uso que produz, a parte do valor dos meios de produção utilizados e consumidos produtivamente (o ‘trabalho abstrato’ indireto, morto, chamado ‘capital constante’); 2) reproduz o próprio valor na parte equivalente do valor do novo produto (capital variável); 3) produz um acréscimo de valor, chamado justamente de mais-valia.⁹

O trabalhador é alienado, despossuído do resultado de seu trabalho, que aparece nas relações sociais como mercadoria, ou seja, pelo seu valor de troca e não pelo seu valor de uso. O trabalho que produz mais-valia é o trabalho abstrato, que resulta da abstração do trabalho concreto de cada indivíduo e adquire a forma de uma organização social da produção, baseada na troca, na produção e na mercantilização do trabalho humano.

No sistema capitalista, tanto a concepção de homem, quanto a de trabalho aparecem minimizadas, descaracterizadas, na medida em que o objetivo do capitalismo é a reprodução do capital, constituindo-se em um sistema econômico e social que dissocia, alija, o ser humano da sua condição de sujeito histórico e social. Evidentemente, isto também interfere na organização e no desenvolvimento do processo educacional.

⁶ Castro, Ramon Peña; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto;

[http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_\(com_pequeno_erro\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_(com_pequeno_erro).pdf)
(consulta em 31/3/2012)

⁷ A Teoria Marxista do Valor; Isaak Illich Rubin

⁸ O Capital: crítica da economia política – Livro I. 3 ed. – São Paulo: Nova Cultural, coleção; Os economistas, 1988-a

⁹ Ramon Peña Castro; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto;

[http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_\(com_pequeno_erro\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_(com_pequeno_erro).pdf)
(consulta em 31/3/2012)

O trabalho do professor, a construção do projeto político-pedagógico e a gestão escolar

Os professores das redes públicas, a exemplo dos demais trabalhadores do setor público, vendem sua força de trabalho para o Estado. Seu trabalho, assim, não está diretamente vinculado à valorização do capital, não representa um investimento capitalista na produção de mercadorias e, portanto, não produz mais-valia. Entretanto, seu trabalho é diretamente afetado pela forma como está organizado o sistema capitalista e é por ele influenciado e tende a ser por ele dirigido. Nos dias atuais, a organização e a gestão do processo educativo, nas escolas, estão permeados pelos métodos gerenciais próprios da empresa privada, capitalista, na qual os trabalhadores são organizados por funções repetitivas e sequenciais, sem que qualquer um deles domine todo o processo produtivo.

Nas escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo. Assim, ele não pode inserir-se plenamente no processo, participando da definição das políticas, com condições de tempo, espaço e estrutura para interagir com seus pares e apropriar-se de seu próprio trabalho para realizar integralmente sua função social, que não é apenas a de transmitir o saber historicamente acumulado, mas, também produzir, novos conhecimentos e formar sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma plena na sociedade.

A educação no setor público, diferentemente de outras áreas da atividade humana, não produz mercadorias – forma pessoas. Ela tem no ser humano seu ponto de partida e seu ponto de chegada, pois embora o processo educativo seja mediado por meios materiais, como as estruturas das escolas, equipamentos, materiais pedagógicos e outros, é na relação humana que ele se realiza. Por isso, para além de qualquer outra melhoria estrutural, embora importante, o foco das ações para aprimorar o processo educativo deve estar no desenvolvimento de políticas que valorizem o trabalho do professor e signifiquem melhor aprendizagem para os estudantes.

O coração do processo educativo, em cada unidade escolar, é seu projeto político-pedagógico. E o professor, como ator principal do processo educativo, é também formulador do projeto político-pedagógico, juntamente com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar, como determinam os arts. 13 e 14 da LDB:

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

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

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

III - zelar pela aprendizagem dos estudantes;

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

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

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

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

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

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

Desta forma, os espaços de trabalho pedagógico coletivo e outros espaços coletivos de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar são fundamentais e devem ser contemplados em sua jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à sua função como profissional da educação.

Como imaginar que um professor possa estar motivado para desenvolver um trabalho de qualidade se sua opinião sequer é considerada nas decisões que se tomam na escola e na gestão do sistema de ensino? Como pode o professor dedicar-se de forma plena ao seu trabalho se recebe salários ainda aviltantes, em que pesem os avanços já conquistados? Com as condições de trabalho extremamente deficientes na imensa maioria das escolas públicas em todo o país? Com salas superlotadas, violência dentro das próprias escolas, autoritarismo, escolas mal planejadas e mal construídas, jornadas de trabalho estafantes?

O que significa, então, valorizar o professor? Em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito a suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo em perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade; formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente do professor; carreira justa e atraente; salários e condições dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais.

Neste sentido, a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico é uma das condições para uma escola com qualidade social¹⁰ e deve se concretizar em cada um dos sistemas de ensino, como parte do esforço que faz o nosso país para universalizar o acesso à educação e para garantir a permanência dos estudantes na escola, assegurando a qualidade em todos os seus níveis e modalidades.

Destaquemos, aqui, a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de estudantes, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho.

Por outro lado, devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino.

Adoecimento profissional e condições de trabalho

Outro aspecto a ser considerado é adoecimento dos professores em razão das condições de trabalho e inadequada composição da jornada, o que acarreta um custo crescente para os sistemas de ensino com a concessão de licenças e com substituições.

O Estudo “Identidade expropriada – retrato do educador brasileiro” realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, mostra que distúrbios vocais, *stress*, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas

¹⁰ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

de afastamentos de cerca 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil. Ao mesmo tempo, de acordo matéria publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, que teve como fonte dados oficiais, somente de janeiro a julho de 2010 foram concedidas na rede estadual de ensino paulista 92 licenças médicas diárias por motivos de saúde, o que representa 19 mil professores ao ano, sobretudo problemas emocionais, e nada indica que este índice tenha se reduzido. A rede conta com cerca de 220 mil professores.

Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), realizada para a CNTE em 1999, a primeira sobre o tema no Brasil, ouviu 52 mil professores, em 1440 escolas nos 27 Estados brasileiros. Naquele momento, os dados revelaram que, em nível nacional, 48% dos educadores sofriam algum tipo de sintoma do *burnout*, que provoca cansaço, esgotamento e falta de motivação.

Outra pesquisa, também desenvolvida pela UnB na Região Centro-Oeste do país e divulgada em 2008, corrobora esses dados, indicando que 15 em cada 100 professores da rede pública básica sofrem da Síndrome de *burnout*. O estudo foi realizado ouvindo 8 mil professores da região e identificou três sintomas mais citados pelos entrevistados: baixa realização profissional, alto grau de esgotamento emocional e distanciamento dos estudantes.

Em abril de 2010, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), entidade ligada ao Governo Federal, publicou a pesquisa “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. Segundo a publicação, corroborando resultados de outras pesquisas:

As duas maiores queixas médicas dos professores que participaram de nosso estudo foram os problemas de voz, anteriormente citados, e os transtornos psicológicos, expressos sob a denominação de estresse, depressão, nervosismo, burn-out e sempre relacionados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa auto-estima, excesso de trabalho.

Em outro trecho, o estudo afirma:

(...) podemos esboçar um quadro sobre as situações que mais causam sofrimento no trabalho de professor: ver-se constrangido (por meio de avaliações ou ameaças explícitas ou veladas) a fazer o que não acha correto; não conseguir fazer o que acha correto (por falta de infraestrutura das escolas, falta de instrumentos pedagógicos, falta de tempo, falta de formação, falta de apoio), ser confrontado com situações com as quais não sabe lidar (violência, extrema pobreza), ser considerado culpado pelas mazelas da educação, sentir-se isolado nos seus problemas, sem apoio de instâncias colegiadas, não ver seu esforço nem seu trabalho reconhecidos, sentir que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente.

Outros estudos, estaduais, regionais ou de âmbito nacional confirmam esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem estes profissionais e as razões mais citadas para esta situação, entre elas a superlotação das salas de aula, barulho, número excessivo de aulas, entre outras.

Um exemplo é o Estado de São Paulo. Pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), realizada em 2010, também aponta como as principais causas do adoecimento dos professores o estresse, as doenças da voz, tendinites, lesões por esforço repetitivo (LER) e bursites. Depois das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da superlotação das salas de aula, a jornada de trabalho excessiva aparece como a terceira causa mais citada pelos professores como razões de sofrimento no trabalho. A pesquisa também constatou que mais de 52% dos professores trabalham entre 31 e 40 horas

por semana e mais 10% trabalham mais de 40 horas semanais. 20% dos entrevistados desenvolvem outra atividade profissional além do magistério.

A título de ilustração, dados do estudo “Um olhar para o interior das escolas primárias” (UNESCO, 2008, Indicadores Mundiais de Educação para Países em Desenvolvimento, Maio de 2008, p. 133) mostra que, na comparação com outros 10 países¹¹, o Brasil é um dos que tem um dos menores tempos médios destinados às atividades extraclasse, cerca de 15% da jornada, no caso de professores que lecionam em apenas uma escola. No caso de professores que lecionam em mais de uma escola esta média cai ainda mais, ficando abaixo dos 10% da jornada semanal de trabalho.

No contexto da lei que trata do piso e da luta pela implantação da jornada ali prevista, conjuntamente com a melhoria das condições gerais de trabalho dos professores, se os governos investirem na valorização docente, deixarão de gastar recursos com licenças médicas e outras consequências do adoecimento dos professores, podendo investir mais na qualidade de ensino, beneficiando, sobretudo, as crianças e jovens usuários da escola pública.

Valorização profissional e qualidade do ensino

Como já vimos, a Constituição Federal assegura que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - 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 públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) discorre em seus arts. 62 e 67 sobre a formação do magistério. O art. 67 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

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

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este 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.

Como vimos, é princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação escolar e, como princípio específico, a necessidade de piso salarial nacional.

Observa-se, então, que a tônica dos dois incisos constitucionais citados acima é a da valorização do magistério, cujos docentes estão incluídos entre os profissionais da Educação Básica.

¹¹ Argentina, Chile, Índia, Malásia, Paraguai, Filipinas, Sri Lanka, Tunísia, Uruguai.

Ressaltamos que o eixo da valorização dos profissionais da educação, como suporte para uma educação de qualidade, é que deu respaldo às diretrizes políticas e legais emanadas pela Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a LDB, o Brasil presenciou, também, a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que definiu como meta de valorização salarial, o seguinte:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social. (BRASIL, 1993, p. 43).

Podemos discordar do conceito de produtividade aplicado à educação, por entendermos que os resultados do processo educativo não são quantificáveis de acordo com este critério, mas se refletem na aprendizagem dos estudantes, com qualidade. Porém, de acordo com o documento acima citado, a implementação de uma política de longo alcance para o magistério era condição precípua para que se atingisse os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Apontava, enquanto política de financiamento, a criação de fundos, programas e projetos, no sentido de promover a equalização social de oportunidades para todas as regiões.

É nesse contexto que foram criados os Fundos – FUNDEF e depois FUNDEB – e se publicou a Lei Federal nº 11.738/2008.

Cabe esclarecer que o Projeto de Lei do piso salarial, que foi aprovado em caráter definitivo, resultou de amplo debate envolvendo a sociedade, os gestores das três esferas de governo e o Congresso Nacional. É fruto, também, de dois Projetos de Lei: um oriundo do Executivo (PL nº 619/2007), em que são coautores o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e outro texto do Senado Federal (PL nº 7.431/2006). Assim, regulamentou-se o piso salarial nacional pela Lei nº 11.738/2008. Portanto, a referida Lei resultou da fusão dos dois Projetos de Lei que tramitaram no Congresso Nacional.

Os conceitos de piso e de profissionais do magistério dispostos no art. 2.º da Lei nº 11.738/2008 possuem abrangência nacional. O seu objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de Educação Básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Esse artigo fixa, também, a composição da jornada de trabalho sobre a qual se aplicará o piso salarial nacional. Três pilares da carreira profissional encontram-se contemplados nesse conceito: salário, formação e jornada. Ao mesmo tempo, é requisito para a existência de uma escola com qualidade social a interrelação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante.¹²

Implementação da Lei nº 11.738/2008

Em relação à constitucionalidade do § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, transcrevemos parte do voto do Ministro Ricardo Lewandowski, quando fala da importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extra-aula:

¹² Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação.

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula.

Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais.

O julgamento ocorreu em 27 de abril de 2011 e, portanto, desde então, cada unidade da federação deveria organizar as jornadas de trabalho docentes de acordo com o disposto no § 4º do art. 2º.

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da Lei do Piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasses, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação.

Assim, de acordo com a legislação, a jornada de trabalho de 40 horas semanais deve ser composta da seguinte forma, independente do tempo de duração de cada aula, definido pelos sistemas de ensino:

Duração total da jornada	Aulas com estudantes	Aulas para atividades extraclasse
40 aulas semanais	26 aulas semanais	14 aulas semanais

Logo, para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de cada carga horária.

Nesse sentido a lei não dá margem a outras interpretações.

Para nossa reflexão, registre-se que para o sociólogo alemão Norbert Elias, o tempo não é um fenômeno natural sobre o qual o homem não tem qualquer domínio, nem um dado *a priori*, sobre o qual o homem elabora juízos, mas um processo simbólico, constituído de forma coletiva pelo homem ao longo de sua existência.¹³ Assim, para Elias, *sob o ponto de vista sociológico, o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências que são sociais; ou melhor, essa outra concepção temporal parte do pressuposto de que o tempo é, por princípio, uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais.*¹⁴

O importante é que todos saibam que a questão do direito dos estudantes, aos quais a LDB assegura 800 (oitocentas) horas anuais lecionadas em 200 (duzentos) dias letivos, não se

¹³ <http://eliasnorbert.blogspot.com.br/2007/04/o-domnio-possvel-do-tempo-aumento-na.html>. (consultado em 9/4/2012).

¹⁴ Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

confunde com os direitos dos professores naquilo que diz respeito às suas jornadas de trabalho.

Aos estudantes, a escola ou o sistema de ensino deve assegurar o total de horas de aulas determinado pela LDB e, para tanto, devem prover a contratação ou redimensionamento das cargas horárias de quantos profissionais sejam necessários para assegurar aos estudantes este direito.

A questão do cumprimento do direito dos estudantes ao total de horas anuais de aulas garantidos pela LDB tem que ser mais bem aprofundada na organização curricular nas escolas e sistemas de ensino. Se consagrarmos que o estudante tem que ter aulas de 60 (sessenta) minutos ininterruptos, e supondo que ele permaneça quatro horas na escola, terá quatro aulas. Mas o estudante tem direito não apenas a uma quantidade de aulas; ele precisa ter acesso a mais componentes curriculares que dialoguem entre si, para propiciar-lhe um conhecimento omnilateral e não fragmentado. Da forma como alguns sistemas executam seus projetos educacionais, resulta em fragmentação, pela equivocada suposição de que um determinado componente curricular possa suprir o conteúdo de outro componente do currículo, que, entretanto, não está contemplado na formação daquele professor.

Se queremos qualidade do ensino, devemos imaginar que este estudante que permanece quatro horas na escola pode ter três aulas de diferentes tempos, de diferentes disciplinas e, após o intervalo, mais duas aulas de tempos diferentes, de outros componentes curriculares. Esses diversos componentes podem e devem se relacionar de forma interdisciplinar e transdisciplinar, conferindo ao processo ensino-aprendizagem dinâmica e movimento. Assim, teremos uma resposta pedagógica para a massacrante rotina de muitos estudantes. À escola e aos sistemas cabe, portanto, fazer com que a rotina escolar não seja estática, assegurando aos estudantes o acesso ao conhecimento de uma forma prazerosa, apreendendo-o e desenvolvendo-o, com qualidade.

Ao professor, por outro lado, é garantida a contratação com base em um determinado número de aulas, independentemente da duração de cada aula para efeito do que assegura ao estudante a LDB. Portanto, cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em:

- atividades de interação com educandos;
- horários de trabalho pedagógico coletivo;
- horários de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Estes três momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos na própria escola e muitos momentos em que trabalhará em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério.

Assim, a hora-aula, compreendida do ponto de vista do direito dos estudantes e a aula, como base da jornada de trabalho do professor, remetem a unidades e conceitos diferentes. A rigor, nem mesmo uma definição temporal é necessária para uma hora-aula. Tome-se, por exemplo, uma tele-aula, na qual o educando tem acesso por meio da internet. Ele, o estudante, irá aproveitá-la nos momentos em que houver essa possibilidade. Poderá levar três horas para assisti-la ou poderá levar cinquenta minutos. O fato é que ele terá esta aula para si.

Não se pode ter, portanto, um procedimento linear em relação a esta questão e sim um olhar dinâmico, a partir do qual o projeto político-pedagógico trabalhe a organização curricular, os tempos e os espaços escolares de forma dinâmica, privilegiando processos inter e transdisciplinares.

De acordo com a Lei nº 11.738/2008, portanto, ao professor deve ser assegurada uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 de cada unidade que compõe essa jornada, ou seja, cada aula, em interação com os estudantes. E, em decorrência,

no mínimo 1/3 destas unidades (aulas) destinadas a atividades extraclasse. Assim, em uma jornada de 40 aulas semanais, independentemente da unidade de tempo que as compõem para os estudantes (50 minutos, 40 minutos) 26 destas aulas serão destinadas a interação com educandos e as demais 14 aulas para atividades extraclasse. Senão, como explicar que alguns sistemas que adotam aulas de 40 ou 50 minutos de duração considerem estes tempos para a jornada do professor, mas considerem a hora (60 minutos) para a duração do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)?

Em relação à atividade do professor na sala de aula, é necessário que se preveja, para cada período de interação com os educandos, um tempo para atividades acessórias daquela de ministrar aulas, que não deve ser confundido com os tempos destinados a outras finalidades.

Este tempo, que deve ser computado naquele destinado ao professor em sala de aula, pode ser utilizado para os deslocamentos do professor, para que organize os estudantes na sala e assegure a ordem e o silêncio necessários, para controle de frequência. Também pode ser utilizado para que o professor possa, eventualmente, amenizar o desgaste provocado pelo uso contínuo da voz e outras providências que não se enquadram na tarefa de “ministrar aula” e, também, nas finalidades dos tempos destinados para estudos, planejamento e avaliação definidos tanto pela LDB quanto pela Lei nº 11.738/2008. Assim, somente podem ser computadas nas horas de atividades com estudantes.

Contudo, assegurando-se, por exemplo, o mínimo de cinquenta minutos para a tarefa de ministrar aulas, obviamente não está vedado o uso de todo o tempo de 60 minutos para esta finalidade. Tudo dependerá da dinâmica que o professor estabelecer com seus estudantes, em cada aula.

Convém assinalar que, em alguns sistemas de ensino, faz-se uma interpretação equivocada da Lei nº 11.738/2008, no que se refere à composição da jornada de trabalho. Esta interpretação, nitidamente, está mais calcada nas análises financeiras do resultado de sua aplicação do que propriamente da análise do texto jurídico normativo e, portanto, utilizando como critério para a composição da jornada de trabalho do professor a duração temporal de uma aula, de acordo com a organização curricular da escola e do sistema de ensino.

A questão foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 8/2004, que respondeu a consulta formulada pelo CEFET/GO sobre o assunto, para efeito de cumprimento do que exige a Lei nº 9.394/96 (LDB). Diz o Parecer formulado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury:

(...) as 800 horas na Educação Básica, os 200 dias e as horas de 60 minutos na carga horária são um direito dos estudantes e é dever dos estabelecimentos cumpri-los rigorosamente. Este cumprimento visa não só equalizar em todo o território nacional este direito dos estudantes, como garantir um mínimo de tempo a fim de assegurar o princípio de padrão de qualidade posto no artigo 206 da Constituição Federal e reposto no Art. 3º da LDB.

Dentro do direito dos estudantes, o projeto pedagógico dos estabelecimentos pode compor as horas-relógio dentro da autonomia escolar estatuidando o tempo da hora-aula. Assim a hora-aula está dentro da hora-relógio que, por sua vez, é o critério do direito do estudante, que é conforme ao ordenamento jurídico.

Por outro lado, diz o Parecer:

O direito dos estudantes é o de ter as horas legalmente apontadas dentro do ordenamento jurídico como o mínimo para assegurar um padrão de qualidade no ensino e um elemento de igualdade no país. Já a hora-aula é o padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do

respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica, para a Educação Profissional e para a Educação Superior.

Responda-se, pois, ao CEFET/GO que não se pode “considerar uma aula de 45 minutos igual a uma hora” que é de 60 minutos.

Vê-se, assim, que independente da organização de cada sistema de ensino, que pode definir a hora-aula em 50 minutos, 45 minutos, 40 minutos ou outra quantidade de tempo, a unidade que mensura uma hora é a hora, em sua definição clássica. Ou seja, se pode ter aulas com a duração diferente da duração de uma hora, mas a hora, quando assim é dito, é a hora mesma, compreendida como um período de 60 minutos. Isto porque a hora legal brasileira se apóia no Tratado de Greenwich pelo qual o meridiano que passa na cidade de Londres foi tomado como meridiano padrão e ponto de partida para o cálculo da longitude terrestre. Como tal, isto possibilitou a divisão da longitude terrestre em 24 divisões imaginárias em forma de fusos geométricos e cujos pontos possuem, em princípio, a mesma hora legal.¹⁵ Também há que ser considerado que os atuais três fusos horários passaram a vigorar a partir da zero hora de 24 de junho de 2008, determinada pela Lei nº 11.662, sancionada em 24 de abril de 2008.

O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhes são consagrados pela LDB.

Assim, não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores com duração da hora-aula em 50 ou 40 minutos, desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus. Poderá, então, haver redes que necessitem de mais professores do que outras para ministrar a mesma disciplina, porque em determinado sistema, licitamente, diga-se de passagem, a lei garante aos docentes uma jornada composta de horas-aula cuja unidade é menor do que a hora; em outros pode ocorrer justamente o contrário.

O raciocínio simplista que se quer emprestar ao brilhante parecer do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tão citado por muitos gestores educacionais, não leva em conta que a hora-aula precisa ter uma unidade de tempo menor do que a hora porque, senão, fatalmente, haveria menos disciplinas lecionadas a cada ano. Este modo de pensar apresenta mais serventia à lógica da diminuição de gastos estatais com educação do que à lógica da promoção de uma educação de qualidade para as classes menos favorecidas, que é quem se utiliza, com maior preponderância, da educação pública em nosso país.

Sobre os professores da Educação Infantil

Importantíssimo que se ressalte que tudo o que aqui se disse sobre a jornada de trabalho docente se aplica também aos professores que lecionam na Educação Infantil, pois estes também são professores da Educação Básica (que se inicia na Educação Infantil e se completa no Ensino Médio).

O art. 208 da Constituição Federal vai assim redigido:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

¹⁵ Parecer CNE/CEB nº 8/2004 (Consulta sobre duração de hora-aula).

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Por força da EC 59, a Educação Básica é obrigatória desde os 4 (quatro) anos de idade. O inciso IV do art. 208 da Constituição Federal afirma que a Educação Infantil integra a Educação Básica. Daí, este nível de ensino é igualmente obrigatório. O § 2º do mesmo artigo diz que o não oferecimento do ensino obrigatório, que também engloba a Educação Infantil, importa em responsabilidade da autoridade competente.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) sobre o assunto assim dispõe:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Complementando o que diz a Constituição Federal, a LDB também afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pelo ente federado, inclusive a Educação Infantil, que, obviamente, integra a Educação Básica.

A mesma LDB estabelece que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim, vê-se que o Município está obrigado a oferecer a Educação Infantil à população que se encontra na faixa etária adequada para tanto.

Qualquer dúvida sobre o assunto se dissipa quando se lê o art. 21 da mesma LDB:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II - Educação Superior.

Os arts. 29 e 30 da mesma LDB também afirmam que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Não há dúvida, então, de que a Educação Infantil integra a Educação Básica e que é obrigatória, importando a sua não oferta em crime de responsabilidade a ser imputado à autoridade responsável. Também não há dúvida, então, de que são docentes aqueles que trabalham com atividades pedagógicas de interação com os educandos, e que portanto as disposições relacionadas à jornada de trabalho também se aplicam a estes servidores públicos.

Quanto aos trabalhadores que laboram em qualquer modalidade de ensino, quem são eles? A LDB também nos responde esta questão, senão, vejamos:

Art. 61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

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; (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

A lei permite, então, ao contrário do que professam muitos, a formação em nível médio como a adequada para o professor que labora na Educação Infantil e mesmo no Ensino Fundamental.

Ora, daí se conclui que não é professor da modalidade da Educação Infantil apenas aquele que é habilitado em nível superior. É, também, aquele que possua habilitação em nível médio, desde que exerça atividades pedagógicas em interação com educandos, exerça a cátedra, ainda que voltada para a Educação Infantil, independentemente do nome que receba o cargo ou o emprego que este professor ocupe.

A composição adequada da jornada de trabalho

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Precisamos considerar, também, que nas condições atuais da escola pública, o professor assume outras funções dentro da escola, que ultrapassam as funções de aprendizagem. A esse propósito, diz o estudo da Fundacentro:

Em todos os lugares, ouvimos que eles são pais/mães, médicos, enfermeiros, psicólogos, padres/pastores, pacificadores, conselheiros, assistentes sociais, além de professores. Segundo eles, isso acontece porque as famílias se ocupam pouco com os filhos e delegam à escola toda responsabilidade de educá-los. A maioria dos professores disse que os estudantes (principalmente os adolescentes) não têm limites, não respeitam o professor e que, para que a aula ocorra, eles precisam ensinar estes

limites exercendo papéis que não são deles. A falta nas escolas de funcionários como coordenadores, enfermeiros, auxiliares também contribui para os múltiplos papéis porque exige que os professores, além de fazer o seu trabalho, tenha que fazer o trabalho dos ausentes.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Ministério da Educação e realizada em 2010, reunindo delegações de todos os segmentos da educação, sendo precedida de um amplo e participativo processo de debates, encontros e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, registrou no Documento Final a importância da Lei nº 11.738/2008 para a qualidade da educação. Diz o texto: *Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo e trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes.* O documento final da CONAE, entretanto, vai além, ao afirmar que *tais medidas devem avançar na perspectiva de uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse (...) atribuindo-se duas vezes o valor do piso salarial, para professores com dedicação exclusiva.*

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola.

Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor.

As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDB sobre a necessidade da jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

A previsão de que, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada docente deve ser destinado às atividades extraclasse, tal como estipulada no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento e consolidação do princípio da valorização do magistério.

Aliás, conforme já foi assinalado, esse direito já estava previsto também no art. 67, inciso V da LDB, embora, aqui, não houvesse uma proporcionalidade definida:

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

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

Observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclasse é para:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo

quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;

Avaliação: correção de provas, redações etc. Não sendo justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos.

Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Tal formação deve ser efetivada por meio de parcerias e convênios entre as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e as universidades públicas e agências públicas de formação de professores. Estas parcerias e convênios são importantes não apenas porque trazem para dentro das escolas as teorias educacionais e as propostas didáticas elaboradas e trabalhadas no interior das universidades, mas, também, porque permitem aos professores das escolas públicas interferir para alterar a própria formação inicial dos docentes nas universidades, expondo e discutindo sua prática cotidiana. Isto possibilitaria avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada. Este tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos.

O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE) é essencial para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos estudantes. Trata-se daquele trabalho que o professor realiza fora da escola, normalmente em sua própria residência, incluindo leituras e atualização; pesquisas sobre temas de sua disciplina e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas.

O professor sempre trabalhou, e muito, em sua própria residência. A composição da jornada de trabalho que considera e remunera este trabalho, reconhece um fato concreto e, com a Lei nº 11.738/2008, melhora o tempo e as condições para que este trabalho seja feito. Registre-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada pela Lei nº 12.551/2011, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, em 15 de dezembro de 2011, que equipara o trabalho realizado no local de trabalho e o realizado na residência do trabalhador, desde que comprovável, inclusive por meios eletrônicos. E o trabalho que o professor realiza em sua casa pode ser facilmente comprovado.

Tem sido constantemente noticiado pelos meios de comunicação a queda do número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério e a crescente evasão de professores da educação pública para outras atividades, em razão dos baixos salários e da desvalorização profissional do magistério.

Em março de 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulgou que, em 2007, havia 2.500.554 profissionais atuando em sala de aula, mas em 2009 este número baixou para 1.977.978 professores.

O Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP/MEC, registra que, de 2005 a 2009, o número de estudantes universitários formados em cursos de formação de docentes para a Educação Básica caiu de 103 mil para 52 mil. O mesmo se repete no caso dos cursos de licenciatura, tendo havido queda no interesse pela carreira: naquele período o número de formados em licenciaturas caiu de 77 mil para 64 mil.

Em 2007, por exemplo, de acordo com o censo, formaram-se nas disciplinas específicas do magistério 70.507 pessoas, 4,5% menos que em 2006. Naquele ano, as maiores quedas, entre as disciplinas obrigatórias da Educação Básica, em relação a 2006, ocorreram em Letras (- 10%), Geografia (- 9%), Química (- 7%) e Filosofia (- 5%). Além disso, de acordo com mesmo censo, 300 mil professores ministram aulas em áreas diferentes daquelas nas quais se formaram.

Esta situação é contraditória com as necessidades da educação brasileira e com as políticas direcionadas à progressiva universalização do ensino no país. É necessário, portanto, combater as causas desta evasão e da pouca motivação dos jovens para o magistério.

Temos a convicção de que, embora a Lei nº 11.738/2008 não resolva, por si, os problemas que se acumulam ao longo de muitas décadas no que se refere à valorização dos profissionais do magistério, a sua implantação contribui, e muito, para que retornem aos quadros da educação pública milhares de professores que se afastaram para exercerem outras profissões mais atraentes do ponto de vista salarial e das condições de trabalho.

O Ministro Cezar Peluso, presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), pronunciou-se sobre a questão da função social do magistério e sua valorização, ao participar em 2008 dos debates durante o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3772, contra a Lei nº 11.301/2006, que estende o benefício da aposentadoria especial aos professores ocupantes de cargos de direção, coordenação e assessoramento pedagógico. Disse o magistrado naquela ocasião que:

(Trata-se) de valorizar uma função importante, como diz o art. 205 (da Constituição Federal), de uma atividade que faz parte da dignidade humana porque é condição necessária para o desenvolvimento das virtualidades da pessoa. Isto é, uma pessoa que não recebe educação, não se desenvolve como pessoa e, portanto, não adquire toda a dignidade a que tem direito, e a educação é, portanto, nesse nível, tão importante, que quem se dedique a ela como professor recebe do ordenamento jurídico um benefício correspondente.

A Resolução CEB/CNE nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, estabelece em seu art. 4º, inciso IV:

Art. 4º (...)

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

Evidentemente, o piso salarial profissional nacional não atinge este objetivo, mas estabelece um novo patamar a partir do qual se pode persegui-lo. Da mesma forma, a destinação de, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse não esgota a questão, posto que diversas entidades representativas dos professores, inclusive sua entidade nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), têm apresentado reivindicações mais ousadas quanto à composição da jornada de trabalho. Entretanto, trata-se de um inegável avanço, que pode trazer de volta para as escolas públicas muitos profissionais

que não suportavam as excessivas jornadas em salas de aula, com grande número de estudantes.

Assim, por tudo o que foi aqui apresentado, de forma sucinta, é forçoso reconhecer que a Lei nº 11.738/2008 é mais uma contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino e, como tal, não pode ser ignorada ou descumprida pelos entes federados. Obviamente, isso exigirá um debate aprofundado sobre o regime de colaboração entre os entes federados, partilhando responsabilidades e recursos econômicos, assumindo a União suas “funções redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Cabe, portanto, a todos os órgãos do estado brasileiro cumpri-la e fazê-la cumprir, sob pena de se tornar letra morta uma lei que é resultado da luta dos professores e da conjugação dos esforços das autoridades educacionais, gestores, profissionais da educação e outros segmentos sociais comprometidos com a qualidade da educação e com os direitos de nossas crianças e jovens a um ensino de qualidade social.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante, que dispõe sobre a implementação da Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Brasília, (DF), 12 de abril de 2012.

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de abril de 2012.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Parecer CNE/CEB nº 9/2009 - Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; Brasília/DF; 2009.

SILVA, Antonia Almeida; Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor; A Teoria do Valor Em Marx e a Educação; Vitor Henrique Paro (organizador); Editora Cortez; SP; 2007.

RUBIN, Issac Ilich. A Teoria Marxista do Valor. São Paulo/SP: Brasiliense, 1980.

CASTRO, Ramon Peña; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto; [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_\(com_pequeno_erro\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_(com_pequeno_erro).pdf) (consulta em 31/03/2012)

MARX, Karl; O Capital: crítica da economia política – Livro I. 3 ed. – São Paulo: Nova Cultural, - coleção; Os economistas, 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; Brasília/DF, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Parecer CNE/CEB nº 8/2004; Consulta sobre duração de hora-aula; Conselho Nacional de Educação; Brasília/DF; 2004.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Dispõe sobre a implementação da Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na Constituição Federal, nas alíneas “e” e “g” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 3º, inciso VII, e art. 67 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.738/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº , homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de / / , resolve:

Art. 1º A Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, deve ser implantada pelos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Parágrafo único As disposições da Lei nº 11.738/2008, se aplicam a todos os profissionais do magistério das redes públicas de ensino, efetivos ou não, independentemente do seu regime de contratação, que lecionem ou atuem no suporte pedagógico à docência em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil.

Art. 2º A aplicação da referida lei compreende, de imediato, o pagamento ao magistério do piso salarial profissional nacional; a limitação de, no máximo, 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho docente para atividades de interação com os educandos, devendo o 1/3 (um terço) restante, no mínimo, destinar-se a atividades extraclasse; e criação ou adequação dos planos de carreira dos profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Art. 3º Os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal deverão promover o reajustamento dos vencimentos dos profissionais do magistério de suas redes de ensino, de modo que estes nunca sejam inferiores ao valor fixado em obediência ao art. 5º, parágrafo único da Lei nº 11.738/2008.

Art. 4º A jornada de trabalho do docente será composta de modo a que, até no máximo 2/3 (dois terços) dela, sejam utilizados em atividades de interação com educandos.

Parágrafo único Para os fins determinados no *caput*, o sistema público de ensino considerará o número total de aulas semanais do docente, independentemente da quantidade de horas ou minutos que a aula possua, de acordo com o Anexo I, que integra a presente resolução, calculando-se os demais casos de forma proporcional ao estabelecido para a jornada de 40 (quarenta) aulas semanais.

Art. 5º A jornada semanal de trabalho do docente será constituída de aulas, que serão exercidas em atividades com educandos, de aulas exercidas no cumprimento de trabalho pedagógico na escola e de aulas exercidas no cumprimento de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente.

Art. 6º As aulas exercidas no cumprimento de trabalho pedagógico coletivo na escola serão destinadas pelo docente ao cumprimento do disposto nos arts. 12, 13 e 14 da Lei nº 9.394/96, de modo que haja plena participação destes na construção do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser entendido como a base fundamental do desenvolvimento do processo educativo.

Parágrafo único Além do disposto no *caput* deste artigo, as aulas destinadas ao trabalho coletivo na escola podem assegurar, ainda:

I - a integração entre os docentes de uma mesma escola ou localidade, a fim de buscar métodos e soluções pedagógicas para os problemas de aprendizagem havidos em determinada comunidade escolar, ou, por opção do docente, observado o projeto político pedagógico da escola, para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que objetivem:

a) a melhoria do desempenho do estudante, que estabeleçam diretrizes e metas a serem alcançadas (recuperação ao final do ano, recuperação paralela e contínua);

b) a ampliação das experiências e vivências socioculturais e regionais dos estudantes, por meio de atividades como cinema, teatro, museus, feiras de ciências, apresentação de trabalhos dos estudantes e outras;

c) os projetos que visem ao retorno dos estudantes à escola, buscando trazer de volta ao ambiente escolar aqueles estudantes que dele se afastaram, pelos mais diversos motivos;

d) a melhoria do relacionamento entre a unidade escolar e os estudantes em liberdade assistida;

e) o desenvolvimento de projetos de relacionamento com a comunidade, de forma a trabalhar os conteúdos definidos no projeto político-pedagógico de escola;

f) o desenvolvimento de projetos sobre temas transversais, gerados durante a elaboração do projeto político-pedagógico.

II - a participação em atividades fomentadas pelas políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, no próprio local de trabalho, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

III - a participação em programas promovidos pelo sistema de ensino, que visem à melhoria das condições de trabalho dos docentes e à erradicação e prevenção da incidência de doenças profissionais;

IV - a participação na implantação e no acompanhamento do planejamento escolar;

V - a participação na formulação, na execução e na avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

VI - a participação em programas de formação docente, no próprio local de trabalho, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; estágios; capacitação em serviço e formação continuada, realizada por meio de convênios com instituições de Educação Superior e agências formadoras reconhecidas pelos sistemas de ensino.

Art. 7º As aulas exercidas no cumprimento do trabalho pedagógico em local de livre escolha são reservadas para que o docente realize leitura e atualização profissional; pesquisa sobre temas relacionados a sua área de conhecimento, disciplina e projetos desenvolvidos na escola; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas.

Art. 8º Como forma de concretizar o regime de colaboração entre os entes federados, conforme os arts. 211 e 241 da Constituição Federal e o art. 8º da LDB, os sistemas de ensino deverão prever mecanismos eficientes e adequados para suprir a carência de docentes nas escolas públicas, preferindo para tanto, a admissão com base nos resultados da Prova Nacional de Concurso de Ingresso na Carreira Docente.

Art. 9º Os sistemas de ensino deverão instituir comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para que esta seja gestora dos planos de carreira, propondo formas de recomposição do poder aquisitivo do profissional da educação e para estudar as condições de trabalho, prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade, além de propor mecanismos adequados à preservação da saúde dos profissionais da educação.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão regulamentar em sua esfera administrativa, nos termos do art. 241 da Constituição Federal, mecanismos de colaboração que visem à remoção

e ao aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência dos profissionais do magistério, e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional.

Art. 11 Os sistemas de ensino regulamentarão por meio de lei de iniciativa do ente federado e em consonância com o parágrafo único do art. 11 da Lei nº 9.394/96 e o art. 23 da Constituição Federal, a recepção de profissionais de outras redes públicas.

§ 1º Os planos de carreira poderão prever a recepção de profissionais do magistério de outros entes federados por permuta ou cessão temporária, havendo interesse das partes e coincidência de cargos.

§ 2º Ainda poderão prever a recepção no caso de mudança de residência do profissional e existência de vagas, na forma de regulamentação específica de cada rede de ensino, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos sistemas, como forma de propiciar ao profissional da educação sua vivência com outras realidades laborais, como uma das formas de aprimoramento profissional.

Art. 12 Os sistemas de ensino devem tomar imediatamente todas as providências cabíveis, inclusive em interlocução com os profissionais da educação, para o cumprimento da Lei nº 11.738/2008.

Art. 13º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

ANEXO I

Aulas Semanais	Atividades com Estudantes	Atividades Extra-Classe
40	26	14
39	26	13
38	25	13
37	24	13
36	24	12
35	23	12
34	22	12
33	22	11
32	21	11
31	20	11
30	20	10
29	19	10
28	18	10
27	18	9
26	17	9
25	16	9
24	16	8
23	15	8
22	14	8
21	14	7
20	13	7
19	12	7
18	12	6
17	11	6
16	10	6
15	10	5
14	9	5
13	8	5
12	8	4

ANEXO C – PARECER N.º 18/2012 DO CNE/CEB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.		
RELATORA: Maria Izabel Azevedo Noronha		
PROCESSO Nº: 23001.000050/2012-24		
PARECER CNE/CEB Nº: 18/2012	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 2/10/2012

I – RELATÓRIO

Apresentação

No uso de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do seu papel de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, o Conselho Nacional de Educação vem se debruçando sobre todas as questões que afetam a situação dos profissionais do setor.

Considerando as transformações que hoje ocorrem na educação nacional, das quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) é também ator, foi nomeada, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) uma Comissão Especial destinada a estudar as diretrizes e normas vigentes, debatê-las e propor adequações ao novo ordenamento legal sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica. Esta comissão é composta pelos conselheiros Raimundo Moacir Mendes Feitosa, presidente, Maria Izabel Azevedo Noronha, relatora, e Luiz Roberto Alves, membro.

Hoje, em razão da importância da temática que estuda, tal comissão tornou-se uma das comissões permanentes da Câmara de Educação Básica. Nesta condição, propomos o presente Parecer que, com base na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), estuda a concepção e implantação da Lei nº 11.738/2008, a partir da apresentação ao Conselho Nacional de Educação de um conjunto de reflexões sobre o tema, das quais parte está contida neste texto. Ressalte-se que, antes que se tornasse parecer, o texto base deste trabalho ficou disponível para consultas por 30 dias no site do Conselho Nacional de Educação.

No contexto deste trabalho, o CNE exarou três importantes Resoluções. Duas delas tratam, respectivamente, das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009) e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e Resolução CNE/CEB nº 5/2010). A terceira define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.)

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009, enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial. Esse entendimento tem por objetivo garantir a educação como direito inalienável de todas as crianças, jovens e adultos, universalizando o acesso e a permanência com efetiva aprendizagem na escola. Caracteriza um grande desafio para a educação brasileira a tão almejada qualidade social da educação (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

O parecer que ora apresentamos não pretende esgotar as questões relacionadas à lei do piso salarial, mas tem um significado especial para os trabalhadores em educação, tendo em vista a afirmação da necessidade de sua valorização profissional e do reconhecimento de seu papel fundamental no processo educativo.

Nossa expectativa é a de que este trabalho possa ser referência e objeto de consulta para os atuais e futuros professores e profissionais do magistério, que precisam de respostas para questões que vem sendo formuladas em seguidas consultas a esta relatora e que poderão ser formuladas em futuras demandas.

Submetido ao debate e escrutínio da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, foi o presente Parecer aprovado pela unanimidade dos Conselheiros e, posteriormente, remetido no prazo legal ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação para homologação. Entretanto, o Parecer e a Resolução dele decorrente receberam, num primeiro momento, propostas por escrito de alterações da parte da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, também, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Frente a essas manifestações, realizou-se no dia 8 de agosto de 2012, no auditório Cecília Meireles, na sede do Conselho Nacional de Educação, em Brasília, reunião da Câmara de Educação Básica com a presença, além dos Conselheiros, de mais 30 pessoas, de oito estados, na qual foram apresentadas as propostas da CNTE e do CONSED, já conhecidas, e, verbalmente, as proposições da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), tendo sido entregue ao CNE, na ocasião, documento contendo essas propostas.

Como encaminhamento, ficou definida a realização, em 21 de agosto de 2012, em Brasília, de uma reunião de entendimento, com a presença de representantes do CNE, da CNTE, do CONSED, da UNDIME e, também, do MEC, na qual se analisariam e se debateriam as propostas apresentadas. Nessa reunião, compareceram as citadas entidades e processou-se o debate e incorporação das propostas de alteração contidas no texto do Parecer, revisado por esta relatora. A delegação do CONSED, por meio de sua presidente, Maria Nilene Badeca da Costa, leu um documento que já havia sido analisado anteriormente. Na sequência, esta relatora declarou haver realizado mudanças no texto que iam ao encontro das propostas apresentadas pelo CONSED. Ao mesmo tempo, a presidente da UNDIME, Cleuza Repulho, também presente, declarou que sua entidade sentia-se totalmente contemplada pelas alterações propostas pela relatora deste Parecer.

Frente a isto, a delegação do CONSED refletiu acerca das considerações feitas, propondo que o documento a ser examinado e votado em ocasião oportuna pelo Conselho Nacional de Educação se limitasse ao Parecer e não contivesse uma Resolução. Para além das alterações já propostas no texto, a comissão propôs, também, que a tabela anexa, contendo a composição das horas da jornada de trabalho, de acordo com a Lei nº 11.738/2008, fosse incorporada ao texto do Parecer, o que foi aceito por todos. Registre-se que todo esse processo foi mediado pelo conselheiro e presidente da CEB e da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Ao final do encontro, ficou definida uma nova reunião de entendimento para fechar o texto final do Parecer, com a presença de representantes da CNTE, do CONSED, da

UNDIME e do MEC. A comissão prontificou-se a encaminhar nova versão do Parecer para análise de todos os envolvidos.

Nova reunião realizou-se em 25 de setembro de 2012, com a presença de representantes da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), da CNTE, do CONSED, da UNDIME e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, conforme lista de presença anexada ao processo. Feita a leitura do Parecer, verificou-se que o texto, com a incorporação das contribuições advindas da reunião realizada em 21 de agosto de 2012, estava de acordo com as alterações propostas por todas as entidades presentes.

Este Parecer expressa o riquíssimo debate ocorrido que, a partir das diferenças iniciais e pontuais, gerou um consenso em torno da aplicabilidade da composição da jornada de trabalho dos professores, prevista na Lei nº 11.738/2008.

Regime de colaboração

O Brasil vive um momento rico de elaboração e implementação de suas políticas educacionais.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em março e abril de 2010 em Brasília, foi um momento ímpar neste processo de elaboração das políticas educacionais. Articulando a participação da sociedade civil organizada, autoridades e gestores educacionais, entidades representativas dos profissionais da Educação e dos estudantes, entidades sindicais e populares e representativas de pais, mães ou responsáveis pelos estudantes, a CONAE deliberou e consolidou, no seu documento final, diretrizes e metas a partir de um tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.

Concretizada por meio de uma ampla mobilização desde as escolas e instituições educacionais, passando por atividades locais e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, a CONAE se constituiu em espaço social de discussão da educação brasileira, definindo caminhos para a construção de um projeto nacional de educação e de uma política de Estado para a Educação, que se concretizará no Plano Nacional de Educação (PNE), ora em tramitação no Congresso Nacional.

Antes da CONAE, realizou-se, em 2008, a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), igualmente estruturada a partir de atividades locais e regionais, conferências municipais, intermunicipais, estaduais, culminando com a Conferência Nacional. A exemplo da CONAE, a CONEB discutiu, deliberou e consolidou propostas para a estruturação mais igualitária da educação nacional.

Neste contexto, diversas iniciativas legislativas e normativas no âmbito do Estado, bem como iniciativas da sociedade civil organizada, buscam a garantia da autonomia administrativa de Estados e Municípios, reafirmando o pacto federativo, base da Constituição Federal. Assim, estas iniciativas apontam para a concretização do regime de colaboração entre os entes federados, conforme preveem a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/96 (LDB):

A Constituição Federal dispõe que:

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 241 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a

transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos.

A LDB determina:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

A própria CONAE teve como seu eixo central a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, que se concretiza por meio do regime de colaboração. Da mesma forma, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº 11.494/2007, e a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009 (à qual doravante nos referiremos simplesmente como EC 59, denominação que já foi assimilada pelos profissionais da educação) como medidas estruturantes da Educação Básica, dizem respeito ao regime de colaboração e apontam para o sistema nacional de educação.

Resultado das lutas e mobilizações dos profissionais da educação e outros setores e movimentos sociais, combinadas com a sensibilidade e disposição para o diálogo do Governo Federal, o FUNDEB incorpora a concepção de Educação Básica como processo contínuo e articulado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo todos os níveis e modalidades (abarcando, portanto, todos os entes federados) e assegurando seu financiamento.

A EC 59 permitiu a alocação de mais recursos para a educação, ao extinguir a Desvinculação das Receitas da União (DRU) para o setor; estabelece que o ensino será obrigatório e gratuito para a população de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (medida a ser implementada em todos os sistemas até 2016) e exige que lei federal estabeleça o Sistema Nacional de Educação com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados.

Também contribui para a concretização do regime de colaboração entre os entes federados a instituição da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), por adesão. O objetivo do exame é ajudar Estados e Municípios na seleção de professores para trabalhar nas redes públicas. O professor interessado participa da prova e, de posse da nota, poderá ser selecionado para trabalhar nas redes de ensino dos Estados e municípios que aderirem à proposta.¹

Ressalte-se que *o advento do FUNDEB possibilitou à União e aos entes federativos, por meio de um regime de colaboração, implementar políticas públicas no sentido de focar a garantia dos direitos almejados pelo art. 206, I e VII, combinado com o art. 3º, III, da Carta Magna, bem como de estabelecer o piso do magistério com vistas a valorizar a maior parte dos profissionais da educação em exercício nas unidades escolares.*²

¹ Portaria Normativa MEC nº 3, de 2 de março de 2011.

² Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2/2009) também contém uma série de dispositivos que, ao mesmo tempo, pressupõem e articulam medidas de colaboração entre os entes federados em relação à valorização dos profissionais da educação.

Estas medidas devem prever, por exemplo, conforme possibilita o art. 241 da Constituição Federal, já explicitado na Res. CNE/CEB nº 2/2009, em seu art. 4º, inciso XIII e art. 5º, inciso XXII, a remoção e o aproveitamento dos professores quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes ou sistemas de destino, sem prejuízo para os direitos dos servidores do respectivo quadro funcional.

Da mesma forma, como dispõem o parágrafo único do art. 11 da Lei nº 9.394/96 e o art. 23 da Constituição Federal, os entes federados, por legislação própria, poderão prever a recepção de profissionais do magistério de outros entes federados por permuta ou cessão temporária, havendo interesse das partes e coincidência de cargos, no caso de mudança de residência do profissional e existência de vagas, na forma de regulamentação específica de cada rede ou sistema de ensino, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos sistemas, como forma de propiciar ao profissional da educação sua vivência com outras realidades laborais, como uma das formas de aprimoramento profissional.

Medidas como as que nos referimos nos parágrafos anteriores, são absolutamente factíveis e possibilitam, sem grandes dificuldades, salvo a formulação de convênios e elaboração de leis locais, além de suprir a carência de professores, a oxigenação dos sistemas de ensino pela troca de experiências e metodologias que poderá haver. É um mecanismo muito rico que, acreditamos, pode ser experimentado com ótimos resultados.

É preciso ter em conta, como este Conselho Nacional de Educação já expressou no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública), que todas as medidas relacionadas à contratação e regime de trabalho de professores e demais servidores públicos, devem obrigatoriamente responder ao princípio da legalidade, inscrito no art. 37, *caput*, da Constituição Federal:

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e eficiência e, também, ao seguinte:
(...)

A principal diretriz que passa ao administrador o comando contido no *caput* do art. 37 é a de que, ao contrário do que acontece com os particulares, a administração pública não é livre para tratar dos seus interesses, porque há rígidos princípios que ela é obrigada a seguir.

O principal destes princípios é o da legalidade que, em poucas palavras, é o princípio que afirma que a Administração, quando deseja qualquer ação ou omissão, só pode concretizar sua vontade se há lei que, expressamente, comande a ação ou omissão desejada. Este princípio, igualmente, vale quando o assunto que a administração resolve abordar são os servidores públicos.

Se a administração deseja servidores públicos, deve haver lei que expresse esta necessidade. Se quiser pagar servidores públicos, majorar-lhe os vencimentos, acrescentar gratificações, estruturar uma carreira, haverá de existir lei que comande todos estes desejos.

Lei, no *stricto sensu*, é a norma que passa pelo processo de discussão no Poder Legislativo, independentemente da origem do projeto de lei (que pode ter origem no Poder

Executivo, no Legislativo ou no Judiciário, além daqueles projetos de lei que têm origem com a iniciativa popular).

O único instrumento legislativo que pode criar, modificar ou extinguir direitos é a lei.

Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e afins são também normas, cuja função é diferente da lei. Enquanto a lei diz o direito, as demais normas regulamentam o direito dito pela lei, sem, no entanto, modificar, extinguir ou criar direitos.

Assim, viu-se que é a lei no seu sentido estrito, que comanda a administração pública.

É também verdade que a lei é um ente normativo que não está desvinculado de um sistema legal estruturado. Esta estruturação cria hierarquia entre as normas.

Há determinado período do ano em que as redes e os sistemas oficiais de ensino sofrem, porque há o entendimento de que não se podem admitir professores nos anos eleitorais durante o período de três meses que antecedem o pleito eleitoral e até a posse dos eleitos, nos termos do art. 73, V da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.

Ocorre que, no caso, há dois comandos que se contradizem. Um, o constitucional, que afirma que a educação é imprescindível. O outro, o legal, que apregoa a impossibilidade de admissão de funcionários, portanto, professores, no período anterior às eleições, bem como alterações na carreira dos profissionais da educação que impliquem em alterações salariais. Na hierarquia estabelecida no nosso sistema legal, o maior comando é o comando constitucional; assim, fica consignada uma base jurídica para os casos em que haja necessidade inadiável de admissão de professores e medidas correlatas, ainda que em período que se enquadre naquele descrito no inciso V, art. 73, da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, e nas disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000).

Ressalvo, no entanto, que os dispositivos legais e constitucionais elencados não permitem que sejam majorados vencimentos de servidores públicos no período que vai dos três meses anteriores ao pleito eleitoral até a posse dos eleitos porque, para esta situação, não há resguardo constitucional que possa ser invocado para atenuar os efeitos da Lei nº 9.504/97 e Lei Complementar nº 101/2000.

É no contexto da busca da valorização profissional do magistério e do aprimoramento da qualidade da educação que surge a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, estabelecendo normas unificadas para o salário base de todos os professores, em todos os entes federados, bem como uma regra única para a composição da jornada de trabalho docente em todo o país.

A Lei nº 11.738/2008

O piso salarial profissional nacional é uma luta histórica dos educadores brasileiros. A primeira referência a um piso salarial nacional data de 1822, registrada em portaria imperial. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Nesses quase dois séculos a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou.

A Lei nº 11.738/2008 é estruturada em poucos artigos, fixando o piso salarial nacional dos professores, afirmando que este piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada.

A definição do que é o piso salarial nacional está contida no § 1º do art. 2º da referida lei, assim redigido:

Art. 2º (...)

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

Continuando, a mesma lei mais adiante (§ 4º do mesmo art. 2º) trata da composição da jornada de trabalho:

Art. 2º (...)

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Logo, quando se afirma que vai se pagar certa quantia por determinado trabalho, há que se explicitar qual é a quantia e qual é o trabalho. O trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula.

Não há sentido e nem possibilidade lógica em se afirmar que será pago determinado valor a um profissional sem que se diga a que se refere este valor.

O que a lei afirmou é que o piso salarial nacional é igual a R\$ 950,00 mensais (valor da época da publicação da lei), pago como vencimento (ou seja, sem que se leve em conta as gratificações e demais verbas acessórias), por uma jornada de até 40 (quarenta) horas semanais (proporcional nos demais casos), sendo que essa jornada deve ser cumprida de modo que, no máximo, 2/3 (dois terços) sejam exercidos em atividades onde há interação com os estudantes. A lei também definiu que este valor dever ser atualizado anualmente *utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Atualmente, aplicando-se esta metodologia, o valor do piso salarial profissional nacional é de R\$ 1.451,00.

Apesar de sua funcionalidade e de ter sido aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, a lei foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008. A ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal.

Os Estados questionaram, na sua ação, o estabelecimento da jornada de no máximo 40 horas semanais de trabalho, a composição da jornada, a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (não se admitindo, computar-se gratificações, bônus e outros adicionais), os prazos para a implementação e a data de vigência da lei. Contestaram, na verdade, a legitimidade da União para legislar sobre tais assuntos, alegando que a fixação do regime de trabalho dos servidores estaduais e municipais, pelo pacto federativo, caberia a essas esferas do Estado e, ao mesmo tempo, argumentaram que os custos gerados pela lei representaria riscos às finanças de Estados e Municípios.

Atendendo parcialmente aos governadores, em 17 de dezembro de 2008, o STF proferiu medida cautelar que suspendeu provisoriamente dois pontos fundamentais da lei: a composição da jornada de trabalho e a vinculação do piso salarial aos vencimentos iniciais das carreiras, passando a ser referência para o pagamento do piso a remuneração e não o vencimento inicial dos profissionais do magistério.

Entretanto, esta ADIN já foi superada por decisão definitiva daquela Corte, em dois julgamentos consecutivos, realizados em 6 e 27 de abril de 2011. No primeiro julgamento, a decisão dos juízes foi unânime pela constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008, no que se refere ao piso salarial. No segundo julgamento, a decisão apresentou um resultado de cinco votos a cinco para a composição da jornada de trabalho. Considerando o que diz o art. 97 da Constituição Federal, ou seja, que “somente pelo voto da maioria absoluta de seus membros ou dos membros do respectivo órgão especial poderão os tribunais declarar a inconstitucionalidade de lei ou ato normativo do Poder Público”, ficou decidido pelo STF que a Lei nº 11.738/2008 é integralmente constitucional e deve ser aplicada por todos os entes federados.

A situação de não aplicação da lei tem ensejado enfrentamentos entre os integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais, seja pelo valor do piso salarial, seja pela composição da jornada de trabalho.

O mais recente destes movimentos, que unificou os profissionais do magistério de todo o país, foi a greve nacional coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e realizada entre os dias 14 e 16 de março.

Em razão desta situação e em face de diferentes interpretações e enfoques que a questão vem encontrando entre autoridades e gestores educacionais e os profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, passa a analisar o assunto por meio deste Parecer, sem pretender, evidentemente, esgotá-lo.

Desenvolvimento

Para que possa cumprir plenamente a sua função social, que é a de formar cidadãos e cidadãs plenamente conscientes da realidade em que vivem e em condições de contribuir para a realização das transformações de que a sociedade necessita, a escola precisa viver um processo de humanização. Neste sentido, ainda que a escola tenha uma estrutura perfeita, ela *não* cumprirá o papel que a sociedade dela espera se o *ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas*.³

Este Parecer não tem o objetivo de aprofundar-se nesta questão, mas é necessário compreender a educação em sua especificidade, qual seja, a de formar pessoas e não objetos. É nesta perspectiva que o trabalho do professor precisa ser compreendido e valorizado. Ele é o elemento mais importante do processo educativo. Seu trabalho é determinante para a qualidade da educação e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do país, em todas as suas dimensões. Para que a atuação do professor possa corresponder à importância deste papel social, seu trabalho precisa ser valorizado.

É também nesta perspectiva que devemos considerar a importância da Lei nº 11.738/2008, tanto em termos salariais quanto em relação às condições de trabalho concretizadas na composição da jornada de trabalho que esta lei determina.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é alcançar a universalização do acesso e garantir a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes na escola, assegurando a qualidade em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

³ Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

No Brasil, o direito à educação está consagrado no art. 6º da Constituição Federal e seus princípios fundamentais estão inscritos nos arts. 205 e 206 da Carta Magna. Diz o texto constitucional:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - 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 públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Ao inscrever a educação como direito universal e subjetivo, o Brasil avançou na direção da garantia de acesso à educação e, nos últimos anos, tem avançado também na questão da qualidade de ensino, mas há ainda um longo caminho a percorrer para que alcancemos a garantia do padrão de qualidade também inscrito entre os princípios constitucionais da educação nacional. Vivemos, contudo, uma época ainda mais favorável para aprofundarmos os avanços em direção a este objetivo. Em seu discurso de posse, a Presidente Dilma Rousseff foi enfática ao declarar que *somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento.*

A Presidente da República também se referiu à valorização do magistério como uma das condições para a busca desta qualidade, afirmando que *só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.*

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista ao portal IG, publicada no dia 6 de março de 2012, declarou: *A primeira forma de valorizarmos o professor hoje é cumprir o piso. Eu reconheço que é um reajuste forte e que há dificuldades reais. Agora, nós estamos falando em pouco mais de dois salários mínimos. Se nós quisermos ter professores de qualidade no Brasil, é preciso oferecer salários atraentes. Se não, tudo o mais que estamos falando não vai acontecer a médio prazo. Além disso, há a discussão da jornada, que deve ser um objeto de ampla negociação com os professores e entidades sindicais. A hora-atividade não pode ser tratada como uma questão trabalhista, desassociada de uma dimensão pedagógica.*

Entretanto, como explicitar da melhor maneira o significado do termo valorizar? Como entender, em toda a sua dimensão, a valorização do profissional do magistério, dentro da especificidade e importância de sua profissão?

A especificidade do trabalho educativo

Podemos partir do significado usual do termo “valorização”, como nos é apresentado pelos dicionários. Assim, encontramos no Dicionário Aurélio que valorização *é ato ou efeito de valorizar (-se); ter valor*. O mesmo significado pode ser encontrado no Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, mas também que *é a elevação de preço de uma mercadoria acima do nível que o jogo espontâneo da lei da oferta e procura lhe atribui*.

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre a questão da valorização do trabalho do professor devemos levar em conta que se trata, antes de tudo, de relações de trabalho. Neste sentido, não podemos deixar de lançar mão da teoria marxista do valor, no contexto histórico do desenvolvimento do capitalismo e da existência da sociedade civil organizada em associações e sindicatos, correlacionando-a com o trabalho desenvolvido pelos servidores públicos, entre eles os professores. É preciso ter em conta o caráter diferenciado dos serviços públicos, cujo objetivo é o atendimento ao cidadão e não a produção e comercialização de mercadorias. Nesta perspectiva, o professor é considerado, nesta análise, como um trabalhador.

Para Karl Marx, somente o trabalho humano produz valor. Por intermédio do trabalho, o homem domina e supera a natureza, construindo-se, neste processo, como ser histórico e social. Pelo trabalho, produz cultura e gera conhecimentos que serão transmitidos às sucessivas gerações por meio da educação. Outros animais também trabalham, mas apenas para satisfazer necessidades imediatas. O homem é o único ser que, para além de buscar a satisfação de suas necessidades imediatas, projeta o resultado de seu trabalho. Ele define metas e, ao alcançá-las, define novas metas, sempre em busca do supérfluo, ou seja, daquilo que transcende o necessário, inclusive a sua própria natureza. Também é o único ser que constrói e utiliza instrumentos de trabalho que ampliam sua capacidade de realizar trabalhos e produzir resultados. Assim, pelo trabalho, o homem busca libertar-se de suas limitações naturais e, com isso, construir a sua liberdade.

Por meio de seu trabalho, o homem produz objetos que são úteis para quem os usa, seja para a satisfação de necessidades inerentes à própria sobrevivência, seja para a satisfação de suas necessidades culturais e espirituais ou, ainda, a produção de novos objetos que vão satisfazer novas necessidades. Portanto, cada objeto produzido pelo homem possui, em si, um valor de uso, que é sua própria capacidade de satisfazer necessidades objetivas ou subjetivas do ser humano que o utiliza.

Entretanto, no sistema capitalista, ocorre uma transmutação do produto do trabalho humano, que passa de objeto a mercadoria, ou seja, embora não perca seu valor de uso, ele

passa a existir na sociedade como mercadoria, adquirindo um valor de troca, pelo qual será comercializado no mercado, regulando as relações entre os produtores e entre todas as pessoas.

Ocorre que nem todos os homens possuem, no capitalismo, meios para produzir o necessário para a sua subsistência, devendo buscar no mercado a satisfação de suas necessidades. Para tanto, na medida em que as relações sociais são reguladas pela mercadoria, o homem que não detém meios para produzir deve comercializar sua própria força de trabalho, que se torna, assim, também uma mercadoria. Desse modo, o trabalhador deixa de ser detentor de sua própria força de trabalho, cedida ao capitalista em troca de determinada quantia de dinheiro, que o trabalhador utiliza para comprar os produtos que não tem meios para produzir. Nesse contexto, o trabalho, em vez de mediação para a construção da liberdade, torna-se um fim em si mesmo, aprofundando o abismo entre o homem caricaturado produzido na teia das relações sociais de produção, e o homem histórico, entendido como o homem sujeito.⁴ Assim, a mercadoria é o que move e o que promove as relações sociais, mediante a personificação das coisas e a redução das pessoas a meros instrumentos da produção.⁵

Ao comprar a força de trabalho do trabalhador, o capitalista o faz por um determinado período de tempo, que configura a jornada diária de trabalho. Entretanto, o tempo necessário para que este trabalhador produza a quantidade de mercadorias que corresponde, em valores de mercado, ao suficiente para sua subsistência e de sua família (assegurando a reprodução da força de trabalho, também ela uma mercadoria), não esgota toda a jornada de trabalho contratada pelo empregador. Ele continua trabalhando e produzindo até o final de sua jornada. Este excedente de trabalho gera mercadorias, que contém, em si, uma determinada quantidade de valor. A este valor a mais, que é apropriado pelo capitalista, Marx chamou de “mais-valia”.

Como toda mercadoria, a força de trabalho é unidade de valor de uso e valor de troca. O valor de troca da força de trabalho aparece, necessariamente, na forma mistificada de “preço do trabalho”, chamado salário. Tal mistificação decorre do fato de que o salário é pago em troca da realização de uma determinada quantidade de trabalho criador de novo valor em quantidade superior ao custo da força de trabalho. A diferença entre seu custo e o valor por ela produzido, mediante o consumo capitalista do seu valor de uso, constitui a mais-valia.⁶

No sistema capitalista, entretanto, esta relação singular entre os detentores dos meios de produção e o conjunto da sociedade adquire outra dimensão, muito mais ampliada. Somente pelo “valor” das mercadorias, a atividade de trabalho dos produtores independentes separados conduz à unidade produtiva que é chamada economia social, as inter-relações e mútuos condicionamentos do trabalho de membros individuais da sociedade.⁷

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstrairmos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagam. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do

⁴ Silva, Antonia Almeida; Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor; A Teoria do Valor Em Marx e a Educação; Vitor Henrique Paro (organizador); Editora Cortez; SP; 2007.

⁵ Rubin, Isaak Illich; A Teoria Marxista do Valor.

⁶ Castro, Ramon Peña; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto; [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto ts \(com pequeno erro\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/TrabalhoAbstrato%20e%20Trabalho%20Concreto%20ts%20(com%20pequeno%20erro).pdf) (consulta em 31/3/2012)

⁷ A Teoria Marxista do Valor; Isaak Illich Rubin

fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem, também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato.⁸

Assim, analisando mais de perto o que acontece com o valor de uso da força de trabalho, incorporada e posta em ação como parte do capital produtivo, verificamos que o trabalho concreto, vivo, subjacente na força de trabalho desempenha, a um só tempo, nada menos do que três funções: 1) conserva, transferindo-o ao novo valor de uso que produz a parte do valor dos meios de produção utilizados e consumidos produtivamente (o “trabalho abstrato” indireto, morto, chamado “capital constante”); 2) reproduz o próprio valor na parte equivalente do valor do novo produto (capital variável); 3) produz um acréscimo de valor, chamado justamente de mais-valia.⁹

O trabalhador é alienado, despossuído do resultado de seu trabalho, que aparece nas relações sociais como mercadoria, ou seja, pelo seu valor de troca e não pelo seu valor de uso. O trabalho que produz mais-valia é o trabalho abstrato, que resulta da abstração do trabalho concreto de cada indivíduo e adquire a forma de uma organização social da produção, baseada na troca, na produção e na mercantilização do trabalho humano.

No sistema capitalista, tanto a concepção de homem, quanto a de trabalho aparecem minimizadas, descaracterizadas, na medida em que o objetivo do capitalismo é a reprodução do capital, constituindo-se em um sistema econômico e social que dissocia, alija o ser humano da sua condição de sujeito histórico e social. Evidentemente, isto também interfere na organização e no desenvolvimento do processo educacional.

O trabalho do professor, a construção do projeto político-pedagógico e a gestão escolar

Os professores das redes públicas, a exemplo dos demais trabalhadores do setor público, vendem sua força de trabalho para o Estado. Seu trabalho, assim, não está diretamente vinculado à valorização do capital, não representa um investimento capitalista na produção de mercadorias e, portanto, não produz mais-valia. Entretanto, seu trabalho é diretamente afetado pela forma como está organizado o sistema capitalista e é por ele influenciado e tende a ser por ele dirigido. Nos dias atuais, a organização e a gestão do processo educativo, nas escolas, estão permeados pelos métodos gerenciais próprios da empresa privada, capitalista, na qual os trabalhadores são organizados por funções repetitivas e sequenciais, sem que qualquer um deles domine todo o processo produtivo.

Nas escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo. Assim, ele não pode inserir-se plenamente no processo, participando da definição das políticas, com condições de tempo, espaço e estrutura para interagir com seus pares e apropriar-se de seu próprio trabalho para realizar integralmente sua função social, que não é apenas a de transmitir o saber

⁸ O Capital: crítica da economia política – Livro I. 3 ed. – São Paulo: Nova Cultural, coleção; Os economistas, 1988-a

⁹ Ramon Peña Castro; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto; [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto ts \(com pequeno erro\). pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho%20Abstrato%20e%20Trabalho%20Concreto%20ts%20(com%20pequeno%20erro).pdf) (consulta em 31/3/2012)

historicamente acumulado, mas, também produzir novos conhecimentos e formar sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma plena na sociedade.

A educação no setor público, diferentemente de outras áreas da atividade humana, não produz mercadorias – forma pessoas. Ela tem no ser humano seu ponto de partida e seu ponto de chegada, pois embora o processo educativo seja mediado por meios materiais, como as estruturas das escolas, equipamentos, materiais pedagógicos e outros, é na relação humana que ele se realiza. Por isso, para além de qualquer outra melhoria estrutural, embora importante, o foco das ações para aprimorar o processo educativo deve estar no desenvolvimento de políticas que valorizem o trabalho do professor e signifiquem melhor aprendizagem para os estudantes.

O coração do processo educativo, em cada unidade escolar, é seu projeto político-pedagógico. E o professor, como ator principal do processo educativo, é também formulador do projeto político-pedagógico, juntamente com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar, como determinam os arts. 13 e 14 da LDB:

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

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

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

III - zelar pela aprendizagem dos estudantes;

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

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

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

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

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

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

Desta forma, os espaços de trabalho pedagógico coletivo e outros espaços coletivos de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar são fundamentais e devem ser contemplados em sua jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à sua função como profissional da educação.

Como imaginar que um professor possa estar motivado para desenvolver um trabalho de qualidade se sua opinião sequer é considerada nas decisões que se tomam na escola e na gestão do sistema de ensino? Como pode o professor dedicar-se de forma plena ao seu trabalho se recebe salários ainda aviltantes, em que pesem os avanços já conquistados? Com as condições de trabalho extremamente deficientes na imensa maioria das escolas públicas em todo o país? Com salas superlotadas, violência dentro das próprias escolas, autoritarismo, escolas mal planejadas e mal construídas, jornadas de trabalho estafantes?

O que significa, então, valorizar o professor? Em primeiro lugar, estabelecer com ele uma relação de respeito a suas necessidades como profissional e como cidadão, sempre tendo como perspectiva a qualidade do ensino. Isto passa pela sua formação inicial, com qualidade;

formação continuada no local de trabalho como política estruturante de Estado para a formação permanente do professor; carreira justa e atraente; salários dignos; condições de trabalho; participação efetiva na gestão do projeto político-pedagógico de sua unidade escolar e na definição das políticas educacionais.

Neste sentido, a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico é uma das condições para uma escola com qualidade social¹⁰ e deve se concretizar em cada um dos sistemas de ensino, como parte do esforço que faz o nosso país para universalizar o acesso à educação e para garantir a permanência dos estudantes na escola, assegurando a qualidade em todos os seus níveis e modalidades.

Destaquemos, aqui, a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de estudantes, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho.

Por outro lado, devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino.

Adoecimento profissional e condições de trabalho

Outro aspecto a ser considerado é adoecimento dos professores em razão das condições de trabalho e inadequada composição da jornada, o que acarreta um custo crescente para os sistemas de ensino com a concessão de licenças e com substituições.

O estudo “Identidade expropriada – retrato do educador brasileiro” realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, mostra que distúrbios vocais, *stress*, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas de afastamentos de cerca 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil. Ao mesmo tempo, de acordo matéria publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, que teve como fonte dados oficiais, somente de janeiro a julho de 2010 foram concedidas na rede estadual de ensino paulista 92 licenças médicas diárias por motivos de saúde, o que representa 19 mil professores ao ano, sobretudo por problemas emocionais, e nada indica que este índice tenha se reduzido. A rede conta com cerca de 220 mil professores.

Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), realizada para a CNTE em 1999, a primeira sobre o tema no Brasil, ouviu 52 mil professores, em 1440 escolas nos 27 Estados brasileiros. Naquele momento, os dados revelaram que, em nível nacional, 48% dos

¹⁰ Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

educadores sofriam algum tipo de sintoma do *burnout*, que provoca cansaço, esgotamento e falta de motivação.

Outra pesquisa, também desenvolvida pela UnB na Região Centro-Oeste do país e divulgada em 2008, corrobora esses dados, indicando que 15 em cada 100 professores da rede pública básica sofrem da Síndrome de *burnout*. O estudo foi realizado ouvindo oito mil professores da região e identificou três sintomas mais citados pelos entrevistados: baixa realização profissional, alto grau de esgotamento emocional e distanciamento dos estudantes.

Em abril de 2010, a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), entidade ligada ao Governo Federal, publicou a pesquisa “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. Segundo a publicação, corroborando resultados de outras pesquisas:

As duas maiores queixas médicas dos professores que participaram de nosso estudo foram os problemas de voz, anteriormente citados, e os transtornos psicológicos, expressos sob a denominação de estresse, depressão, nervosismo, burnout e sempre relacionados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa auto-estima, excesso de trabalho.

Em outro trecho, o estudo afirma:

(...) podemos esboçar um quadro sobre as situações que mais causam sofrimento no trabalho de professor: ver-se constrangido (por meio de avaliações ou ameaças explícitas ou veladas) a fazer o que não acha correto; não conseguir fazer o que acha correto (por falta de infraestrutura das escolas, falta de instrumentos pedagógicos, falta de tempo, falta de formação, falta de apoio), ser confrontado com situações com as quais não sabe lidar (violência, extrema pobreza), ser considerado culpado pelas mazelas da educação, sentir-se isolado nos seus problemas, sem apoio de instâncias colegiadas, não ver seu esforço nem seu trabalho reconhecidos, sentir que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente.

Outros estudos estaduais, regionais ou de âmbito nacional confirmam esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem estes profissionais e as razões mais citadas para esta situação, entre elas a superlotação das salas de aula, barulho, número excessivo de aulas, entre outras.

Um exemplo é o Estado de São Paulo. Pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP/DIEESE), realizada em 2010, também aponta como as principais causas do adoecimento dos professores o estresse, as doenças da voz, tendinites, lesões por esforço repetitivo (LER) e bursites. Depois das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da superlotação das salas de aula, a jornada de trabalho excessiva aparece como a terceira causa mais citada pelos professores como razões de sofrimento no trabalho. A pesquisa também constatou que mais de 52% dos professores trabalham entre 31 e 40 horas por semana e mais de 10% trabalham mais de 40 horas semanais. Vinte por cento dos entrevistados desenvolvem outra atividade profissional além do magistério.

Para que tais questões possam ser debatidas e resolvidas, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, prevê que sejam constituídas no âmbito das redes e sistemas de ensino:

(...) comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

A título de ilustração, dados do estudo “Um olhar para o interior das escolas primárias” (UNESCO, 2008, Indicadores Mundiais de Educação para Países em Desenvolvimento, maio de 2008, p. 133) mostra que, na comparação com outros 10 países¹¹, o Brasil é um dos que tem um dos menores tempos médios destinados às atividades extraclasse, cerca de 15% da jornada, no caso de professores que lecionam em apenas uma escola. No caso de professores que lecionam em mais de uma escola esta média cai ainda mais, ficando abaixo dos 10% da jornada semanal de trabalho.

No contexto da lei que trata do piso e da luta pela implantação da jornada ali prevista, conjuntamente com a melhoria das condições gerais de trabalho dos professores, se os governos investirem na valorização docente, deixarão de gastar recursos com licenças médicas e outras consequências do adoecimento dos professores, podendo investir mais na qualidade de ensino, beneficiando, sobretudo, as crianças e jovens usuários da escola pública.

Valorização profissional e qualidade do ensino

Como já vimos, a Constituição Federal assegura que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - 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 públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53/2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) discorre em seus arts. 62 e 67 sobre a formação do magistério. O art. 67 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

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

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este 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.

¹¹ Argentina, Chile, Índia, Malásia, Paraguai, Filipinas, Sri Lanka, Tunísia, Uruguai.

Como visto, é princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação escolar e, como princípio específico, a necessidade de piso salarial nacional.

Observa-se, então, que a tônica dos dois incisos constitucionais citados acima é a da valorização do magistério, cujos docentes estão incluídos entre os profissionais da Educação Básica.

Ressaltamos que o eixo da valorização dos profissionais da educação, como suporte para uma educação de qualidade, é que deu respaldo às diretrizes políticas e legais emanadas pela Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a LDB, o Brasil presenciou, também, a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que definiu como meta de valorização salarial, o seguinte:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social. (BRASIL, 1993, p. 43).

Podemos discordar do conceito de produtividade aplicado à educação, por entendermos que os resultados do processo educativo não são quantificáveis de acordo com este critério, mas se refletem na aprendizagem dos estudantes, com qualidade. Porém, de acordo com o documento acima citado, a implementação de uma política de longo alcance para o magistério era condição precípua para que se atingisse os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Apontava, enquanto política de financiamento, a criação de fundos, programas e projetos, no sentido de promover a equalização social de oportunidades para todas as regiões.

É nesse contexto que foram criados os Fundos – FUNDEF e depois FUNDEB – e se publicou a Lei Federal nº 11.738/2008.

Cabe esclarecer que o Projeto de Lei do piso salarial, que foi aprovado em caráter definitivo, resultou de amplo debate envolvendo a sociedade, os gestores das três esferas de governo e o Congresso Nacional. É fruto, também, de dois Projetos de Lei: um oriundo do Ministério da Educação (MEC), e outro do Senado Federal (PL nº 7.431/2006). Assim, regulamentou-se o piso salarial nacional pela Lei nº 11.738/2008. Portanto, a referida Lei resultou da fusão dos dois Projetos de Lei que tramitaram no Congresso Nacional.

Os conceitos de piso e de profissionais do magistério dispostos no art. 2.º da Lei nº 11.738/2008 possuem abrangência nacional. O seu objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de Educação Básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Esse artigo fixa, também, a composição da jornada de trabalho sobre a qual se aplicará o piso salarial nacional. Três pilares da carreira profissional encontram-se contemplados nesse conceito: salário, formação e jornada. Ao mesmo tempo, é requisito para a existência de uma escola com qualidade social a

interrelação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante.¹²

Implementação da Lei nº 11.738/2008

Em relação à constitucionalidade do § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, transcrevemos parte do voto do Ministro Ricardo Lewandowski, quando fala da importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extra-aula:

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação.

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula.

Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais.

O julgamento ocorreu em 27 de abril de 2011 e, portanto, desde então, cada Unidade da Federação deveria organizar as jornadas de trabalho docentes de acordo com o disposto no § 4º do art. 2º.

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da lei do piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasses, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação.

A Lei nº 11.738/2008, bem como o presente Parecer, tratam da aplicação da legislação em âmbito nacional. Portanto, tudo o que aqui se dirá se aplica às condições que se constituem como regra e não tomam como base as exceções, que serão contempladas em cada rede ou sistema de ensino por decorrência da regra geral.

Desta forma, a Lei nº 11.738/2008 se aplica aos professores que são admitidos para trabalhar em determinada jornada de trabalho fixada em lei. São contratados por esta jornada de trabalho que, nos termos do § 1º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, é de até 40 horas semanais.

¹² Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Para efeito do que diz a lei, as variações na forma de contratação nas redes ou sistemas de ensino e as variações da organização curricular ou dos tempos e espaços escolares são levados em conta de modo que a realidade local não seja distorcida e que seja obedecida a proporcionalidade com a regra geral, explicitada no parágrafo anterior. De um modo ou de outro, o que importa é considerar que cada professor é contratado para trabalhar um determinado número de horas, independentemente da forma como o sistema ou rede de ensino se organiza para atender às necessidades de seus alunos.

Como afirma o Parecer CNE/CEB nº 8/2004, formulado pelo então Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, ao qual voltaremos mais adiante, não há qualquer problema que determinado sistema componha jornadas de trabalho de professores com duração da hora-aula em 60, 50 ou 45 minutos, desde que as escolas e a própria rede estejam organizadas para prestar aos estudantes a totalidade da carga horária a qual eles fazem jus. Assim, poderá haver jornada de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 60 minutos; jornada de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 50 minutos; ou jornada de trabalho de 40 horas semanais, com aulas de 45 minutos de duração.

De acordo com a legislação, portanto, a jornada de trabalho de 40 horas semanais deve ser composta da seguinte forma, independente do tempo de duração de cada aula, definido pelos sistemas ou redes de ensino:

Duração total da jornada	Interação com estudantes	Atividades extraclasse
40 horas semanais	No máximo 2/3 da jornada	No mínimo 1/3 da jornada

Logo, para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de cada carga horária. Nesse sentido a lei não dá margem a outras interpretações.

Dito de outra forma: independentemente do número de aulas que os alunos obterão durante um período de 40 horas semanais, a Lei nº 11.738/2008 se aplica a cada professor individualmente. Por exemplo, numa jornada de 40 horas semanais, o professor realizará **26,66 horas de atividades com educandos e 13,33 horas de atividades extraclasse.**

Os sistemas têm a liberdade de organizar seu tempo e o tempo de composição da jornada de trabalho de cada professor, desde que não ultrapasse o teto de 40 horas semanais, como determina o § 1º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008. A aplicabilidade da lei, portanto, está na jornada de trabalho do professor.

Assim, dando consequência ao que foi dito até o momento, a implantação da Lei nº 11.738/2008, no que diz respeito à composição da jornada de trabalho dos professores, deve ser realizada em todos os sistemas e redes de ensino aplicando-se a seguinte tabela:

Duração total da jornada	Interação com estudantes	Atividades extraclasse
40	26,66 (*)	13,33
39	26,00	13,00
38	25,33	12,66
37	24,66	12,33
36	24,00	12,00
35	23,33	11,66

34	22,66	11,33
33	22,00	11,00
32	21,33	10,66
31	20,66	10,33
30	20,00	10,00
29	19,33	9,66
28	18,66	9,33
27	18,00	9,00
26	17,33	8,66
25	16,66	8,33
24	16,00	8,00
23	15,33	7,66
22	14,66	7,33
21	14,00	7,00
20	13,33	6,66
19	12,66	6,33
18	12,00	6,00
17	11,33	5,66
16	10,66	5,33
15	10,00	5,00
14	9,33	4,66
13	8,66	4,33
12	8,00	4,00

(*) Observe-se que são **26,66 unidades**, de acordo com a duração definida pelo sistema ou rede de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos ou qualquer outra que o sistema ou rede tenha decidido).

O direito à educação e a jornada de trabalho do professor

Para nossa reflexão, registre-se que para o sociólogo alemão Norbert Elias, o tempo não é um fenômeno natural sobre o qual o homem não tem qualquer domínio, nem um dado *a priori*, sobre o qual o homem elabora juízos, mas um processo simbólico, constituído de forma coletiva pelo homem ao longo de sua existência.¹³ Assim, para Elias, *sob o ponto de vista sociológico, o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências que são sociais; ou melhor, essa outra concepção temporal parte do pressuposto de que o tempo é, por princípio, uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais.*¹⁴

¹³ <http://eliasnorbert.blogspot.com.br/2007/04/o-domnio-possvel-do-tempo-aumento-na.html>. (consultado em 9/4/2012).

¹⁴ Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

O importante é que todos saibam que a questão do direito dos estudantes, aos quais a LDB assegura 800 (oitocentas) horas anuais lecionadas em 200 (duzentos) dias letivos, não se confunde com os direitos dos professores naquilo que diz respeito às suas jornadas de trabalho.

Aos estudantes, a escola ou o sistema de ensino deve assegurar o total de horas de aulas determinado pela LDB e, para tanto, devem prover a contratação ou redimensionamento das cargas horárias de quantos profissionais sejam necessários para assegurar aos estudantes este direito.

A questão do cumprimento do direito dos estudantes ao total de horas anuais de aulas garantidos pela LDB tem que ser mais bem aprofundada na organização curricular nas escolas e sistemas de ensino. Se consagrarmos que o estudante tem que ter aulas de 60 (sessenta) minutos ininterruptos, e supondo que ele permaneça quatro horas na escola, terá quatro aulas. Mas o estudante tem direito não apenas a uma quantidade de aulas; ele precisa ter acesso a mais componentes curriculares que dialoguem entre si, para propiciar-lhe um conhecimento *omnilateral* e não fragmentado. Da forma como alguns sistemas executam seus projetos educacionais, resulta em fragmentação, pela equivocada suposição de que um determinado componente curricular possa suprir o conteúdo de outro componente do currículo, que, entretanto, não está contemplado na formação daquele professor.

Se quisermos qualidade do ensino, devemos imaginar que este estudante que permanece quatro horas na escola pode ter três aulas de diferentes tempos, de diferentes disciplinas e, após o intervalo, mais duas aulas de tempos diferentes, de outros componentes curriculares.

Esses diversos componentes podem e devem se relacionar de forma interdisciplinar e transdisciplinar, conferindo ao processo ensino-aprendizagem dinâmica e movimento. Assim, teremos uma resposta pedagógica para a massacrante rotina de muitos estudantes. Às equipes escolares e aos gestores dos sistemas cabe, portanto, fazer com que a rotina escolar não seja estática, assegurando aos estudantes o acesso ao conhecimento de uma forma prazerosa, apreendendo-o e desenvolvendo-o, com qualidade.

Ao professor, por outro lado, é garantida a contratação com base em um determinado número de aulas, independentemente da duração de cada aula para efeito do que assegura ao estudante a LDB. Portanto, cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em:

- atividades de interação com educandos;
- atividades extraclasse.

Estes momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério.

Assim, a hora-aula, compreendida do ponto de vista do direito dos estudantes e a hora de trabalho, como base da jornada de trabalho do professor, remetem a unidades e conceitos diferentes. A rigor, nem mesmo uma definição temporal é necessária para uma hora-aula. Tome-se, por exemplo, uma tele-aula, na qual o educando tem acesso por meio da internet. Ele, o estudante, irá aproveitá-la nos momentos em que houver essa possibilidade. Poderá levar três horas para assisti-la ou poderá levar cinquenta minutos. O fato é que ele terá esta aula para si.

Não se pode ter, portanto, um procedimento linear em relação a esta questão e sim um olhar dinâmico, a partir do qual o projeto político-pedagógico trabalhe a organização

curricular, os tempos e os espaços escolares de forma dinâmica, privilegiando processos inter e transdisciplinares.

De acordo com a Lei nº 11.738/2008, portanto, ao professor deve ser assegurada uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 (dois terços) de cada unidade que compõe essa jornada, ou seja, cada hora de interação com os estudantes. E, em decorrência, no mínimo 1/3 (um terço) destas horas destinadas a atividades extraclasse. Assim, em uma jornada de 40 horas semanais, independentemente da unidade de tempo que as compõem para os estudantes (60 minutos, 50 minutos e 45 minutos) **26,66** destas serão destinadas à interação com educandos e as demais **13,33** para atividades extraclasse. Senão, como explicar que alguns sistemas que adotam aulas de 45 ou 50 minutos de duração considerem esses tempos para a jornada do professor, mas considerem a hora (60 minutos) para a duração do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)?

Em relação à atividade do professor na sala de aula, é necessário que se preveja, para cada período de interação com os educandos, um tempo para atividades acessórias daquela de ministrar aulas, que não deve ser confundido com os tempos destinados a outras finalidades.

Este tempo, que deve ser computado naquele destinado ao professor em sala de aula, pode ser utilizado para os deslocamentos do professor, para que organize os estudantes na sala e assegure a ordem e o silêncio necessários, para controle de frequência. Também pode ser utilizado para que o professor possa, eventualmente, amenizar o desgaste provocado pelo uso contínuo da voz e outras providências que não se enquadram na tarefa de “ministrar aula” e, também, nas finalidades dos tempos destinados para estudos, planejamento e avaliação definidos tanto pela LDB quanto pela Lei nº 11.738/2008. Assim, somente podem ser computadas nas horas de atividades com estudantes.

Contudo, assegurando-se, por exemplo, o mínimo de cinquenta minutos para a tarefa de ministrar aulas, obviamente não está vedado o uso de todo o tempo de 60 minutos para esta finalidade. Tudo dependerá da dinâmica que o professor estabelecer com seus estudantes, em cada aula.

Convém assinalar que, em alguns sistemas de ensino, faz-se uma interpretação diferenciada da Lei nº 11.738/2008, no que se refere à composição da jornada de trabalho. Esta interpretação está calcada na preocupação com o aspecto orçamentário, com a eventual falta de professores e outras dificuldades. Tais aspectos também nos preocupam, tanto que, no Voto da Comissão, neste Parecer, tivemos o cuidado de prever a implementação paulatina da composição da jornada de trabalho prevista na Lei nº 11.738/2008 nos casos dos entes federados que apresentam as dificuldades assinaladas. Isto é coerente com o que já foi aprovado por esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB nº 2/2009:

Art. 4º (...)

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

A questão da duração da aula foi objeto do Parecer CNE/CEB nº 8/2004, já referido, que respondeu a consulta formulada pelo CEFET de Goiás sobre o assunto, para efeito de

cumprimento do que exige a Lei nº 9.394/96 (LDB). Diz o Parecer formulado pelo ex-conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury:

(...) as 800 horas na Educação Básica, os 200 dias e as horas de 60 minutos na carga horária são um direito dos estudantes e é dever dos estabelecimentos cumpri-los rigorosamente. Este cumprimento visa não só equalizar em todo o território nacional este direito dos estudantes, como garantir um mínimo de tempo a fim de assegurar o princípio de padrão de qualidade posto no art. 206 da Constituição Federal e reposto no Art. 3º da LDB. Dentro do direito dos estudantes, o projeto pedagógico dos estabelecimentos pode compor as horas-relógio dentro da autonomia escolar estatuidando o tempo da hora-aula. Assim a hora-aula está dentro da hora-relógio que, por sua vez, é o critério do direito do estudante, que é conforme ao ordenamento jurídico.

Por outro lado, diz o Parecer:

O direito dos estudantes é o de ter as horas legalmente apontadas dentro do ordenamento jurídico como o mínimo para assegurar um padrão de qualidade no ensino e um elemento de igualdade no país. Já a hora-aula é o padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica, para a Educação Profissional e para a Educação Superior.

Responda-se, pois, ao CEFET/GO que não se pode “considerar uma aula de 45 minutos igual a uma hora” que é de 60 minutos.

Vê-se, assim, que independente da organização de cada sistema de ensino, que pode definir a hora-aula em 50 minutos, 45 minutos, 40 minutos ou outra quantidade de tempo, a unidade que mensura uma hora é a hora, em sua definição clássica. Ou seja, pode haver aulas com a duração diferente da duração de uma hora, mas a hora, quando assim é dito, é a hora mesma, compreendida como um período de 60 minutos. Isto porque a hora legal brasileira se apoia no Tratado de Greenwich pelo qual o meridiano que passa na cidade de Londres foi tomado como meridiano padrão e ponto de partida para o cálculo da longitude terrestre. Como tal, isto possibilitou a divisão da longitude terrestre em 24 divisões imaginárias em forma de fusos geométricos e cujos pontos possuem, em princípio, a mesma hora legal.¹⁵ Também há que ser considerado que os atuais três fusos horários passaram a vigorar a partir da zero hora de 24 de junho de 2008, determinada pela Lei nº 11.662, sancionada em 24 de abril de 2008.

O Parecer citado até aqui, que é corretíssimo e continua atual, não disciplina a forma como os sistemas de ensino devem organizar as jornadas de trabalho de seus professores, mas apenas e tão somente qual é quantidade de tempo que garante aos estudantes os direitos que lhes são consagrados pela LDB.

Sobre os professores da Educação Infantil

Importantíssimo que se ressalte que tudo o que aqui se disse sobre a jornada de trabalho docente se aplica também aos professores que lecionam na Educação Infantil, pois

¹⁵ Parecer CNE/CEB nº 8/2004 (Consulta sobre duração de hora-aula).

estes também são professores da Educação Básica (que se inicia na Educação Infantil e se completa no Ensino Médio).

O art. 208 da Constituição Federal está assim redigido:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Por força da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica é obrigatória desde os 4 (quatro) anos de idade. O inciso IV do art. 208 da Constituição Federal afirma que a Educação Infantil integra a Educação Básica. Daí, este nível de ensino é igualmente obrigatório. O § 2º do mesmo artigo diz que o não oferecimento do ensino obrigatório, que também engloba a Educação Infantil, importa em responsabilidade da autoridade competente.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) sobre o assunto assim dispõe:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

X - vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Complementando o que diz a Constituição Federal, a LDB também afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pelo ente federado, inclusive a Educação Infantil, que, obviamente, integra a Educação Básica.

A mesma LDB estabelece que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim, vê-se que o Município está obrigado a oferecer a Educação Infantil à população que se encontra na faixa etária adequada para tanto.

Qualquer dúvida sobre o assunto se dissipa quando se lê o art. 21 da mesma LDB:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II - Educação Superior.

Os arts. 29 e 30 da mesma LDB também afirmam que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Não há dúvida, então, de que a Educação Infantil integra a Educação Básica e que é obrigatória, importando a sua não oferta em crime de responsabilidade a ser imputado à autoridade responsável. Também não há dúvida, então, de que são docentes aqueles que trabalham com atividades pedagógicas de interação com os educandos, e que, portanto, as disposições relacionadas à jornada de trabalho também se aplicam a estes servidores públicos.

Quanto aos trabalhadores que laboram em qualquer modalidade de ensino, quem são eles? A LDB também nos responde esta questão, senão, vejamos:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

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; (Redação dada pela Lei nº 12.014/2009)

A lei permite então, ao contrário do que professam muitos, a formação em nível médio como a adequada para o professor que labora na Educação Infantil e mesmo no Ensino Fundamental.

Ora, daí se conclui que não é professor da modalidade da Educação Infantil apenas aquele que é habilitado em nível superior. É, também, aquele que possua habilitação em nível médio, desde que exerça atividades pedagógicas em interação com educandos, exerça a cátedra, voltada para a formação na Educação Infantil. Tais profissionais, que hoje recebem denominações diversas, tais como tutores, monitores ou pajens, mas que tem atuado como professores, devem ser admitidos como tal. O que os diferencia é sua habilitação, se de nível médio ou de nível superior.

A composição adequada da jornada de trabalho

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Precisamos considerar, também, que nas condições atuais da escola pública, o professor assume outras funções dentro da escola, que ultrapassam as funções de aprendizagem. A esse propósito, diz o estudo da Fundacentro:

Em todos os lugares, ouvimos que eles são pais/mães, médicos, enfermeiros, psicólogos, padres/pastores, pacificadores, conselheiros, assistentes sociais, além de professores. Segundo eles, isso acontece porque as famílias se ocupam pouco com os filhos e delegam à escola toda responsabilidade de educá-los. A maioria dos professores disse que os estudantes (principalmente os adolescentes) não têm limites, não respeitam o professor e que, para que a aula ocorra, eles precisam ensinar estes limites exercendo papéis que não são deles. A falta nas escolas de funcionários como coordenadores, enfermeiros, auxiliares também contribui para os múltiplos papéis porque exige que os professores, além de fazer o seu trabalho, tenha que fazer o trabalho dos ausentes.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Ministério da Educação e realizada em 2010, reunindo delegações de todos os segmentos da educação, sendo precedida de um amplo e participativo processo de debates, encontros e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, registrou no Documento Final a importância da Lei nº 11.738/2008 para a qualidade da educação. Diz o texto: *Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo e trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes.*

O documento final da CONAE, entretanto, vai além, ao afirmar que *tais medidas devem avançar na perspectiva de uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse (...) atribuindo-se duas vezes o valor do piso salarial, para professores com dedicação exclusiva.*

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola.

Assim, a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que o tempo fora da sala de aula para outras atividades interfere positivamente na qualidade das aulas e no desempenho do professor.

As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDB sobre a necessidade da jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

A previsão de que, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada docente deve ser destinado às atividades extraclasse, tal como estipulada no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento e consolidação do princípio da valorização do magistério.

Aliás, conforme já foi assinalado, esse direito já estava previsto também no art. 67, inciso V da LDB, embora, aqui, não houvesse uma proporcionalidade definida:

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

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

Observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclasse é para:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;

Avaliação: corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos.

Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular.

É de bom tom, embora não obrigatório, que os sistemas de ensino considerem inserir na fração da jornada destinada às atividades extraclasse período destinado aos professores que se constitua em um espaço no qual toda a equipe de professores possa debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e para a qualidade do ensino e, muito importante, seja dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Tal formação pode ser efetivada por meio de parcerias e convênios entre as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e as universidades públicas e agências públicas de formação de professores. Estas parcerias e convênios são importantes não apenas porque trazem para dentro das escolas as teorias educacionais e as propostas didáticas elaboradas e trabalhadas no interior das universidades, mas, também, porque permitem aos professores das escolas públicas interferir para alterar a própria formação inicial dos docentes nas universidades, expondo e discutindo sua prática cotidiana. Isto possibilitaria avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada. Este tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos.

As horas de atividade extraclasse são essenciais para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos estudantes. Considerando-se ou não o disposto mais acima, estes momentos incluem o trabalho que o professor realiza fora da escola, normalmente em sua própria residência, incluindo leituras e atualização; pesquisas sobre temas de sua disciplina e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas.

O professor sempre trabalhou, e muito, em sua própria residência. A composição da jornada de trabalho que considera e remunera este trabalho, reconhece um fato concreto e, com a Lei nº 11.738/2008, melhora o tempo e as condições para que este trabalho seja feito.

Registre-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada pela Lei nº 12.551/2011, sancionada em 15 de dezembro de 2011, que equipara o trabalho realizado no local de trabalho e o realizado na residência do trabalhador, desde que comprovável, inclusive por meios eletrônicos. E o trabalho que o professor realiza em sua casa pode ser facilmente comprovado.

Tem sido constantemente noticiado pelos meios de comunicação a queda do número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério e a crescente evasão de professores da educação pública para outras atividades, em razão dos baixos salários e da desvalorização profissional do magistério.

Em março de 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulgou que, em 2007, havia 2.500.554 profissionais atuando em sala de aula, mas em 2009 este número baixou para 1.977.978 professores.

O Censo do Ensino Superior, realizado pelo INEP/MEC, registra que, de 2005 a 2009, o número de estudantes universitários formados em cursos de formação de docentes para a Educação Básica caiu de 103 mil para 52 mil. O mesmo se repete no caso dos cursos de licenciatura, tendo havido queda no interesse pela carreira: naquele período o número de formados em licenciaturas caiu de 77 mil para 64 mil.

Em 2007, por exemplo, de acordo com o censo, formaram-se nas disciplinas específicas do magistério 70.507 pessoas, 4,5% menos que em 2006. Naquele ano, as maiores quedas, entre as disciplinas obrigatórias da Educação Básica, em relação a 2006, ocorreram em Letras (-10%), Geografia (-9%), Química (-7%) e Filosofia (-5%). Além disso, de acordo com mesmo censo, 300 mil professores ministram aulas em áreas diferentes daquelas nas quais se formaram.

Esta situação é contraditória com as necessidades da educação brasileira e com as políticas direcionadas à progressiva universalização do ensino no país. É necessário, portanto, combater as causas desta evasão e da pouca motivação dos jovens para o magistério.

Temos a convicção de que, embora a Lei nº 11.738/2008 não resolva, por si, os problemas que se acumulam ao longo de muitas décadas no que se refere à valorização dos profissionais do magistério, a sua implantação contribui, e muito, para que retornem aos quadros da educação pública milhares de professores que se afastaram para exercerem outras profissões mais atraentes do ponto de vista salarial e das condições de trabalho.

O Ministro Antonio Cezar Peluso, então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), pronunciou-se sobre a questão da função social do magistério e sua valorização, ao participar em 2008 dos debates durante o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 3772, contra a Lei nº 11.301/2006, que estende o benefício da aposentadoria especial aos professores ocupantes de cargos de direção, coordenação e assessoramento pedagógico. Disse o magistrado naquela ocasião que:

(Trata-se) de valorizar uma função importante, como diz o art. 205 (da Constituição Federal), de uma atividade que faz parte da dignidade humana porque é condição necessária para o desenvolvimento das virtualidades da pessoa. Isto é, uma pessoa que não recebe educação, não se desenvolve como pessoa e, portanto, não adquire toda a dignidade a que tem direito, e a educação é, portanto, nesse nível, tão importante, que quem se dedique a ela como professor recebe do ordenamento jurídico um benefício correspondente.

A Resolução CEB/CNE nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, estabelece em seu art. 4º, inciso IV:

Art. 4º (...)

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

Evidentemente, o piso salarial profissional nacional não atinge este objetivo, mas estabelece um novo patamar a partir do qual se pode persegui-lo. Da mesma forma, a destinação de, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse não esgota a questão, posto que diversas entidades representativas dos professores, inclusive sua entidade nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), têm apresentado reivindicações mais ousadas quanto à composição da jornada de trabalho. Entretanto, trata-se de um inegável avanço, que pode trazer de volta para as escolas públicas muitos profissionais que não suportavam as excessivas jornadas em salas de aula, com grande número de estudantes.

Assim, por tudo o que foi aqui apresentado, de forma sucinta, é forçoso reconhecer que a Lei nº 11.738/2008 é mais uma contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino e, como tal, não pode ser ignorada ou descumprida pelos entes federados. Obviamente, isso exigirá um debate aprofundado sobre o regime de colaboração entre os entes federados, partilhando responsabilidades e recursos econômicos, assumindo a União suas “funções redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Cabe, portanto, a todos os órgãos do estado brasileiro cumpri-la e fazê-la cumprir, sob pena de se tornar letra morta uma lei que é resultado da luta dos professores e da conjugação dos esforços das autoridades educacionais, gestores, profissionais da educação e outros segmentos sociais comprometidos com a qualidade da educação e com os direitos de nossas crianças e jovens a um ensino de qualidade social.

Desta forma, é possível conceber a aplicabilidade desta lei de forma paulatina, desde que devidamente negociada com gestores e professores, por meio de comissão paritária, sendo que a representação dos professores deve ser oriunda de sindicato ou associação profissional. Onde não houver representação sindical ou associação profissional, a representação será composta de professores escolhidos por seus pares para tal finalidade.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão saúda os entes federados que já aplicam a composição da jornada de trabalho prevista na Lei nº 11.738/2008 ou percentual maior para atividades extraclasse,

sempre na expectativa de que não haja nenhuma regressão por conta de uma regra de implantação oriunda deste Conselho Nacional de Educação. Por outro lado, é imperioso que os entes federados que ainda não aplicam a jornada do piso, providenciem cronograma de aplicação e, por conseguinte, previsão na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária.

À vista do exposto e considerando a presente dificuldade de alguns sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, tanto em relação ao aspecto financeiro, quanto no tocante à falta de profissionais suficientes, votamos para que, nesses sistemas, a implementação da composição da jornada de trabalho prevista na referida lei possa se dar de forma paulatina, nos termos deste Parecer e do inciso VII do art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2009.

Brasília, (DF), 2 de outubro de 2012.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Relatora

Conselheiro Luiz Roberto Alves – Membro

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 2 de outubro de 2012.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Parecer CNE/CEB nº 9/2009 - Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; Brasília/DF; 2009.

SILVA, Antonia Almeida; Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor; A Teoria do Valor Em Marx e a Educação; Vitor Henrique Paro (organizador); Editora Cortez; SP; 2007.

RUBIN, Issac Ilich. A Teoria Marxista do Valor. São Paulo/SP: Brasiliense, 1980.

CASTRO, Ramon Peña; Trabalho Abstrato e Trabalho Concreto; [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_\(com_pequeno_erro\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho_Abstrato_e_Trabalho_Concreto_ts_(com_pequeno_erro).pdf) (consulta em 31/03/2012)

MARX, Karl; O Capital: crítica da economia política – Livro I. 3 ed. – São Paulo: Nova Cultural, - coleção; Os economistas, 1988.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; Brasília/DF, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Parecer CNE/CEB nº 8/2004; Consulta sobre duração de hora-aula; Conselho Nacional de Educação; Brasília/DF; 2004.

ANEXO D – ADIN N.º 4.167 SENADO FEDERAL



SENADO FEDERAL

OFÍCIO Nº 84/2008-PRESID/ADVOSF

Brasília, 20 de novembro de 2008.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL
Coordenadoria de
Processamento Inicial

21/11/2008 18:41 185362



Excelentíssimo Senhor Ministro,

Encaminho a Vossa Excelência as informações preparadas pela Advocacia do Senado por determinação desta Presidência, e por mim adotadas, destinadas a instruir a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, proposta pelos Srs. Governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará.

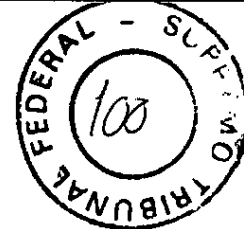
Atenciosamente,


GARIBALDI ALVES FILHO
Presidente do Senado Federal

A Sua Excelência o Senhor
Ministro **JOAQUIM BARBOSA**
MD. Relator da ADI nº 4167
Supremo Tribunal Federal
NESTA



SENADO FEDERAL
ADVOCACIA



AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE Nº 4167

REQUERENTES: GOVERNADORES DOS ESTADOS DE MATO GROSSO DO SUL, PARANÁ, SANTA CATARINA, RIO GRANDE DO SUL e CEARÁ

REQUERIDOS: PRESIDENTE DA REPÚBLICA E CONGRESSO NACIONAL

Informações a serem oferecidas ao Supremo Tribunal Federal pelo Sr. Presidente do Congresso Nacional, nos termos do art. 10 da Lei nº 9.868/99, referente à ADIN nº 4167 proposta pelos Governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, em arguição aos §§ 1º e 4º do art. 2º; art. 3º, *caput* e incisos II e III, bem como ao art. 8º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

PRÓLOGO

Desde 1989, foram nove as tentativas de criação de um piso salarial nacionalmente unificado para os professores, consubstanciadas em projetos de lei iniciados na Câmara dos Deputados. Em todas elas, a justa expectativa de uma das categorias profissionais mais importantes da sociedade brasileira foi frustrada pelo sucessivo arquivamento dos projetos apresentados.



Foi grande o esforço para vencer as resistências que se apresentavam. Havia o problema orçamentário, criou-se, via Emenda Constitucional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; havia o problema da impossibilidade de estabelecimento do piso por meio de projeto de lei de iniciativa parlamentar, conseguiu-se que o Presidente da República apresentasse proposição no mesmo sentido; havia o problema do trancamento da pauta legislativa, obteve-se uma tal reunião de esforços que, 30 horas após a aprovação da matéria pela Câmara dos Deputados, o projeto de lei estava em votação no Plenário do Senado Federal, já com parecer pela sua aprovação de duas comissões¹.

Somente um esforço conjunto dos Poderes Executivo e Legislativo poderia operar tamanha proeza em termos de processo legislativo. Somente com um amplo consenso em torno do tema, com um entendimento uníssono dos representantes do Povo quanto à

¹ Apresentado em 2004, pelo Senador Cristovam Buarque, o projeto de lei regulamentando o art. 60, inciso III, alínea "e", do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PLS 59/2004), foi aprovado pelo Senado em agosto de 2006. Ainda nesse mês, a proposição seguiu para a Câmara dos Deputados, onde recebeu o número de PL 7.431/2006.

Em abril de 2007, o Poder Executivo remeteu à Câmara dos Deputados o PL 619/2007, com o mesmo objetivo. Por decisão da Mesa Diretora daquela Casa, datada de 2/5/2007, o PL 619/2007 foi apensado ao PL 7.431/2006.

Em 3/10/2007 os projetos foram aprovados pela Comissão de Educação e Cultura, em parecer que foi amplamente negociado com todos os seguimentos envolvidos (profissionais da educação e dirigentes municipais, estaduais e federais de educação). O texto resultante da negociação também foi aprovado por unanimidade na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, em 7/11/2007, na Comissão de Finanças e Tributação, em 19/3/2008, e na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, em 1/7/2008, em decisão terminativa.

Devolvido ao Senado Federal em 1/7/2008, o texto da Câmara dos Deputados foi aprovado por unanimidade nas Comissões de Educação, Cultura e Esporte e Constituição, Justiça e Cidadania em 2/7/2008. Nessa mesma data, a proposição foi aprovada por unanimidade no Plenário do Senado Federal e remetida à sanção presidencial.

Em 16/7/2008, o texto aprovado nas duas Casas do Congresso Nacional foi transformado na Lei Ordinária 11.738/2008 (DOU 17/07/08).



necessidade – e urgência – da instituição do piso profissional nacional para o magistério público, isso teria sido possível. E assim se fez.

Agora, a lei resultante desse esforço conjunto, e que expressa o resgate de uma dívida histórica da República brasileira para com a educação, coloca-se sob o preciso crivo do Poder Judiciário, a fim de que confirme sua constitucionalidade, e, com certeza, o Supremo Tribunal Federal não se furtará a garantir a implantação desse grande avanço para a educação e para o Povo brasileiro.

DA AÇÃO

Cuidam os autos da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, com pedido de medida cautelar, proposta pelos Governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, em face de diversos dispositivos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que, regulamentando a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, conforme redação dada pela Emenda nº 53 de 19 de dezembro de 2006, estabelece o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Alegam os Requerentes, em suma, que os inquinados dispositivos extrapolaram a exigência constitucional de piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, fazendo-o de forma retroativa, fixando jornada de trabalho, desconsiderando a ordem orçamentária e colocando em risco a autonomia e o desenvolvimento do sistema de ensino de Estados, Municípios e Distrito Federal, com afetação dos princípios da especialização de funções e do sistema



federativo, em contrariedade aos artigos 61, § 1º, inciso II; art. 1º, *caput*, art. 25, *caput* e § 1º; art. 60, § 4º, inciso I; e § 1º do art. 169, todos da Constituição Federal.

A determinação do piso nacional da educação escolar pública encontra-se devidamente fundamentada, na Constituição, nos moldes da alínea "e" do inciso VIII do art. 206, conforme redação dada pela Emenda nº 53, de 2006, como já previa, inclusive, a alínea "e" do inciso III do art. 60 do ADCT, não restando dúvida sobre sua incidência no âmbito dos Estados, Municípios e Distrito Federal, já que se trata de norma com alcance nacional. Assim, a discussão sobre a inconstitucionalidade da Lei nº 11.738/2008, como afirmam os próprios Requerentes, ficaria adstrita aos seguintes dispositivos:

- a) §§ 1º e 4º do art. 2º, que fixariam aspectos relativos à jornada de trabalho para a categoria;
- b) art. 3º, *caput* e incisos II e III; e art. 8º, que envolveriam aspectos temporais de natureza orçamentária;

Segundo eles, tais dispositivos estariam a malferir os princípios constitucionais da ordem orçamentária, da autonomia dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e do próprio sistema federativo.

Em que pesem as razões esposadas pelos Requerentes, manifestamente de natureza financeira, os inquinados dispositivos da Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, não padecem de qualquer nódoa de inconstitucionalidade.

Inicialmente, cabe elucidar que a Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, tem natureza de lei nacional, editada por força da alínea



“e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e nos termos do art. 24, IX da Constituição Federal. Este último dispositivo estabelece que a União tem competência para fixar normas gerais para “educação, cultura e desporto”.

A fixação da jornada de trabalho, como se deu no § 1º do art. 2º da lei em questão, é sucedâneo lógico da efetividade do piso salarial. Significa dizer que, ao se estabelecer um piso salarial nacional a uma determinada categoria e não determinar a esta categoria uma jornada máxima de trabalho para a percepção do piso, anula-se a eficácia deste, pois permitiria, na regulamentação local, a criação de requisitos ou critérios tais, como inclusão de horas extras, cumprimento de jornada noturna, de exclusividade de dedicação ou dupla dedicação – o que, no caso dos professores, retirar-lhes-ia a possibilidade de acumulação, garantida pela exceção inserta na alínea “a” do inciso XVI dos art. 37 da Constituição – e outros mecanismos que, na prática, reduziriam o piso fixado pela lei federal.

Portanto, o estabelecimento de uma jornada máxima de trabalho, tal qual especifica a lei, como fator vinculante à percepção do piso salarial, não apenas detém respaldo constitucional, como garante que o piso fixado não será, de algum modo, subvertido, preservando-se, com isto, a integridade da norma e a vontade do constituinte derivado.

Acrescente-se que a jornada de quarenta horas semanais nada mais é que a regra geral adotada nas legislações para a jornada do servidor público integrante de carreiras cuja natureza não implique em trabalho constante sob condições insalubres, extenuantes ou perigosas à integridade física do servidor.



Não haveria, assim, em absoluto, vedação ao trabalho dos professores por mais de 40 horas semanais. O que a lei combatida estabelece é que, ao ocorrer tal situação, o piso ali definido deverá ser proporcionalmente elevado. Pela mesma razão, se a jornada for inferior a 40 horas semanais, o piso deverá ser proporcionalmente diminuído.

Quanto ao limite máximo de $2/3$ (dois terços) da carga horária na composição da jornada de trabalho, para o desempenho das atividades de interação com os alunos, conforme os termos do § 4º do art. 2º da lei sob exame, o que se tem aqui, outrossim, é um mecanismo de defesa para a efetividade da relação "*piso salarial – jornada de trabalho*".

Fosse de outra forma, a ausência de tal dispositivo permitiria à regulamentação local manter o professor quarenta horas na sala de aula, ou seja, exaurir a jornada de trabalho à qual se vincula o piso salarial com o ministério intra-classe, o que exigiria do professor tantas outras horas em atividades extra-classe, como aquelas ligadas ao estudo, à pesquisa, à capacitação, à elaboração das aulas e à avaliação de desempenho dos alunos, o que, de forma direta, exacerbaria a jornada de trabalho e, de forma indireta ou transversa, reduziria o piso salarial, burlando a lei e o desiderato constitucional.

Ademais, esse § 4º do art. 2º da lei homenageia o art. 206, V, da Constituição Federal, segundo o qual o ensino será ministrado em observância ao princípio da valorização dos profissionais da educação escolar.

Sobre os aspectos temporais e orçamentários contidos nos arts. 3º e 8º da Lei nº 11.738/2008, o que observamos é a precaução do



legislador federal, constitucionalmente autorizado, com a adoção de uma agenda para a implantação do piso salarial nacional, adequado à realidade orçamentária da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Prescrevendo que a integralização do piso-salarial será feita de forma progressiva e proporcional, a lei fixa como termo de vigência do mesmo a data de 1º de janeiro de 2008, deixando para 1º de janeiro de 2009, os primeiros reflexos financeiros da implantação do piso com o acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor definido no art. 2º da lei e o vencimento inicial vigente, atualizado na forma do art. 5º. O acréscimo de 1/3 a partir de 1º de janeiro de 2008, previsto no inciso I do art. 3º da lei, foi objeto de veto presidencial mediante controle prévio de constitucionalidade.

Duas conseqüências podem ser retiradas daí. Primeira, que a data de 1º de janeiro de 2008, na prática, serve tão somente como termo "a quo" para fins da atualização de que trata o art. 5º da lei. Segunda, que a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal possuem todo o restante do ano de 2008 para a elaboração das modificações na Lei de Diretrizes Orçamentária e no Orçamento de 2009, adaptando-os à nova regra do piso salarial, incorporando-se 2/3 da diferença em relação ao vencimento inicial vigente. Este, o valor integral coincidente com o vencimento inicial da carreira, somente será implantado a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente, ou seja, após dois exercícios financeiros da vigência da lei, tempo suficiente para que cada ente da federação elabore os Orçamentos de seus dois próximos anos com a previsão de receita suficiente para a implantação integral do piso salarial e promova as alterações no Planos de Carreiras respectivos.



Embora seja sabido que os debates parlamentares não integram a norma jurídica, parece oportuno, para demonstrar o que se afirma, que houve, sim, a preocupação quanto ao início do desembolso dos valores e à existência de créditos orçamentários para tanto, como se pode ver dos seguintes trechos transcritos das notas taquigráficas da sessão da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal de 2 de julho de 2008:

SENADOR PAULO DUQUE (PMDB-RJ): A fixação dele, do valor dele é que eu gostaria de ter melhores informações. Esse é um processo já antigo, pelo que estou vendo. 2004, 2005, 2006, 2007, nós estamos em 2008. Lá se vão cinco anos, praticamente. E os professores naquela expectativa. A minha primeira dúvida é desde quando vai vigor essa rotina, essa determinação e este... Esta norma? Este piso, afinal. Desde quando? Desde daqui a três meses, ou desde o início do ano, ou desde quando esse valor vai começar? Essa é minha primeira dúvida aqui.

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF): A partir de 2009.

(...)

SENADORA IDELI SALVATTI (PT-SC): 2009.

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF): 2009, exatamente.

SENADORA IDELI SALVATTI (PT-SC): 2009. Desculpa, perdão.

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF): Primeiro de janeiro de 2009.

(...)

SENADOR PAULO DUQUE (PMDB-RJ): Agora, outra dúvida que eu gostaria que ficasse esclarecida. Nas escolas primárias do interior do Brasil, ou da capital, da antiga capital, quem é que vai pagar essa conta?

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF): Quem vai pagar é o Prefeito com recursos do FUNDEB. O FUNDEB prevê recursos que possam compensar a fragilidade das finanças dos Municípios pobres.

SENADOR PAULO DUQUE (PMDB-RJ): Haverá um grande repasse?

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF): Haverá um grande repasse que acredito que já está sendo feito.

SENADOR INÁCIO ARRUDA (PCdoB-CE): Quando houver fragilidade, tem Município que pode pagar até mais.



SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF):
Haverá recursos federais para complementar. Isso está aprovado, já está no orçamento sob a rubrica FUNDEB.

SENADOR PAULO DUQUE (PMDB-RJ): Para os Estados e por sua vez para os Municípios. Não é isso?

SR. PRESIDENTE SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF):
Exatamente.

Como não era possível alterar o projeto de lei (já que a casa iniciadora foi o Senado Federal), já se tinha em mente que o inciso I do art. 3º seria vetado para permitir a compatibilização do estabelecimento do piso salarial com as leis orçamentárias já aprovadas e em execução.

Neste ponto, vale destacar que, segundo o art. 4º da Lei nº 11.738/2008, o financiamento do piso nacional do magistério público da educação básica, a ser totalmente integralizado, como já se afirmou, apenas em janeiro de 2010, será financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e que prevê, nos §§ 1º e 2º de seu art. 3º, substancial aporte de recursos financeiros oriundos da União. Além do FUNDEB, o piso poderá ter como fonte de financiamento os demais recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos do art. 212 da Constituição Federal.

Diante disso, o que poderia justificar a recalcitrância de determinados governantes locais em implantar o piso nacional para os profissionais da educação escolar pública na forma da lei? Espera-se que não seja a intenção de priorizar recursos do FUNDEB para a construção de monumentos de duvidosa utilidade, edifícios de salas esvaziadas a que se chamariam de escola, em detrimento não só do



reconhecimento aos profissionais que ali lecionariam, mas da própria qualidade do ensino.

Deste modo, podemos concluir que a Lei nº 11.738/2008 estabeleceu, com eficácia legislativa e de modo efetivo, o piso salarial nacional para os profissionais da educação pública básica, mantendo incólumes os artigos 61, § 1º, inciso II; art. 1º, *caput*; art. 25, *caput* e § 1º; art. 60, § 4º, inciso I; e § 1º do art. 169, da Constituição Federal.

Finalmente, deve ficar assentado que instituir regras de proteção não previstas expressamente no comando constitucional, ao contrário do que argumentam os Requerentes, não significa, por si só, contrariar a Lei Fundamental. A efetividade do comando constitucional se concretiza exatamente por meio de tais regras, as quais, portanto, devem ser definidas como normas instrumentais do preceito constitucional. Frise-se e repita-se: de nada adiantaria fixar piso salarial sem fixação da jornada à qual ele diz respeito; de nada adiantaria fixar a jornada sem a devida ressalva do percentual de trabalho extra-classe.

Registre-se ainda que a adoção de um piso salarial nacional para o magistério da rede pública é uma conquista elementar na concretização de uma nova política de ensino, a iniciar-se com a valorização das carreiras do magistério público da educação básica, uma exigência pela qual há muito a sociedade brasileira ansiava, tendo em vista que a remuneração do magistério público era, até hoje, motivo de vergonha nacional.

Por essas razões, não se pode acompanhar, a não ser com perplexidade, senão com boa dose de estranheza, que Governadores de cinco Estados dentre aqueles com melhor arrecadação no País





recalcitrem em implementar a admissão de piso salarial humanamente digno para seus professores do ensino básico sob a falaciosa argumentação de autonomia de Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como de ofensa do princípio federativo, quando a própria Constituição, *in casu*, sob a novel redação do art. 206, acresceu o inciso VIII que determina a adoção de uma política nacional.

Guardadas as devidas proporções que o momento histórico e o apanágio social empenham, a Lei nº 11.738/2008, pela sua natureza, perfila-se entre aquelas que, como a Áurea, propugnou erradicar do País o trabalho escravo, com o mérito de agasalhar aqueles que, sobre si, têm a relevante função social de, em conformidade com a Constituição Federal, promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, fundamentos da República Federativa do Brasil.

São estas as informações que consideramos pertinentes à instrução da ADIn nº 4.167 pelo Supremo Tribunal Federal, as quais submetemos à vossa superior consideração.

Brasília, 20 de novembro de 2008.


ASAEL SOUZA
Advogado do Senado Federal
OAB/GO nº 6.556


ANTONIO MARCOS MOUSINHO SOUSA
Diretor da Coord. de Processos Judiciais
OAB/DF nº 13.403


LUÍZ FERNANDO BANDEIRA DE MELLO
Advogado-Geral
OAB/PE nº 20.783

ANEXO E – RESOLUÇÃO N.º 02/2009 DO CNE/CEB

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 2, 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.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no artigo 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 29 de maio de 2009, resolve:

Art. 1º Os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, nas redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deverão observar as Diretrizes fixadas por esta Resolução, elaborada com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009.

Art. 2º Para os fins dispostos no artigo 6º da Lei nº 11.738/2008, que determina aos entes federados a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, a presente Resolução destina-se aos profissionais previstos no artigo 2º, § 2º, da referida lei, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a formação docente.

§ 1º São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério.

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

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os

seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:

I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;

II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;

IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;

XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;

XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional.

Art. 5º Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes:

I – assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação;

II - fazer constar nos planos de carreira a natureza dos respectivos cargos e funções dos profissionais da educação à luz do artigo 2º desta Resolução;

III - determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar

percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político-pedagógico da rede de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos;

IV - fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;

V - diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

VI - assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal;

VII - manter comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade;

VIII - promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores;

IX - observar os requisitos dos artigos 70 e 71 da Lei nº 9.394/96, que disciplinam as despesas que são ou não consideradas gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, quanto à cedência de profissionais para outras funções fora do sistema ou rede de ensino, visando à correta caracterização das despesas com pagamento de pessoal como sendo ou não gastos em educação;

X - manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos da carreira docente, preferencialmente com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor.

XI - prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:

a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;

b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;

c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96).

XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação;

XIII - utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação;

XIV - promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica;

XV - instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes. Os entes federados poderão assegurar aos profissionais do magistério da Educação Básica períodos de licenças sabáticas, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira.

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;

b) elevação da titulação e da habilitação profissional;

c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos seguintes princípios:

1. para o profissional do magistério:

1.1 Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino.

2. para os sistemas de ensino:

2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:

2.1.1 a formulação das políticas educacionais;

2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino;

2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério;

2.1.4 a estrutura escolar;

2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos;

2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;

2.1.7 os resultados educacionais da escola.

XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo;

XVIII - estabelecer mecanismos de progressão na carreira também com base no tempo de serviço;

XIX - elaborar e implementar processo avaliativo do estágio probatório dos profissionais do magistério, com participação desses profissionais;

XX - estabelecer, com base nas propostas curriculares e na composição dos cargos de carreiras dos sistemas de ensino, quadro de lotação de pessoal que inclua o número de vagas por cargo, região ou município e unidade escolar, a partir do qual se preveja a realização dos concursos de ingresso, de remoção entre as unidades escolares e de movimentação entre seus postos de trabalho;

XXI - realizar, quando necessário, concurso de movimentação interna dos profissionais da educação, em data anterior aos processos de lotação de profissionais

provenientes de outras esferas administrativas ou das listas de classificados em concursos públicos;

XXII - regulamentar, por meio de lei de iniciativa do ente federado e em consonância com o parágrafo único do artigo 11 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 23 da Constituição Federal, a recepção de profissionais de outras redes públicas. Os planos de carreira poderão prever a recepção de profissionais do magistério de outros entes federados por permuta ou cessão temporária, havendo interesse das partes e coincidência de cargos, no caso de mudança de residência do profissional e existência de vagas, na forma de regulamentação específica de cada rede de ensino, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos sistemas, como forma de propiciar ao profissional da educação sua vivência com outras realidades laborais, como uma das formas de aprimoramento profissional.

Art. 6º Os planos de carreira devem estabelecer regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligados ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados.

Art. 7º A presente Resolução aplica-se, inclusive, aos professores indígenas e aos professores quilombolas, os quais gozarão de todas as garantias aqui previstas, considerando as especificidades dessas atividades docentes.

Art. 8º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em sentido contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 3/97.

DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Artigo único. Enquanto vigor a medida liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal nos autos da ADI nº 4.167, os termos “vencimentos iniciais” e “salário inicial” tratados na presente resolução ficam entendidos como remuneração total inicial.

CESAR CALLEGARI

ANEXO F – PARECER N.º 09/2009 DO CNE/CEB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		UF: DF
ASSUNTO: Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.		
RELATORA: Maria Izabel Azevedo Noronha		
PROCESSO Nº: 23001.000034/2007-74		
PARECER CNE/CEB Nº: 9/2009	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 2/4/2009

I – RELATÓRIO

O presente Parecer é resultado do processo de audiências públicas nacionais realizado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Especial constituída para estudar e propor a reformulação da Resolução CNE nº 3/97, que estabelece as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A referida Comissão Especial foi presidida pelo Conselheiro César Callegari, sendo relatora esta Conselheira, e integrada, ainda, pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

As audiências públicas

O Parecer ora apresentado incorpora os riquíssimos resultados das três audiências públicas nacionais realizadas, respectivamente, em São Paulo, no dia 16/10/2008, em Olinda, em 24/11/2008, e em Brasília, no dia 5/12/2008, com a participação dos membros do Conselho Nacional de Educação que compõem a Comissão Especial já referida, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, bem como de outras entidades representativas do magistério e dos demais profissionais da educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, de representantes dos conselhos municipais e estaduais de Educação, de prefeitos, vereadores e outros atores sociais afetos ao tema.

Tiveram participações muito importantes, ainda, o professor João Antonio Cabral de Monlevade, lutador histórico das causas do magistério e da escola pública e que foi relator desta matéria, em 1997, no âmbito deste CNE; o deputado federal Carlos Augusto Abicalil, professor, autor de projeto de lei sobre as diretrizes nacionais da Carreira do Magistério em tramitação no Congresso Nacional; e o secretário executivo adjunto do Ministério da Educação, Francisco das Chagas Fernandes.

A intensa participação e a qualidade dos debates ocorridos nas três audiências públicas realizadas pela Comissão Especial foram fundamentais para a elaboração deste Parecer e do Projeto de Resolução que o acompanha.

O texto que originou as propostas de Parecer e de Resolução adveio dos conceitos fundamentais para a elaboração das novas Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério contidos no Projeto de Lei nº 1.592/2003, do deputado Carlos Augusto Abicalil, assim como das produções de João Antonio Cabral de Monlevade, de Juçara Dutra Vieira, da CNTE, e das entidades acadêmicas. Ao mesmo tempo, as audiências públicas, através da explicitação de pontos de vista diferenciados e, não raro, conflitantes entre si e novas proposições, propiciaram o aprimoramento da proposta original. A fala de cada um dos participantes foi

importante para o resultado final. Desta forma, foram elaboradas cinco versões consecutivas do material na forma de minutas do Parecer e do Projeto de Resolução, cada uma delas incorporando aquilo que de substancial foi produzido em cada audiência.

Então, não há dúvidas de que o CNE acertou ao democratizar o debate de algo tão fundamental para que se chegue a uma educação de qualidade, como é a questão da carreira do pessoal docente, que, sem dúvida, é a alma de qualquer sistema educacional.

Além das contribuições de cada um dos participantes das audiências públicas, este trabalho buscou, também, incorporar as observações, contribuições e experiências de todos os conselheiros que dele participaram, embora, evidentemente, não tenha a pretensão de tudo conter.

O alcance social do debate em torno da Carreira do Magistério

Temos consciência do alcance social do trabalho que ora realizamos, pois, quando debatemos as Diretrizes para a Carreira do Magistério – e a dos profissionais da educação de um modo geral –, não estamos tratando tão-somente da questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional. Discutir a carreira do magistério significa examinar todas as interfaces da organização do processo educacional.

Assim, como reformular as Diretrizes para a Carreira do Magistério, tendo em vista oferecer às crianças e aos jovens um ensino de qualidade, sem refletir sobre o Pacto Federativo e as obrigações educacionais da União, Estados e Municípios na perspectiva do sistema nacional de educação? Sem tratar do financiamento da educação, na direção da implementação do custo aluno qualidade? Sem compreender a função social da escola e a necessidade da organização de seus tempos, espaços e currículo para atender aos desafios do mundo contemporâneo?

Finalmente, como pensar em Diretrizes para a Carreira do Magistério sem considerar a necessidade da gestão democrática das escolas e dos sistemas educacionais, aliada à adequada formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho do professor?

O presente Parecer procura abordar estas e outras questões que fundamentam o Projeto de Resolução que o acompanha. O que se quer demonstrar é que a correta organização da Carreira do Magistério transcende os interesses específicos da categoria; significa, na verdade, condição *sine qua non* para a oferta de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

Não podemos, ainda, deixar de mencionar o extraordinário momento no qual estamos discutindo as novas Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério, quando o Ministério da Educação, de forma corajosa, adota importantíssimas políticas para assegurar um salto de qualidade na educação brasileira e abre perspectivas para a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, através da convocação da Conferência Nacional de Educação, a realizar-se em etapas consecutivas entre 2009 e 2010.

Destacamos, desta forma, o importante papel que tem o Conselho Nacional de Educação em todo este processo, assinalando que, de todas as normas educacionais, esta é a mais importante. Em que pese todos os avanços que se possa ter em termos de estrutura e infraestrutura na escola pública, se o ser humano que nela trabalha e estuda não tiver suas necessidades atendidas, ela não alcançará o êxito esperado pela sociedade. É preciso recuperar a escola como processo de humanização. O ofício do professor não é parte de uma engrenagem, mas é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e reconhecido.

Recentemente nos deparamos com notícia de que *apesar da carência de professores de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, o país sofreu pelo segundo ano consecutivo uma queda no número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério*. Trata-se de uma situação contraditória com as políticas educacionais direcionadas à progressiva universalização do ensino no país. A mesma reportagem declara que *pesquisadores da área de educação afirmam que a falta de interesse em ser professor ocorre principalmente em razão dos baixos salários pagos no magistério e à pouca valorização*

*social da carreira.*¹ Na mesma reportagem, especialistas afirmam que desprestígio, falta de reconhecimento social e baixos salários contribuem para o declínio da carreira e baixa procura pelos cursos de magistério.

O professor João Monlevade já afirmara no Parecer CNE/CEB nº 2/97 a existência de uma unanimidade nacional quanto à desvalorização do professor da Educação Básica e que a reversão desta situação só será possível com o equacionamento do trinômio salário, carreira/jornada e formação, inicial e continuada.²

Por outro lado, Miguel Arroyo nos chama a atenção para o fato de que *quando pensamos na saúde de nossos filhos ou da infância, não pensamos no hospital, mas no médico. Saúde nos lembra os médicos. Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores.* A referência continua sendo a escola, como instituição, até mesmo para os próprios professores, pois o que eles estudam em sua formação não é a história do magistério, mas a história da escola e dos sistemas de ensino. Entretanto, alerta ele, *o magistério é anterior às instituições de ensino.* Por isto, o professor também precisa ser valorizado em seu ofício de ensinar, não menos complexo que o do médico ou o de outros profissionais cujas funções são essenciais na nossa sociedade. É, precisamente, o que se pretende com o Projeto de Resolução que, ao final, apresentamos.

Mérito

Por três razões, a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 3/97 deverá ocorrer:

- a primeira, para substituir a mencionada Resolução, que se tornou extemporânea em dezembro de 2006;
- a segunda, para regulamentar, no tocante às carreiras do magistério da Educação Básica pública, os dispositivos da Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público), em especial o art. 6º e;
- a terceira, para dar cumprimento aos novos dispositivos constitucionais e à Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), em particular seu artigo 40.

A Resolução CNE/CEB nº 3/97 tornou-se extemporânea em dezembro de 2006, quando deixou de vigor a Emenda Constitucional nº 14/96, bem como parte da Lei nº 9.424/96, que instituiu, em âmbito das unidades federadas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Naquele mesmo mês e ano (dezembro de 2006), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Emenda Constitucional – EC nº 53/2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Em 20/6/2007 foi sancionada a Lei 11.494/2007, a qual regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A mesma norma alterou a Lei nº 10.195/2001 e revogou dispositivos das Leis nºs 9.424/96, 10.880/2004 e 10.845/2004.

Em 16/7/2008 sancionou-se a Lei nº 11.738, a fim de regulamentar a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Tais legislações alteraram o conceito de organização da Educação Básica pública no país, em especial seu financiamento. No que concerne ao tema da Resolução CNE/CEB nº 3/97, de Diretrizes para as Carreiras dos Profissionais do Magistério Público (especialmente do Ensino Fundamental), os dispositivos supracitados propõem reformulações tanto de nível estrutural quanto conceitual e operacional.

¹Jornal Folha de S.Paulo, caderno Cotidiano, 3/2/2009.

²Parecer CNE/CEB nº 2/97 – Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público.

Para que possamos prosseguir de forma correta na explanação do presente Parecer é necessário que, em primeiro lugar, abordemos o arcabouço constitucional que justifica e ampara este nosso trabalho.

Neste sentido, cumpre assinalar, de pronto, os importantes avanços sociais consignados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, entre eles o direito de acesso de toda a população à escola pública, gratuita e de qualidade. Assim, o artigo 206 da carta Magna prevê:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Tendo como referência estes princípios fundamentais, há três aspectos a serem estudados para que possamos introduzir adequadamente nossas propostas para a reformulação das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério:

- a) o Pacto Federativo e o compromisso com a construção do sistema nacional de educação;
- b) o princípio da legalidade;
- c) a competência normativa do Conselho Nacional de Educação.

O Pacto Federativo brasileiro

Em apertada síntese, o Pacto Federativo nada mais é do que um acordo feito entre cada um dos entes que compõem a Federação, no qual todos permanecem como se um só fossem, abrindo mão de parte de sua autonomia originária, aceitando, desta forma, que outro ente federativo acabe por legislar sobre matéria que possa interferir em seu cotidiano. Deste modo, os entes federados deveriam conviver em harmonia e interdependência.

No nosso caso, a Federação é o que se conhece como Brasil, que é composta pelo Distrito Federal e pelos Estados, e estes, por municípios.

Tudo o que se disse leva em consideração apenas o aspecto jurídico do assunto, mesmo que, em outras áreas do pensamento, que não a jurídica, existam discussões muito mais ricas e empolgantes, porque é sobre este prisma que o Parecer deve estar centrado.

Quando o assunto é esse, qual seja, o direito, há que se assumir que há uma norma fundamental da qual derivam todas as demais.

No caso de nosso país, a norma fundamental é a Constituição Federal, que é onde se fixa o Pacto Federativo. Para que se possa facilitar o raciocínio, pode-se imaginar a Constituição Federal como um contrato assinado por todos os entes da federação. Este contrato acaba por determinar o Pacto Federativo, delimitando aquilo que cada ente da federação suportou perder em favor do outro, para que o pacto pudesse se operar adequadamente e, de fato, existir.

Tudo o que se disse está expresso na Constituição Federal; vejamos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...)

A Constituição Federal, como norma fundamental da República, estabelece, em seu artigo 1º, o que é a República Federativa do Brasil, que, tecnicamente, é conhecida como União.

No artigo 18 da *Magna Carta* pode ser lido o que se segue:

Art. 18 - A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

Vê-se, pois, que o artigo que se destacou há pouco complementa o anterior artigo 1º, já que, neste dispositivo, está firmado o contrato, o pacto assinado entre os entes da federação, pacto este que se denomina Pacto Federativo. Percebe-se que o Pacto Federativo estabelece que qualquer dos entes da federação é autônomo com relação aos demais, sendo esta autonomia, no entanto, limitada pela própria Constituição.

Quando se cuida de estudar o Pacto Federativo tendo a lei como escopo, este estudo passa, novamente, pela Constituição Federal, porque é lá que se firmam as competências de cada um dos entes federados que convivem alinhados com o Pacto Federativo.

O artigo 22 da Constituição do Brasil fixa a competência legislativa da União, ou seja, quando há dúvidas sobre a possibilidade legislativa da União, é esse o artigo que deve ser consultado.

Há uma série de incisos naquele artigo, mas, para o estudo em tela, importa apenas que seja citado o seguinte:

Art. 22 - Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XXIV- diretrizes e bases da educação nacional;

(...)

O artigo 23 da Constituição Federal estabelece os assuntos cuja competência legislativa é comum entre os Estados, a União, o Distrito Federal e os Municípios. Já o artigo 24 estabelece a competência concorrente entre os mesmos entes da Federação, excluindo-se os Municípios.

Art. 23 - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...)

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

(...)"

Art. 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

IX - educação, cultura e desporto;

(...)

§ 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º - A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Para que o assunto objeto do presente Parecer seja tratado com o rigor devido, é de bom tom que seja trazido à colação o artigo 25 da Constituição Federal:

Art. 25 - Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição.

§ 1º - São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição.

A competência dos Municípios, naquilo que diz respeito ao que até agora foi tratado no presente Parecer, é fixada no art. 30 da Constituição Federal:

Art. 30 - Compete aos Municípios:

I - legislar sobre assuntos de interesse local;

II - suplementar a legislação federal e estadual no que couber;

(...)

Fica claro então que, pelo Pacto Federativo, os entes federados são independentes entre si. Entretanto, a Emenda Constitucional nº 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outras legislações apontam para o regime de colaboração entre os entes para a implementação do pleno atendimento aos direitos da população quanto à educação pública, gratuita e de qualidade.

O regime de colaboração na perspectiva da construção do sistema nacional de educação

A Emenda Constitucional nº 14/96 – que, ao mesmo tempo em que contribuiu decisivamente para o ingresso de milhares de novos alunos nos sistemas de ensino, privilegiou, por meio do FUNDEF, o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, Ensino Médio e demais modalidades de ensino – buscou uma melhor definição do regime de colaboração entre os entes federados, alterando o artigo 211 da Constituição Federal:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Da mesma forma, a Lei nº 9.394/96 (LDB) avançou na definição do regime de colaboração:

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino:

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Assim, ficaram definidos os Estados e Municípios como entes federados responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental, bem como critérios de gasto público com a educação,

visando soluções mais equânimes na distribuição de recursos e nas atribuições dos entes federados. As desigualdades regionais, entretanto, ainda são gravíssimas, exigindo a implementação não apenas de políticas que assegurem o princípio da igualdade de oportunidades educacionais intrínseco ao direito à educação, mas, fundamentalmente, de um Sistema Nacional Articulado de Educação que propicie uma maior organicidade na proposição e materialização das políticas educativas.

Por outro lado, a EC nº 53/2006 constitui elemento paradigmático para a organização das políticas públicas educacionais por parte da União e dos demais entes federativos. Ela marca o início da terceira fase de regulamentação das premissas constitucionais para a educação, à luz de uma nova visão política do Estado brasileiro, que tem pautado: i) concepção sistêmica da educação, na perspectiva do Sistema Nacional Articulado de Educação; ii) a ampliação do financiamento público ao conjunto da Educação Básica; e iii) a necessidade de se reconhecer e valorizar todos os profissionais das redes públicas de ensino, como condição *sine qua non* para a garantia do direito da população à educação pública de qualidade. E as Diretrizes para a carreira, agora em debate no CNE, precisam olhar este novo cenário político e legal que garante sua fixação em condições compatíveis com o atendimento das necessidades dos educadores e da educação brasileira.

Da análise dos dispositivos constitucionais referentes à divisão de competências entre a União e às unidades federadas em matéria de educação, observa-se que à União incumbe o estabelecimento das regras de cunho mais geral, comuns, a serem observadas pelos entes federativos, enquanto a estes últimos foi conferida a atribuição de complementar as diretrizes federais, de acordo com suas peculiaridades locais.

Ora, não poderia mesmo ser diferente. O pacto federativo significa isso mesmo, ou seja, se aceita, pelo princípio do bem comum, abrir mão de sua autonomia para que o todo se desenvolva plenamente, reservando-se ao ente federado a possibilidade de complementar aquilo que não cabe ser tratado na norma geral.

Educação é um dos temas em que os entes federados se submetem às normas gerais da União, e não podia ser de outra forma, porque apenas assim há a garantia de que este direito da população será mais uniformemente prestado, de modo que as desigualdades regionais, paulatinamente, venham a se extinguir.

Ademais, a inexistência de um Sistema Nacional Articulado de Educação e as carências técnicas e financeiras, ao longo dos anos, demonstraram que a autonomia isolada dos estados e municípios para legislar sobre temas educacionais e de seus servidores pouco contribuiu para a prosperidade da escola pública e para a valorização dos integrantes do magistério. A ação suplementar e cooperativa da União é imprescindível, dada a estrutura tributária do país, a descentralização das despesas e a centralidade das decisões educacionais.

As Diretrizes Nacionais para a Carreira, neste sentido, cumprem a finalidade de orientar o cumprimento dos preceitos constitucionais, zelando pelo bem comum da educação pública.

Do ponto de vista operacional, as Diretrizes devem priorizar a leitura atualizada dos dispositivos constitucionais, de forma a concretizar os desígnios da EC nº 53/06 por meio do regime de cooperação previsto nos artigos 23 e 24 da Constituição e no art. 8º da LDB (ambos *in verbis*), que têm marcado as políticas educacionais envolvendo a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Nesta perspectiva, consideramos fundamental que os sistemas locais participem de forma ativa do trabalho de construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, em discussão no âmbito da Conferência Nacional de Educação, organizada e coordenada pelo Ministério da Educação.

O princípio da legalidade e os servidores públicos. O papel do Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação, como será visto neste tópico, é órgão normativo, com competência definida, é verdade, mas pode, e deve, exercitar sua competência quando exige a necessidade de quem precisa de sua atuação.

Esse é justamente o caso sobre o qual todos nós nos debruçamos no presente momento, porque há a necessidade de sua atuação, já que a legislação sobre o tema proposto pela presente resolução se alterou, restando desatualizada a Resolução que nos dias de hoje se encontra em vigor.

Há necessidades de parâmetros, e parâmetros são normas, que, como se verá mais adiante, devem ser elaboradas por quem compete fazê-las, no caso, este Conselho.

As normas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação se inserem na necessária discussão sobre o pacto federativo e competência normativa de seus entes. Quando a análise passa a considerar tanto o Pacto Federativo como os serviços públicos, é preciso considerar a existência de um grande número de regras, especialmente quando o objeto da discussão é o servidor público.

As regras, quase todas, pretendem preservar o serviço público do clientelismo.

Veja-se o teor do *caput* do artigo 37:

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e eficiência e, também, ao seguinte:

(...)

A principal diretriz que passa ao administrador o comando contido no *caput* do artigo 37 é a de que, ao contrário do que acontece com os particulares, a administração não é livre para tratar dos seus interesses, porque há rígidos princípios que ela é obrigada a seguir.

O principal destes princípios é o da legalidade, que, em poucas palavras, é o princípio que afirma que a Administração, quando deseja qualquer ação ou omissão, só pode concretizar sua vontade se há lei que, expressamente, comande a ação ou omissão desejada.

Se o administrador quer construir uma ponte, poderá fazê-lo, desde que a lei assim o comande. Se ele não quer construir essa mesma ponte, deverá fazê-lo, se a lei assim o autorize.

O princípio da legalidade, igualmente, vale quando o assunto que a administração resolve abordar são os servidores públicos.

Se a administração deseja servidores públicos, deve haver lei que expresse esta necessidade. Se quer pagar servidores públicos, majorar-lhe os vencimentos, acrescentar gratificações, estruturar uma carreira, haverá de existir lei que comande todos estes desejos.

Lei, no *stricto sensu*, é a norma que passa pelo processo de discussão no Poder Legislativo, independentemente da origem do projeto de lei (que pode ter origem no Poder Executivo, no Legislativo ou no Judiciário, além daqueles projetos de lei que têm origem com a iniciativa popular).

O único instrumento legislativo que pode criar, modificar ou extinguir direitos é a lei. Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e afins são também normas, cuja função é diferente da lei. Enquanto a lei diz o direito, as demais normas regulamentam o direito dito pela lei, sem, no entanto, modificar, extinguir ou criar direitos.

Nesta lógica, quando se trata de pagar vencimentos aos servidores, por conta do princípio da legalidade, a administração só pode fazê-lo havendo lei que assim o diga e, por isso, para pagar qualquer servidor público, a administração deverá, através de lei, criar o cargo e determinar sua remuneração.

Veja-se, a propósito, o que vai descrito no inciso X do artigo 37 da Constituição Federal:

X- a remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa

privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices;

Pois bem, é claro daí que:

- a) a remuneração dos servidores deve ser fixada ou alterada em lei;
- b) a lei em questão há que ser específica, ou seja, deverá tratar da remuneração;
- c) há que ser observada a iniciativa privativa para a formulação do projeto de lei.

Quando se conclui este tópico e se junta o raciocínio desenvolvido quando se estudou o Pacto Federativo, tem-se que só pode fixar os vencimentos dos servidores públicos lei específica do ente federado ao qual o servidor está vinculado, sendo que esta lei, em se tratando de professores, deve ser elaborada (o Projeto de Lei) pelo chefe do Poder Executivo, vez que esta autoridade é que é competente para tanto.

Competências do Conselho Nacional de Educação quanto às Diretrizes para a Carreira do Magistério

Cabe que se afirme que compete à União a coordenação de toda a política nacional de educação. Coordenação não é mando, coordenação é articulação; isto é, pauta a discussão.

A LDB estabelece, por sua vez:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

(...)

§ 1º - Na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente criado por lei.

(...)

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária. (...).

O Conselho Nacional de Educação, nos termos do artigo 9º, § 1º possui funções normativas e de supervisão. A função normativa do CNE, no entanto, não é absoluta, como de resto não é plena a função normativa de qualquer instância legislativa da República.

O Congresso Nacional não possui função normativa plena, assim não possuem qualquer das Assembléias Legislativas dos Estados ou as Câmaras dos Vereadores dos Municípios. Cada ente normativo possui competência que lhe é própria. Ora esta competência é exclusiva, ora é complementar, ora é concorrente.

A despeito de se avizinhar a conclusão da presente análise, falta ainda que se debruce sobre poucos pontos ainda para que a solução ao problema levantado possa ser daqui emanada.

Voltemos um momento ao artigo 206 da Constituição Federal, o qual estabelece que:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

V- 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 públicas;

(...)

É, então, princípio constitucional da educação nacional a valorização dos profissionais da educação, incluindo-se nestes o pessoal do magistério que, nos termos do inciso V do artigo 206 já epigrafiado, é alcançada com a feitura de planos de carreira.

Veja-se que a norma constitucional mencionada se refere a “planos de carreira” e não a “plano de carreira”. Isto se deve ao fato de que o Brasil, como já visto, é uma República Federativa, onde os entes federados se unificam através do Pacto Federativo. Também se deve

ao fato de que, pelo pacto, cada um dos entes da federação deve organizar o seu serviço público, inclusive o serviço público de educação. Como isso é verdade, cada ente da federação deve construir o seu próprio plano de carreira para o pessoal docente.

O parágrafo único do mesmo artigo 206 da Constituição Federal afirma que:

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Os planos de carreira, por força do princípio da legalidade já mencionado nesta análise, devem ser elaborados através de lei, porque materializam as relações de trabalho entre uma categoria de servidores públicos e a Administração e, aqui é importante que se diga, quando se fala em lei fala-se no *stricto sensu*, ou seja, naquela que é norma que tramita junto ao Poder Legislativo, ainda que a iniciativa pela elaboração do projeto de lei seja do Poder Executivo.

Cabe que se diga, no entanto, que a lei a que se refere o parágrafo único do artigo 206 não é lei que oriente sobre a elaboração de planos de carreira, mas, simplesmente, é lei que estabelecerá quem é o profissional da Educação Básica e fixará o prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira já existentes no país.

Cada ente federado, por conta do Pacto Federativo e do princípio da legalidade, pode entender, através de lei que lhe seja própria, como é que um plano de carreira tem que ser moldado para que o princípio constitucional da valorização do pessoal docente seja obedecido.

Contudo, cabe à União a determinação geral sobre a qual o entendimento do ente federado poderá ser expresso, porque, se assim não o for, fica evidente que os princípios constitucionais relacionados com a Educação, mais dificilmente serão atingidos.

Em outras palavras, trata-se de impedir que as diferenças subjacentes aos sistemas de ensino das unidades federativas e as diversas realidades socioeconômicas vivenciadas por estas últimas acabem por criar distinções entre a formação básica recebida por seus respectivos estudantes.

Não necessariamente haverá concordância entre um e outro ente da federação sobre o assunto e, por isso, a relevância do papel atribuído ao Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 9.394/96, LDB, porque, embora exista a possibilidade de entendimentos divergentes entre si, não é esse o desejo Constitucional (que prevê a divergência, mas deseja a maior convergência possível), tanto que trata do desejo de convergência nos dispositivos que cuidam dos profissionais da educação, dispondo sobre a valorização destes e afirmando que esse é um princípio que norteará a educação brasileira.

Então, é verdade que o princípio da legalidade obriga a existência de lei para regular as relações de trabalho dos entes federados com seus servidores, mas, quando se trata dos integrantes do magistério, essas leis não podem guardar disparidade tal que o princípio constitucional da valorização do magistério se torne letra morta; há que existir um mínimo de garantias que sejam universais, garantias grafadas em regras, corporificadas em parâmetros, que se tornam diretrizes que orientarão as leis que os entes federados elaborarão.

O Conselho não deseja usurpar a competência legislativa de nenhum ente federado, mas, até por se entender impossibilitado para isso, não deixará de exercer sua responsabilidade.

Deste modo, quando se estuda o entender do CNE e o dos entes federados sobre o assunto, há uma diferença. A opinião dos entes federados expressa através de suas leis não alcança o CNE, mas, a opinião do CNE sobre o assunto pode sim alcançar os entes federados, porque, cada vez que o CNE for instado a se manifestar sobre a obediência ao conceito estabelecido no inciso V do artigo 206 da Constituição Federal, ou seja, todas as vezes que o CNE se manifestar sobre a valorização do pessoal da Educação Básica, relacionando essa

valorização aos planos de carreira dos entes federados, ele se manifestará de acordo com o seu entendimento sobre o assunto.

Assim, não obstante a autonomia dos entes da Federação e seus respectivos poderes Legislativos, as Diretrizes Nacionais para a Carreira encontram-se amparadas na Constituição Federal. Desta forma, este Conselho Nacional de Educação, com base em sua função social e pedagógica, assume a responsabilidade de orientar os sistemas de ensino de todo país quanto à regulamentação dos planos de Carreira do Magistério da Educação Básica, num momento em que as legislações de distribuição de recursos para a Educação Básica (FUNDEB) e de piso salarial profissional nacional para o magistério tornaram superadas as Diretrizes anteriormente fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/97.

Segundo a Lei nº 9.131/95, art 7º, § 1º, ao CNE compete subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino; manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; analisar e emitir Parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino.

Como já vimos, a Lei nº 9.394/96 (LDB) estabelece de modo indubitável, em seu artigo 8º, § 1º, que compete à União a coordenação da política nacional de educação, inclusive pelo exercício da função normativa. Não pode ser esquecido, igualmente, que é função do Conselho Nacional de Educação, nos termos do § 1º do artigo 9º, da mesma lei, a normatização, evidentemente, de todos os aspectos envolvidos com a educação.

Veremos adiante que tanto o FUNDEB quanto o piso salarial profissional nacional criam bases e ensejam a unidade das condições de trabalho do magistério nos diferentes lugares da nação. Porém, diante da lacuna legal e da diversidade de situações na educação nacional, a presente tarefa também consiste em evitar possíveis ineficiências na aplicação dos recursos públicos a serem alocados para os salários e as carreiras dos integrantes do magistério, sobretudo os oriundos da União federal, esfera de atuação deste CNE.

Como todos os assuntos que aqui foram tratados, é na fonte fundamental do direito nacional que vou buscar a direção que deve ser seguida pela resolução que será apoiada no presente parecer.

Sobre os professores da Educação Infantil

O artigo 208 da Constituição Federal é assim redigido:

Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)

IV- Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (...)

Ora, é clara, então a disposição destacada do texto constitucional. A Educação Infantil, sem sombra de qualquer dúvida, integra o rol de deveres do Estado para com a prestação da educação, sendo essa definida no inciso IV transcrito como sendo aquela prestada nas creches e pré-escolas.

Sendo a Educação Infantil a etapa inicial da Educação Básica, os entes federados, dentro de suas competências constitucionais, têm o dever de prestar esse atendimento educacional àqueles que necessitam.

Por outro lado, os responsáveis pela concretização desta obrigação são servidores públicos, cujas relações de trabalho devem ser tratadas em lei específica, com a criação de cargos ou empregos públicos, porque só se há lei neste sentido é que o ente federado pode ter educadores para a lida com os afazeres da Educação Infantil.

Se há a necessidade desta lei, há duas soluções possíveis. Uma, que a nosso ver não seria adequada, é a de que esses educadores tenham seus empregos ou cargos públicos

definidos em lei genérica sobre os demais servidores que laboram para os entes federados. A segunda, que acolhe o espírito da Constituição Federal, que é a melhor solução, é que esses cargos ou empregos públicos estejam tratados no diploma legal específico destinado aos educadores, qual seja, o Plano de Carreira do pessoal docente, porque, querendo ou não, aquele que é responsável direto pelo processo educativo é professor, é educador.

O fato é que não há qualquer razão, seja ela de cunho ideológico ou legal, para que os professores da Educação Infantil não estejam contemplados nos planos de carreira do pessoal docente, inclusive porque, depois do advento do FUNDEB, os gastos com educação compreendem esse nível de ensino. Vejamos o que diz a Lei nº 11.494/2007:

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica:

- I - creche em tempo integral;*
- II - pré-escola em tempo integral;*
- III - creche em tempo parcial;*
- IV - pré-escola em tempo parcial;*
- V - anos iniciais do Ensino Fundamental urbano;*
- VI - anos iniciais do Ensino Fundamental no campo;*
- VII - anos finais do Ensino Fundamental urbano;*
- VIII - anos finais do Ensino Fundamental no campo;*
- IX - Ensino Fundamental em tempo integral;*
- X - Ensino Médio urbano;*
- XI - Ensino Médio no campo;*
- XII - Ensino Médio em tempo integral;*
- XIII - Ensino Médio integrado à educação profissional;*
- XIV - Educação Especial;*
- XV - Educação Indígena e quilombola;*
- XVI - Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo;*
- XVII - Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional de Nível Médio, com avaliação no processo.*

Dos 17 incisos do artigo 10 mencionado, os quatro primeiros tratam da Educação Infantil, o que demonstra mais uma vez o acerto do ideário ora defendido de incluir nos planos de carreira do pessoal docente aqueles que labutam nesta modalidade de ensino, mas não é só:

Art. 22 Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, considera-se:

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com

ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente.

Quando a lei do FUNDEB trata da questão da distribuição dos recursos arrecadados pelo fundo, especialmente quando se refere àquela parte que deve ser destinada ao pagamento de vencimentos de professores, não exclui os profissionais da Educação Infantil daqueles que devem ser beneficiados com a quantia destinada especificamente aos educadores.

Por outro lado, todas as linhas do presente Parecer e, em consequência, todo o seu ideário, defendem o fato de que só se ingressa no serviço público através de concurso público. Não poderia ser diferente quando o assunto em referência é justamente o que está epigrafoado mais acima, os professores da Educação Infantil.

Esses professores, os da Educação Infantil, são servidores públicos como os demais professores, tal como já foi dito. Assim, a Resolução que vai ser apresentada em sequência ao Parecer trata de parâmetros para elaboração de planos de carreira, e, por isso, tudo aquilo que se referir aos professores da Educação Infantil estará sendo dito única e exclusivamente para servidores públicos.

Pressupostos educacionais, legais e sociais da nova Resolução sobre Diretrizes para a Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

Avançando na exposição dos princípios que embasam nossa proposta de reformulação das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério, devemos lembrar que a função primordial da escola, em todos os seus níveis e modalidades é a de formar cidadãos, através não apenas da transmissão do saber historicamente acumulado, patrimônio universal da humanidade, mas também da produção coletiva de novos conhecimentos. Assim, a escola precisa estar articulada a um projeto educacional de conteúdo humanista, comprometido com a escolarização de todos com qualidade, no contexto adverso da sociedade brasileira.

A defesa de uma escola sem exclusão social, que garanta o acesso e a permanência de todos os alunos é uma premissa necessária de todos quantos lutam por uma educação inclusiva e de qualidade no nosso país.

Aprendizagem como direito social e carreira do magistério

Hoje, a expansão do ensino público responde a uma demanda social básica da cidadania, mas não assegura necessariamente ensino de qualidade. Políticas de universalização focalizadas apenas em um nível ou modalidade de ensino, como foi o caso do FUNDEF, geram resultados quantitativos, mas não respondem aos problemas centrais da escola pública. São medidas fragmentárias que não asseguram a permanência do aluno na escola e, sobretudo, não formam cidadãos plenos de direitos, preparados para enfrentar os desafios da nossa sociedade.

Nesta perspectiva, graças à luta persistente dos educadores e demais setores comprometidos com a escola pública e à disposição do atual governo para o diálogo, algumas medidas acertadas, embora ainda pontuais e insuficientes, foram tomadas. Para que possamos continuar avançando na direção de assegurar um padrão de qualidade que se construa e perdure ao longo do tempo, algumas condições básicas são fundamentais, entre elas parâmetros adequados para a composição das classes, jornada de trabalho compatível com as necessidades de formação e atualização do professor e a implementação do Custo-Aluno Qualidade como medida para o suficiente aporte de verbas na educação.

É preciso reiterar que, para que possa ser alcançado o pleno acesso de todos à almejada educação de qualidade, a Carta Magna impõe ao Poder Público o estabelecimento de diretrizes legais uniformes em matéria educacional, com vistas a assegurar iguais condições de formação e desenvolvimento para toda a população, independentemente do Estado ou Município.

Deve o Poder Público agir, portanto, no sentido de estabelecer padrões curriculares e qualitativos de observância obrigatória por parte da União, dos Estados e dos Municípios,

conforme se infere do comentário de José Luiz Borges Horta ao art. 206, I, da Constituição Federal:

Ao referir-nos à igualdade educacional, pedra de toque da construção do Estado social de Direito, mantida no Texto de 1988, estamos fazendo menção à base axiológica de todas as grandes medidas tomadas na direção da consolidação do direito à Educação como um direito dotado de plena eficácia social. Sem a presença de tal “sopro” igualitarista, perderia sentido o sistema educacional, que exige, por coerência própria, a acessibilidade do aparato educacional do Estado a todos os indivíduos, indistintamente. (...)

Do ponto de vista sociológico, a decisão constituinte possui grande impacto, uma vez que implica em fixar, aliás, como de resto já analisado, um padrão qualitativo suficiente a todos, que terá de ser, portanto, o maior possível.³

Paralelamente a isto, o art. 206 da Constituição Federal deixa claro em seu inciso V que o ensino tem por princípio, ao lado da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (inciso I) e da garantia de um padrão de qualidade (inciso VII), a valorização dos profissionais da educação.

Para que possa cumprir em plenitude sua função social, a escola tem que dispor de um projeto político-pedagógico adequado à realidade social na qual se insere, democraticamente deliberado e gerido pela própria escola, e possuir as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, entre elas o número adequado de alunos em sala de aula, tempo de duração das aulas que confira dinamismo ao processo educativo e permita a interação entre as diferentes disciplinas, e um plano de Carreira do Magistério que tenha como premissa o incentivo para que o professor nela permaneça, buscando sempre melhor qualidade para a escola pública.

A carreira do magistério, para que isto possa ocorrer, deve ser *aberta*, isto é, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial sem que, para isto, tenham de deixar a sala de aula. Assim os professores – no exercício da docência – devem poder chegar ao nível salarial de um diretor, por exemplo, na medida em que se eliminem os limites intermediários entre os cargos e funções, permitindo que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério. Isto poderá evitar, por um lado, que excelentes professores deixem a sala de aula para ocupar funções, por exemplo, de diretor de escola ou supervisor de ensino movidos apenas pela necessidade de melhoria salarial e, por outro lado, assegurará que tais funções sejam ocupadas por profissionais que possuam verdadeira aptidão para o seu exercício.

O financiamento da educação e a implementação do Custo Aluno Qualidade

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, alicerçado numa concepção de Educação Básica como processo contínuo e articulado, que se inicia na Educação Infantil e conclui-se no Ensino Médio, foi um importantíssimo passo no sentido de se construir a superação da atual situação, permitindo a destinação de recursos equânimes para todos os níveis e modalidades de ensino. Para além da ampliação do conceito de Educação Básica, também se adotou a compreensão da Educação Infantil como uma etapa inicial desse nível de ensino, assumindo caráter educativo e retirando o perfil meramente assistencialista como ocorria anteriormente – embora essa necessidade também tenha que ser atendida, dado o crescente número de mulheres trabalhadoras que não têm onde deixar seus filhos e precisam de creches e pré-escolas.

Mas o FUNDEB não é uma medida isolada. Ele se articula com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, possibilitando o acesso de centenas milhares de crianças pobres a um estágio educacional fundamental para seu futuro progresso escolar, ao qual, até então, apenas um restrito grupo social tinha acesso, em escolas particulares. Articula-se, também, com as medidas consolidadas no Plano de Desenvolvimento da Educação implementado pelo

³HORTA, José Luiz Borges. *Direito Constitucional da Educação*. Belo Horizonte: Decálogo, 2007. pp. 129-145.

MEC com o objetivo de tentar equalizar recursos e possibilidades educacionais em todo o país, considerando as debilidades e potencialidades regionais e locais, a partir de uma política de metas projetada para o resgate da enorme defasagem de nossos alunos face aos indicadores internacionais e às necessidades do país.

O que se tem em perspectiva é a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a educação pública adquira padrão mínimo de qualidade. A construção do CAQ exige amplo debate sobre todas as condições necessárias e o conjunto dos insumos exigidos para a adequada relação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Um importante passo neste sentido já foi dado por este Conselho Nacional de Educação ao adotar o estudo que definiu o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como uma referência para a definição do financiamento da educação por parte dos governos da União, dos estados e dos municípios. No processo de realização da Conferência Nacional de Educação, precedida de conferências estaduais e municipais, certamente haverá avanços neste processo.

Piso Salarial Nacional e remuneração do magistério

Embora seja uma luta de dois séculos da categoria dos educadores brasileiros, como bem assinala a professora Juçara Dutra Vieira⁴, vice-presidente da Internacional da Educação, o piso salarial nacional sempre encontrou dificuldade de implementação em função das discrepâncias financeiras regionais e da falta de um ordenamento jurídico capaz de absorvê-lo plenamente. Este último argumento, inclusive, serviu de justificativa jurídica para a não absorção, mesmo num plano de recomendação política, do piso salarial nacional no bojo da Resolução CNE/CEB nº 3/97.

Entretanto, a Emenda Constitucional nº 53/2006 inseriu dentre os princípios regentes do ensino, a constarem do art. 206 da Carta Magna, a fixação, em lei federal, de piso remuneratório para os profissionais da educação pública. Nesse mesmo sentido, foi conferida nova redação ao art. 60, III, “e”, do ADCT, determinando-se ao Congresso Nacional a fixação do piso nacional dos profissionais do magistério da Educação Básica.

O advento do FUNDEB possibilitou à União e aos entes federativos, por meio de um regime de colaboração, implementar políticas públicas no sentido de focar a garantia dos direitos almejados pelo art. 206, I e VII, c/c o art. 3º, III, da Carta Magna, bem como de estabelecer o piso do magistério com vistas a valorizar a maior parte dos profissionais da educação em exercício nas unidades escolares.

O *caput* do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 associa o piso salarial à formação de nível médio na modalidade Normal, prevista no artigo 62 da Lei 9.394/96. Consequentemente, os outros níveis de formação previstos no mesmo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deverão se vincular a vencimentos maiores, conforme preveem os atuais planos de carreira dos entes federados e o artigo 67, IV, da LDB.

O piso também se estende aos aposentados e pensionistas dos regimes próprios de Previdência, nos limites impostos pelas Emendas Constitucionais nº 41, de 2003, e nº 47, de 2005, referentes à integralidade e à paridade dos vencimentos de carreira. Portanto, os servidores que cumprirem os mencionados requisitos farão jus a perceber os benefícios concedidos aos ativos dentro dos limites da carreira.

Finalmente, os termos que se utilizarão na Resolução que disciplinará as Diretrizes Nacionais para a carreira, são termos técnicos, precisos.

Então, vencimento é o termo que corresponde à remuneração básica do servidor público ocupante de cargo público ou aquele assemelhado que mantém com a administração pública relação estatutária de trabalho. Vencimentos é a remuneração do servidor público acrescida das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade de rendimento auferida pelo servidor.

Salário difere de vencimento, porque enquanto esse último se aplica ao servidor público ocupante de cargo público, o salário se aplica ao empregado público, aquele que se

⁴Piso Salarial Nacional dos Educadores – Dois séculos de atraso – CNTE – 2008.

liga à administração através de contrato de trabalho, que tem sua relação de trabalho regida pela CLT.

Por estes motivos, e pelo fato de representar uma norma jurídica voltada aos servidores da Educação Básica, as Diretrizes para a carreira que apresentamos absorvem todos os conceitos inerentes à Lei nº 11.738/2008, para efeitos de fixação dos parâmetros remuneratórios do magistério, conforme trata o artigo 3º do projeto de Resolução que segue anexo.

Sobre a decisão do STF quanto à nova composição da jornada de trabalho prevista na Lei 11.738/2008

O § 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, mostrando-se consonante com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Entretanto, em julgamento realizado no dia 17/12/2008, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu liminar que atendeu parcialmente aos pedidos da Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, apesar de afirmar a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, e, assim, suspendeu, por hora, o dispositivo referente à composição da jornada de trabalho.

A decisão do STF embasou-se na constatação de que o dispositivo suspenso, se aplicado imediatamente, resultaria em um incremento de despesa de pessoal, o que justificaria a concessão da liminar, posição da qual discordamos. Assim é, portanto, que incorporamos à nossa proposta de Resolução o que vai disposto na Lei 11.738/2008, tendo em vista, como já foi dito, que cabe ao poder público assegurar as condições necessárias para que o professor possa desenvolver adequadamente o seu ofício. Além disso, a maneira como vai proposta a redação sobre o assunto na Resolução anexa não afronta o julgamento do STF, justamente porque faculta ao ente federado a paulatina aplicação da proporção almejada pela lei, entre o trabalho do professor em sala de aula, preparação das aulas e principalmente, a formação continuada no local de trabalho.

Abrangência das Diretrizes para a Carreira

O artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.*

Neste sentido, faz-se imperioso correlacionar a carreira profissional dos integrantes do magistério, aos princípios do art. 206 da Constituição Federal, assim como às políticas de gestão democrática, de financiamento, de formação profissional e de avaliação que o Ministério da Educação tem implementado em parceria com os demais sistemas de ensino.

Este entrelaçamento de políticas (carreira, gestão, financiamento, avaliação) é imprescindível para dar coesão e qualidade às ações do Estado. Trata-se, portanto, de um conceito que associa todos os princípios eleitos pela Constituição para fazer avançar os objetivos da educação escolar pública, quais sejam, a emancipação do cidadão e o desenvolvimento social, cultural e econômico do país de forma inclusiva e soberana.

Como vimos, o artigo 206, V da Constituição Federal dispõe que os planos de carreira devem focar a “valorização dos profissionais da educação escolar”. Porém, as regulamentações do artigo 60 do ADCT, referente ao FUNDEB e ao piso do magistério, estabeleceram planos de carreira tanto para os profissionais da educação quanto para os membros do magistério. São elas:

Lei nº 11.494/2007:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Básica. (grifo nosso)

Lei nº 11.738/2008:

Art. 6º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

O CNE, a exemplo do que já havia feito com a educação profissionalizante, quando da edição da Resolução CNE/CEB nº 4/99, aprovou a Resolução nº 5/2005, da Câmara de Educação Básica, que incluiu *nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar*, o que demonstra o reconhecimento desses trabalhadores como integrantes dos chamados trabalhadores em educação e, uma vez habilitados, dos profissionais da educação.

Assim, embora, no momento atual, cuidemos de formular Diretrizes Nacionais específicas para a Carreira do Magistério, a presente citação abre espaço à análise sobre a abrangência das Diretrizes, a qual volta-se para o reconhecimento de todos os profissionais da educação, em planos preferencialmente unificados, os quais serão objeto de trabalho futuro do CNE, respeitadas as especificidades de cada segmento. Quando da ocorrência deste futuro trabalho, será perseguida a finalidade de manter as Diretrizes em consonância com os fundamentos de valorização da educação e de seus profissionais delineados na nova redação do art. 206 da Constituição Federal e nas normativas de âmbito educacional, sobretudo na Lei nº 11.494/2007 e nas orientações da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em abril de 2008.

A Resolução que ora apresentamos, no artigo 2º, § 2º, cuida de prever a possibilidade de os sistemas de ensino estenderem seus efeitos aos demais profissionais da educação, em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério.

Organização dos tempos e espaços, currículo e Carreira do Magistério

O Brasil necessita de uma escola inclusiva, na qual todas as nossas crianças e jovens tenham acesso a um ensino de qualidade, assegurando condições para a sua permanência e propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes permita fazer face às exigências e desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, devem ser criadas novas práticas pedagógicas, dotar as escolas de todos os materiais necessários e adotar formas de gestão que privilegiem as práticas coletivas e currículos interdisciplinares.⁵ Isto exige de todos nós, educadores e gestores da escola pública uma compreensão abrangente da função da escola em sua missão de formar o aluno em suas mais diversas dimensões: educacional, intelectual, social e cultural, para que possa apreender a realidade que o cerca e com ela interagir de forma consciente.

Para alcançar este objetivo, a escola precisa, como já vimos, *dotar-se de humanidade* mas, para além disto, ter um significado para esta geração que aí está – crianças, jovens e também aquelas pessoas que não conseguiram estudar em idade própria – de forma que seja *prazerosa para seus alunos*. E, como diz Vitor Paro, a educação tem que apresentar-se enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.⁶

Mas, para que a escola possa ser prazerosa para seus alunos é preciso que ela seja organizada para isto, desde as condições de trabalho de seus profissionais até a disposição do tempo escolar e a organização de seu currículo, para que o processo educacional possa transcorrer de forma dinâmica, atrativa e, sobretudo, numa lógica que não se limite à simples

⁵José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta *in* *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade; Campinas; 1999.

⁶*In A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, 2ª edição, Vozes, 1998.

transmissão do conhecimento, mas que propicie a produção coletiva do conhecimento e da busca da formação integral do aluno, em todos os seus aspectos.

A escola que queremos construir, por outro lado, necessita que a questão da organização do tempo escolar seja tratada não apenas enquanto medida quantitativa, cronológica, e sim como qualidade, ou seja, em sua dimensão pedagógica e educativa.

Para o sociólogo alemão Norbert Elias, *sob o ponto de vista sociológico, o tempo não é apenas algo matemático e quantitativo, mas, sobretudo, alguma coisa que se institui a partir de determinadas exigências que são sociais; ou melhor, essa outra concepção temporal parte do pressuposto de que o tempo é, por princípio, uma instância de regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais.*⁷

Hoje há um consenso quanto à necessidade de a criança permanecer mais tempo na escola. O que se busca é que o aluno possa ter uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Mas, neste caso, *a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar.*⁸ A escola deve ser um espaço de criação e difusão do conhecimento, abrindo seus portões para o mundo à sua volta, numa relação de troca.

A escola é também uma organização temporal. Por isso, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender. A organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme em nossa tradição, à qual todos(as) alunos e alunas indistintamente têm de adequar seus tempos.⁹

Diante dos desafios do mundo contemporâneo e da realidade do nosso país, a escola precisa proceder a um redimensionamento dos tempos escolares, na perspectiva de tornar o currículo mais ágil, mais atrativo para os alunos e com maiores possibilidades de trabalhar algo que é fundamental para uma educação de qualidade nos dias atuais: a interdisciplinaridade. Assim, pode haver flexibilidade no tempo de duração das aulas, desde que a questão esteja contemplada no projeto político-pedagógico da escola, discutido e decidido pelo Conselho de Escola, para que todas as disciplinas e atividades necessárias à formação integral do aluno possam ser contempladas no seu tempo de permanência na unidade escolar.

É fundamental que o currículo escolar reflita a diversidade étnica e cultural existente em nosso país. Merece atenção especial a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a educação indígena, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/99, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e cria a categoria *escola indígena*, que é o estabelecimento escolar localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas. Também a Carreira do Magistério deve incorporar esta especificidade, reconhecendo e valorizando os professores indígenas, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas, bem como formas próprias de seleção que exijam o domínio da língua portuguesa e das línguas da comunidade, de maneira que, a curto prazo, a maioria dos professores sejam indígenas. Assim, a questão está contemplada no artigo 7º do Projeto de Resolução que acompanha o presente Parecer.

A organização curricular deve propiciar a necessária interação entre as diferentes disciplinas, de forma a que os alunos possam perceber a lógica da produção e transmissão do conhecimento, que não deve ser confinado em disciplinas estanques, que não se comunicam e

⁷In Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30, artigo da professora Miriam Waidenfeld Chaves, parte integrante do livro *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁸Idem

⁹Ibidem

não se inter-relacionam. A concepção de currículo como uma *grade*, que *enjaula* disciplinas em determinados tempos e espaços, não contribui para a possibilidade de que o conhecimento seja elaborado e reelaborado ao longo do processo de produção deste conhecimento. A articulação das diversas disciplinas propiciará qualidade a este tempo de tal forma que a permanência do professor com seus alunos produza conhecimentos e os oriente para a sua vida futura.

Para que se possa dar este salto, uma primeira medida importante já foi adotada, com a instituição do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica pública, coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior.

Hoje, nas universidades o conhecimento é organizado em disciplinas estanques, disponibilizadas ao aluno na forma de créditos educativos. Como exigir, então, que o professor possua mais conhecimentos que aqueles recebidos em sua formação? Como esperar que trabalhe metodologias às quais nunca teve acesso? Além disto, há ainda o problema das universidades de qualidade duvidosa que confere a seus formandos mera certificação.

A questão central neste momento não é procurar responsáveis pelo atual descompasso entre a forma como estão estruturados os cursos de licenciatura nas universidades e as Diretrizes Curriculares Nacionais, embora seja importante analisar o percurso da formação dos professores nos últimos anos. Há um urgente problema estrutural a ser resolvido: a elaboração de uma política de formação que capacite os professores a atuarem por área de conhecimento sem, contudo, promover a simples diluição do conhecimento. Este tema deve estar na pauta da Conferência Nacional de Educação – que reunirá todos os segmentos vinculados à educação nacional e possibilitará, com base numa discussão qualificada, o lançamento das bases para o equacionamento desta questão.

Também é preciso equacionar o problema da superlotação das salas de aula. Hoje, em todo o país, os professores se defrontam com este problema. Imagine-se, por exemplo, o caso de um professor de Português, do Ciclo II do Ensino Fundamental, que possua em média 40 alunos em cada uma das classes em que ministra aulas. Para constituir a jornada de 40 aulas, a depender do Estado ou região, este professor terá que assumir seis turmas, ou seja, um total de 240 alunos. No entanto, um professor de Física, Química, História ou Geografia, por exemplo, disciplinas para as quais a organização curricular oferece um menor número de aulas em cada turma, terá que compor sua jornada assumindo um total de até 500 alunos.

Assim consideramos necessário avançar no sentido de que os sistemas de ensino e os entes federados, através de normas de seus conselhos ou leis de suas casas legislativas, conforme o artigo 25 da LDB, instituam parâmetros adequados à composição das classes, visando garantir qualidade ao trabalho do professor, tomando como base as seguintes referências:

- a) em cada escola, no máximo, uma média de estudantes por sala nos seguintes parâmetros: de 6 a 8 alunos por professor para turmas de educandos de 0 até 2 anos de idade; até 15 alunos por professor para turmas de educandos de 3 anos de idade¹⁰; até 20 crianças por professor para turmas de educandos de 4 até 5 anos de idade; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até 25 alunos por sala; nos anos finais do Ensino Fundamental, até 30 alunos por sala, e no Ensino Médio até 35 alunos por sala;
- b) nas redes de Ensino Fundamental e Médio, proporção nunca inferior a 1 (um) professor para 22 (vinte e dois) estudantes e 1 (um) técnico administrativo para 66 (sessenta e seis) estudantes, e no conjunto da Educação Infantil, da Educação do Campo e das demais modalidades que exigem proporção inferior para a consecução de oferta qualitativa, proporção fixada pelo respectivo sistema de ensino;

¹⁰Parecer CNE/CEB nº22/98, pág. 15

d) atribuição a cada docente de um número de turmas tal que nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, adequando aos profissionais de disciplinas com carga horária reduzida ou de áreas de conhecimento afins, atribuições de aulas sem prejuízo em suas remunerações ou na carga efetiva de trabalho.

A definição do número de alunos por professor (no sistema) e por sala de aula (na rede) é importante também para o estabelecimento de parâmetro para a complementação do piso salarial do magistério (art. 4º da Lei nº 11.738/2008), facilitando o ajuste dos sistemas “inchados” e o controle social sobre as verbas da educação.

O CNE reconhece que estas recomendações, ao contrário da composição da jornada de trabalho, não podem se transformar em norma geral a ser incluída na Resolução. Contudo, é responsabilidade da Câmara de Educação Básica do CNE traçar os caminhos da política de qualificação do ensino e de revalorização profissional dos educadores. Neste sentido, compartilhamos da intenção de ver todos os professores comprometidos com uma só escola, deixando para trás o expediente a que foram condenados desde a Constituição de 1934, a saber, a possibilidade do “acúmulo de cargos”. Destinada a prover mestres para uma explosão de demanda de estudantes, este acúmulo propiciou a redução de remunerações e a sobrecarga de trabalho, que prejudicou a saúde dos educadores e a aprendizagem dos alunos. Esperamos que essas Diretrizes contribuam para a superação dessa esdrúxula norma constitucional, que permite até 80 horas de trabalho semanal do magistério e é considerada por tantos como direito, quando, na verdade, é opressão.

A Carreira do Magistério e a gestão democrática das escolas

Reiteramos nossa concepção de escola como um espaço de formação da cidadania. Desta forma, a gestão escolar precisa estar assentada em princípios humanistas, que não se coadunam com os frios mecanismos oriundos da administração empresarial, que não tem no ser humano seu sujeito e objetivo central.

De fato, a especificidade e a grandeza do trabalho do professor consistem em que ele contribui para formar indivíduos que terão papel preponderante na transformação da sociedade ou na manutenção do *status quo*. Desta forma, não se pode conceber o espaço e o funcionamento de uma escola a partir de critérios empresariais, pois isto cria uma irracionalidade intransponível entre a natureza do trabalho ali desenvolvido e os resultados educacionais que se pretende alcançar.

A avaliação da qualidade da educação é um trabalho coletivo, que só pode ser realizado por um órgão colegiado, e deve considerar variáveis que vão além dos dados quantitativos. Do contrário, gera-se autoritarismo e não autoridade, a partir de um tipo de postura que leva muitos dirigentes a se referirem à unidade escolar como *a minha escola* e aos profissionais do magistério como *os meus professores*.

O papel social da escola, a natureza do trabalho que ali se desenvolve e sua significativa contribuição para o exercício da democracia fundamenta e exige a gestão democrática da escola, através da democratização da escolha dos dirigentes, implementação e livre funcionamento dos conselhos de escola e demais instâncias de participação de toda a comunidade na concepção e implementação do projeto político-pedagógico coletivamente construído.

Para tanto, é necessário também rever o papel do diretor de escola, libertando-o de uma pesada rotina burocrática e dando-lhe a dimensão maior de verdadeiro regente do projeto político-pedagógico da unidade escolar, que assegure a cada membro da equipe escolar um papel relevante na elaboração e execução deste projeto.

Entendemos que a escola deve ser um espaço de pluralismo de idéias, onde o saber adquirido seja um instrumento de formação da consciência, predominando a idéia de liberdade. Daí porque a escola deve ser democrática, com a existência de conselhos de escola democraticamente eleitos, deliberativos e encarregados de elaborar e gerir o projeto político-pedagógico com envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Por isto, consignamos em nossa proposta de Resolução sobre as Diretrizes para a Carreira do Magistério, a gestão democrática entre os princípios a serem observados nos planos de carreira a serem instituídos em qualquer esfera da administração pública que ofereçam alguma etapa da Educação Básica.

Da mesma forma, o assunto está tratado no artigo 5º, inciso X da mesma proposta de Resolução, determinando que, na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, os executivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema, da rede e das escolas, prevendo as formas de administração colegiada ou de condução dos dirigentes escolares por eleição direta.

Alguns aspectos centrais da nova Resolução sobre Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério

De tudo o que foi anteriormente dito, conclui-se que a escola que precisamos construir exige que, ao professor, sejam asseguradas todas as condições necessárias para que ele possa aderir de forma consciente e competente ao projeto político-pedagógico da escola, qualificando-se para ser co-autor e co-gestor deste projeto, assumindo o papel que lhe cabe enquanto protagonista no processo educacional.

No Projeto de Resolução que a seguir apresentamos à consideração deste Conselho Nacional de Educação, consignamos em seu artigo 4º a obrigatoriedade de as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, instituíam planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério a partir de princípios básicos que, a nosso ver, podem assegurar estas condições fundamentais ao exercício da atividade docente.

Acesso

Quanto ao acesso à carreira do magistério, a Resolução prevê, entre as Diretrizes a serem observadas pelos entes federados na elaboração e execução dos planos de carreira, a realização de concurso público de provas e títulos.

Sobre o assunto, diz a LDB:

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos artigos 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Para além do fato de ser uma norma constitucional, como forma mais justa de ingresso dos trabalhadores do setor público, no caso específico do magistério o concurso público de provas e títulos tem relação direta com a qualidade de ensino. Hoje, um a cada cinco professores em todo o Brasil é admitido em caráter temporário. São mais de 300 mil profissionais, sendo 53,5% do total de professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, 48,8% em Mato Grosso e 47% no estado de São Paulo.¹¹ Trata-se de uma situação insustentável, que fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares.

Obviamente, o CNE tem o cuidado de compreender que os sistemas de ensino necessitam manter certo contingente de professores temporários, para suprir a ausência de outros professores em razão de doenças ou aposentadorias que vão ocorrendo ao longo do ano, mas numa proporção que não comprometa a qualidade do ensino e a valorização de seus profissionais. Como podemos assegurar a continuidade do projeto político-pedagógico da

¹¹ Folha de S. Paulo, 20/2/2009; Jornal da Tarde.

escola com a mudança constante de professores ano após ano, se aos temporários não há garantia de que continuarão nas mesmas escolas no próximo ano letivo?

Assim, é importante que os sistemas discutam um dispositivo que garanta a realização de concurso sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos.

Cabe aos entes federados assegurar a vinculação do professor à escola e a forma de fazê-lo é o concurso público vinculado à instituição de mecanismos que assegurem a possibilidade de opção do professor ao regime de dedicação exclusiva, conforme prevê o inciso VII do artigo 4º do Projeto de Resolução anexo.

A dedicação exclusiva do professor à unidade escolar é um instrumento importante para a qualificação e continuidade do projeto político-pedagógico. Assim, os sistemas de ensino devem debater a implementação de incentivos à dedicação exclusiva, como, por exemplo, benefícios salariais diferenciados e jornadas de trabalho específicas, compostas em apenas uma unidade escolar.

Formação do professor

Outro aspecto fundamental a ser observado na carreira do magistério é a formação continuada dos professores, que *deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.*¹²

Nossa concepção de educação supõe que, na formação inicial e continuada dos professores, se adote um currículo amplo, que privilegie conteúdos e metodologias que permitam assegurar, no processo educativo, a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre o professor e seus educandos.

Não se pode, portanto, pensar em carreira do magistério público, na perspectiva de uma educação de qualidade, que não contemple de forma contundente a formação continuada dos profissionais da educação, como prevê o inciso XI do artigo 5º da Resolução que ora apresentamos.

Consoante estes fundamentos, os incisos seguintes (XIV, XV, XVI) tratam de agregar diretrizes para que os sistemas de ensino assegurem a seus profissionais do magistério condições objetivas para que possam ter acesso a programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação, com licenciamento remunerado para esse fim; à universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da Educação Básica; à concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; a, pelo menos, três licenças sabáticas, adquiridas a cada sete anos de exercício na rede de ensino, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira.

Por fim, estabelece o inciso VIII do artigo 4º do Projeto de Resolução que um dos princípios dos planos de carreira deve ser a integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais de formação para os profissionais da educação, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação.

Jornada de trabalho e formação continuada do professor

Todos os entes federados que já possuem seus planos de carreira adotam alguma proporção de atividades extraclasse na composição das jornadas de trabalho do professor. Só se propõe na resolução anexa a adequação aos parâmetros nacionais que ela fixa.

É importante assinalar que o fundamental da composição da jornada de trabalho prevista na Lei nº 11.738/2008 é não apenas permitir adequada preparação das atividades e maior acompanhamento do aluno por parte do professor, por meio da avaliação permanente,

¹²ALARCÃO, ISABEL Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. Em Veiga, I. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. S. Paulo: Papyrus Editora, 1998.

mas também a possibilidade ímpar que oferece para a ampliação e o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Quão importante seria termos a oportunidade de que as agências formadoras, que são as escolas que oferecem cursos normais de nível médio e as instituições de ensino superior, mediante convênios, reduzam a distância hoje existente em relação às escolas públicas, através da utilização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaços de aperfeiçoamento de professores aptos a atuar na escola pública? Isto possibilitaria, resguardada a autonomia dos entes federados, avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada.

Da mesma forma, embora compreendendo a importância do estágio profissional docente, o mais importante é que a própria universidade, no desenvolvimento de sua atividade formadora, inicial e continuada, acompanhe e contribua com a prática educativa da escola pública, estando presente em seu interior através dos HTPC e outros tempos e espaços que podem ser criados em decorrência da nova composição da jornada de trabalho.

Por fim, o direito à licença sabática, conforme prevê a Resolução anexa, é fundamental para assegurar ao professor o tempo e a disponibilidade necessários para realizar novos estudos acadêmicos, os quais propiciarão evidente incremento da qualidade do ensino.

Progressão na carreira e avaliação de desempenho

Um assunto de relevo que recai sobre as Diretrizes para a carreira refere-se à avaliação de desempenho. Embora pouco executada pelos sistemas de ensino, crescem as proposições sobre certificação de professores e sobre as concepções avaliativas. De um lado, há os que defendem os critérios formulados pela EC nº 19/98. De outro, os que creem numa melhor eficácia da avaliação a partir de elementos que considerem o trabalho coletivo, as condições objetivas do trabalho individual, a interação com os critérios de formação continuada, a participação dos profissionais na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, conforme estabelece a LDB, dentre outras variáveis. Da mesma forma carecem de instruções sobre a aplicação dos resultados de tais avaliações e como estes devem ser utilizados para determinar a remuneração dos integrantes do magistério.

Sobre este assunto, o estudo *A Qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores* aponta que 45,1% dos docentes entrevistados responderam positivamente à pergunta se gostariam que a escola dispusesse de um sistema para avaliar o trabalho do professor, contra uma quarta parte que se manifestou claramente contra esta proposta.¹³ Isto mostra que há uma progressiva quebra de resistência à avaliação de desempenho, mas o que se quer são regras claras, que ela se dê no contexto do plano de carreira e que seja instrumento de aperfeiçoamento profissional na perspectiva da qualidade de ensino e não como instrumento de punição aos professores.

Nesta perspectiva, a avaliação de desempenho deve se constituir em um momento de aferição, pelos profissionais do ensino, dos sistemas mantidos pelos entes federados, de tal forma que se possa extrair desta apreciação os elementos necessários à melhoria do processo ensino-aprendizagem em todos os seus aspectos.

Ainda sobre a questão da avaliação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) projetam novas perspectivas sobre a temática, conforme o que se segue:

Além da atuação na rede de ensino, o PDE permitirá uma incidência ainda mais específica: permitirá que o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas (...). O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano

¹³ *A Qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores*. Fundação FSM, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura, São Paulo, setembro de 2008, p. 54.

*estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos, e se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar.*¹⁴

A avaliação do sistema de ensino, com a participação dos profissionais do magistério, deve promover o autoconhecimento institucional e oferecer referenciais para a (re)definição de políticas educacionais que, levando em conta as causas dos resultados alcançados, reafirmem o compromisso com a qualidade da educação, atualizando e/ou redefinindo de forma coletiva as metodologias, objetivos e metas do sistema.

Por outro lado, a necessidade de uma carreira mais atrativa aos atuais e aos novos profissionais que se formam em cursos de licenciatura (e na Pedagogia), mas que acabam optando por profissões com melhor reconhecimento no mundo do trabalho, é premente.

Assim, é importante assegurar não apenas a evolução na carreira pela via acadêmica, através da qual os professores que obtenham titulação acadêmica superior àquela exigida para o exercício do cargo que ocupa; é preciso, também, que os entes federados consignem nos planos de carreira a evolução pela via não acadêmica, através da qual são contemplados os docentes que realizam cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional e participam de estudos e outras atividades consideradas relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho, isto é, evoluem dentro do mesmo nível de formação exigido ao exercício do cargo.

É em função destes e outros pressupostos que a Resolução que propomos aborda a avaliação de desempenho vinculada à progressão dos profissionais na carreira do magistério, conforme vai estabelecido nos seguintes incisos do artigo 5º da referida proposta.

Buscamos demonstrar, no transcorrer deste Parecer, que vivemos um momento ímpar, no qual estão dadas excepcionais condições, objetivas e subjetivas, para a adoção de avançadas diretrizes para a construção de planos de carreira no âmbito dos sistemas educacionais de todo o país, tendo em vista, inclusive, o cumprimento do que determina a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o ano de 2009 para esta finalidade.

Observações finais

A finalidade deste trabalho é assegurar a qualidade do ensino ministrado na escola pública. O método adotado foi o do exaustivo e democrático debate entre todos os setores envolvidos e interessados nesta questão que, de resto, é de interesse de toda a sociedade.

Neste relatório estão destacadas algumas das questões que consideramos mais relevantes com relação à reformulação das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério. Certamente haverá outras, mas o fundamental é que concluamos este processo com decisões seguras e amadurecidas, para que possamos ter, ao final do presente ano, em todo o território nacional, a instituição de planos de carreira dos integrantes do magistério que atendam aos anseios destes profissionais e, sobretudo, às necessidades da educação em nosso país.

É o nosso Parecer.

II – VOTO DA RELATORA

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 2 de abril de 2009.

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Relatora

¹⁴O Plano de Desenvolvimento da Educação, razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2007, p. 25.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 2 de abril de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

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.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº /2009, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de , resolve:

Art. 1º Os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, nas redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão observar as Diretrizes fixadas por esta Resolução, elaborada com base no Parecer CNE/CEB nº /2009.

Art. 2º Para os fins dispostos no art. 6º da Lei nº 11.738/2008, que determina aos entes federados a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, a presente Resolução destina-se aos profissionais previstos no artigo 2º, § 2º da referida lei, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a formação docente.

§1º São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena) com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação, poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério.

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

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do art. 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:

- I - reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público, que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
- II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;
- VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
- VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;
- IX - incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;
- X - apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;
- XI - promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;
- XII - estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;
- XIII - regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional.
- Art. 5º Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem observar as seguintes diretrizes:
- I - aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação;
- II - fazer constar nos planos de carreira a natureza dos respectivos cargos e funções dos profissionais da educação à luz do art. 2º desta Resolução;
- III - determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político pedagógico da rede de ensino, nos ter-

mos do parecer CNE/CEB nº /2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, que diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos;

IV - fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o art. 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;

V - diferenciar os vencimento ou salário iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

VI - assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal;

VII - manter comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade;

VIII - promover, na organização da rede escolar, adequada relação numérica professor-educando nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como número adequado de alunos em sala de aula nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevendo limites menores do que os atualmente praticados nacionalmente de alunos por sala de aula e por professores, a fim de melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores;

IX - observar os requisitos dos artigos 70 e 71 da Lei nº 9.394/96, que disciplinam as despesas que são ou não consideradas gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, quanto à cedência de profissionais para outras funções fora do sistema ou rede de ensino, visando a correta caracterização das despesas com pagamento de pessoal como sendo ou não gastos em educação;

X – manter em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos da carreira docente, preferencialmente com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor.

XI - prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:

- a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
- b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;
- c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;
- d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (art. 67, V da Lei nº 9.394/96).

XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação;

XIII - utilizar as horas de trabalho pedagógicas coletivas como momento de formação do profissional da educação;

XIV - promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão de todos os profissionais da educação escolar básica;

XV - instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes;

Parágrafo único. Os entes federados poderão assegurar aos profissionais do magistério da Educação Básica períodos de licenças sabáticas, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira;

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;

b) elevação da titulação e da habilitação profissional;

c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos seguintes princípios:

1. para o profissional do magistério:

1.1 Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino.

2. para os sistemas de ensino:

2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:

2.1.1 a formulação das políticas educacionais;

2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino;

2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério;

2.1.4 a estrutura escolar;

2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos;

2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;

2.1.7 os resultados educacionais da escola.

XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior, deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo;

XVIII - estabelecer mecanismos de progressão na carreira também com base no tempo de serviço;

XIX - elaborar e implementar processo avaliativo do estágio probatório dos profissionais do magistério, com participação desses profissionais;

XX - estabelecer com base nas propostas curriculares e na composição dos cargos de carreiras dos sistemas de ensino, quadro de lotação de pessoal que inclua o número de vagas por cargo, região ou município e unidade escolar, a partir do qual se preveja a realização dos concursos de ingresso, de remoção entre as unidades escolares e de movimentação entre seus postos de trabalho;

XXI - realizar, quando necessário, concurso de movimentação interna dos profissionais da educação, em data anterior aos processos de lotação de profissionais provenientes de outras esferas administrativas ou das listas de classificados em concursos públicos;

XXII - regulamentar, por meio de lei de iniciativa do ente federado e em consonância com o parágrafo único do art. 11 da Lei nº 9.394/96, e do art. 23 da Constituição Federal, a recepção de profissionais de outras redes públicas.

Parágrafo único. Os planos de carreira poderão prever a recepção de profissionais do magistério de outros entes federados por permuta ou cessão temporária, havendo interesse das partes e coincidência de cargos, no caso de mudança de residência do profissional e existência de vagas, na forma de regulamentação específica de cada rede de ensino, inclusive para fins de intercâmbio entre os diversos sistemas, como forma de propiciar ao profissional da educação sua vivência com outras realidades laborais, como uma das formas de aprimoramento profissional.

Art. 6º Os planos de carreira devem estabelecer regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos, ligados ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados.

Art. 7º A presente Resolução se aplica, inclusive, aos professores indígenas e aos professores quilombolas, os quais gozarão de todas as garantias aqui previstas, considerando as especificidades dessas atividades docentes.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em sentido contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 3/97.

DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA

Artigo único. Enquanto viger a medida liminar concedida pelo Supremo Tribunal Federal nos autos da ADI nº 4.167, os termos “vencimentos iniciais” e “salário inicial” tratados na presente resolução ficam entendidos como remuneração total inicial.

CESAR CALLEGARI